Zusammenhänge zwischen der Beziehung zur Lehrkraft und der Emotionsregulation bei Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung eines Flucht- und Migrationshintergrundes

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)
am Institut für Bildungsforschung in der School of Education
an der Bergischen Universität Wuppertal
nach der Promotionsordnung vom 17.11.2017

vorgelegt von
Tobias Becker
geboren in Dudweiler

Saarbrücken, 2025

Datum der Disputation:
13.10.2026

Prüfungskommission:
Prof. Dr. Friedrich Linderkamp (Erstgutachter)
Prof.‘in Dr.‘in Désirée Laubenstein (Zweitgutachterin)
Prof. Dr. Michael Grosche (Kommissionsmitglied)
Jun.-Prof.‘in Dr.‘in Miriam Schwarzenthal (Kommissionsmitglied)

Bei dieser Veröffentlichung handelt es sich um eine durch die Bergische Universität Wuppertal angenommene Dissertation.

Danksagung

Die Erstellung dieser Dissertation wäre mir ohne die Unterstützung vieler Menschen nicht möglich gewesen.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Prof. Dr. Friedrich Linderkamp, für die stets wertschätzende, konstruktive Unterstützung und fundierte Beratung während der gesamten Promotionszeit. Für fachliche Anregungen und wertvolle Impulse danke ich außerdem Prof. Dr. Gino Casale, sowie Prof. Dr. Johannes Naumann für die methodische Beratung. Prof. Dr.'in Désirée Laubenstein danke ich herzlich für die Übernahme eines Gutachtens.

Ein großes Dankeschön gilt auch meinen Bürokolleginnen Eva Lembke und Nina Jansen für die regelmäßigen, kritischen Diskussionen und das offene Ohr in allen Lebenslagen. Außerdem möchte ich Philipp Krämer und Regina Ockenfels für das erfrischende kollegiale Miteinander danken. Joel Szarbo danke ich für die Korrekturlesearbeiten.

Abschließend danke ich von ganzem Herzen meinem privaten Umfeld. Insbesondere meiner wunderbaren Lebenspartnerin, meinen tollen Kindern und meinen Eltern für ihre unermüdliche Unterstützung, Geduld und den Rückhalt in jeder Phase dieses Projekts.

Saarbrücken, im September 2025 Tobias Becker

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis vii
Tabellenverzeichnis viii
Abkürzungsverzeichnis ix
1 Zusammenfassung 1
2 Einleitung 2
3 Grundlegende Begrifflichkeiten der Emotionsregulation 4
3.1 Emotionen 4
3.2 Affektive Zustände 4
3.3 Affektregulation 5
4 Grundlagen der Emotionsregulation 6
4.1 Emotionen sind veränderbar 6
4.2 Emotionsregulation und individuelle Unterschiede 6
4.3 Integriertes Prozessmodell der Emotionsregulation 7
4.3.1 Die drei Hauptphasen der Emotionsregulation 7
4.3.2 Strategien der Emotionsregulation 7
4.4 Funktionen der Emotionsregulation 9
4.4.1 adaptive und maladaptive Emotionsregulationsstrategien 9
4.5 Emotionsregulation und Psychopathologie bei Kindern und Jugendlichen 10
4.6 Intrinsische und extrinsische Emotionsregulation 11
4.7 Soziale Emotionsregulation 12
4.8 Gruppenbezogene Emotionsregulation 12
5 Entwicklung der Emotionsregulation 14
5.1 Familiäre Sozialisation und Erziehung 14
5.2 Bindung zu den Eltern als Einflussfaktor auf die Emotionsregulation 15
5.3 Alter als Einflussfaktor 16
5.3.1 Frühe Kindheit (0-3 Jahre) 16
5.3.2 Kindergartenalter (4-7 Jahre) 16
5.3.3 Grundschulalter (7-11 Jahre) 17
5.3.4 Adoleszenz (ab 11 Jahre) 17
5.4 Temperament als Einflussfaktor 18
5.5 Geschlecht als Einflussfaktor 19
5.6 Peers als Einflussfaktor 20
5.7 Kultureller Hintergrund als Einflussfaktor 20
5.8 Fluchthintergrund als Einflussfaktor 21
6 Beziehung zur Lehrkraft 23
6.1 Grundlagen und Definitionen 23
6.2 Empirische Studien zur Beziehung zur Lehrkraft 23

7 Migrations- und Fluchthintergrund 25
8 Zusammenhänge zwischen der Emotionsregulation und der Beziehung zur Lehrkraft 27
8.1 Bindungserfahrungen und Schule 27
8.2 Emotionsregulation und Beziehung zur Lehrkraft 27
8.3 Modellernen/ Lehrkraftverhalten 28
8.4 Aktueller Forschungsstand 28
9 Herleitung der Fragestellung 31
9.1 Faktor Beziehung zur Lehrkraft 31
9.2 Faktor Migrations- und Fluchthintergrund 31
9.3 Faktoren Alter und Geschlecht 32
9.4 Fragestellung 32
9.4.1 Forschungsfrage 32
9.5 Herleitung der Hypothesen 33
9.5.1 Beziehung zur Lehrkraft 33
9.5.2 Migrations- und Fluchthintergrund 33
9.5.3 Geschlecht 34
9.5.4 Alter 34
9.6 Hypothesen 35
9.6.1 Hypothesen zur Beziehung zur Lehrkraft 35
9.6.2 Hypothesen zu Migrations- und Fluchthintergrund 35
9.6.3 Hypothese zu Geschlecht (Kontrollvariable) 35
9.6.4 Hypothese zu Alter (Kontrollvariable) 35
10 Methode 36
10.1 Stichprobe und Datenerhebung 36
10.2 Operationalisierungen 37
10.2.1 Abhängige Variable: Emotionsregulation 37
10.2.2 Unabhängige Variable: Beziehung zur Lehrkraft 39
10.2.3 Unabhängige Variable: Geschlecht 40
10.2.4 Unabhängige Variable: Alter 40
10.2.5 Unabhängige Variable: Migrations- oder Fluchthintergrund 40
10.3 Datenaufbereitung 41
10.4 Datenexploration 41
10.5 Interne Konsistenz 46
10.6 Normalverteilung 47
10.7 Überprüfung der Regressionsvoraussetzungen 50
10.8 Überprüfung der Linearität 50
10.9 Überprüfung auf Homo- oder Heteroskedaszität 51

10.10 Überprüfung auf Multikollinearität 52
10.11 Überprüfung der Modellpassung 52
11 Vorstellung der Forschungsergebnisse 56
11.1 Adaptive Emotionsregulation 56
11.2 Maladaptive Emotionsregulation 56
11.3 Weitere Strategien 56
11.4 Adaptive Strategie: Akzeptieren 57
11.5 Adaptive Strategie: Kognitives Problemlösen 57
11.6 Adaptive Strategie: Problemorientiertes Handeln 57
11.7 Adaptive Strategie: Stimmung anheben 58
11.8 Adaptive Strategie: Umbewertung 58
11.9 Adaptive Strategie: Vergessen 58
11.10 Adaptive Strategie: Zerstreuung 58
11.11 Maladaptive Strategie: Aggressives Verhalten 59
11.12 Maladaptive Strategie: Aufgeben 59
11.13 Maladaptive Strategie: Perseveration 59
11.14 Maladaptive Strategie: Rückzug 59
11.15 Maladaptive Strategie: Selbstabwertung 60
11.16 Weitere Strategie: Ausdruck 60
11.17 Weitere Strategie: Emotionskontrolle 60
11.18 Weitere Strategie: Soziale Unterstützung 60
12 Diskussion 68
12.1 Adaptive Emotionsregulation 68
12.1.1 Beziehung zur Lehrkraft 68
12.1.2 Herkunft 68
12.1.3 Beziehung zur Lehrkraft x Herkunft 69
12.1.4 Geschlecht 70
12.1.5 Alter 70
12.2 Maladaptive Emotionsregulation 70
12.2.1 Beziehung zur Lehrkraft 70
12.2.2 Herkunft 71
12.2.3 Beziehung zur Lehrkraft x Herkunft 71
12.2.4 Geschlecht 71
12.2.5 Alter 71
12.3 Nutzung spezifischer Emotionsregulationsstrategien 72
12.3.1 Kurzzusammenfassung 72
12.3.2 Strategiebereich „Situationsmodifikation“ aus dem Prozessmodell der Emotionsregulation 72

12.3.3 Strategiebereich „Aufmerksamkeitslenkung“ aus dem Prozessmodell der Emotionsregulation 74
12.3.4 Strategiebereich „kognitive Umbewertung“ aus dem Prozessmodell der Emotionsregulation 75
12.3.5 Strategiebereich „Reaktionsveränderung“ aus dem Prozessmodell der Emotionsregulation 77
13 Fazit 81
13.1 Zentrale Ergebnisse 81
13.2 Theoretische Implikationen 81
13.3 Praktische Konsequenzen 82
13.4 Weitere Implikationen für die Forschung 82
13.5 Limitationen 83
Literaturverzeichnis 85

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Balkendiagramme zu den Testinstrumenten 44
Abbildung 2: Dichtekurven zur Überprüfung der Normalverteilung..... 48
Abbildung 3: Q-Q Diagramme zur Überprüfung der Normalverteilung..... 49
Abbildung 4: Streudiagramme zur Überprüfung linearer Zusammenhänge 51
Abbildung 5: Streudiagramme der Residuen zur Überprüfung auf Homo- oder Heteroskedaszität..... 52

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zuordnung der Emotionsregulationsstrategien 39
Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung nach Geschlecht 42
Tabelle 3: Deskriptive Statistiken, Aufteilungskriterium Herkunft 43
Tabelle 4: Darstellung der T- Tests 45
Tabelle 5: ANOVA Adaptive Emotionsregulation 46
Tabelle 6: Schrittweiser Aufbau des Regressionsmodells 54
Tabelle 7: Regressionsmodell Hauptskalen 61
Tabelle 8: Regressionsmodell adaptive Strategien 1 62
Tabelle 9: Regressionsmodell adaptive Strategien 2 63
Tabelle 10: Regressionsmodell adaptive Strategien 3 64
Tabelle 11: Regressionsmodell Maladaptive Strategien 1 65
Tabelle 12: Regressionsmodell Maladaptive Strategien 2 66
Tabelle 13: Regressionsmodell Weitere Strategien 67

Abkürzungsverzeichnis

BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
FEEL-KJ	Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen
ICC	Intraclass correlation/ Intraklassenkorrelation
PISA	Programme for International Student Assessment
SPARTS	Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale
TRAILS	Traumasensitive Diagnostik und Förderung in inklusiven Schulen

1 Zusammenfassung

Die Fähigkeit zur Emotionsregulation spielt eine zentrale Rolle für das psychische Wohlbefinden und die schulische Anpassung von Kindern und Jugendlichen. Besonders Schüler:innen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland häufig mit strukturellen und sozialen Hürden konfrontiert. Wenn zusätzlich zur kulturellen Sozialisation belastende Kindheitserlebnisse wie Kriegs- oder Fluchterfahrungen hinzukommen, beeinflussen diese Faktoren die Entwicklung der Emotionsregulationsfähigkeit (Demir et al., 2020). Eine gute Schüler:innen- Lehrkraft- Beziehung kann durch emotionale Unterstützung und feinfühliges Verhalten der Lehrkräfte zur Verbesserung des Umgangs mit negativen Emotionen beitragen (Buyse, Verschueren & Doumen, 2011; Hamre & Pianta, 2001). Bisher gibt es jedoch kaum empirische Befunde zur Auswirkung der Schüler:innen- Lehrkraft- Beziehung auf die Emotionsregulationsfähigkeit.

In dieser Arbeit wird mittels multipler linearer Regressionsanalysen und unter besonderer Berücksichtigung eines Migrations- oder Fluchthintergrundes untersucht, inwiefern die von Schüler:innen wahrgenommene Beziehung zur Lehrkraft mit adaptiver und maladaptiver Emotionsregulation zusammenhängt.

Die Datengrundlage bildet eine Stichprobe von N= 551 Schüler:innen aus der Sekundarstufe I von inklusiven Schulen mit einem Durchschnittsalter von M= 13,2 Jahren. Zur Erhebung der Emotionsregulation wurde der „Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen“ (Grob & Smolenski, 2009) eingesetzt. Die Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung wurde mit der deutschen Version der „Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale“ (Leidig, Casale, Bolz & Laschet, 2019) erhoben.

Die Ergebnisse zeigen, dass eine positive Beziehung zur Lehrkraft mit einer höheren adaptiven und einer niedrigeren maladaptiven Emotionsregulation einhergeht. Schüler:innen mit Migrations- und Fluchthintergrund nutzten, entgegen der theoriebasierten Annahmen, adaptive Strategien signifikant häufiger als deutschstämmige Jugendliche. Herkunftsbezogene Unterschiede in der maladaptiven Emotionsregulation konnten dagegen nicht bestätigt werden. Insgesamt verdeutlichen die Befunde die zentrale Bedeutung stabiler Schüler:innen- Lehrkraft- Beziehungen für die Förderung adaptiver Emotionsregulationsstrategien bei Jugendlichen, unabhängig von ihrer Herkunft.

Insbesondere die Bedeutung der Schüler:innen- Lehrkraft- Beziehung für bestimmte, antizipatorische Strategien der Emotionsregulation wird unterstrichen und nahegelegt, dass beziehungsbasierte Förderprogramme gezielt zur Stärkung solcher Strategien eingesetzt werden können.

Für die künftige Forschung ergeben sich Implikationen hinsichtlich einer differenzierten, kontextspezifischen Betrachtung einzelner Strategien sowie der Notwendigkeit methodisch anspruchsvoller Designs zur Analyse kausaler Zusammenhänge.

2 Einleitung

Emotionsregulation beschreibt extrinsische und intrinsische Prozesse, die emotionale Reaktionen überwachen, bewerten und modifizieren, um persönliche Ziele zu erreichen (Thompson, 1990, 1994). Sie beeinflusst die Intensität, Dauer und Qualität von Emotionen sowie deren Ausdruck (Gross, 1999). Dem zugrunde liegt ein dynamisches Zusammenspiel zwischen verschiedenen Strategien, die sich in ihrer Funktion (z. B. Unterdrückung oder Verstärkung) und in ihrem Bewusstseinsgrad unterscheiden lassen (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010; Ford, Gross & Gruber, 2019; Zimmermann, Lichtenstein & Iwanski, 2023). Willentlich eingesetzte Strategien, die sogenannte reflexive Emotionsregulation, basieren auf bewussten Steuerungsprozessen (Holodynski, Hermann & Kromm, 2013), während reaktive Prozesse unbewusst ablaufen und weniger kontrollierbar sind (Spinrad & Eisenberg, 2024).

Die Fähigkeit zur Emotionsregulation gilt als zentrale Ressource für das psychische und soziale Wohlbefinden (Gyurak, Gross & Etkin, 2011; In-Albon, 2023). Sie beeinflusst unter anderem das Sozialverhalten, die schulische Leistung und die Entwicklung psychopathologischer Symptome (Bailey, Meland, Brion-Meisels & Jones, 2019; Beaumont et al., 2023; Otterpohl, Stranghoener, Vierhaus & Schwinger, 2017; Pekrun, 2006). Dabei können bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und Coping-Stile die individuelle Emotionsregulation zusätzlich fördern oder hemmen (Segerstrom & Smith, 2019). Gleichzeitig zeigen bidirektionale Einflüsse, dass maladaptive Strategien wie zum Beispiel Suppression nicht nur eine Folge, sondern auch eine Ursache psychischer Belastung sein können (Dawel et al., 2021). Die Entwicklung dieser Fähigkeit erstreckt sich über die gesamte Kindheit und Adoleszenz und wird dabei zunehmend von sozialen Kontextfaktoren geprägt.

Trotz der Relevanz des schulischen Umfeldes liegen bislang nur wenige Untersuchungen zum Einfluss schulischer Faktoren auf die Emotionsregulation vor. Da Kinder und Jugendliche einen erheblichen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, ist davon auszugehen, dass die Beziehungsqualität mit der Lehrkraft einen Einfluss auf die Nutzung von Emotionsregulationsstrategien hat.

Bisherige Studien belegen, dass eine positive Beziehung zur Lehrkraft mit geringerem externalisierenden und internalisierenden Problemverhalten, höherem Wohlbefinden und besseren schulischen Leistungen assoziiert ist (Baker, Grant & Morlock, 2008; Hamre & Pianta, 2005a; Ladd & Burgess, 2001; McGrath & Van Bergen, 2015; Oberle, Schonert-Reichl, Guhn, Zumbo & Hertzman, 2014). Diese Aspekte stehen wiederum in engem Zusammenhang mit der Emotionsregulation. Die direkte Untersuchung des Einflusses der Schüler:innen- Lehrkraft- Beziehung auf die Entwicklung und Ausprägung von Emotionsregulationsstrategien stellt ein Forschungsdesiderat dar.

Ein weiterer bedeutender Einflussfaktor sind soziodemografische Merkmale wie das Alter oder das Geschlecht sowie Migrations- und Fluchterfahrungen. Studien zeigen, dass Geschlechtsunterschiede in der Emotionsregulation bereits in der mittleren Kindheit bestehen und sich mit zunehmendem Alter verstärken (Aldao, 2013; Klinkhammer, Voltmer & Salisch, 2022). Auch kulturelle Unterschiede spielen eine tragende Rolle. Die kulturelle Sozialisation beeinflusst unter anderem, welche Emotionen in unterschiedlichen Kontexten als angemessen empfunden werden (Mesquita, Leersnyder & Albert, 2014; Tsai, 2007). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund verfügen oft über geringere Emotionskenntnisse, was auf Unterschiede in der Sozialisierung und emotionale

Ausdrucksnormen zurückgeführt werden kann (Cole, Bruschi & Tamang, 2002; Novin, Banerjee, Dadkhah & Rieffe, 2009; Voltmer & Von Salisch, 2019).

Bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen kommen häufig belastende Erlebnisse wie Krieg, Flucht und erzwungene Migration hinzu. In Deutschland wurden zwischen 2011 und 2023 über 2,8 Millionen Asyl-Erstanträge gestellt, ein erheblicher Teil davon von Minderjährigen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), 2024). Das Fluchtphasenmodell von Sierau, Nesterko und Glaesmer (2019) beschreibt sechs Phasen spezifischer Herausforderungen, die sich auf das psychische Wohlbefinden auswirken können. Adaptive Emotionsregulation spielt eine zentrale Rolle in der Bewältigung solcher Belastungen und wirkt sich positiv auf kulturelle Integration und psychische Gesundheit aus (Demir et al., 2020; EL-Awad et al., 2025; Pine, Costello & Masten, 2005).

Die vorliegende Dissertation setzt an dieser Schnittstelle an. Sie untersucht die Zusammenhänge zwischen der Beziehung zur Lehrkraft und der Emotionsregulation bei Schüler:innen mit und ohne Flucht- oder Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I an inklusiven Schulen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf möglichen unterschieden je nach soziokulturellem Hintergrund der Schüler:innen.

Der Aufbau der Arbeit folgt einer systematischen Gliederung, beginnend mit der Definition zentraler Begrifflichkeiten und theoretischer Grundlagen der Emotionsregulation. Daraufhin werden zentrale Einflussfaktoren auf die Emotionsregulation unter Einbezug der Bedeutsamkeit der Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung und migrationsbezogener Aspekte dargestellt. Im Anschluss erfolgt eine differenzierte Darstellung aktueller Forschung und theoretischer Bezüge zur Herleitung der Forschungsfrage und Hypothesen. Die methodische Umsetzung, die Darstellung der Ergebnisse sowie deren Diskussion im Kontext bestehender Literatur bilden den empirischen Hauptteil der Arbeit.

Zur Beantwortung der Fragestellung werden Mehrebenenregressionsanalysen mit Daten aus dem Forschungsprojekt „Traumsensitive Diagnostik und Förderung in inklusiven Schulen“ (TRAILS) - (BMBF- Förderkennzeichen: 100455004) durchgeführt. Auf diese Weise soll untersucht werden, in welchem Ausmaß die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung und ein Flucht- oder Migrationshintergrund miit der Fähigkeit zur Emotionsregulation zusammenhängt, wobei das Alter und Geschlecht als Kontrollvariablen berücksichtigt werden.

3 Grundlegende Begrifflichkeiten der Emotionsregulation

3.1 Emotionen

Beim Begriff „Emotionen“ handelt es sich um ein hypothetisches Konstrukt. Da mehrere Wirkfaktoren bei der Entstehung von Emotionen eine Rolle spielen, kann der Begriff unterschiedlich definiert werden. Verantwortlich für die hohe Komplexität ist, dass sich Emotionen aus dem Zusammenspiel des subjektiven Erlebens mit Verhaltensaspekten und physiologischen Prozessen ergeben (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm & Gross, 2005). Rückschlüsse aus den genannten Komponenten auf die entsprechende Emotion sind nur eingeschränkt möglich, da sich beispielsweise nicht zuverlässig von einer physiologischen Komponente wie einem Schweißausbruch auf die zugrunde liegende subjektive Erlebniskomponente schließen lässt (Puca, 2021).

Emotionen können also als dynamische Wechselwirkungen zwischen subjektivem Erleben, Handlungstendenzen, physiologischen Prozessen, bewusster Wahrnehmung und verbaler Kategorisierung betrachtet werden. Sie entwickeln sich über einen bestimmten Zeitraum hinweg und hängen maßgeblich von der kognitiven Bewertung eines Ereignisses ab (Scherer & Moors, 2019; Zelazo & Cunningham, 2007). Besonders die Interaktion zwischen Emotion und Kognition prägt langfristig das Verhalten und beeinflusst Selbstregulation, Entscheidungsprozesse und soziale Bindungen (Izard, 2009).

Allgemein gelten Emotionen als Reaktion auf Umweltanforderungen, die die Aufmerksamkeit auf wesentliche Aspekte der Situation lenken und auf eine angemessene Reaktion vorbereiten sollen (Scherer & Moors, 2019). Aus ihnen können Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden und sie beinhalten Änderungen der Mimik, Haltung oder spezifische Verhaltensweisen (Ekman et al., 1987; Frijda, 1986).

Positive Emotionen wirken belohnend (Diener, Thapa & Tay, 2020), während negative Emotionen als Warnsignale und korrigierende Impulse dienen können, die für das Überleben essenziell sind (Morris & Keltner, 2000). Sie können also, abhängig vom Kontext, hilfreich oder schädlich sein und bieten die Möglichkeit zur Verbesserung der individuellen oder gruppenbezogenen Passung (Elfenbein, 2022; Gross, 2015a).

Ob Emotionen funktional oder dysfunktional sind, hängt von ihrer Intensität und dem Emotionsausdruck ab und ob sie in der jeweiligen Situation zur Zielerreichung beitragen oder sie behindern (Zimmermann et al., 2023). Individuelle Unterschiede in den Bewertungsprozessen erklären, warum Menschen in ähnlichen Situationen emotional unterschiedlich reagieren (Scherer & Moors, 2019). Emotionen können unkonditionierte oder gelernte Reaktionen sein, automatisiert oder moduliert auftreten und Entscheidungen, Aufmerksamkeit, Verhalten, psychische Gesundheit sowie soziale Interaktionen beeinflussen (Barnow, 2020; In-Albon, 2023). Eine zentrale Funktion haben sie bei der Konfliktlösung, der Deeskalation, der gerechten Verteilung von Ressourcen und der Pflege stabiler Beziehungen (Morris & Keltner, 2000).

3.2 Affektive Zustände

Zum besseren Verständnis des Konstrukts „Emotionen“ bietet sich eine begriffliche Einordnung gegenüber anderer affektiver Zustände an. Gross (2024) definiert affektive Zustände als Oberbegriff für emotionale und motivationale Prozesse und unterscheidet zwischen den Kategorien „Stress“, „Emotionen“, „Stimmungen“ und „motivationale Impulse“. „Affekt“ wird dabei als Sammelbegriff für Zustände definiert, die schnelle Bewertungen von „gut“ oder „schlecht“ beinhalten (Scherer & Ekman, 1984). Zu diesen Zuständen gehören:

- **Stressreaktionen**, die als negative, unspezifische körperliche Reaktionen auf belastende Ereignisse auftreten (Lazarus, 1993).
- **Emotionen**, die durch spezifische Objekte ausgelöst werden und sowohl positive als auch negative Verhaltensreaktionen fördern können (Gross & Thompson, 2007).
- **Stimmungen**, die länger andauern, diffuser sind und stärker die Kognition als das Verhalten beeinflussen (Clore, Schwarz & Conway, 1994).
- **Motivationale Impulse**, wie Hunger oder Schmerz, die eine an der Valenz orientierte Handlungsbereitschaft auslösen, jedoch weniger flexibel sind als Emotionen (Ferguson & Wee, 2000).

Emotionen gehören demnach zu den affektiven Zuständen, unterscheiden sich aber in wesentlichen Punkten von den Anderen. Stressreaktionen und Emotionen beinhalten beide körperliche Reaktionen, wobei sich Stress auf unspezifische, negative Zustände bezieht, während Emotionen spezifisch sind und positive wie negative Aspekte umfassen (Lazarus, 1993). Im Vergleich zu Stimmungen sind Emotionen kurzlebig und durch spezifische Ereignisse ausgelöst. Sie sind flexibel und fördern emotionsspezifische Handlungen, während Stimmungen länger anhaltend und allgemeiner sind und sich stärker auf die Kognition auswirken (Parkinson, 1996).

3.3 Affektregulation

Affektive Zustände sind veränderbar und können durch bewusste oder unbewusste Prozesse in unterschiedlichem Maße reguliert werden. Affektregulation umfasst dabei alle Bemühungen, Reaktionen auf positive oder negative Reize oder Gefühlszustände zu beeinflussen. Sie beinhaltet Coping, Emotionsregulation und Stimmungsregulation (Barnow, 2020; In-Albon, 2023).

- **Coping** fokussiert die Linderung von Stressreaktionen unter Berücksichtigung langfristiger Bewältigungsziele (Gross, 2013).
- **Emotionsregulation** zielt darauf ab, die Art, das Timing und die Intensität von Emotionen zu beeinflussen (Gross, 1998).
- **Stimmungsregulation** konzentriert sich auf die Veränderung subjektiver Gefühlszustände (Larsen, 2000).

Emotionsregulation ist demnach ein Teilbereich der Affektregulation, der die Beeinflussung erlebter Emotionen in den Fokus rückt. Ob Emotionen und Emotionsregulation präzise voneinander unterscheidbar sind, wird kontrovers diskutiert. In-Albon (2023) fasst die unterschiedlichen Positionen und zukünftige Forschungsbedarfe der Debatte folgendermaßen zusammen:

- Eine Argumentationslinie ist, dass Emotionen und Emotionsregulation untrennbar sind, da alle Emotionen in gewissem Maße reguliert werden und Emotionsregulation somit als Teil der Emotionen betrachtet werden sollte (Campos, Frankel & Camras, 2004; Frijda, 1986).
- Die Gegenposition argumentiert, dass Emotionen und Emotionsregulation unterscheidbar sind, da nicht alle Emotionen reguliert sind. Die Annahme, dass jede Emotion einen unbewussten Regulationsprozess durchlaufe, sei nicht überprüfbar (Gross & Thompson, 2007; Kring & Werner, 2004).

Zur Überprüfung dieses Sachverhalts schlagen Ochsner und Gross (2007) eine neurologische Untersuchung der Wechselwirkung zwischen dem limbischen Zentrum, das für die Generierung von Emotionen zuständig ist, und dem kortikalen Bereich, der für deren Regulation verantwortlich ist, vor.

4 Grundlagen der Emotionsregulation

4.1 Emotionen sind veränderbar

Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, Emotionen zu verändern. In den meisten Fällen wird versucht, negative Emotionen wie Ärger, Traurigkeit oder Angst zu verringern und positive Emotionen wie Freude oder Liebe zu verstärken (Gross, Richards & John, 2006; Quoidbach, Berry, Hansenne & Mikolajczak, 2010). Eine Verstärkung oder Abschwächung von Emotionen hat das Ziel der Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens und kann zusätzlich zur Durchsetzung eigener Ziele eingesetzt werden (Zimmermann & Iwanski, 2013). Die Erhöhung negativer Emotionen (z. B. Ärger zur Durchsetzung von Forderungen) oder eine Minderung positiver Emotionen aus instrumentellen oder kulturellen Gründen nennt man Gegenhedonische Regulation (Szczurek, Monin & Gross, 2012; Tamir, 2009).

Diese Regulationsprozesse können bewusst oder unbewusst ablaufen (Gross, 2015b; Gyurak et al., 2011). Dabei bestimmt die Intensität einer Emotion, inwiefern eine bewusste und zielgerichtete Veränderung überhaupt möglich ist. Intensivere Emotionen sind schwieriger zu regulieren als weniger intensive. Bei jüngeren Kindern finden diese Prozesse eher automatisiert statt als bei älteren (Zimmermann, Friedlmeier & Holodynski, 1999). Die Fähigkeit zur Emotionsveränderung ist also einerseits abhängig vom Entwicklungsstand und andererseits abhängig von der Stärke der Emotion.

4.2 Emotionsregulation und individuelle Unterschiede

Emotionen können bewusst oder unbewusst an die aktuelle Situation angepasst werden. Dieser Prozess wird als Emotionsregulation bezeichnet. Emotionsregulation bezeichnet extrinsische und intrinsische Prozesse, die emotionale Reaktionen überwachen, bewerten und modifizieren, um persönliche Ziele zu erreichen. Sie umfasst nicht nur die Unterdrückung, sondern auch die Verstärkung oder Aufrechterhaltung von Emotionen und beeinflusst deren Intensität, Dauer, Qualität sowie Modulation (Thompson, 1990, 1994). Menschen beeinflussen dadurch, welche Emotionen sie erleben, wann sie diese erleben und wie sie ausgedrückt werden (Gross, 1999). Emotionsregulation beschreibt also den Prozess, der zwischen erlebter und ausgedrückter Emotion durchlaufen wird (Zapf, Kern, Tschan, Holman & Semmer, 2021).

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, Emotionen zu regulieren. Diese Möglichkeiten unterscheiden sich sowohl in Bezug auf die regulierende Person, als auch in der Art und Weise der Beeinflussung (Zimmermann & Iwanski, 2013). Strategien der Emotionsregulation laufen meist nicht sequenziell ab, sondern finden häufig gleichzeitig oder in überlappenden Phasen statt. Dieses Konzept wird als Polyregulation beschrieben (Ford et al., 2019).

Dabei muss zwischen willentlich kontrollierten und unwillentlichen Prozessen unterschieden werden (Eisenberg et al., 2010). Die willentlich kontrollierte Komponente wird als reflexive Emotionsregulation bezeichnet, die einen zielgerichteten Prozess beschreibt, der auf einem Repertoire an Regulationsstrategien basiert (Holodynski et al., 2013). Dahingegen beziehen sich reaktive Kontrollprozesse auf Aspekte, die nur schwer bewusst modulierbar sind und unfreiwillige Annäherungs- oder Vermeidungssysteme in Gang setzen (Spinrad & Eisenberg, 2024). Für das psychische Wohlbefinden ist eine Kombination aus expliziten (bewusst eingesetzte Strategien) und impliziten (unbewusst ablaufende Prozesse) emotionsregulatorischen Prozessen essenziell (Gyurak et al., 2011).

Persönlichkeitsmerkmale spielen eine entscheidende Rolle für das individuelle Bewältigungsverhalten. Segerstrom & Smith (2019) beschreiben in einer Metaanalyse, dass

beispielsweise Neurotizismus mit maladaptivem Coping wie Grübeln assoziiert ist, während Extraversion und Gewissenhaftigkeit aktive, problemorientierte Bewältigungsstrategien fördern. Bei der Betrachtung dieser Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der individuellen Emotionsregulationsfähigkeit, dürfen bidirektionale Einflüsse nicht außer Acht gelassen werden. Beispielsweise kann Suppression sowohl als Symptom als auch als Prädiktor für psychologischen Stress wirken (Dawel et al., 2021).

Emotionen können also nicht pauschal als positiv oder negativ eingeordnet werden und werden unterschiedlich reguliert (Gross, 1999). Faktoren wie die subjektive Wahrnehmung und Situationsangemessenheit spielen dabei eine zentrale Rolle. So können beispielsweise moderate Ausprägungen von Impulsivität oder gehemmtem Verhalten je nach Altersstufe oder Kontext von Vorteil sein. Im Extremfall besteht jedoch die Gefahr übermäßig gehemmten (Überkontrolle) oder impulsiven Verhaltens (Unterkontrolle) (Spinrad & Eisenberg, 2024). Diese Verhaltensweisen wirken sich wiederum negativ auf das Wohlbefinden und die soziale Passung aus.

4.3 Integriertes Prozessmodell der Emotionsregulation

Um die Prozesse der Emotionsregulation genauer zu betrachten, bietet sich das integrierte Prozessmodell der Emotionsregulation nach Gross (1998, 2015a) an. Es dient der Einordnung, wann, wie und aus welchem Grund Emotionen reguliert werden. Dabei wird das ursprüngliche „Prozessmodell der Emotionsregulation“ (Gross, 1998) mit dem „erweiterten Prozessmodell der Emotionsregulation“ (Gross, 2015a) zusammengeführt. Es unterscheidet drei Hauptphasen der Regulation (Identifikation, Selektion und Implementierung), sowie fünf zentrale Regulationsstrategien, die an verschiedenen Punkten des Emotionsprozesses ansetzen.

4.3.1 Die drei Hauptphasen der Emotionsregulation

Die drei Hauptphasen der Emotionsregulation werden folgendermaßen charakterisiert:

- **Identifikation**: Der erste Schritt der Emotionsregulation ist die Identifikation, bei der eine Emotion wahrgenommen und bewertet wird. Die betroffene Person entscheidet, ob die aktuelle Emotion verändert werden sollte, um ein gewünschtes emotionales Ziel zu erreichen. Dieser Prozess kann fehlschlagen, wenn Emotionen nicht bewusst wahrgenommen oder ihre Auswirkungen falsch eingeschätzt werden.
- **Selektion**: Wenn eine Regulation als notwendig erachtet wird, folgt die Selektion einer geeigneten Strategie. Dabei spielen situative Gegebenheiten, persönliche Ressourcen und die Art der Emotion eine Rolle. Auch hier sind Fehler möglich, etwa wenn eine ungeeignete Strategie gewählt wird.
- **Implementierung**: Nach der Selektion folgt die Implementierung, in der die ausgewählte Strategie in der Praxis umgesetzt wird. Schwierigkeiten können in dieser Phase auftreten, wenn die Strategie sich als wirkungslos erweist oder fehlerhaft umgesetzt wird.

4.3.2 Strategien der Emotionsregulation

Innerhalb dieser Hauptphasen kommen die fünf Regulationsstrategien zum Einsatz, die sich danach unterscheiden, an welchem Punkt des Emotionsentstehungsprozesses sie ansetzen. *Situationsauswahl*, *Situationsmodifikation*, *Aufmerksamkeitslenkung* und *kognitive Veränderung* werden als antizipatorische Strategien klassifiziert, die vor der vollen Entfaltung der Emotion angewandt werden. Dahingegen stellt die

Reaktionsveränderung eine reaktive Strategie dar, die sich auf die emotionale Reaktion bezieht (In-Albon, 2023).

4.3.2.1 Situationsauswahl

Bei der Situationsauswahl wird eine Situation gezielt aufgesucht oder vermieden, um das Aufkommen bestimmter Emotionen zu beeinflussen. Um die Emotionen anderer zu regulieren (siehe Kapitel 4.6 und 4.7), werden die gleichen vorausschauenden Situationsbeurteilungen wie bei uns selbst benötigt. Jedoch erhöht die prospektive Einschätzung der emotionalen Konsequenzen für eine andere Person die Komplexität (Gross & Thompson, 2007). Bei der Situationsauswahl handelt es sich um eine der proaktivsten Strategien der Emotionsregulation (Aspinwall & Taylor, 1997).

4.3.2.2 Situationsmodifikation

Falls eine Situation nicht vermieden werden kann, setzt die Situationsmodifikation an. Sie zielt darauf ab, äußere Bedingungen so zu verändern, dass sie eine gewünschte emotionale Reaktion hervorrufen. Diese Techniken zur Modifikation der eigenen oder der Umgebung anderer Personen stellen eine der wirkungsvollsten Formen der Emotionsregulation dar (Gross & Thompson, 2007). Lazarus und Folkman (1984) nennen diese Art der Modifikation „problem- focused coping".

4.3.2.3 Aufmerksamkeitslenkung

Bei der Aufmerksamkeitslenkung werden gezielt bestimmte Aspekte einer Situation fokussiert oder davon abgelenkt, um die emotionale Reaktion zu beeinflussen. In der emotionalen Entwicklung ist die Aufmerksamkeitslenkung einer der ersten auftretenden Emotionsregulationsprozesse und kann bereits im ersten Lebensjahr beobachtet werden (Rothbart & Bates, 2006). Über die gesamte Lebensspanne wird diese Strategie insbesondere dann genutzt, wenn eine Veränderung oder Anpassung der Situation nicht möglich ist.

4.3.2.4 Kognitive Umbewertung

Diese Strategie bezieht sich auf die Neubewertung einer Situation, um ihre emotionale Bedeutung zu verändern. Die Fähigkeit zur kognitiven Umbewertung ist bei Heranwachsenden stark vom emotionalen Reifegrad abhängig. Eltern, Peers und Bezugspersonen haben einen großen Einfluss auf diese Form der Emotionsregulation (Gross & Thompson, 2007).

4.3.2.5 Reaktionsveränderung

Die direkte Beeinflussung der emotionalen Reaktion wird als Reaktionsveränderung bezeichnet. Etwa durch das bewusste Unter- oder Ausdrücken von Ärger, das Verstellen der Stimme oder körperliche Beruhigungstechniken wie tiefes Atmen (Gross et al., 2006).

Das integrierte Prozessmodell der Emotionsregulation macht deutlich, dass Emotionsregulation nicht nur als Aneinanderreihung einzelner Strategien zu verstehen ist. Vielmehr ist es ein dynamischer Prozess, bei dem Strategien flexibel angepasst, beibehalten oder gewechselt werden können. Menschen können in jeder Phase Fehler machen. Diese Fehler können etwa auf eine eingeschränkte Emotionswahrnehmung, eine inadäquate Strategiewahl oder fehlerhafte Anwendung zurückgeführt werden.

Grundsätzlich wird angenommen, dass Regulationsstrategien, die vor der vollständigen Entfaltung der Emotion angewandt werden, besonders wirksam sind. Die

Einwirkung auf bereits vollständig vorhandene Emotionen ist deutlich anspruchsvoller. Negative Emotionen wie Ärger, Traurigkeit und Angst werden besonders häufig reguliert und Strategien, die das Wohlbefinden fördern, erweisen sich in der Regel als effektiver als solche, die es mindern (Thompson, 1994).

Wichtig ist, dass bei der Nutzung von Emotionsregulationsstrategien nicht zwangsweise auf den emotionsauslösenden Reiz eingegangen werden muss. So umfasst die direkte Emotionsveränderung ohne Ursachenadressierung Strategien wie Ablenkung (z. B. durch Humor) oder das Unterdrücken bestimmter Emotionen (Larsen, 2000; Niven, Totterdell & Holman, 2009). Wird jedoch der emotionsauslösende Reiz fokussiert und neu bewertet, fördert diese Herangehensweise positive Emotionen, reduziert negative Emotionen, verbessert zwischenmenschliche Beziehungen und steigert aufgrund authentischer emotionaler Ausdrucksweise das Wohlbefinden. Die Unterdrückung des Emotionsausdrucks kann hingegen soziale Beziehungen negativ beeinflussen und das subjektive Wohlbefinden mindern (Gross, 1999; Gross & John, 2003). Die Beeinflussung des Gefühlsausdrucks führt also dazu, dass positive Emotionen abgeschwächt werden, negative aber nicht (Gross & Levenson, 1993, 1997).

Ebenso kann die erlebte Emotion ein Prädiktor für die gewählte Emotionsregulationsstrategie sein. Beispielsweise konnten Rivers, Brackett, Katulak und Salovey (2007) in einer Studie zeigen, dass Ärger eher durch direkte Verhaltensänderungen oder Vermeidung reguliert wird, während Menschen bei Traurigkeit häufiger auf soziale Unterstützung und kognitive Neubewertung zurückgreifen.

4.4 Funktionen der Emotionsregulation

4.4.1 adaptive und maladaptive Emotionsregulationsstrategien

Zur Verstärkung oder Abschwächung von Emotionen verfügt jede Person über ein Strategierepertoire, das in adaptive und maladaptive Regulationsstrategien unterteilt werden kann. Adaptive Strategien erhöhen das Wohlbefinden, während maladaptive es senken. Strategien wie Akzeptanz, Neubewertung oder soziale Unterstützung gelten als adaptiv, da sie die psychische Gesundheit fördern. Im Gegensatz dazu werden Vermeidung, Grübeln (Rumination) und Unterdrückung als maladaptiv eingestuft (In-Albon, 2023). Die wiederholte Anwendung maladaptiver Strategien fördert eine emotionale Dysregulation (Gross & John, 2003; Hayes, Luoma, Bond, Masuda & Lillis, 2006).

Ein maßgeblicher Unterschied zwischen verschiedenen Emotionsregulationsstrategien liegt in der Wirksamkeit und dem Ausmaß der Kontrolle über damit einhergehende emotionale Reaktion (Mikulincer & Shaver, 2009). Die Funktionalität der jeweiligen Strategie ist kontextabhängig und bedingt dadurch die Einordnung in adaptive oder maladaptive Strategien (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010). Entscheidend sind dabei unter anderem Merkmale der regulierenden Person, die Art des Stimulus, die gewählte Strategie und deren Umsetzung sowie die erzielte Wirkung (Aldao, 2013). Aldao, Sheppes und Gross (2015) bezeichnen die Fähigkeit zur kontextsensitiven Anpassung von Strategien als „Emotion Regulation Flexibility“. In einer Studie von McRae, Heller, John und Gross (2011) zeigte sich, dass die Studienteilnehmer:innen in ungewöhnlichen sozialen Kontexten signifikant seltener expressive Unterdrückung einsetzten und häufiger kognitive Neubewertung verwendeten als im Alltag. Dieser Befund deutet darauf hin, dass unterschiedliche Kontexte adaptive Regulationsformen fördern können.

Emotionsregulationsstrategien können also in adaptive, das Wohlbefinden erhöhende und maladaptive, das Wohlbefinden senkende Strategien unterteilt werden. Diese

Einteilung sollte jedoch nicht pauschal erfolgen, sondern stets kontextabhängig vorgenommen werden.

4.5 Emotionsregulation und Psychopathologie bei Kindern und Jugendlichen

Die individuelle Fähigkeit zur Emotionsregulation beeinflusst die Entstehung, Aufrechterhaltung und Behandlung psychischer Auffälligkeiten (In-Albon 2023). Mehr als 75% der diagnostischen Kategorien im DSM 5 basieren auf Schwierigkeiten im Umgang mit Emotionen (American Psychiatric Association, 2020; Barlow, 2000; Werner & Gross, 2010). Probleme in der Emotionsregulation haben das Potential, sich im Laufe der Entwicklung zu Persönlichkeitsmerkmalen zu entwickeln. Dabei können Störungen in der Emotionsregulation selbst psychopathologische Symptome darstellen oder Symptome verstärken (Cole, Michel & Teti, 1994). So gelten viele Merkmale von Angst- und Stimmungserkrankungen als maladaptive Bewältigungsversuche belastender Emotionen (Aldao et al., 2010). Neben Borderline-Persönlichkeitsstörung, Essstörungen und Depression, zeigt sich eine eingeschränkte Emotionsregulation auch bei Substanzmissbrauch, Angststörungen und posttraumatischen Belastungsstörungen, in denen starke emotionale Reaktionen mit schwacher Regulation in Verbindung stehen (Heber, Lehr, Riper & Berking, 2014). Angst und Traurigkeit können auf eine hohe negative Emotionalität zurückgeführt werden (Lunetti et al., 2022). Eine niedrige Selbstregulation steht vor allem mit aggressivem und oppositionellem Verhalten, aber auch mit depressiven und ängstlichen Symptomen in Verbindung (Dunsmore, Booker & Ollendick, 2013; Eisenberg et al., 2010; Ersan, 2020).

Besonders in der Kindheit und Jugend spielt die Emotionsregulation eine wichtige Rolle für die spätere Entwicklung psychopathologischer Symptome (Silk, Steinberg & Morris, 2003). Die Adoleszenz geht phasenweise mit erhöhter emotionaler Labilität einher, während sich regulatorische Fähigkeiten noch entwickeln. Laut Houben, Van Den Noortgate und Kuppens (2015) steht die beschriebene hohe emotionale Variabilität und Instabilität in engem Zusammenhang mit schlechterem Wohlbefinden und erhöhter Psychopathologie. Eine ausgeprägte Selbstregulation wirkt dabei als protektiver Faktor gegen diese Symptome. Rothenberg et al. (2019) konnten bei Jugendlichen durch tägliches Monitoring zeigen, dass stärkere emotionale Schwankungen depressive und aggressive Symptome begünstigen.

Kinder und Jugendliche mit belastenden Kindheitserfahrungen sind eine besonders vulnerable Gruppe für die Entwicklung psychopathologischer Symptome. Auch hier stellt die Emotionsregulation einen wesentlichen transdiagnostischen Faktor dar (Moulton, Newman, Power, Swanson & Day, 2015; Rellini, Vujanovic, Gilbert & Zvolensky, 2012). So vermittelt die Emotionsregulationsfähigkeit die Beziehung zwischen Kindheitstrauma und psychischen Problemen, wobei adaptive Strategien psychische Probleme abmildern (Haselgruber, Sölva & Lueger-Schuster, 2020). Die Förderung adaptiver Emotionsregulationsstrategien wirkt sich nachhaltig positiv auf das psychische Wohlbefinden aus (Jennissen, Holl, Mai, Wolff & Barnow, 2016). Besonders Kinder mit sogenannten „adverse childhood experiences“ profitieren von frühen Interventionen, die emotionale Regulation und soziale Fähigkeiten stärken (Liming & Grube, 2018).

Betrachtet man konkrete Regulationsstrategien, lassen sie sich häufig direkt oder indirekt mit psychopathologischen Störungsbildern in Verbindung bringen. Etwa das Teilen schöner Erlebnisse oder das Konzentrieren auf den Augenblick erhöhen das Wohlbefinden, während es durch Strategien zur Abschwächung dieser Emotionen reduziert wird

(Quoidbach et al., 2010). Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer (2010) zeigen in einer Meta- Analyse, dass maladaptive Strategien wie Grübeln, Vermeidung und Unterdrückung stark positiv mit psychopathologischen Symptomen korrelieren. Adaptive Strategien wie Problemlösen und Neubewertung wirken dagegen eher protektiv, wobei internalisierende Störungen stärker mit maladaptiven Strategien zusammenhängen als externalisierende. Kinder mit psychischen Störungen verwenden häufiger maladaptive Strategien wie Grübeln, Selbstbeschuldigung, Unterdrückung und Katastrophisieren (Schipper, Kullik, Samson, Koglin & Petermann, 2013; Sheppes, Suri & Gross, 2015).

Emotionsregulation ist somit für therapeutische und präventive Maßnahmen bei Kindern und Jugendlichen entscheidend, um Risiken im Kindes- und Jugendalter präventiv zu begegnen (In-Albon, 2023). Besonders in der Kindheit sollten die Symptome von Emotionsregulationsproblemen Beachtung finden, da sie langfristige Auswirkungen auf Entwicklung und Lebenslauf haben können. So zeigen beispielsweise Kinder mit depressiven Symptomen im Kindergarten nach dem Übergang in die erste Klasse weniger positive emotionale Expressivität. Externalisierende Symptome wie aggressives Verhalten führen im gleichen Zeitraum zu einer höheren negativen Expressivität (Hernández et al., 2018). Darüber hinaus besteht ein bidirektionaler Zusammenhang zwischen negativer Expressivität und externalisierenden Symptomen, was auf eine gegenseitige Verstärkung hinweist. Zudem sind Selbstregulationsfähigkeiten entscheidend für den Schulerfolg und die aktive Teilnahme an Lernaktivitäten und damit wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse (Blair & Raver, 2015). Ergänzend dazu stellt eine ausgeprägte adaptive Emotionsregulationsfähigkeit einen stärkeren Prädiktor für Schulleistung dar als Intelligenz (Duckworth, Taxer, Eskreis-Winkler, Galla & Gross, 2019). Besonders wenn Regulationskompetenzen gut ausgebildet sind, wirken sich kognitive und sozial-emotionale Fähigkeiten positiv auf Leistung und psychisches Wohlbefinden aus (Mähler, Petermann & Greve, 2017).

Emotionsregulation ist ein zentraler Aspekt psychischer und kognitiver Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und sollte besonders bei Lern- und Verhaltensproblemen Beachtung finden. Je früher Probleme in der Regulationsfähigkeit erkannt und behandelt werden, desto unwahrscheinlicher ist die Entstehung psychopathologischer Störungsbilder.

4.6 Intrinsische und extrinsische Emotionsregulation

In den bisherigen Ausführungen lag der Fokus auf intrinsischer Emotionsregulation, die die Beeinflussung der eigenen Emotionen zum Ziel hat. Diese Form der Regulation ist besonders bei Erwachsenen bereits umfassend untersucht (Gross & Thompson, 2007). Neben der intrinsischen Emotionsregulation besteht auch die Möglichkeit zur extrinsischen Emotionsregulation, also der gezielten Beeinflussung der Emotionen durch oder für andere Personen. Während extrinsische Regulation auf das gezielte Eingreifen in die Emotionen anderer abzielt, beschreibt soziale Emotionsregulation den interaktiven Austausch emotionaler Zustände im sozialen Miteinander. Das Ziel der Regulation der Emotionen eines anderen Menschen ist, dem eigenen emotionalen Zustand zuträglich zu sein und kann parallel zu intrinsischer Emotionsregulation genutzt werden (Geiger, Pruessner, Barnow & Joormann, 2023; Gross, 2015a; Gross & Thompson, 2007). Eine Kombination aus sozialer Unterstützung und kognitiven Selbstregulationsstrategien ist besonders effektiv in der Bewältigung von Stress und der Förderung emotionaler Stabilität (Taylor et al., 2000). Eine zentrale Bedeutung hat extrinsische Emotionsregulation beispielsweise bei Eltern- Kind-Interaktionen (Bloch, Haase & Levenson, 2014).

4.7 Soziale Emotionsregulation

Emotionen haben eine wesentliche Funktion in der Koordinierung des Sozialverhaltens (Keltner & Haidt, 1999). Extrinsische Emotionsregulation stellt eine zentrale Kompetenz für sozial angepasste Interaktion, das eigene Wohlbefinden und den schulischen Erfolg dar (Hoffmann & De France, 2024). Sie kann als Handlungsregulator für andere Personen dienen und beeinflusst ebenfalls deren Erleben. Im sozialen Miteinander kann sie sowohl ein unwillkürlicher Ausdruck eigener Bewertung als auch ein willentlich eingesetztes Steuerungsmedium sozialer Interaktionen sein (Campos et al., 2003). Geiger, Pruessner, Barnow und Joormann (2023) konnten zeigen, dass interpersonelle Emotionsregulation stark mit der Empathie, also der Fähigkeit, die Emotionen des Gegenübers kognitiv zu erfassen und nachzuempfinden, verbunden ist. Sie ist nicht nur mit positiver Unterstützung, sondern auch mit gezielter Verstärkung negativer Emotionen zu bestimmten Zwecken verbunden. Eine größere Empathie erhöht dabei das Bedürfnis, auf die Emotionen des Gegenübers einzugehen.

Personen, die interpersonale Emotionsregulation tendenziell häufiger erfolgreich einsetzen, verfügen laut Studien über stabilere und engere Beziehungen und ein höheres Wohlbefinden (Williams, Morelli, Ong & Zaki, 2018). Dabei beschreibt interpersonale Emotionsregulation alle Versuche, die Gefühle anderer Personen zu beeinflussen. Dies umfasst sowohl das Verbessern (z. B. Reduzieren von Angst) als auch das Verschlechtern (z. B. Erzeugen von Schuldgefühlen) der Emotionen (Niven, 2017). Ein wesentliches Mittel stellt dabei der Emotionsausdruck dar, um in sozialen Situationen schnell über innere Zustände zu kommunizieren, was den Interaktionspartnern bei der Vorhersage zukünftiger Handlungen hilft (Elfenbein, 2022). Die Emotionen Anderer werden dabei durch den Gesichtsausdruck, Körpersprache oder Handlungsweisen beeinflusst. Die Interpretation dieser Emotionsübermittlung kann, je nach sozialem, Umfeld unterschiedlich ausfallen und hängt von sozialen Normen und situativem Kontext ab (Van Kleef & Côté, 2022). In Studien konnte gezeigt werden, dass Personen mit normabweichenden emotionalen Reaktionen negativer bewertet werden und größere soziale Distanz erfahren. Besonders inkongruente emotionale Reaktionen (z. B. Lächeln bei negativen Ereignissen) führten dabei zu stärkeren negativen Urteilen durch Interaktionspartner:innen, vermittelt über die Wahrnehmung moralischer Abweichung (Szczurek et al., 2012). Zusätzlich ist die Auswahl der passenden Regulationsmethode zentral, da unpassende Reaktionen, wie sachliche Lösungsansätze bei emotionalem Kummer, Frustration verstärken. Die Auswahl einer passenden Unterstützung verringert die emotionale Belastung (Horowitz et al., 2001).

Interpersonale Emotionsregulation kann nicht nur zur Beeinflussung des Gegenübers genutzt werden, sondern auch zur gegenseitigen Abstimmung des emotionalen Erlebens. Interaktionspartnern wird dadurch ermöglicht, zielgerichteter aufeinander einzugehen und ein emotionales Gleichgewicht zu erreichen (Hofmann, Strakosch & Pruessner, 2020). Dabei werden Strategien wie Validation (z. B. durch Empathie) oder Invalidierung (z. B. durch Missachtung) zur Beeinflussung der Beziehungswahrnehmung genutzt (Niven et al., 2009).

4.8 Gruppenbezogene Emotionsregulation

Eine weitere Form der interpersonalen Emotionsregulation ist die Regulation gruppenbasierter Emotionen. Dabei werden die Emotionen aller Mitglieder einer Gruppe mittels interpersonaler Emotionsregulation aufeinander abgestimmt. Porat, Tamir und Halperin (2020) unterteilen die Motive für die Regulierung von emotionsbasierten Gruppenprozessen in drei Klassen:

- **Intragruppenbezogene Motive**, bei denen Gruppenmitglieder durch das Erleben normativer Emotionen der Gruppe ihr Zugehörigkeitsgefühl steigern. Gleichzeitig

können sie motiviert sein, Empathie oder andere Emotionen für andere Gruppenmitglieder zu empfinden.
- **Intergruppenbezogene Motive**, bei denen die Emotionen der Gruppe die Beziehung zu anderen Gruppen beeinflussen können, um beispielsweise durch gezielte Regulation der Emotionen Beziehungen zu fördern.
- **Metagruppenbezogene Motive**, bei denen sich die Emotionen auf die Wahrnehmung der gesamten Gruppe und dadurch auf die Zustimmung oder Ablehnung bestimmter Werte auswirken.

Je nach Ziel der gruppenbezogenen Emotionsveränderung ist auch hier, wie bei der intra- und interindividuellen Emotionsregulation, die Auswahl der passenden Strategie zentral für den Erfolg des Regulationsprozesses. Problemorientierte Strategien fördern affektive und leistungsbezogene Ergebnisse, während beziehungsorientierte Strategien soziale Ergebnisse verbessern. Eine Kombination beider Ansätze ist effektiver, insbesondere wenn beziehungsorientierte Strategien zuerst eingesetzt werden (Feng, 2009; Pauw, Sauter, Van Kleef & Fischer, 2018).

Die Gruppengröße kann bei der gruppenbezogenen Emotionsregulation stark variieren und sich in einem Bereich von wenigen Individuen bis hin zu Großgruppen mit gesamtgesellschaftlicher Bedeutung bewegen. So spielen gruppenbasierte Emotionen eine zentrale Rolle in gesellschaftlichen Prozessen und können sowohl positive als auch negative soziale Dynamiken verstärken (Niedenthal & Brauer, 2012).

5 Entwicklung der Emotionsregulation

5.1 Familiäre Sozialisation und Erziehung

Die Familie stellt in den meisten Fällen den ersten Rahmen für emotionale Lernprozesse dar, in dem sich Kinder als eigenständige Personen erfahren und emotionale Kompetenzen entwickeln. Erziehungs- und Sozialisationseinflüsse sind hierbei von zentraler Bedeutung. Die frühe Entwicklung der Emotionsregulation ist besonders stark von extrinsischen Faktoren, insbesondere der Unterstützung durch Eltern abhängig und legt die Grundlage für spätere selbstregulatorische Fähigkeiten (Thompson, 1994). Laut Morris, Silk, Steinberg, Myers und Robinson (2007) beeinflusst der familiäre Kontext die Emotionsregulation auf drei Wegen: durch Beobachtungslernen, spezifisches Erziehungsverhalten sowie das emotionale Familienklima. Diese Auswirkungen sind wiederum abhängig von kindlichen Merkmalen wie Entwicklungsstand, Geschlecht und Temperament.

Entscheidende Faktoren für die emotionale Sozialisation sind eine sichere Eltern-Kind-Bindung, die Anerkennung und Benennung von Emotionen, das Vermitteln von Emotionsregulationsstrategien sowie das gemeinsame Gespräch über Emotionen und deren Ursachen und Konsequenzen (Lemerise & Harper, 2014). Derartige Erfahrungen erleichtern Kindern den Übergang in institutionelle und soziale Umfelder. Insbesondere elterliche Reaktionen auf die Emotionen ihrer Kinder und das explizite Bewerten von emotionalen Reaktionen stellen entscheidende familiäre Sozialisationserfahrungen dar (Zimmermann & Iwanski, 2013). Ebenso relevant ist die Ermutigung oder externe Kontrolle emotionaler Ausdrucksweisen durch die Eltern. Dabei spielt nicht nur die Häufigkeit emotionaler Gespräche eine Rolle, sondern auch die Kongruenz zwischen Worten und Handlungen der Eltern. Emotional unterstützendes Verhalten der Eltern fördert emotionale Stabilität und schützt vor Verhaltensproblemen, wohingegen bestrafende oder abwertende Reaktionen emotionale Kompetenzen beeinträchtigen können (Burke, Pardini & Loeber, 2008; Klinkhammer et al., 2022; Shortt, Stoolmiller, Smith-Shine, Mark Eddy & Sheeber, 2010). Kinder passen demnach ihre Emotionsregulationsstrategien an das Verhalten ihrer Eltern an, was positive oder negative Auswirkungen auf ihre Entwicklung hat (Klinkhammer et al., 2022). Adaptive Strategien zur interpersonellen Emotionsregulation wirken sich nachweislich positiv auf die Emotionsregulationsfähigkeit der Kinder aus (Valadez et al., 2024). Zusätzlich können unterstützende Eltern und stabile Netzwerke die negativen Effekte von Armut durch geringe Bildungschancen und ungünstige soziale Umfelder auf die Selbstregulation teilweise kompensieren (Huston & Bentley, 2010).

Auch neurobiologisch lässt sich nachweisen, dass qualitativ hochwertige elterliche Fürsorge die Amygdala-Reaktivität reduziert, selbst bei Kindern und Jugendlichen, die frühkindliche Belastungen erlebt haben. Dies stärkt langfristig die Emotionsregulation und psychische Resilienz, da die Amygdala eine zentrale Rolle bei der Steuerung emotionaler Reaktionen spielt (Callaghan et al., 2019).

Negative Emotionalität der Eltern und ungünstige Reaktionen auf den emotionalen Ausdruck ihrer Kinder sind hingegen mit negativer Emotionalität und geringer sozialer Kompetenz assoziiert (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). Familiäre Konflikte, vor allem zwischen Elternteilen, stehen ebenfalls im Zusammenhang mit Defiziten der kindlichen Emotionsregulation und können zu Anpassungsproblemen und selbstverletzendem Verhalten führen (Adrian et al., 2009). Harte Erziehung und externalisierende Probleme im frühen Kindesalter sind dabei mit niedriger Selbstwirksamkeit in der Wutregulation verbunden (Di Giunta et al., 2023).

Oppositionelles Trotzverhalten und andere disruptive Störungen beeinflussen insbesondere bei inkonsistenter elterlicher Disziplin aufgrund von Wechselwirkungen zwischen Eltern und Kind die Qualität der Erziehung negativ und verstärken somit problematische Verhaltensweisen (Burke et al., 2008). Emotion Coaching trägt hingegen positiv zur Emotionsregulation und sozialen Anpassungsfähigkeit bei. Dabei unterstützen Mütter emotional labile Kinder gezielt durch emotionale Begleittechniken (Dunsmore et al., 2013). Eltern prägen somit entscheidend die emotionale Entwicklung ihrer Kinder durch unterschiedliche Interaktionsformen und erzieherische Strategien, die nachhaltige Effekte auf deren Emotionsregulationsfähigkeit haben.

5.2 Bindung zu den Eltern als Einflussfaktor auf die Emotionsregulation

Einen eng mit dem Erziehungsverhalten und der familiären Sozialisation verbundenen Einflussfaktor auf die Entwicklung der Emotionsregulation stellt die Bindung dar. Bindung bezeichnet eine zeitlich und räumlich stabile emotionale Verbindung zwischen einem Kind oder Jugendlichen und deren Bezugsperson oder Bezugspersonen (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1979). Sie wird durch negative Emotionen aktiviert und folgt einem vorbewussten Prozess, der sich bei jüngeren Kindern beispielsweise in Form des Aufsuchens körperlicher Nähe und bei älteren in Form emotionaler Kommunikation zeigt (Zimmermann, 2002).

Der Einsatz unterschiedlicher Emotionsregulationsstrategien hängt maßgeblich von der individuellen Bindungsrepräsentation und insbesondere von der erlebten Verlässlichkeit und Angemessenheit sozialer Unterstützung durch Bindungspersonen ab (Zimmermann, 2002). Dabei spielt die Bindung speziell bei der Regulierung negativer Emotionen eine entscheidende Rolle und prägt maßgeblich die Entwicklung sozio-emotionaler Fähigkeiten (Beetz, 2013). Sichere Eltern-Kind-Beziehungen fördern eine effektivere Emotionsregulation, wohingegen unsichere Bindungen, vor allem unter Stress, oft mit emotionaler Dysregulation korrelieren (Kochanska, 2001; Thompson, Laible & Ontai, 2004). Während sicher gebundene Personen flexible und konstruktive Strategien wie soziale Unterstützung nutzen, neigen ängstlich gebundene Menschen zu Hyperaktivierung (übermäßige Nähe-Suche, Rumination) und vermeidende Personen zu Deaktivierung (emotionale Unterdrückung, Unabhängigkeitsstreben) (Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Zimmermann und Iwanski (2013) betonen, dass Bindungserfahrungen direkt auf die Entwicklung der Emotionsregulation einwirken, da das Bindungsverhaltenssystem besonders bei negativen Emotionen aktiviert wird und dadurch unmittelbar damit verknüpft ist. Emotional verfügbare Eltern ermöglichen ihren Kindern eine sichere Bindung, die wiederum mit einer effektiven sozialen Emotionsregulation verbunden ist, die positive Auswirkungen bis ins Jugend- und Erwachsenenalter hat. Im Gegensatz dazu führen zurückweisende Reaktionen der Eltern auf emotionale Bedürfnisse zu unsicheren Bindungsmustern, die sich entweder in ineffektiver individueller Emotionsregulation (vermeidende Bindung) oder ineffektiver sozialer Emotionsregulation (ambivalente Bindung) äußern. Langzeitstudien bestätigen, dass sicher gebundene Kinder im Verlauf ihrer Entwicklung weniger negative Emotionen wie Wut und Angst erleben, während unsicher gebundene Kinder zunehmend negative emotionale Zustände entwickeln (Kochanska, 2001). Jugendliche sind bei sicherer Bindung besser in der Lage, negative Emotionen in belastenden Situationen bewusst wahrzunehmen und neben kognitiven Strategien, Bindungspersonen effektiv zur Verhaltensregulation zu nutzen (Lengning, Mackowiak, & Matheis, 2010; Zimmermann & Spangler, 2001). Dadurch nutzen sie im Vergleich zu unsicher gebundenen Jugendlichen weniger vermeidende oder problemleugnende Strategien (Becker-Stoll, 2002). Außerdem können sie direkter und offener mit einer Bindungsperson kommunizieren als unsicher gebundene Jugendliche.

Bezüglich der Nutzung spezifischer Emotionsregulationsstrategien konnten Kraaij et al. (2003) nachweisen, dass eine schwache elterliche Bindung in Verbindung mit maladaptiven Bewältigungsstrategien wie Selbstvorwürfen und Grübeln, das Risiko für depressive Symptome erhöht, während eine positive Neubewertung der Situation schützend wirkt. Die Regulation negativer Emotionen hängt also von der Beziehung zur Bindungsperson sowie deren Unterstützung und emotionaler Verfügbarkeit ab (Beetz, 2013).

5.3 Alter als Einflussfaktor

Die einzelnen diskreten, also fundamentalen Emotionen wie beispielsweise Freude, Angst oder Wut bilden sich im Laufe der Entwicklung und des Älterwerdens heraus. Parallel dazu entsteht die Fähigkeit zu ihrer Regulation (Zimmermann et al., 2023). Menschen benötigen etwa zwei Jahrzehnte, um die Fähigkeit zur Emotionsregulation vollständig auszubilden, was mit Veränderungen von Gehirnstruktur und -funktion einhergeht (Tottenham, 2024). Mit zunehmendem Alter verbessern sich zielgerichtete Selbststeuerungs- und Bewertungsprozesse und neue Strategien wie Neubewertung oder aktive Situationsveränderung können eingesetzt werden (Zimmermann & Iwanski, 2013). Gleichzeitig verändert sich die Art der elterlichen Unterstützung altersabhängig, da ältere Kinder weniger Beruhigung und Ablenkung und mehr Gespräche oder Ideenentwicklung benötigen. Mit fortschreitendem Alter relativiert sich der Einfluss der Familie immer weiter, da soziale Kontexte außerhalb des Elternhauses bedeutsamer für die weitere Ausbildung der Emotionsregulationsfähigkeit werden (Spinrad & Eisenberg, 2024; Spinrad, Stifter, Donelan-McCall & Turner, 2004).

5.3.1 Frühe Kindheit (0-3 Jahre)

Die frühkindliche Emotionsregulation wird maßgeblich von Eltern und Bezugspersonen geprägt, da Neugeborene noch keine Fähigkeit zur selbstständigen Anwendung von Emotionsregulationsstrategien haben. Allmählich bilden sich Strategien wie Aufmerksamkeitslenkung heraus (Thompson, 1994). Untersuchungen bei Säuglingen (4–16 Monate) zeigen, dass sich Angst und Ärger unterschiedlich schnell entwickeln und sowohl innere Faktoren wie das Temperament als auch die mütterliche Sensitivität eine Rolle bei der Ausprägung der Emotionalität spielen (Braungart-Rieker, Hill-Soderlund & Karrass, 2010). Bereits in diesem Alter wird der Grundstein für die Ausbildung exekutiver Funktionen gelegt, da deren Ausbildung besonders bei hoher emotionaler Reflexivität von einer effektiven Emotionsregulation begleitet wird (Ursache, Blair, Stifter & Voegtline, 2013).

In der frühen Kindheit entwickelt sich die Emotionsregulation also von der interpersonalen Kontrolle hin zu intrinsischer, reflexiver Regulation, wofür insbesondere Sprache und Selbstinstruktion wichtige Werkzeuge sind (Holodynski et al., 2013). Bereits in der frühen Kindheit sind die verwendeten Strategien emotionsspezifisch. Bei Angst setzen Kleinkinder häufiger auf soziale Strategien, während Ablenkung oder kognitive Ansätze erst mit zunehmendem Alter bedeutsamer werden (Zimmermann & Iwanski, 2013).

5.3.2 Kindergartenalter (4-7 Jahre)

Im Kindergartenalter erhalten Kinder oft noch Unterstützung von Eltern oder Betreuer:innen, übernehmen aber zunehmend selbst Verantwortung für ihre Emotionsregulation und passen ihr Verhalten an soziale Normen an (Klinkhammer et al., 2022). Die Fähigkeit, Gefühle bewusst zu steuern, reift in dieser Phase schrittweise und ist

eng mit dem Verständnis des Unterschieds zwischen echten und vorgetäuschten Emotionen verknüpft (Klinkhammer et al., 2022). Ab sechs Jahren entwickeln Kinder ein komplexeres emotionales Verständnis, was ihnen ermöglicht, sowohl eigene als auch fremde Gefühle differenzierter zu bewerten (Fried & Zimmermann, 2008; Pons, Harris & De Rosnay, 2004; Zimmermann & Iwanski, 2013). Kinder zwischen sechs und sieben Jahren nutzen primär handlungsorientierte Strategien, bevor sie ab etwa acht Jahren zunehmend kognitive Herangehensweisen anwenden (Janke, 2008).

5.3.3 Grundschulalter (7-11 Jahre)

Das Verständnis komplexer Emotionen wie Eifersucht oder Neid nimmt im Grundschulalter zu, wodurch Kinder ihre eigene Gefühlswelt und die anderer differenzierter einschätzen können (Zimmermann & Iwanski, 2013). Gleichzeitig entwickelt sich das Bewertungsmodul durch die wachsende Fähigkeit zum Einbezug von mehr Informationen weiter. Dadurch können verschiedene Perspektiven berücksichtigt, Ziele angepasst oder neu bewerten werden (Zimmermann & Iwanski, 2013). Ungefähr mit 8 Jahren sind Kinder in der Lage, ambivalente Emotionen zu erkennen und zu reflektieren (Hascher, 1994).

Das wachsende Strategierepertoire bedeutet nicht automatisch, dass Emotionen adaptiver reguliert werden. Vielmehr wird dadurch eine zielgerichtetere und effektivere Nutzung von Emotionsregulationsstrategien ermöglicht. Nicht in jedem Fall führt eine größere Anzahl eingesetzter Strategien zwingend zu erfolgreicherer Regulation (Zimmermann & Iwanski, 2013). Die emotionale Intensität nimmt bei Grundschulkindern insgesamt ab, wobei Kinder mit hoher emotionaler Intensität über die Zeit einen deutlich stärkeren Rückgang der sozialen Kompetenz aufweisen (Sallquist et al., 2009). Ebenso machen Kinder im Grundschulalter Fortschritte in der Regulation von Trauer, deren Wirksamkeit besonders von emotionalen und kognitiven Faktoren abhängt (Zimmermann & Iwanski, 2013).

5.3.4 Adoleszenz (ab 11 Jahre)

Die Entwicklungsphase der Adoleszenz stellt Jugendliche vor vielfältige Herausforderungen, von denen insbesondere Emotionsregulationsprozesse betroffen sind. Abnehmende elterliche Unterstützung sowie neue soziale Beziehungen stellen in dieser Lebensphase zusätzliche Anforderungen an die Emotionsregulationsfähigkeit (Furman & Collins, 2009). Die mit der Pubertät einhergehenden Entwicklungen, wie die Weiterentwicklung des Selbstkonzepts und der Identität, wirken sich ebenfalls auf die emotionale Entwicklung aus (Lohaus, Fridrici & Domsch, 2017). Durch zunehmende kognitive und sprachliche Fähigkeiten erweitern Jugendliche ihre Möglichkeiten, Emotionen zu reflektieren, sie kognitiv umzubewerten und mit früheren Erfahrungen zu vergleichen (Klinkhammer et al., 2022). Dabei gewinnt die Kontrolle über den emotionalen Ausdruck an Bedeutung, während der Einsatz aggressiver Strategien wie etwa Schreien oder Rachegedanken sukzessive abnimmt (Von Salisch & Vogelgesang, 2005).

Trotz eines wachsenden Potenzials zur zielgerichteten Selbstregulation, wird dieses nicht durchgängig ausgeschöpft (Fried & Zimmermann, 2008; Zimmermann et al., 1999). Vielmehr handelt es sich bei der Adoleszenz um eine dynamische Entwicklungsphase, die durch Schwankungen in der Emotionsregulation gekennzeichnet ist. Insbesondere in der mittleren Adoleszenz besteht eine erhöhte Vulnerabilität für maladaptive Regulationsstrategien (Zimmermann & Iwanski, 2013). Die Entwicklung verläuft somit nicht linear, sondern zeigt wellenartige Muster, in denen adaptive Strategien wie Neubewertung oder Ablenkung phasenweise zunehmen oder zurückgehen (Zimmermann, Iwanski & Çelik, 2015). Tagebuchstudien belegen, dass im frühen Jugendalter zunächst ein Rückgang positiver Emotionen, sowie eine verstärkte emotionale Instabilität erlebt wird,

bevor in der späten Adoleszenz wieder mehr emotionale Stabilität vorherrscht (Larson, Moneta, Richards & Wilson, 2002). Parallel dazu finden im Gehirn zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr bedeutsame Reifungsprozesse statt, die sich positiv auf die Regulationsprozesse auswirken (Vetter, Pilhatsch, Weigelt, Ripke & Smolka, 2015). Auf Strategieebene gewinnen Kognitive Strategien wie Neubewertung und Perspektivübernahme an Bedeutung (Klinkhammer et al., 2022). Dennoch bleibt die Anfälligkeit für dysfunktionale Regulationsstrategien auch in der späten Adoleszenz bestehen (Lange & Tröster, 2015).

In dieser Entwicklungsphase haben Freundschaften eine zentrale Bedeutung. Sie bieten Jugendlichen Gelegenheiten, emotionale Kompetenzen zu erproben und maladaptive Regulationsmuster zu reduzieren (Klinkhammer et al., 2022). Längsschnittliche Befunde weisen darauf hin, dass engere Freundschaften mit einer erhöhten emotionalen Selbstoffenbarung einhergehen. Eine unzureichende Trauerverarbeitung und soziale Isolation können diesen Prozess jedoch behindern (Von Salisch, 2018). Gleichzeitig zeigt sich, dass einige Jugendliche verletzliche Emotionen wie Trauer oder Angst unterdrücken, um ihr soziales Ansehen in der Peer-Gruppe nicht zu gefährden (Klinkhammer et al., 2022). Zudem können starke emotionale Reize und soziale Einflussfaktoren wie Peer-Druck die Selbstkontrolle überfordern. In dieser Entwicklungsphase ist die Suche nach Belohnung oft stärker ausgeprägt als eine differenzierte Risikobewertung, was zu erhöhtem Risikoverhalten führen kann (Somerville, Jones & Casey, 2010).

5.4 Temperament als Einflussfaktor

Das Temperament stellt einen angeborenen, genetisch bedingten Unterschied dar, der sich in den Bereichen Aufmerksamkeit, Emotionen und Aktivitätsniveau manifestiert. Seine Entwicklung wird nicht nur durch neurologische Reifungsprozesse, sondern in erheblichem Maße auch durch Umweltfaktoren beeinflusst. Insbesondere durch das Verhalten von Eltern und anderen Bezugspersonen (Klinkhammer et al., 2022; Lewis, 2014). Bereits ab dem vierten Lebensmonat lassen sich bei Säuglingen interindividuelle Unterschiede in Verhalten und Emotionalität beobachten. Etwa in Form einer leichteren oder schwierigeren Beruhigbarkeit. Solche stabilen Verhaltensweisen werden häufig als Ausdruck eines »schwierigen Temperaments« interpretiert (Klinkhammer et al., 2022). Studien zeigen, dass Säuglinge mit einem hohen Ärgerniveau mit fünf Jahren ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme aufweisen (Razza, Martin & Brooks-Gunn, 2012). In diesem Zusammenhang kommt dem Umgang der Familie und anderer Betreuungspersonen mit den Temperamentseigenschaften des Kindes eine zentrale Bedeutung zu. Die Qualität der sozialen Beziehungen sowie die emotionale Entwicklung werden vom Umgang mit temperamentsbedingten Eigenschaften maßgeblich beeinflusst (Klinkhammer et al., 2022).

Ein Großteil der Forschung befasst sich mit dem Zusammenhang von Temperamentsmerkmalen und Erziehungseinflüssen und deren langfristigen Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Kindern. Insbesondere der Zusammenhang zwischen sogenannter negativer Affektivität, emotionaler Dysregulation und dem Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten ist vielfach belegt. Kinder mit einer hohen negativen Affektivität neigen dazu, schneller Frustration zu empfinden und sind leichter reizbar, was sie anfälliger für emotionale und soziale Probleme macht (Rothbart, Ahadi, Hershey & Fisher, 2001). Besonders gefährdet sind Kinder mit stark gehemmtem Verhalten und einer Temperamentsprädisposition für intensive und häufig auftretende negative Emotionen, da sie ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung sowohl internalisierender als auch externalisierender Problematiken aufweisen. Bei Mädchen konnte beispielsweise gezeigt werden, dass eine Kombination aus hoher Reizbarkeit, geringer Frustrationstoleranz und

passiven Bewältigungsstrategien ein Prädiktor für internalisierende Symptome ist (Klinkhammer et al., 2022).

Ein theoretischer Rahmen zur Erklärung dieser Zusammenhänge wird durch das Passungsmodell von (Zentner, 1999) geliefert. Dieses Modell geht davon aus, dass nicht allein das kindliche Temperament die emotionale Entwicklung beeinflusst, sondern auch die Qualität der Reaktionen der Bezugspersonen darauf. Demnach können Unvereinbarkeiten zwischen den Temperamentsmerkmalen eines Kindes und den Anforderungen oder Reaktionen der Umwelt zu Entwicklungsproblemen führen. Die sogenannte „Passung“ ist dabei als dynamischer Prozess zu verstehen, in dem Eltern durch gezielte Unterstützung auf das Temperament ihres Kindes eingehen und gleichzeitig die kindliche Anpassungsfähigkeit fördern können.

5.5 Geschlecht als Einflussfaktor

Ein weiterer Einflussfaktor auf die Entwicklung der Emotionsregulation ist das Geschlecht. Insbesondere im Hinblick auf den Emotionsausdruck und die damit verbundene soziale Eingebundenheit spielt dieser Faktor eine tragende Rolle. Eine Metaanalyse von (Chaplin & Aldao, 2013) zeigt, dass Mädchen mit zunehmendem Alter verstärkt negative Emotionen wie Traurigkeit und Angst, als auch positive Emotionen ausdrücken, während Jungen häufiger externalisierende Emotionen wie Wut zeigen. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede verstärken sich insbesondere in der mittleren Kindheit und Adoleszenz und sind stark vom sozialen Kontext abhängig. Mädchen neigen dazu, Ärger seltener auszudrücken und bevorzugen emotionsfokussierte Strategien, wie das Teilen von Gefühlen, während Jungen häufiger körperlich ausagierende Methoden wie Treten oder Schubsen einsetzen (Klinkhammer et al., 2022).

Darüber hinaus bestehen auch Unterschiede in der sozialen Wirkung negativer Emotionen. So sagen negative Emotionen nur bei Mädchen eine geringere Akzeptanz durch Gleichaltrige über die Zeit voraus (Hernández et al., 2018). Gleichzeitig wird bei Mädchen ein differenziertes Emotionswissen mit einer höheren Beliebtheit assoziiert, während es bei Jungen die Wahrscheinlichkeit für wechselseitige Freundschaften erhöht. Dies liegt unter anderem daran, dass durch ein besseres Verständnis der Emotionen anderer eine angemessene Reaktion gewählt werden kann (Dunsmore, Noguchi, Garner, Casey & Bhullar, 2008).

Mädchen erkennen negative Emotionen wie Traurigkeit und Angst tendenziell besser als Jungen und zeigen zudem eine stärkere Verbindung zwischen der Fähigkeit zur Emotionserkennung und sozialer Anpassung. Besonders im Erkennen von Überraschung weisen Mädchen eine höhere Kompetenz auf, während bei Jungen eine schwächere Fähigkeit zur Emotionserkennung häufig mit Verhaltensproblemen einhergeht (Leppänen & Hietanen, 2001). Zusätzlich schließen Mädchen mit gut ausgeprägten Fähigkeiten im Senden emotionaler Botschaften besonders häufig stabile Freundschaften. Bei Jungen hingegen zeigt sich eine paradoxe Tendenz, da eine gute Emotionsregulation mit geringerer Beliebtheit in der Peer-Gruppe assoziiert ist (Dunsmore et al., 2008).

Ein weiterer geschlechtsspezifischer Unterschied betrifft den Umgang mit negativen Gedanken. Das wiederholte Kreisen um belastende Gedanken, sogenanntes Grübeln, stellt insbesondere bei Mädchen einen starken Prädiktor für die Entwicklung depressiver Symptome dar. Vor allem ältere Mädchen neigen in verstärktem Maße zu diesen dysfunktionalen Denkmustern, die negative Emotionen intensivieren und aufrechterhalten können (Papadakis, Prince, Jones & Strauman, 2006).

5.6 Peers als Einflussfaktor

Neben den Eltern spielen Peers eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der Emotionsregulation. Sie stellen emotionale Anforderungen, die sich deutlich von denen im familiären Kontext unterscheiden und deshalb die emotionale Kompetenz fördern (Klinkhammer et al., 2022; Yang & Wang, 2019). Allerdings ist der Forschungsstand bezüglich der spezifischen Rolle von Peers in der Emotionssozialisation noch ausbaufähig (Yang & Wang, 2019). Der Eintritt in die Schule eröffnet Kindern zusätzliche Möglichkeiten, soziale Fertigkeiten zu erproben und fortgeschrittene Emotionsregulationsstrategien anzuwenden. Hierbei zeigt sich, dass Kinder mit höherem sozialem Status innerhalb ihrer Peer-Gruppe oft über ausgeprägtere Kompetenzen im Bereich der Emotionsregulation verfügen (Klinkhammer et al., 2022).

In einer Metaanalyse von Voltmer und Von Salisch (2017), die 49 Studien mit über 6000 Teilnehmenden im Alter von drei bis zwölf Jahren umfasst, wird herausgearbeitet, dass ein höheres Emotionswissen positiv mit der Akzeptanz durch Gleichaltrige zusammenhängt. Wang, Hawk, Tang, Schlegel und Zou (2019) fanden heraus, dass eine ausgeprägte Fähigkeit zur Deutung emotionaler Signale bei Kindern, also die Fähigkeit, Gefühle und Absichten ihrer Peers nachzuvollziehen, zu einer deutlich besseren Verhaltensanpassung führt. Darüber hinaus trägt ein differenziertes Emotionsvokabular zur Beliebtheit innerhalb der Peer-Gruppe bei (Fabes, Eisenberg, Hanish & Spinrad, 2001). Moderate positive Emotionen in Spielsituationen wirken sich positiv auf die Akzeptanz durch Peers aus, wohingegen extreme Ausdrucksformen zu Ablehnung führen (Garner & Estep, 2001). Eine Metaanalyse von Dougherty (2006) verdeutlicht, dass negative Emotionalität wie Ärger, Angst oder Traurigkeit, generell mit einem niedrigeren sozialen Status einhergeht. Im Gegensatz dazu besitzt positive Emotionalität zwar einen geringeren, jedoch ebenfalls bedeutsamen Einfluss auf die Erhöhung des sozialen Status. Frühe positive Peer-Interaktionen sind mit besseren sozialen, emotionalen und kognitiven Kompetenzen sowie einer geringeren Häufigkeit von Verhaltensproblemen im weiteren Schulverlauf assoziiert. Passend dazu bestätigen Blair et al. (2016) in einer Studie, dass eine effektive Emotionsregulation im Kindesalter, vermittelt durch kooperatives Verhalten und konstruktive Führungsrollen, die Akzeptanz innerhalb der Peer-Gruppe erhöht. Demgegenüber begünstigen direkte und indirekte Formen von Aggression die Ablehnung durch Gleichaltrige und sind Prädiktoren für einen niedrigeren sozialen Status.

5.7 Kultureller Hintergrund als Einflussfaktor

Emotionen und deren Regulation sind stark durch kulturelle Normen geprägt. Diese kulturellen Normen definieren, welche Emotionen in unterschiedlichen Situationen gezeigt oder empfunden werden sollen (Mesquita et al., 2014; Tsai, 2007). Beispielsweise werden Verhaltensweisen wie Schüchternheit oder Aggressivität je nach kulturellem Kontext unterschiedlich bewertet, was direkte Auswirkungen auf die Wahl und Anwendung von Emotionsregulationsstrategien hat (Campos et al., 2004). In diesem Zusammenhang betonen De Leersnyder, Boiger und Mesquita (2013), dass durch Emotionsregulation kulturell erwünschte Situationen sowie deren emotionale Bewertungen gefördert werden. Dies führt zu kulturspezifischen emotionalen Erfahrungen. Die Organisation des Alltags kann dabei bestimmte Emotionen begünstigen, während andere eher unterdrückt werden. Beispielsweise durch sogenannte „polite rules“.

Ein weiterer kultureller Einfluss zeigt sich in der elterlichen Erwartungshaltung bezüglich emotionaler Selbstkontrolle. Je nach Kultur wird zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in variierender Intensität erwartet, dass Kinder emotionale Impulse kontrollieren. Dabei spielt das Geschlecht der Kinder eine bedeutsame Rolle (Friedlmeier, Corapci & Cole, 2011). Diese kulturell geprägten emotionalen Skripte werden von Kindern

bereits früh verinnerlicht und wirken sich nachhaltig auf die Entwicklung und Anwendung von Emotionsregulationsstrategien aus (Saarni, Campos, Camras & Witherington, 2007).

Kinder aus migrantischen Familien stehen häufig im Spannungsfeld zwischen Herkunfts- und Mehrheitskultur. Die Notwendigkeit, sich in beiden kulturellen Systemen zurechtzufinden, stellt eine zusätzliche Herausforderung für die emotionale Entwicklung dar (Von Salisch, Voltmer, Miller-Slough, Chin & Denham, 2022). Die sogenannte emotionale Akkulturation beschreibt dabei den Prozess, in dem sich Emotionsregulationsmuster allmählich an die Normen der Mehrheitskultur anpassen. Diese Anpassung geschieht unabhängig davon, wie positiv oder negativ die Einstellung gegenüber dieser Kultur ist (De Leersnyder et al., 2013; Mesquita et al., 2014). Empirische Befunde von Voltmer und Von Salisch (2019) zeigen, dass zugewanderte Kinder häufig über geringere Emotionskenntnisse verfügen. Das lässt sich unter anderem auf eingeschränkte sprachliche Kompetenzen sowie Unterschiede in der Verhaltensregulation zurückführen. Eine kulturabhängige Variation des Emotionsausdrucks und der Emotionsregulation lässt sich bereits im Grundschulalter beobachten (Cole et al., 2002).

In ihrer „Affect Valuation Theory“ erläutert Tsai (2007), dass westliche Kulturen tendenziell hoch erregte positive Emotionen wie Begeisterung bevorzugen, während ostasiatische Gesellschaften gelassenere Formen positiven Emotionsausdrucks wertschätzen. Während das Temperament laut Tsai (2007) den tatsächlichen Affekt beeinflusst, bestimmt die Kultur den jeweils idealen Emotionsausdruck. Entsprechend formen kulturelle Werte und Sozialisationspraktiken das emotionale Erziehungsverhalten, wodurch sich bereits bei jungen Kindern verschiedene Strategien im Umgang mit Emotionen herausbilden (Yang & Wang, 2019). Cole, Bruschi und Tamang (2002) verglichen in einer kulturvergleichenden Studie das Emotionsverhalten von indischen Kindern der Brahman- Kultur, nepalesischen Kindern der Tamang- Kultur und US-amerikanischen Kindern und identifizierten signifikante Unterschiede in Ausdrucksformen wie Wut, Scham oder emotionaler Unterdrückung in belastenden Situationen. Auch Novin, Banerjee, Dadkhah und Rieffe (2009) fanden Hinweise auf kulturspezifische Emotionsregulationsmuster. Während iranische Kinder Emotionen vor allem im familiären Kontext verbergen, kontrollieren niederländische Kinder ihre Emotionen bevorzugt in Peer-Gruppen. Ein Unterschied, der von der Autor:innengruppe auf kollektivistische versus individualistische Motivlagen zurückgeführt wird.

5.8 Fluchthintergrund als Einflussfaktor

Kinder und Jugendliche, die aus ihrem Heimatland flüchten und nach Deutschland einreisen, stammen meist aus Krisen- und Kriegsgebieten, weshalb bei den Betroffenen von traumatischen Erfahrungen auszugehen ist (Schröder, Zok & Faulbaum, 2018). Höltermann, Scharf, Romer und Möller-Kallista (2022) haben bei in Deutschland lebenden, unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten durchschnittlich sieben und bei Begleiteten durchschnittlich vier traumatische Erlebnisse ermittelt (N=170). Traumata rufen starke negative Emotionen hervor, die oft durch Dissoziation oder emotionale Abstumpfung bewältigt werden und soziale Interaktionen sowie das Verhalten beeinflussen (Schmid, 2013). Traumatische Erlebnisse in der Kindheit können eine Ursache für die häufigere Anwendung maladaptiver Emotionsregulationstechniken sein (Jennissen et al., 2016). Dabei stehen Traumafolgestörungen in engem Zusammenhang mit Emotionsregulationsproblemen, die eine Schlüsselrolle bei der Entstehung und Aufrechterhaltung psychischer Erkrankungen haben (Barnow, 2012; Copeland, Keeler, Angold & Costello, 2010; Kring & Sloan, 2010).

Emotionsregulation hat also als transdiagnostischer Faktor eine hohe Wichtigkeit und kann dafür verantwortlich sein, dass die als aversiv empfundenen Emotionen der

traumatischen Situation immer wieder in das emotionale Erleben der Gegenwart übertragen werden, was sich dysfunktional auf soziale Interaktionen und Verhaltensweisen auswirkt (Schmid & Pfeiffer, 2023). Jedoch entstehen nicht bei allen Kindern, die eine potenziell traumatische Situation erleben, auch traumatische Stresssymptome (Ackerman, Newton, McPherson, Jones & Dykman, 1998; Copeland et al., 2010). Dieser Sachverhalt hängt maßgeblich von der individuellen Fähigkeit zur Emotionsregulation sowie der sozialen Unterstützung im Aufnahmeland ab, da die Symptomschwere von der Nutzung maladaptiver Emotionsregulationsstrategien erhöht wird (Demir et al., 2020; Pine et al., 2005). Insbesondere soziale Integration und schulische Unterstützung stellen einen bedeutenden Schutzfaktor dar (Fazel, Reed, Panter-Brick & Stein, 2012).

6 Beziehung zur Lehrkraft

6.1 Grundlagen und Definitionen

Die Beziehung zu anderen Erwachsenen als den Eltern, beispielsweise zu Lehrkräften, hat großen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Sie unterstützt die Anpassung an Lebensumfelder und gilt als Ressource für Rollenvorbilder, zur emotionalen und sozialen Unterstützung sowie zur Unterstützung bei Problemlösungen (Hamre & Pianta, 2001; Hughes, 2011). Beziehungen entstehen durch die wechselseitige Beeinflussung von Personen. Sie sind geprägt vom Zusammenspiel der individuellen Selbststeuerung, das sich in unterschiedlichen Kontingenzformen äußert (z. B. reaktiv oder wechselseitig) und variieren hinsichtlich Nähe, Struktur und moralischer Orientierung (Bierhoff, 2024).

Kinder und Jugendliche verbringen einen erheblichen Teil ihrer Zeit in der Schule, weshalb Lehrkräfte mit ihrer pädagogischen Expertise die Möglichkeit haben, gezielt auf Entwicklungsbedürfnisse einzugehen. Positive Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen haben das Potential, als Schutzfaktor zu fungieren, da weniger außergewöhnliche Lebensereignisse für die Entstehung psychischer Störungen den Ausschlag geben, sondern vielmehr alltägliche Belastungen (Compas, Phares & Ledoux, 1989). Die Grundlage der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sind regelmäßige Interaktionen, die als dynamischer, transaktionaler Prozess verstanden werden. Durch negative Emotionen der Lehrkraft können diese Interaktionen in ihrer Qualität beeinträchtigt werden und damit auch die Beziehung langfristig negativ beeinflussen (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Kinder mit externalisierenden Problemen haben häufiger Konflikte mit Lehrkräften, was möglicherweise zu einem maladaptiven Kreislauf von Interaktionen führt (Sabol & Pianta, 2012). Kinder mit einer sicheren Bindung zu ihren Eltern neigen hingegen dazu, sicherere Beziehungen zu ihren Lehrkräften zu entwickeln. Die Sensibilität von Lehrkräften hat besonders bei negativen Bindungserfahrungen das Potential, betroffene Schüler:innen positiv zu beeinflussen (Sabol & Pianta, 2012), da auch Schüler:innen mit Anpassungsschwierigkeiten durchaus positive Beziehungen zu Lehrkräften entwickeln können (Myers & Pianta, 2008).

6.2 Empirische Studien zur Beziehung zur Lehrkraft

Empirische Studien belegen, dass eine positive Beziehung zur Lehrkraft die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie akademischer Fähigkeiten fördert (Hamre & Pianta, 2001; Hughes, Cavell & Jackson, 1999). Zentrale Aspekte hierfür sind die Empathie und emotionale Wahrnehmungsfähigkeit der Lehrkräfte. Sie tragen dazu bei, stabile Beziehungen aufzubauen, emotionale Konflikte zu entschärfen und ein positives Klassenklima zu schaffen (Rubach & Lazarides, 2021). Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen sind somit bedeutsam für die Schulanpassung und emotionale Entwicklung. Sie bieten emotionalen Halt, fördern prosoziales Verhalten und erhöhen das Engagement im Unterricht. Im Gegensatz dazu beeinträchtigen konfliktbehaftete Beziehungen sowohl die psychische Gesundheit der Schüler:innen als auch deren schulische Leistungen (Connell & Wellborn, 1991; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Insbesondere für Schüler:innen aus emotional belasteten Kontexten stellt die Beziehung zur Lehrkraft, unabhängig von Geschlecht, familiärem Hintergrund oder Schulleistung, einen Schutzfaktor dar (Quin, 2017). Positive Beziehungen tragen zu besseren sozialen, emotionalen und akademischen Ergebnissen bei (Sabol & Pianta, 2012).

Silver, Measelle, Armstrong und Essex (2005) stellen heraus, dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung maßgeblich beeinflusst, ob sich externalisierende

Verhaltensprobleme bei Schüler:innen stabilisieren, verschlechtern oder verbessern. Unterstützende Beziehungen wirken hierbei insbesondere bei verhaltensauffälligen Kindern protektiv. Beispielsweise sind Schutzfaktoren wie die Nähe zu Lehrkräften für Kinder mit hohem Aggressionsrisiko besonders wirksam und kompensieren teilweise deren Fehlanpassungen (Ladd & Burgess, 2001). In einer Metaanalyse von Roorda, Koomen, Spilt und Oort (2011), die 99 Studien mit insgesamt 129.423 Schüler:innen vom Vorschulalter bis zur Sekundarstufe umfasst, wird ein signifikanter Zusammenhang zwischen positiven Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen und einem hohen Maß an emotionalem Engagement festgestellt. Dieses spiegelt sich sowohl in vermehrt positiven als auch in weniger negativen emotionalen Reaktionen auf schulische Inhalte, Lehrkräfte, Mitschüler:innen und die Schule insgesamt wider.

Wilkinson und Bartoli (2021) berichten, dass antisoziales Verhalten bei Grundschulkindern stärker mit Konflikten in Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen zusammenhängt als mit einer verringerten emotionalen Nähe. Emotional labile Kinder berichten häufiger von Konflikten mit Lehrkräften, während ein gutes Emotionsverständnis tendenziell zu engeren Beziehungen führt. Emotionale Unbeteiligtheit hingegen verschärft Konflikte und reduziert die emotionale Nähe. In einer Studie von Tan, Guo, Chen, He und Wu (2023) wurde ein vermittelnder Zusammenhang zwischen emotionaler Unbeteiligtheit, externalisierendem Problemverhalten und der Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung festgestellt. Dabei wirkten emotionale Labilität und Negativität als vermittelnde Variablen. Eine positive Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung konnte diesen negativen Zusammenhang abschwächen.

Liu, Li, Chen und Qu, (2015) untersuchten in einer Studie mit 1442 Jugendlichen die Auswirkungen der Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung auf sogenannte left-behind Kinder in China, die in ländlichen Regionen zurückbleiben, während ihre Eltern zum Arbeiten in Städte ziehen. Diese Kinder zeigten signifikant höhere Depressionswerte und ein geringeres Selbstwertgefühl als Gleichaltrige. Eine positive Beziehung zur Lehrkraft konnte in der gesamten Stichprobe depressive Symptome reduzieren. Besonders ausgeprägt war dieser Effekt in der Gruppe der left-behind Kinder. Tan et al. (2023) erweitern diesen Befund in einer Längsschnittstudie, in der sie die Rolle der Eltern-Kind-Bindung sowie die vermittelnde Wirkung von Peer-Bindungen und Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung auf Einsamkeit und Depression untersuchten. Dabei zeigte sich, dass eine enge Eltern-Kind-Bindung mit geringerer Einsamkeit und weniger depressiven Symptomen assoziiert ist, wobei insbesondere Jungen von positiven Beziehungen zu Lehrkräften profitierten. Mädchen hingegen profitieren insbesondere in sozial oder institutionell vorteilhaften Umgebungen von Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004). Ergänzend dazu veranschaulicht Wall (2021) in einer Studie mit zwei Schüler:innen, dass ein Key Adult, also eine feste schulische Bezugsperson, zur Stärkung der Selbstregulation beitragen, aggressives Verhalten verringern und positive Peer-Interaktionen fördern kann.

7 Migrations- und Fluchthintergrund

Zahlreiche Schüler:innen mit Migrationshintergrund sehen sich in der deutschen Sekundarstufe mit strukturellen und sozialen Hürden konfrontiert. Przibilla, Lüdeke und Linderkamp (2022) berichten, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund das Klassenklima anders wahrnehmen als ihre Mitschüler:innen. Interaktion mit Lehrkräften empfinden sie als restriktiver und erleben mehr leistungsbezogenen Druck, bewerten aber gleichzeitig Aspekte wie die Schülerzentriertheit des Unterrichts tendenziell positiver. Ebenso weisen Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte häufiger eine schwächere Schulleistung auf, die zu einer Wiederholung der Klassenstufe führen kann (Anger, Betz & Plünnecke, 2024). Ergebnisse aus der PISA-Studie 2009 zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland, unabhängig vom sozioökonomischen Status, signifikant geringere Lesekompetenzen aufweisen. Diese Leistungslücke ist besonders ausgeprägt bei Jugendlichen mit türkischem oder arabischem Hintergrund (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010).

Ein weiterer Aspekt betrifft die Übergänge in die weiterführende Schule. Obwohl häufig angenommen wird, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund bei gleicher Leistung benachteiligt würden, konnten Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) keinen direkten ethnischen Diskriminierungseffekt bei Übergangsempfehlungen nachweisen, sondern identifizierten stattdessen sogenannte „Referenzgruppeneffekte“: In leistungsstarken Klassen sinken die Chancen auf eine Empfehlung für das Gymnasium herkunftsunabhängig für alle Schüler:innen.

Für Schüler:innen mit Fluchthintergrund stellen sich darüber hinaus besondere Herausforderungen. Zwischen 2011 und 2023 wurden in Deutschland insgesamt 2.857.666 Asyl-Erstanträge gestellt (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), 2024). Alleine im Zeitraum von Januar bis September 2024 befanden sich unter den 179.212 Asyl-Erstanträgen 36,39 % Kinder und Jugendliche (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), 2024). Die meisten dieser Einreisen erfolgen aus Kriegs- und Krisengebieten.

Das Fluchtphasenmodell von Sierau et al. (2019) beschreibt sechs Phasen, in denen junge Geflüchtete spezifische Herausforderungen erleben, die sich aus kulturübergreifenden sowie entwicklungs- und kulturspezifischen Anforderungen ergeben. Beim Durchlaufen dieser Phasen, von der Verfolgung über die Flucht und Ankunft im Aufnahmeland bis hin zur langfristigen Perspektive und möglichen Rück- oder Remigration, wird das psychische Wohlbefinden maßgeblich beeinflusst.

Eine Studie von Boda, Lorenz, Jansen, Stanat und Edele (2023) zeigt, dass diese Schüler:innen im Vergleich zu anderen Jugendlichen deutlich weniger Freundschaften haben und häufiger als Sitznachbarn abgelehnt werden. Besonders in ethnisch homogenen Klassen erfahren sie soziale Ausgrenzung, während ihre soziale Integration in Klassen mit höherer ethnischer Diversität besser gelingt. Diversität im Klassenraum stellt somit einen Schutzfaktor dar.

Auch psychische Belastungen sind bei geflüchteten Jugendlichen in vielen Fällen besonders ausgeprägt. Eine Studie von Hornfeck et al. (2025) beschreibt, dass unbegleitete geflüchtete Jugendliche durchschnittlich sechs traumatische Erlebnisse, meistens in Form von Kriegs-, Gewalt- und Verlusterfahrungen, berichten. Mehr traumatische Erlebnisse erhöhen die Prävalenz für Symptome posttraumatischer Belastungsstörungen, Depressionen und Angststörungen. Eine groß angelegte Befragung von Geflüchteten durch Schröder, Zok und Faulbaum (2018) bestätigt diese Ergebnisse (*N*= 2021). Außerdem verweisen sie auf erschwerten Zugang zur gesundheitlichen Versorgung für Geflüchtete, insbesondere bei

sprachlichen Hürden. Becker, Casale, Lembke, Linderkamp & Haxhiu (2025) berichten hingegen, dass junge Geflüchtete an inklusiven Schulen und Nordrhein- Westfalen trotz vielfacher Belastungen und teilweise ambivalenter Beziehungen zu Lehrkräften, vergleichbare psychische Belastungen aufweisen wie ihre Mitschüler:innen ohne Fluchthintergrund.

Zur Förderung geflüchteter Schüler:innen schlagen Linderkamp und Casale (2023) ein Modell der traumasensiblen Schule vor, das auf einer systemischen, mehrstufigen Förderung aufbaut. Es berücksichtigt nicht nur klinische Symptome, sondern auch die Beziehungsgestaltung zu pädagogischem Personal, die durch Traumata beeinträchtigt sein kann. Ein solches Konzept adressiert die spezifischen pädagogischen Herausforderungen im schulischen Alltag, schafft Sicherheit und Orientierung und kann Re-Traumatisierungen vermeiden. Lembke, Linderkamp und Casale (2024) betonen auf Basis eines systematischen Reviews zu traumasensiblen Schulkonzepten, dass effektive Unterstützung geflüchteter Schüler:innen sowohl strukturelle Schulentwicklungsmaßnahmen als auch gezielte Professionalisierungsprozesse bei Lehrkräften erfordert.

Zusammenfassend wird deutlich, dass sowohl Schüler:innen mit Migrations- als auch mit Fluchthintergrund im deutschen Schulsystem strukturellen Herausforderungen ausgesetzt sind. Letztere weisen zusätzlich ein potenziell erhöhtes Belastungsrisiko durch Traumafolgestörungen, soziale Isolation und prekäre Lebensbedingungen auf. Gleichzeitig zeigen Studien schulische Potenziale für erfolgreiche Integration auf. Beispielsweise durch ein unterstützendes Klassenklima, kulturelle Diversität im Schulkontext und gezielte, traumasensible Förderung.

8 Zusammenhänge zwischen der Emotionsregulation und der Beziehung zur Lehrkraft

8.1 Bindungserfahrungen und Schule

Schüler:innen- Lehrkraft- Beziehungen spielen eine zentrale Rolle bei der Unterstützung der emotionalen Steuerung und der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. Die Anwendung der Bindungstheorie kann dabei eine wertvolle Grundlage für die Förderung bieten (Bolz, Wittrock & Koglin, 2019). Sie bietet Lehrkräften ein Rahmenwerk, um das Verhalten der Schüler:innen besser zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren (Sointu, Savolainen, Lappalainen & Lambert, 2017). Jedoch sollte stets beachtet werden, dass eine pädagogische Beziehung nicht mit Bindung gleichgesetzt werden kann, da sich Bindung im ursprünglichen Begriffsverständnis primär auf die Hauptbezugspersonen in der Kindheit bezieht (Ainsworth et al., 1979; Bowlby, 1986). So besteht zwischen Lehrkräften und Schüler:innen immer eine (bessere, schlechtere oder neutrale) Beziehung, die nicht zwangsläufig die Qualität einer Bindung hat.

Das Bindungsverhaltenssystem wird bei negativen Emotionen oder Überforderung aktiviert, um Unterstützung enger Bezugspersonen zu erhalten (Spangler & Zimmermann, 2019). Besonders bei einer guten Beziehung ist wahrscheinlich, dass Schüler:innen die Unterstützung einer Lehrkraft suchen.

Daraus geht die Annahme eines Zusammenhangs zwischen Bindungserfahrungen und Beziehungsverhalten hervor, da sich Bindungserfahrungen auch auf die spätere Ausprägung des Beziehungsverhaltens in der Schule auswirken. So haben Schüler:innen mit unsicheren Bindungsmustern (z. B. unsicher-vermeidende oder ambivalente Bindung) häufig Schwierigkeiten, stabile Beziehungen zu Lehrkräften aufzubauen (Julius, 2009; Kissgen, 2010). Bei Vorschulkindern hängen sichere Bindungsmuster und hohe verbale Intelligenz mit einer engeren Beziehung zur Lehrkraft zusammen (Veríssimo et al., 2017). Zudem zeigen Kinder mit sicherer Bindung im Klassenzimmer mehr soziale Kompetenz, Unabhängigkeit und Resilienz, während sich Kinder mit unsicheren Bindungsmustern zurückgezogen, ängstlich oder abhängig von ihren Lehrkräften zeigen und häufiger aggressives oder von der sozialen Norm abweichendes Verhalten zeigen (Sointu et al., 2017).

8.2 Emotionsregulation und Beziehung zur Lehrkraft

Die Verknüpfung der Beziehungsqualität mit den Emotionsregulationsstrategien bietet die Möglichkeit, adaptive Regulation im schulischen Kontext zu fördern (Beetz, 2013). Die soziale und emotionale Funktionsweise von Lehrkräften und Gleichaltrigen, emotionsbezogene Interaktionen, sowie der Klassenkontext sind entscheidende Faktoren für die Sozialisation von Emotionen und die Entwicklung der emotionsbezogenen Selbstregulation von Kindern und Jugendlichen (Valiente, Swanson, DeLay, Fraser & Parker, 2020). Insbesondere die vertrauensvolle Beziehung zu Bezugspersonen spielt dabei eine entscheidende Rolle und kann die Ausschüttung von Stresshormonen wie Cortisol senken (Ditzen & Heinrichs, 2007). Dadurch wird das Auftreten besonders starker und dadurch nur schwer kontrollierbarer Emotionen verringert. Eine niedrigere Emotionsintensität ermöglicht wiederum eine einfachere Regulation.

Dass Zusammenhänge zwischen der Emotionsregulation und der Beziehung zur Lehrkraft bestehen, kann aus einigen Studien abgeleitet werden. So hat die Beziehung zur Lehrkraft einen signifikanten Einfluss auf negative Affektivität und emotionale Labilität (Talty et al., 2023), wobei eine bessere Emotionsregulation mit höherem Lernengagement

und positiveren Lehrer-Schüler-Beziehungen verbunden ist (De Neve, Bronstein, Leroy, Truyts & Everaert, 2023). Eine enge Beziehung fördert die Emotions- und Aufmerksamkeitsregulation, während Konflikte mit Lehrkräften Probleme in diesem Bereich verstärken (Pallini, Vecchio, Baiocco, Schneider & Laghi, 2019). Eine von den Schüler:innen als höher wahrgenommene Beziehungsqualität ist mit weniger Depressionen assoziiert, während ein höherer von Lehrkräften berichteter Konfliktwert mit erhöhter Aggression einhergeht (Rucinski, Brown & Downer, 2018).

8.3 Modellernen/ Lehrkraftverhalten

Um Emotionsregulationsstrategien zu vermitteln, stehen Lehrkräften unterschiedliche Methoden zur Verfügung. Sie gestalten durch explizite Unterweisung, Modellverhalten und die Bereitstellung von effektivem Feedback die Fähigkeit von Kindern zur Selbstregulation aktiv mit (Baker et al., 2008). Die Beziehung kann durch emotionale Unterstützung und feinfühliges Verhalten der Lehrkraft dazu beitragen, den Umgang mit negativen Emotionen zu verbessern und Verhaltensauffälligkeiten zu reduzieren (Buyse et al., 2011; Hamre & Pianta, 2005b).

Dabei hat die Qualität der Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung einen Einfluss auf die Wahrnehmung des Lehrkraftverhaltens durch Schüler:innen, auf dessen Interpretation und Bewertung, was Handlungsweisen direkt oder indirekt beeinflusst (Wubbels et al., 2014). Eine Studie von Mainhard, Oudman, Hornstra, Bosker und Goetz (2018) mit 1668 Schüler:innen und 91 Lehrkräften hebt hervor, dass spezifische Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen eine größere Rolle für die Emotionalität spielen als bisher angenommen. Intensive soziale Interaktionsstrategien von Lehrkräften haben dabei einen großen Effekt, während andere Strategien, wie beispielsweise umgebungsbezogene Maßnahmen, keine signifikante Wirkung haben (Büyüktaşkapu Soydan, 2023). Bestrafende Reaktionen wirken sich negativ auf die Emotionsregulation aus, während ausdrückliche Ermutigung und häufige Interaktionen das Emotionswissen verbessern (Li, Shen & Kang, 2022). Bei diesen emotionsbezogenen Interaktionen passen Lehrkräfte ihre Strategien zur Co- Regulation an das Entwicklungsniveau ihrer Schüler:innen an, wie Silkenbeumer et al. (2018) in einer Videostudie herausstellten. Dabei erhielten jüngere Kinder häufiger direkte Unterstützung, während ältere eher metakognitive Anstöße bekamen. Diese angepassten Formen der Co- Regulation führten zu mehr selbstreguliertem Verhalten.

Ein weiterer Prädiktor für die effektive Vermittlung von Emotionsregulationsstrategien ist die Emotionsregulationskompetenz der Lehrkräfte selbst, da sie beeinflusst, wie effektiv diese Fähigkeiten weitergegeben werden können (Hoffmann & De France, 2024). Lehrkräfte mit besseren Emotionsregulationsfähigkeiten haben weniger konflikthafte Beziehungen zu Schüler:innen und reduzieren dadurch deren negative Emotionen (Sahin Asi, Ocak Karabay & Guzeldere Aydin, 2019). Dabei spielt der Einsatz der Regulationsstrategien eine wichtige Rolle, da Lehrkräfte, die zu proaktiver Emotionsregulation neigen, Konflikte effektiv durch Kommunikationsstrategien reduzieren. Dahingegen neigen Lehrkräfte mit reaktiven Verhaltensmustern häufiger zur Eskalation (Alvarez, González-Parera & Manero, 2022).

8.4 Aktueller Forschungsstand

Ob sich die Beziehung zur Lehrkraft auf die Emotionsregulation auswirkt oder umgekehrt, wird im folgenden Kapitel unter Einbezug des aktuellen Forschungsstandes thematisiert.

Grundsätzlich kann von einem reziproken Zusammenhang ausgegangen werden, da sich einerseits die Fähigkeit zur Emotionsregulation auf die Beziehungsgestaltung auswirkt

und das Sozialverhalten beeinflusst (Eisenberg et al., 2010). Andererseits wird die Fähigkeit zur Regulation der eigenen Emotionen maßgeblich durch Bindungs- und Beziehungspersonen beeinflusst (Buyse et al., 2011). So stellt die beidseitige Emotionalität der Interaktionspartner definitiv eine Grundlage für den Beziehungsaufbau dar.

Nurmi (2012) stellt in einer Metaanalyse heraus, dass Schüler:innenmerkmale die Qualität der Beziehung zur Lehrkraft erheblich beeinflussen. Während externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme häufig zu Konflikten und Abhängigkeiten führen, gehen eine hohe akademische Leistung und Motivation mit mehr Nähe und weniger Konflikten einher. Hernández et al. (2022) haben längsschnittlich (N=301) Emotionsausdrücke bei Kindergartenkindern erhoben und die Beziehung zur Lehrkraft dieser Kinder in der zweiten Klasse untersucht. Dabei sagten negative Emotionsausdrücke stärkere Schüler:innen- Lehrkraft- Konflikte hervor. Die frühe Fähigkeit zur Emotionsregulation scheint also einen Einfluss auf die Beziehungsgestaltung mit Lehrkräften zu haben.

Einzelne Studien legen die Wirkrichtung nahe, dass die Emotionsregulation die Beziehung zur Lehrkraft langfristig beeinflusst. Diese Studien erheben jedoch in den meisten Fällen die Beziehung zu sämtlichen Lehrkräften einer Klasse und fokussieren sich nicht auf einzelne, zentrale Bezugspersonen. Dadurch ist die Betrachtung aus bindungstheoretischer Sicht kaum möglich, da auch Lehrkräfte einbezogen sind, die nur sporadischen Kontakt zu den Schüler:innen haben. Beispielsweise berichten Sointu, Savolainen, Lappalainen und Lambert (2017) in einer Studie (N=588, 11-14 Jahre) von einer Veränderung der Lehrkraftbeziehung über den Zeitraum zwischen der 5. und 7. Klasse. Dabei entwickelten Schüler:innen mit vielen emotionalen Verhaltensstärken eine bessere Beziehung zur Gesamtheit der Lehrkräfte, die in der Klasse unterrichten, was sich positiv auf Schulische Leistungen auswirkte. Hieraus kann abgeleitet werden, dass eine hohe emotionale Kompetenz den Beziehungsaufbau zu Lehrkräften erleichtert.

In diesem Zusammenhang wird nun der Frage nachgegangen, ob die Emotionsregulation auch einen langfristigen Einfluss auf die Schüler:innen- Lehrkraft Beziehung hat oder ob die Beziehung nach erfolgtem Aufbau tendenziell stabil ist.

Aus bindungstheoretischer Sicht liegt nahe, dass eine stabile Beziehung mit bindungsähnlicher Qualität langfristig eher die Fähigkeit zur Emotionsregulation beeinflusst als umgekehrt. Gleichzeitig darf bei der Beziehung zu professionellem pädagogischem Personal, also Lehrkräften, davon ausgegangen werden, dass Probleme in der Emotionsregulation nicht automatisch zu einer problembehafteten Beziehung führen. Beispielsweise besteht die Möglichkeit, dass stark ausagierendes oder ängstliches Verhalten eine intensive pädagogische Arbeit bedingt, die trotz sozialer Unangepasstheit der Schüler:innen und, objektiv betrachtet, problematischer Rahmenbedingungen für den Beziehungsaufbau, die Grundlage einer stabilen Beziehung bietet. An inklusiven Schulen sind Lehrkräfte täglich mit von der Norm abweichenden Verhaltensweisen konfrontiert, was ihre Akzeptanz gegenüber diesen Verhaltensweisen erhöhen kann, sodass sie beim Beziehungsaufbau weniger stark ins Gewicht fallen.

Die Annahme, dass die Beziehung zur Lehrkraft Auswirkungen auf das innere Erleben, die Emotionalität und das Verhalten von Schülerinnen und Schülern hat, wird von zahlreichen Autor:innen gestützt (Baker et al., 2008; Bolz et al., 2019; Crosnoe et al., 2004; Eder, 2004; Hamre & Pianta, 2001; Hughes, 2011; Pianta et al., 2002; Roorda et al., 2011; Sabol & Pianta, 2012; Silver et al., 2005; Sointu et al., 2017; Talty et al., 2023; Troop-Gordon & Kopp, 2011; Vösgen-Nordloh et al., 2023).

So haben Obsuth et al. (2017) in einer Studie mit 1483 Schüler:innen (7-15 Jahre) und ihren Lehrkräften in acht Erhebungswellen über einen Zeitraum von zehn Jahren die Beziehung zur Lehrkraft und verschiedene Verhaltensindikatoren untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Beziehung zur Klassenlehrkraft über die Zeit als stabiler Faktor herausstellt und sich nur sehr moderat, insbesondere bei Lehrerkraftwechseln, verändert. Die Beziehungsqualität hat in der Studie kurz- und langfristige (über mehrere Jahre hinweg) Auswirkungen auf aggressives Verhalten, Trotzverhalten und das Sozialverhalten. Die stärksten Auswirkungen bestehen, wenn die Schüler:innen die Beziehung selbst als positiv bewerten.

Talty et al. (2023) haben mit einer Stichprobe von 209 Jugendlichen (7-20 Jahre) über einen Zeitraum von 17 Jahren die Auswirkung der Beziehung zur Lehrkraft auf die emotionale Entwicklung untersucht. Eine schlechtere Beziehung zur Lehrkraft sagte in der Adoleszenz (11-17 Jahre) höhere emotionale Labilität und negative Affektivität voraus.

Tiet, Huizinga und Byrnes (2010) haben 877 Jugendliche im Alter von 11, 13 und 15 Jahren aus sozial benachteiligten Stadtteilen untersucht und benennen die Bindung zu Lehrkräften, neben der Bindung zur Familie, als einen zentralen Faktor zur Verbesserung des Sozialverhaltens, des Selbstwertgefühls und der schulischen Leistungen.

Eine Längsschnittstudie von Troop-Gordon und Kopp (2011) mit 410 Schüler:innen aus der 4. und 5. Klasse (durchschnittlich 10,3 Jahre) zeigt, dass die Qualität der Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung das Risiko für Viktimisierung und aggressives Verhalten signifikant beeinflusst. Enge Beziehungen zur Lehrkraft wirken schützend, während Konflikte und Abhängigkeit das Risiko für physische und relationale Aggression sowie Viktimisierung erhöhen.

Eine querschnittliche Studie mit 3.026 Viertklässler:innen zeigt, dass Unterstützung in der Schule der stärkste Prädiktor für emotionales Wohlbefinden ist (Aufklärung von 50 % der Varianz), gefolgt von Familiärer Unterstützung (36 %) und Unterstützung in der Nachbarschaft (10 %), während der sozioökonomische Status (SES) nur 1 % der Varianz erklärte (Oberle et al., 2014).

Goetz et al. (2021) berichten in einer Längsschnittstudie mit 535 Schülern aus der 10. und 11. Klasse von reziproken Zusammenhängen zwischen Schüler-Lehrer-Beziehungsqualität und Emotionen über ein Schuljahr. Die Ergebnisse zeigen, dass bessere Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehungen mit stärkeren positiven Emotionen und weniger negativen Emotionen assoziiert sind und umgekehrt. Besonders Freude und Stolz förderten enge Beziehungen, während Langeweile und Angst diese beeinträchtigten.

9 Herleitung der Fragestellung

In den vorangehenden Kapiteln wurden Einflussfaktoren auf die Emotionsregulation behandelt, auf die im Folgenden zur Herleitung der Forschungsfrage zurückgegriffen wird.

Dass die Fähigkeit zur Emotionsregulation ein wesentlicher Einflussfaktor für die soziale und psychische Entwicklung ist, wurde in Kapitel 5 umfassend erläutert. Sie stellt aufgrund ihrer Auswirkungen auf das emotionale Wohlbefinden einen Prädiktor für die Entwicklung psychopathologischer Symptome dar (In-Albon, 2023). Es ist bereits gut belegt, dass sich der Einsatz spezifischer Emotionsregulationsstrategien auf das Sozialverhalten, die Motivation, das psychische Wohlbefinden und die akademische Leistung auswirkt (vgl. Bailey, Meland, Brion-Meisels & Jones, 2019; Beaumont et al., 2023; Otterpohl, Stranghoener, Vierhaus & Schwinger, 2017; Pekrun, 2006; Spinrad & Eisenberg, 2024).

Die Entwicklung des Strategierepertoires der Emotionsregulation unterliegt im Laufe der Adoleszenz zahlreichen Einflüssen und ist ab dem 20. Lebensjahr vollständig ausgereift (Tottenham, 2024). Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene verbringen einen großen Teil dieser Zeit in der Schule, weshalb die Annahme naheliegt, dass schulische Faktoren zur Entwicklung der Emotionsregulation beitragen. Bisher gibt es jedoch nur vereinzelte Studien zur Auswirkung schulischer Einflussfaktoren auf die Emotionsregulation. Am häufigsten wird sich dabei auf die Emotionsregulationsfähigkeit als globales Konstrukt bezogen. Der Einfluss auf den Einsatz einzelner Emotionsregulationsstrategien wird hingegen selten differenziert betrachtet.

9.1 Faktor Beziehung zur Lehrkraft

Zahlreiche Studien belegen den Einfluss der Beziehung zur Lehrkraft auf beispielsweise internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme, das emotionale Wohlbefinden oder die akademische Leistung (vgl. Baker, Grant & Morlock, 2008; Eder, 2004; Hamre & Pianta, 2005; Ladd & Burgess, 2001; McGrath & Van Bergen, 2015; Oberle, Schonert-Reichl, Guhn, Zumbo & Hertzman, 2014; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2002). Die Fähigkeit zur Emotionsregulation ist ein unmittelbarer Prädiktor für das emotionale Wohlbefinden und wirkt sich direkt oder indirekt auf Verhaltensprobleme sowie die akademische Leistung aus. Insbesondere Schüler:innen aus emotional belasteten Kontexten können stark von einer engen Beziehung zur Lehrkraft profitieren (Quin, 2017)

Eine Untersuchung, inwiefern die Qualität der Beziehung zur Lehrkraft die Emotionsregulationsfähigkeit als solches oder den Einsatz einzelner Emotionsregulationsstrategien beeinflusst**,** stellt in diesem Forschungsfeld ein Desiderat dar.

9.2 Faktor Migrations- und Fluchthintergrund

Ebenso gibt es derzeit nur wenige Untersuchungen, die sich damit befassen, wie sich Emotionsregulation und das damit einhergehende Strategierepertoire von Schüler:innen mit Migrations- oder Fluchthintergrund von dem ihrer deutschstämmigen Mitschüler:innen unterscheidet.

Die kulturelle Sozialisation beeinflusst die Entwicklung der Emotionsregulation über die Definition von Normen, die bestimmen, welche Emotionen als angemessen angesehen werden (Mesquita et al., 2014; Tsai, 2007). Gleichzeitig verfügen zugewanderte Kinder häufig über geringere Emotionskenntnisse (Voltmer & Von Salisch, 2019). In Studien

konnten kulturbedingte und kontextabhängige Ausdrucksformen verschiedener Emotionen nachgewiesen werden (vgl. Cole, Bruschi & Tamang, 2002; Novin, Banerjee, Dadkhah & Rieffe, 2009).

Wenn zusätzlich zur kulturellen Sozialisation belastende Kindheitserlebnisse wie Kriegs- oder Fluchterfahrungen hinzukommen, beeinflussen diese Faktoren ebenfalls die Entwicklung der Emotionsregulationsfähigkeit.

Die Entstehung von Traumafolgestörungen hängt in hohem Maße von der individuellen Fähigkeit zur Emotionsregulation sowie der sozialen Unterstützung im Aufnahmeland (Demir et al., 2020; Pine et al., 2005). EL-Awad et al. (2025) konnten in einer Studie mit jungen Geflüchteten (*N*=94; 8-18 Jahre) nachweisen, dass adaptive Emotionsregulationsstrategien sich positiv auf die kulturelle Integration auswirken und gleichzeitig die psychische Belastung verringern.

9.3 Faktoren Alter und Geschlecht

Soziodemografische Variablen wie das Alter und das Geschlecht dürfen ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden, da sie, wie in Kapitel 5 dargestellt wurde, ebenfalls Prädiktoren für die Entwicklung der Emotionsregulation darstellen und dadurch einen Erklärungsbeitrag leisten.

In zahlreichen Studien werden Geschlechtsunterschiede in der Verwendung von Emotionsregulationsstrategien beschrieben, die sich im Verlauf der mittleren Kindheit und Adoleszenz verstärken (vgl. Aldao, 2013; Klinkhammer, Voltmer & Salisch, 2022).

Mit zunehmendem Alter verbessert sich die Emotionsregulationsfähigkeit durch Reifungsprozesse im Gehirn und den Erwerb komplexerer kognitiver Strategien wie Neubewertung. Diese Entwicklung verläuft nicht linear, sondern ist in der Adoleszenz durch Phasen erhöhter emotionaler Instabilität und einer erhöhten Vulnerabilität gegenüber maladaptiven Strategien gekennzeichnet (Zimmermann & Iwanski, 2013; Zimmermann et al., 2015).

9.4 Fragestellung

Die Entwicklung der Emotionsregulation wird von zahlreichen Faktoren beeinflusst. Den größten Einfluss haben Interaktionen und emotionale Erfahrungen mit Bindungspersonen in der frühen und mittleren Kindheit. Die Entwicklung der Emotionsregulationsfähigkeit erstreckt sich jedoch über die gesamte Kindheit und Adoleszenz und wird mit zunehmendem Alter immer stärker von anderen Faktoren als den primären Bindungspersonen beeinflusst. Etwa durch Peers oder Lehrkräfte, sowie eine gesteigerte kognitive Leistungsfähigkeit. Ebenso können migrations- und fluchtbedingte Einflussfaktoren Auswirkungen auf die individuelle Regulationsfähigkeit haben. Die Auswirkungen des Alters und des Geschlechts sind bereits in zahlreichen Studien erforscht und werden deshalb im Rahmen dieser Arbeit als Kontrollvariablen behandelt.

9.4.1 Forschungsfrage

In welchem Zusammenhang steht die Qualität der Beziehung zur Lehrkraft mit der Emotionsregulationsfähigkeit von Schüler:innen, und unterscheidet sich dieser Zusammenhang zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrations- oder Fluchthintergrund?

9.5 Herleitung der Hypothesen

9.5.1 Beziehung zur Lehrkraft

Eine bessere Schüler:in-Lehrkraft-Beziehung ist mit mehr positiven und weniger negativen Emotionen assoziiert (Goetz et al., 2021). Die Beziehung zur Lehrkraft wirkt sich nachweislich auf die Affektivität und emotionale Labilität (Talty et al., 2023) sowie die Ausbildung von Depressionen und aggressivem Verhalten aus (Liu et al., 2015; Rucinski et al., 2018). All diese Bereiche lassen sich auf eine effektivere oder ineffektivere Emotionsregulation zurückführen.

Ausgehend vom Prozessmodell der Emotionsregulation nach Gross (1998, 2015), das zwischen anteszendenzfokussierten (Situationsauswahl, Situationsmodifikation, Aufmerksamkeitslenkung und kognitive Umbewertung) und reaktionsfokussierten Strategien (Reaktionsveränderung) unterscheidet, wird im Folgenden ausdifferenziert, welche Auswirkungen die Beziehung zur Lehrkraft auf die einzelnen Strategiebereiche angenommen werden. In dieser Arbeit bleibt die Strategie der Situationsauswahl unberücksichtigt, da sie aufgrund ihrer Komplexität und der damit verbundenen prospektiven, subjektiven Einschätzung emotionaler Konsequenzen einer sehr umfangreichen Untersuchung bedarf (Gross & Thompson, 2007).

Eine Grundannahme dieser Arbeit ist, dass eine gute Beziehung zur Lehrkraft bedingt, dass Schüler:innen in emotionalen Problemlagen häufiger die Unterstützung ihrer Lehrkraft suchen und sich stärker an ihren Lehrkräften orientieren. Lehrkräfte passen ihre Co-Regulationsstrategien meist dem Entwicklungsniveau der Lernenden an. Jüngere Kinder erhalten eher direkte Unterstützung, während ältere mehr kognitive Anstöße zur Selbstregulation erhalten (Silkenbeumer, Schiller & Kärtner, 2018).

Eine unterstützende, wertschätzende Beziehung kann die Situationsmodifikation insofern erleichtern, dass Schüler:innen ermutigt werden, schulische Situationen aktiv mitzugestalten oder gezielt Unterstützung in belastenden Momenten einzuholen. Intensive soziale Interaktionsstrategien der Lehrkräfte erweisen sich hierbei als besonders wirksam (Büyüktaşkapu Soydan, 2023). Ebenso begünstigt eine vertrauensvolle Beziehung die adaptive Aufmerksamkeitslenkung, etwa indem die Aufmerksamkeit mit Unterstützung der Lehrkraft von belastenden Reizen abgelenkt oder auf Bewältigungsmöglichkeiten gelenkt wird. Die kognitive Umbewertung in Form des Umdeutens und Neubewertens emotional bedeutsamer Situationen kann durch eine sichere Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung unterstützt werden, beispielsweise wenn die Lehrkraft neue Perspektiven eröffnet oder für eine metakognitive Reflexion verfügbar ist. Besonders positiv wirkt sich eine gute Beziehung zur Lehrkraft auf Schüler:innen in emotional belasteten Kontexten aus (Quin, 2017).

Auch die Reaktionsveränderung, also das bewusste Regulieren expressiver oder physiologischer Reaktionen, kann durch die Rückmeldung und das Modellverhalten der Lehrkraft beeinflusst werden. Studien zeigen, dass bestrafende Reaktionen von Lehrkräften die Emotionsregulation eher behindern, während ausdrückliche Ermutigung und häufige positive Interaktionen das Emotionswissen der Schüler:innen fördern (Li et al., 2022).

9.5.2 Migrations- und Fluchthintergrund

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wachsen oft im Spannungsfeld zwischen Herkunfts- und Mehrheitskultur auf und müssen emotionale Anforderungen beider Kulturen bewältigen. Dieser Prozess der emotionalen Akkulturation führt zu einer allmählichen Anpassung der Emotionsregulation an die Normen der Mehrheitskultur, kann jedoch auch mit Herausforderungen wie einer eingeschränkten Emotionskenntnis und einer darauf resultierenden geringeren Emotionsregulationsfähigkeit einhergehen (bspw. Voltmer

& Von Salisch, 2019). In Studien konnten kulturspezifische Unterschiede im Ausdruck und in der Regulation von Emotionen nachgewiesen werden, die bereits im frühen Kindesalter erkennbar sind und Diskrepanzen verstärken können (Cole et al., 2002; Novin et al., 2009).

Eine besondere Form des Migrationshintergrundes stellt der Fluchthintergrund dar. Es ist wahrscheinlich, dass diese Kinder und Jugendlichen bereits traumatische Erfahrungen gemacht haben und einer besonderen Belastung durch einen erschwerten Migrationsprozess ausgesetzt sind. Ob sich aus diesen Rahmenbedingungen psychische Probleme entwickeln, hängt maßgeblich von der individuellen Fähigkeit zur Emotionsregulation sowie der sozialen Unterstützung im Aufnahmeland ab (Demir et al., 2020; Pine et al., 2005).

9.5.3 Geschlecht

Geschlechtsunterschiede spiegeln sich hauptsächlich in unterschiedlichen Regulationsmustern wider. Mädchen nutzen häufiger adaptive, emotionsfokussierte Strategien wie das Teilen von Gefühlen, während Jungen eher zu maladaptiven, ausagierenden Formen wie körperliche Aggression neigen (Klinkhammer et al., 2022). Auch im Umgang mit spezifischen Emotionen zeigen sich Geschlechtsunterschiede. Ärger wird von Mädchen häufiger durch direkte Verhaltensänderung oder Vermeidung reguliert, während Traurigkeit eher mit sozialer Unterstützung und kognitiver Neubewertung beantwortet wird. Mädchen setzen zur Regulation von Ärger und Trauer insgesamt mehr Strategien ein und profitieren besonders von aktiven Herangehensweisen, die zu besseren Konfliktlösungen und engeren sozialen Bindungen führen (Rivers et al., 2007). In der Altersspanne von 12 bis 18 Jahren regulieren Mädchen ihre Emotionen häufiger maladaptiv als Jungen (Lange & Tröster, 2015). Dabei neigen insbesondere ältere Mädchen zu maladaptiven kognitiven Strategien wie Grübeln, was das Risiko für depressive Entwicklungen erhöht (Papadakis et al., 2006).

9.5.4 Alter

Die Adoleszenz ist eine Lebensphase tiefgreifender biologischer, kognitiver und sozialer Veränderungen, die mit intensiveren emotionalen Erfahrungen und erhöhten Anforderungen an die Emotionsregulation einhergeht. Jugendliche erwerben durch zunehmende kognitive und sprachliche Fähigkeiten die Möglichkeit, Emotionen zu reflektieren, kognitiv umzubewerten und mit früheren Erfahrungen zu vergleichen (Klinkhammer et al., 2022), wodurch sich ihr Repertoire an adaptiven Strategien erweitert. Zugleich gewinnt die Kontrolle über den emotionalen Ausdruck an Bedeutung, während der Einsatz aggressiver Strategien wie Schreien oder Rachegedanken sukzessive abnimmt (Von Salisch & Vogelgesang, 2005). Dennoch zeigen viele Jugendliche vorübergehend eine erhöhte Nutzung maladaptiver Strategien wie Vermeidung oder Rumination, was durch neurobiologische Reifungsprozesse und soziale Einflüsse erklärbar ist.

9.6 Hypothesen

Die Hypothesenkomplexe sind wie folgt unterteilt:

- Hypothesenkomplex 1:
  Hypothesen zur adaptiven Emotionsregulation
- Hypothesenkomplex 2:
  Hypothesen zur maladaptiven Emotionsregulation

9.6.1 Hypothesen zur Beziehung zur Lehrkraft

9.6.1.1 Hypothese 1 (zu Hypothesenkomplex 1)

Eine höhere wahrgenommene Qualität der Schüler:innen- Lehrkraft- Beziehung hat einen positiven Einfluss auf die adaptive Emotionsregulation.

9.6.1.2 Hypothese 2 (zu Hypothesenkomplex 2)

Eine höhere wahrgenommene Qualität der Schüler:innen- Lehrkraft- Beziehung hat einen negativen Einfluss auf die maladaptive Emotionsregulation.

9.6.2 Hypothesen zu Migrations- und Fluchthintergrund

9.6.2.1 Hypothese 3 (zu Hypothesenkomplex 1)

Kinder und Jugendliche mit Flucht- und Migrationshintergrund regulieren Emotionen seltener adaptiv als deutschstämmige Kinder und Jugendliche. Die Gruppe mit Fluchthintergrund reguliert Emotionen am seltensten adaptiv. Dieser Effekt wird von der Beziehung zur Lehrkraft moderiert.

9.6.2.2 Hypothese 4 (zu Hypothesenkomplex 2)

Kinder und Jugendliche mit Migrations- und Fluchthintergrund regulieren Emotionen häufiger maladaptiv als deutschstämmige. Die Gruppe mit Fluchthintergrund zeigt den höchsten Wert bei der maladaptiven Emotionsregulation. Dieser Effekt wird von der Beziehung zur Lehrkraft moderiert.

9.6.3 Hypothese zu Geschlecht (Kontrollvariable)

9.6.3.1 Hypothese 5

Mädchen regulieren Emotionen insgesamt häufiger maladaptiv. Auf Strategieebene wenden sie häufiger maladaptive, kognitive Strategien an. Jungen wenden häufiger maladaptive, reaktive Strategien an.

9.6.4 Hypothese zu Alter (Kontrollvariable)

9.6.4.1 Hypothese 6

Die Nutzung adaptiver Emotionsregulationsstrategien ist für die untersuchte Stichprobe altersunabhängig. Ältere Schüler:innen im untersuchten Altersbereich regulieren Emotionen häufiger maladaptiv. Auf Strategieebene werden mit höherem Alter verstärkt kognitive und situationsverändernde Strategien adaptiv eingesetzt.

10 Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfrage und Überprüfung der Hypothesen ist ein quantitatives Forschungsdesign geeignet. Basierend auf der theoretischen Ausarbeitung wird angenommen, dass die Beziehung zur Lehrkraft, das Geschlecht, das Alter sowie ein Migrations- oder Fluchthintergrund wesentliche Einflussfaktoren auf die Emotionsregulationsfähigkeit darstellen. Da konkrete Hypothesen zu unabhängigen und abhängigen Variablen untersucht werden, ermöglicht ein Querschnittsdesign eine effiziente und theoriegeleitete Überprüfung dieser Annahmen. Zwar können keine vollständigen kausalen Rückschlüsse gezogen werden, jedoch erlaubt das Vorgehen konsistente Einblicke in bisher kaum erforschte Zusammenhänge zwischen der Beziehung zur Lehrkraft und einem Migrations- oder Fluchthintergrund mit der Emotionsregulation zu geben.

Da von linearen Zusammenhängen zwischen der Emotionsregulationsfähigkeit bzw. der Nutzung spezifischer Emotionsregulationsstrategien und den Einflussfaktoren ausgegangen wird, wird ein lineares Regressionsmodell verwendet. Dabei stellt die Emotionsregulation die abhängige Variable dar. Die Beziehung zur Lehrkraft und das Alter sind unabhängige Variablen in Form von Kovariaten, das Geschlecht sowie der Migrations- oder Fluchthintergrund sind unabhängige Variablen in Form von Faktoren.

Die unabhängigen Variablen werden in mehreren Schritten in das Regressionsmodell aufgenommen. Da der Einfluss der Variablen *Alter* und *Geschlecht* auf die Emotionsregulation bereits hinreichend erforscht ist, werden sie in der ersten Modellstufe in das Regressionsmodell aufgenommen. Daraufhin werden in der nächsten Modellstufe die Variablen *Beziehung zur Lehrkraft* und *Herkunft* aufgenommen und in einem letzten Schritt die Interaktion zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* und der *Herkunft*.

Die Datenstruktur bedingt ein lineares Mehrebenen-Regressionsmodell mit zwei Ebenen (Individualebene und Klassenebene), da die Datenbasis klassenweise erhoben wurde (siehe Kapitel 10.1). Dieses Verfahren eignet sich besonders für hierarchisch strukturierte Daten, bei denen die Individualebene (z. B. Schülerinnen und Schüler) in Gruppen (z. B. Schulklassen) eingebettet ist (Hartig & Rakoczy, 2010). Die Beobachtungen innerhalb einer Gruppe sind in diesen Fällen häufig nicht unabhängig voneinander, was die Voraussetzungen klassischer Regressionsanalysen verletzt (Hartig & Rakoczy, 2010). Das Mehrebenenmodell erlaubt es, Varianzanteile auf der Klassenebene und auf der Individualebene getrennt zu schätzen und so sowohl personenbezogene Prädiktoren (z. B. Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund) als auch kontextuelle Einflüsse (z. B. systematische Unterschiede zwischen Klassen, etwa durch unterschiedliche Beziehungsqualität zur Lehrkraft) angemessen in die Analyse einzubeziehen (Hox, Moerbeek & Van De Schoot, 2017a). Damit wird nicht nur die Präzision der Schätzungen erhöht, sondern durch die Berücksichtigung der Intraklassenkorrelation (ICC) auch das Risiko von Fehlschlüssen über Gruppeneffekte reduziert (Hox, Moerbeek & Van De Schoot, 2017b).

10.1 Stichprobe und Datenerhebung

Analysiert werden Daten, die im Projekt „Traumsensitive Diagnostik und Förderung in inklusiven Schulen (TRAILS) - Evaluation eines integrierten Systems zur Diagnose und Förderung bei traumabelasteten Schüler:innen mit Fluchterfahrung in der Inklusion“ erhoben wurden. Dieses Forschungsprojekt wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), (Förderkennzeichen: 100455004) gefördert.

Die Stichprobe setzt sich aus N=551 Schüler:innen (51% männlich, 47% weiblich, 2% keine Angabe) im Alter zwischen 9;11 und 17;5 Jahren (*M*=13;2; *SD*=1,56) davon n=199 (36%) deutschstämmig, n=215 (39%) mit Migrationshintergrund und n=137 (25%) mit Fluchthintergrund zusammen. Die Daten wurden in n=36 Klassen an n=13 inklusiven Schulen in der Sekundarstufe I gesammelt. Bei den Schulen handelt es sich um 4 Hauptschulen, 7 Gesamt- oder Sekundarschulen und 2 Realschulen.

Die Rekrutierung der Schulen erfolgte teilrandomisiert, wobei die Anzahl der kontaktierten Schulen pro Regierungsbezirk dem Anteil der Schülerschaft an der entsprechenden Schulform (Hauptschule, Gesamt- oder Sekundarschule und Realschule) in den Bezirken entsprach. Darüber hinaus war ein Auswahlkriterium, dass in teilnehmenden Klassen mindestens zwei Schüler:innen mit Fluchthintergrund unterrichtet werden. Jeweils mindestens eine Lehr- oder pädagogische Fachkraft sollte an einer im Forschungsprojekt entwickelten Fortbildung teilnehmen.

Die Datenerhebung erfolgte klassenweise im Pen-and-Paper-Verfahren zwischen Oktober 2023 und Juni 2024 und wurde von Erhebungsteams, bestehend aus Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen durchgeführt. Zur Minimierung sprachbedingter Probleme wurde auf einen ausreichenden Betreuungsschlüssel zwischen den Erhebungsteams und der Anzahl der Teilnehmer:innen in der jeweiligen Klasse geachtet und zusätzlich Tablets mit Übersetzungssoftware zur Verfügung gestellt. Um Verzerrungen zu vermeiden, stammen sämtliche in dieser Arbeit verwendeten Daten aus Erhebungen zu Zeitpunkten, bevor die Klassenlehrkräfte an einer Fortbildung teilgenommen haben.

10.2 Operationalisierungen

10.2.1 Abhängige Variable: Emotionsregulation

Die Emotionsregulation wird mit dem standardisierten Testinstrument „Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen“ (FEEL-KJ) (Grob & Smolenski, 2009) mittels Selbstauskunft erhoben. Der FEEL-KJ ist ein entwicklungspsychologisches Verfahren zur Erfassung von emotionsspezifischen und multidimensionalen Emotionsregulationsstrategien bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 19;11 Jahren und setzt das individuelle Regulationsverhalten mit dem subjektiven Wohlbefinden in Beziehung. Das Testinstrument verfügt insgesamt über 90 Items, die sich in adaptive- (42 Items) bzw. maladaptive (30 Items) Emotionsregulationsstrategien und weitere Strategien (18 Items) unterteilen lassen. Zur Veranschaulichung des Testinstruments befindet sich in Kapitel 12.3 eine Auflistung von Beispielitems. Dabei werden Regulationsstrategien im Umgang mit den drei Basisemotionen Angst, Trauer und Wut mit je 30 Items auf Subskalenebene erfasst.

Zusätzlich können einzelne adaptive Strategien (z. B. problemorientiertes Handeln, Umbewerten, Akzeptieren, kognitives Problemlösen) sowie einzelne maladaptive Strategien (z. B. Aufgeben, aggressives Verhalten, Rückzug, Selbstabwertung), jeweils bestehend aus sechs Items, differenziert betrachtet werden. Darüber hinaus enthält der Fragebogen weitere Strategien, die keiner der beiden Hauptskalen zugeordnet sind, wie Emotionsausdruck, soziale Unterstützung und Emotionskontrolle. Ob die Nutzung dieser Strategien adaptiv oder maladaptiv einzuordnen ist, hängt stark vom jeweiligen Kontext ab. Die mit dem FEEL-KJ erhobenen Werte erlauben Aussagen über Risikofaktoren für die Entwicklung psychopathologischer Auffälligkeiten, berücksichtigen jedoch zugleich auch ressourcenorientierte Aspekte emotionaler und psychosozialer Kompetenzen. Das Instrument ist nicht störungsspezifisch konzipiert und eignet sich damit sowohl für klinische als auch für präventive und entwicklungspsychologische Fragestellungen (Grob & Smolenski, 2009).

Durch die Erhebung adaptiver und maladaptiver Regulationsstrategien besteht die Möglichkeit, sowohl positive, in Form einer höheren adaptiven oder niedrigeren maladaptiven Emotionsregulation, als auch negative Effekte, in Form einer niedrigeren adaptiven oder höheren maladaptiven Emotionsregulation, der unabhängigen Variablen zu untersuchen. Gleichzeitig werden mehrere Strategien erhoben, die weder adaptiv noch maladaptiv einzuordnen sind, jedoch trotzdem einen Erklärungswert für die Interpretation der Einflussfaktoren liefern können.

Der FEEL-KJ ist ein deutsches Testinstrument, weshalb die abgebildeten Emotionsregulationsstrategien zwecks Vergleichbarkeit mit internationalen Studien in das Integrierte Prozessmodell der Emotionsregulation nach Gross (1998, 2015) eingeordnet werden (siehe Tabelle 1).

Die Strategien *problemorientiertes Handeln* und *Rückzug* aus dem FEEL- KJ zielen darauf ab, eine nicht mehr vermeidbare Situation so zu verändern, dass eine andere emotionale Reaktion hervorgerufen wird. Daher sind sie dem Strategiebereich *Situationsmodifikation* aus dem Prozessmodell der Emotionsregulation zugeordnet.

Stimmung anheben und *Perseveration* aus dem FEEL-KJ beeinflussen die emotionale Reaktion durch das Fokussieren auf oder Ablenken von emotionsauslösenden Aspekten einer Situation und sind daher der Strategie *Aufmerksamkeitslenkung* aus dem Prozessmodell der Emotionsregulation zugeordnet.

Die Strategien *Vergessen*, *kognitives Problemlösen*, *Umbewertung*, *Akzeptieren*, *Aufgeben* und *Selbstabwertung* aus dem FEEL-KJ werden zur Veränderung der emotionalen Bedeutung oder zur Neubewertung einer Situation verwendet und daher dem Strategiebereich *kognitive Umbewertung* aus dem Prozessmodell der Emotionsregulation zugeordnet.

Die reaktiven Strategien *Zerstreuung*, *aggressives Verhalten*, *Ausdruck*, *soziale Unterstützung* und *Emotionskontrolle* aus dem FEEL-KJ dienen der direkten Beeinflussung der vorhandenen emotionalen Reaktion und sind daher dem Strategiebereich der *Reaktionsveränderung* aus dem Prozessmodell der Emotionsregulation zugeordnet.

Tabelle 1: Zuordnung der Emotionsregulationsstrategien

Prozessmodell nach Gross (1998, 2015)		FEEL- KJ (2009)	
Antizipatorische Strategien	Situationsmodifikation	adaptiv	Problemorientiertes Handeln
		maladaptiv	Rückzug
	Aufmerksamkeitslenkung	adaptiv	Stimmung anheben
		maladaptiv	Perseveration
	Kognitive Umbewertung	adaptiv	Vergessen, kognitives Problemlösen, Umbewertung, Akzeptieren
		maladaptiv	Aufgeben, Selbstabwertung
Reaktive Strategien	Reaktionsveränderung	adaptiv	Zerstreuung
		maladaptiv	Aggressives Verhalten
		weitere Strategien	Ausdruck, soziale Unterstützung, Emotionskontrolle

10.2.2 Unabhängige Variable: Beziehung zur Lehrkraft

Zur Erfassung der Schüler:innenperspektive auf die affektive Qualität der Beziehung zur Lehrkraft wurde die deutsche Adaption der „Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale“ (SPARTS; Koomen & Jellesma, 2015; deutsche Version: Leidig, Casale, Bolz & Laschet, 2019) eingesetzt. Die Skala wurde speziell für Kinder und Jugendliche entwickelt, um deren individuelle Wahrnehmung der Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung differenziert zu erfassen. Sie umfasst 25 Items und kann, neben einem Gesamtwert für die Beziehung, in drei Subskalen unterteilt werden:

- Nähe (8 Items):
  Misst Wärme, Vertrauen, Offenheit und das Gefühl, sich der Lehrkraft anvertrauen zu können (z. B. „Wenn ich ein Problem habe, kann ich es meiner Lehrerin/meinem Lehrer mitteilen“).
- Konflikt (10 Items):
  Erfasst das Ausmaß negativer Interaktionen, Missverständnisse sowie das wahrgenommene Erleben von Ungerechtigkeit oder Streit (z. B. „Ich streite mich leicht mit meiner Lehrerin/meinem Lehrer“).
- Negative Erwartungen (7 Items):
  Diese Subskala misst unsichere Beziehungserwartungen und das Gefühl, von der Lehrkraft nicht beachtet oder nicht verstanden zu werden (z. B. „Ich habe das Gefühl, dass meine Lehrerin/mein Lehrer mich nicht wichtig findet“).

Die Items basieren auf dem etablierten Instrument „Student-Teacher Relationship Scale“ (STRS; Pianta, 2001), das die Lehrkraftperspektive auf die Beziehung erhebt.

Die Auswertung des SPARTS geschieht in dieser Forschungsarbeit auf der Ebene der Gesamtskala.

10.2.3 Unabhängige Variable: Geschlecht

Die Variable Geschlecht wurde als soziodemografische Variable erfasst. Die Erhebung erfolgte selbstberichtet durch die Angabe des binären biologischen Geschlechts (männlich/weiblich) im Fragebogen FEEL-KJ. Teilnehmer:innen konnten ankreuzen: „Ich bin…“: „ein Junge“ oder „ein Mädchen“. Es bestand die Möglichkeit, diese Frage auszulassen, was im Datensatz zur Markierung mit „keine Angabe“ führte.

10.2.4 Unabhängige Variable: Alter

Das Alter der teilnehmenden Schüler:innen wurde in Form des Geburtsdatums und der daraus berechneten Differenz zum Erhebungstag im Fragebogen des FEEL-KJ ermittelt und in Jahren und Monaten angegeben. Die Angabe erfolgte durch Selbstauskunft. In der statistischen Analyse wird das Alter als metrische Variable berücksichtigt, um mögliche entwicklungsbezogene Einflüsse auf zentrale Merkmale der Emotionsregulation zu kontrollieren.

10.2.5 Unabhängige Variable: Migrations- oder Fluchthintergrund

Um eine Annäherung an unterschiedliche Abstammungsgeschichten und die damit verbundenen Unterschiede im kulturellen Hintergrund zu ermöglichen, werden die Schüler:innen in der Stichprobe in deutschstämmige Schüler:innen, Schüler:innen mit Migrationshintergrund und Schüler:innen mit Fluchthintergrund eingeteilt. Diese Werte wurden als kategoriale, soziodemografische Variable erfasst. Dabei wird deutschstämmig so definiert, dass beide Elternteile und der bzw. die betreffende Schüler:in in Deutschland geboren sind. Eine Schülerin bzw. ein Schüler wurde als Person mit Migrationshintergrund klassifiziert, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (Statistisches Bundesamt, 2024). Die Angabe erfolgte durch Selbstauskunft zur eigenen Herkunft und zur Herkunft der Eltern.

Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die Fluchthintergrund aufweisen, wurden separat klassifiziert. Dabei wurden alle Personen eingeschlossen, die selbst nach Deutschland geflüchtet sind, unabhängig vom aktuellen rechtlichen Aufenthaltsstatus. Die Klassifikation orientiert sich an den Definitionen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF, 2025).

Gemäß der vom BAMF differenzierten Schutzformen wurden alle folgenden Gruppen unter dem Begriff Fluchthintergrund zusammengefasst:

- **Asylsuchende**: Personen, die beabsichtigen, einen Asylantrag zu stellen und noch nicht als Antragsteller:innen beim BAMF erfasst sind.
- **Asylantragstellende**: Personen, die sich im laufenden Asylverfahren befinden.
- **Schutzberechtigte und Bleibeberechtigte**: Personen, die nach Abschluss eines Asylverfahrens eine der vier Schutzformen erhalten haben, darunter Asylberechtigung, Flüchtlingsschutz nach der Genfer Flüchtlingskonvention, subsidiären Schutz oder ein nationales Abschiebungsverbot.

Hinweis zur Begrifflichkeit: Obwohl der Begriff „Flüchtling“ im allgemeinen Sprachgebrauch oft für alle geflüchteten Menschen verwendet wird, bezeichnet er im rechtlichen Sinne lediglich anerkannte Flüchtlinge nach der Genfer Flüchtlingskonvention. Um den verschiedenen Schutzformen Rechnung zu tragen, wurden in dieser Untersuchung jedoch alle oben genannten Gruppen unter dem übergeordneten Begriff „Fluchthintergrund“

erfasst. Die Erhebung erfolgte durch Selbstauskunft und über Angaben der Lehrkräfte zum Aufenthaltsstatus.

10.3 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung wurde mit der Software RStudio, unter Nutzung der Pakete „dplyr“ (Wickham, François, Henry, Müller & Vaughan, 2023), „finalfit“ (Harrison, Drake & Pius, 2023), „mice“ (Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011), „misty“ (Yanagida, 2024), „psych“ (Revelle, 2024), „readxl“ (Wickham & Bryan, 2023), „lme4“ (Bates, Mächler, Bolker & Walker, 2015), „lmerTest“ (Kuznetsova, Brockhoff & Christensen, 2017), „performance“ (Lüdecke, Ben-Shachar, Patil, Waggoner & Makowski, 2021), „reghelper“ (Hughes & Beiner, 2023), „broom.mixed“ (Bolker & Robinson, 2024) und „tidyverse“ (Wickham et al., 2019) durchgeführt. Zusätzlich wurde die R-basierte Software JASP (JASP Team, 2024) für einzelne Analysen und Visualisierungen verwendet.

Zunächst wurden 16 Fälle mit mehr als 20 % fehlenden Werten in einem oder mehreren Testinstrumenten ausgeschlossen. Die restlichen fehlenden Werte wurden nach den Vorschlägen aus dem Artikel „Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung“ (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007) behandelt. Zunächst wurde eine systematische Exploration der fehlenden Werte durchgeführt. Dabei wurden sowohl der Umfang als auch die Verteilung der fehlenden Werte pro Variable analysiert. Zur adäquaten Behandlung der fehlenden Werte wurde auf das Verfahren der Multiplen Imputation zurückgegriffen. Im Gegensatz zu klassischen Verfahren wie dem fallweisen Ausschluss (Listwise Deletion) oder der Mittelwertersetzung, die laut Lüdtke et al. (2007) zu verzerrten Parameterschätzungen und einer Unterschätzung der Standardfehler führen können, berücksichtigt die Multiple Imputation explizit die Unsicherheit der Ersetzung durch die Generierung mehrerer plausibler Werte. Konkret wurde das Verfahren der Multiplen Imputation mittels Predictive Mean Matching (Little, 1988) gewählt. Dieses Verfahren kombiniert Vorteile der stochastischen Regression mit einer besonders realitätsnahen Imputation, da fehlende Werte durch tatsächlich beobachtete Werte ähnlicher Fälle ersetzt werden. Durch die Anwendung der Multiplen Imputation mit Predictive Mean Matching wurde ein Verfahren gewählt, das sowohl die Verzerrung minimiert als auch eine effiziente Nutzung der verfügbaren Daten ermöglicht. Damit trägt es zur Erhöhung der Aussagekraft und methodischen Qualität der nachfolgenden Analysen bei.

10.4 Datenexploration

Zur Gewinnung eines Überblicks über die Stichprobe und die Erhebungsdaten werden die Daten zunächst explorativ untersucht. Um herauszufinden, ob es Unterschiede in der Emotionsregulation, in der Beziehung zur Lehrkraft, in der Altersstruktur und bei der Geschlechteraufteilung zwischen der deutschstämmigen Gruppe, der Gruppe mit Migrationshintergrund und der Gruppe mit Fluchthintergrund gibt, werden zunächst die deskriptiven Statistiken betrachtet und anschließend paarweise T-Tests durchgeführt, um die Signifikanz der Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich der Ergebnisse der Testinstrumente einzuschätzen.

Die Häufigkeitsverteilung nach Geschlecht findet sich in

Tabelle 2. Es zeigt sich, dass es in der deutschstämmigen Gruppe (n(m) = 108; 54,27 %; n(w) = 90; 45,23 %; n(ka) = 1; 0,5 %) einen leichten Überschuss an männlichen Teilnehmer:innen gibt. Die Gruppen mit Migrationshintergrund (n(m) = 104; 48,37 %; n(w) = 107; 49,77 %; n(ka) = 4; 1,86 %) und Fluchthintergrund (n(m) = 67; 48,91 %; n(w) = 64; 46,72 %; n(ka) = 6; 4,38 %) sind nahezu paritätisch verteilt.

Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung nach Geschlecht

Herkunft	Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
Deutschstämmig	Männlich	108	54.271
	Weiblich	90	45.226
	Keine Angabe	1	0.503
	Gesamt	199	100.000
Migrationshintergrund	Männlich	104	48.372
	Weiblich	107	49.767
	Keine Angabe	4	1.860
	Gesamt	215	100.000
Fluchthintergrund	Männlich	67	48.905
	Weiblich	64	46.715
	Keine Angabe	6	4.380
	Gesamt	137	100.000

Als Nächstes werden das Alter und die Mittelwerte der beiden verwendeten Testinstrumente unter dem Aufteilungskriterium der Herkunft betrachtet.

Tabelle 3: Deskriptive Statistiken, Aufteilungskriterium Herkunft

	Herkunft	n	Mittelwert	SD	Minimum	Maximum
Alter	DS	199	12.938	1.540	9.11	16.9
	MH	215	13.167	1.487	10.10	17.5
	FH	137	13.689	1.595	10.11	16.9
Adaptive	DS	199	2.858	0.750	1.262	4.857
Emotionsregulation	MH	215	2.993	0.652	1.262	4.833
(FEEL KJ)	FH	137	3.252	0.707	1.214	4.786
Maladaptive	DS	199	2.570	0.583	1.200	4.300
Emotionsregulation	MH	215	2.590	0.629	1.033	4.500
(FEEL KJ)	FH	137	2.660	0.542	1.233	4.167
Emotionsregulation	DS	199	2.775	0.509	1.333	4.167
Sonstige Strategien	MH	215	2.725	0.477	1.667	3.889
(FEEL KJ)	FH	137	2.815	0.568	1.111	4.778
Beziehung zur	DS	199	3.593	0.615	2.120	4.960
Lehrkraft	MH	215	3.564	0.644	1.720	4.880
(SPARTS)	FH	137	3.530	0.700	1.640	4.840

Anmerkungen: DS= Deutschstämmig, MH= Migrationshintergrund, FH= Fluchthintergrund; SD= Standardabweichung

Tabelle 3 verdeutlicht eine leicht unterschiedliche Altersstruktur in den Gruppen. Deutschstämmige Schüler:innen ($M = 12{,}94$; $SD = 1{,}54$) sind etwas jünger als Schüler:innen mit Migrationshintergrund ($M = 13{,}17$; $SD = 1{,}49$), was sich mit unterschiedlichen Bildungsbiografien erklären lässt. So zeigt sich bei Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte häufiger eine schwächere Schulleistung, die zu einer Wiederholung der Klassenstufe führen kann (Anger et al., 2024). Am ältesten sind Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund ($M = 13{,}69$; $SD = 1{,}60$). Sie werden aufgrund teils lückenhafter Bildungsbiografien und Zweitsprachaspekten häufig in niedrigere Klassen eingestuft, als es ihr Alter nahelegen würde. Dadurch verbleiben sie länger im Schulsystem (von Maurice & Will, 2021). Einerseits führt die Flucht dazu, dass phasenweise kein oder nur ein sporadischer Schulbesuch möglich ist. Andererseits spielen sprachliche Aspekte eine Rolle, da der Spracherwerb Zeit in Anspruch nimmt und sich auf die Schulleistung auswirkt (von Maurice & Will, 2021). Die Unterschiede in der Altersstruktur könnten sich auf die Emotionsregulationsfähigkeit auswirken. In der Auswertung wird dieser Aspekt berücksichtigt, indem geprüft und gegebenenfalls in die Interpretation einbezogen wird, ob sowohl das Alter als auch die Herkunft einen signifikanten Einfluss auf den jeweiligen Emotionsregulationsaspekt haben.

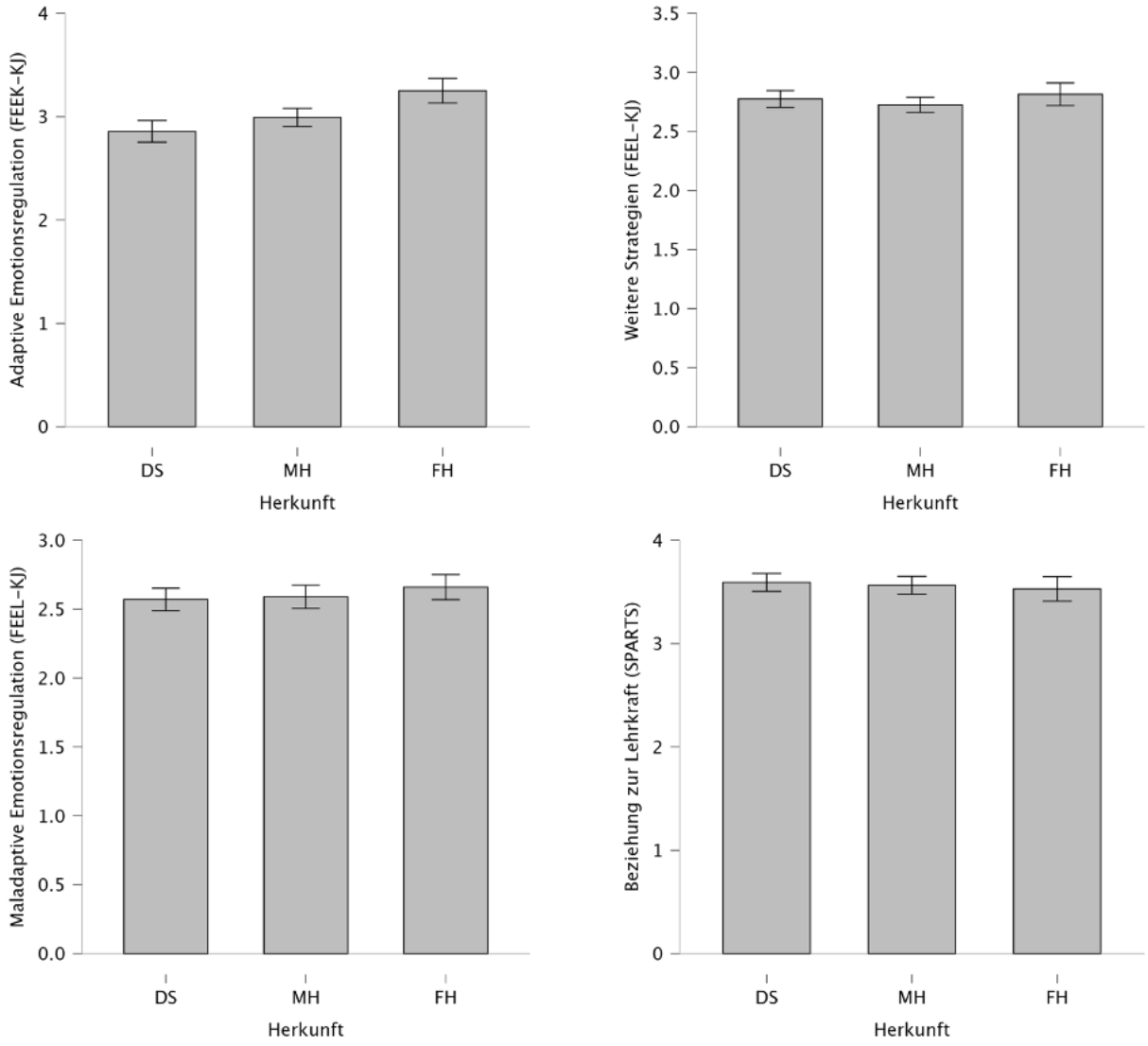


Abbildung 1: Balkendiagramme zu den Testinstrumenten

Wie aus Tabelle 3 zu entnehmen ist und die Balkendiagramme in Abbildung 1 verdeutlichen, zeigen deutschstämmige Kinder und Jugendliche bei den adaptiven Emotionsregulationsstrategien den niedrigsten Wert ($M = 2{,}86$; $SD = 0{,}75$), was laut Testmanual einem *T*-Wert von 43 und einem Prozentrang von 24 entspricht. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ($M = 2{,}99$; $SD = 0{,}65$) liegen bei einen *T*-Wert von 45 und auf Prozentrang 30,5. Bei Schüler:innen mit Fluchthintergrund ($M = 3{,}25$; $SD = 0{,}71$) liegt der *T*-Wert von 50 auf Prozentrang 51,4 und damit am höchsten.

Diese Verhältnisse lassen sich bei der maladaptiven Emotionsregulation ebenfalls in abgeschwächter Form beobachten. Deutschstämmige Kinder und Jugendliche ($M = 2{,}57$; $SD = 0{,}58$; *T*-Wert = 50; Prozentrang = 53,5) zeigen die geringste Ausprägung maladaptiver Emotionsregulationsstrategien, gefolgt von Schüler:innen mit Migrationshintergrund ($M = 2{,}59$; $SD = 0{,}63$; *T*-Wert = 50; Prozentrang = 53,5) und Schüler:innen mit Fluchthintergrund ($M = 2{,}66$; $SD = 0{,}54$; *T*-Wert = 52; Prozentrang = 62,2).

Zur vertiefenden Analyse werden paarweise Gruppenvergleiche durch *t*-Tests, basierend auf einem Kontrastverfahren, durchgeführt. Die ANOVA selbst wird nicht berichtet, da sie für die Forschungsfrage keine zusätzlichen Informationen liefert. Zur Einordnung, ob es sich um signifikante Gruppenunterschiede handelt, wird die Effektgröße bei den *t*-Tests mit Hilfe des Cohens *d* eingeschätzt, wobei Effektgrößen von > 0,2 als klein, > 0,5 als mittel und > 0,8 als groß interpretiert werden (Cohen, 1988).

Wie in Tabelle 4 zu sehen ist, haben die gepaarten *t*-Tests zum Ergebnis, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund einen an der Grenze zur Signifikanz liegenden höheren Wert bei der adaptiven Emotionsregulation aufweisen als deutschstämmige Schüler:innen ($t = 1{,}95$; $df = 548$; $p = .052$; $d = 0{,}192$), was als kleine Effektgröße zu interpretieren ist. Schüler:innen mit Fluchthintergrund weisen bei der adaptiven Emotionsregulation, bei mittlerer Effektstärke, einen signifikant höheren Wert als die deutschstämmigen Schüler:innen auf ($t = 5{,}05$; $df = 548$; $p < .001$; $d = 0{,}561$).
Bei der maladaptiven Emotionsregulation, den weiteren Emotionsregulationsstrategien und der Beziehung zur Lehrkraft bestehen keine signifikanten Gruppenunterschiede.

Tabelle 4: Darstellung der T- Tests

	Herkunft	***t***	***df***	***p***	**Cohen's *d***
Adaptive Emotionsregulation (FEEL-KJ)	MH-DS	1.951	548	0.052	0.192
Adaptive Emotionsregulation (FEEL-KJ)	**FH-DS**	**5.050**	**548**	**<.001**	**0.561**
Maladaptive Emotionsregulation (FEEL-KJ)	MH-DS	0.339	548	0.735	0.033
Maladaptive Emotionsregulation (FEEL-KJ)	FH-DS	1.362	548	0.174	0.151
Weitere Strategien (FEEL-KJ)	MH-DS	-0.985	548	0.325	-0.097
Weitere Strategien (FEEL-KJ)	FH-DS	0.705	548	0.481	0.078
Beziehung zur Lehrkraft (SPARTS)	MH-DS	-0.447	548	0.655	-0.044
Beziehung zur Lehrkraft (SPARTS)	FH-DS	-0.872	548	0.384	-0.097

Anmerkungen: MH= Migrationshintergrund; FH=Fluchthintergrund; DS= Deutschstämmig; *t*: *t*- Wert; *df*: Freiheitsgrade; *p*: Signifikanzniveau des *t*- Tests; *d*: Cohen's *d*;

Die Auswertung der Subskalen des FEEL-KJ wird aufklären, ob sich die Unterschiede bei den adaptiven und maladaptiven Emotionsregulationsstrategien auf einzelne, stark unterschiedliche Einzelskalen zurückführen lassen oder ob sie das gesamte Skaleninventar betreffen.

Zur Untersuchung, ob sich die Gruppenunterschiede in der adaptiven Emotionsregulation auf die unterschiedliche Altersstruktur in den Gruppen „Deutschstämmig", „Migrationshintergrund" und „Fluchthintergrund" zurückführen lassen, wird die Gesamtgruppe auf Basis des Alters in Terzile unterteilt und eine Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt. Dazu wird die Interaktion des Alters mit der Herkunft berechnet. Aus der Tabelle lässt sich entnehmen, dass die Interaktion zwischen Herkunft und den Altersterzilen ($F = 0{,}08$; $df = 4$; $p = .989$; $\eta^2 = 0{,}001$) mit niedriger Irrtumswahrscheinlichkeit keinen Einfluss auf die adaptive Emotionsregulation hat. Es kann somit ausgeschlossen werden, dass die Gruppenunterschiede in der adaptiven Emotionsregulation auf die unterschiedliche Altersstruktur zwischen den Gruppen zurückzuführen sind.

Tabelle 5: ANOVA Adaptive Emotionsregulation

Fälle	SS	df	MS	F	p	η²
Alter (Terzentil)	1.967	2	0.984	1.988	0.138	0.007
Herkunft	**10.838**	**2**	**5.419**	**10.951**	**< .001**	**0.039**
Alter Terzentil ✻ Herkunft	0.152	4	0.038	0.077	0.989	0.001
Residuals	268.214	542	0.495			

Anmerkungen: SS=Quadratsumme; df=Freiheitsgrade; MS=Mittlere Quadratsumme; F=F-Wert; p=Signifikanzniveau; η²=Eta-Quadrat

Die Exploration der Skala zu den „weiteren Emotionsregulationsstrategien" hat insbesondere in der Summe nur einen sehr geringen Aussagewert, da es bei der Auswertung auf die Ausprägungen der Einzelskalen ankommt. Die Mittelwerte von deutschstämmigen Kindern und Jugendlichen ($M = 2{,}76$; $SD = 0{,}51$), solchen mit Migrationshintergrund ($M = 2{,}73$; $SD = 0{,}48$) und mit Fluchthintergrund ($M = 2{,}82$; $SD = 0{,}57$) unterscheiden sich nur geringfügig.

Deutschstämmige Kinder und Jugendliche berichten von der besten Beziehung zur Lehrkraft ($M = 3{,}59$; $SD = 0{,}62$), gefolgt von Schüler:innen mit Migrationshintergrund ($M = 3{,}56$; $SD = 0{,}64$) und Schüler:innen mit Fluchthintergrund ($M = 3{,}53$; $SD = 0{,}70$).

10.5 Interne Konsistenz

Zur Überprüfung der internen Konsistenz der verwendeten Skalen wurde Cronbachs α berechnet. Dieses Maß gibt an, wie stark die einzelnen Items einer Skala miteinander korrelieren und inwieweit sie ein gemeinsames Konstrukt messen (Cronbach, 1951). Ein hoher Wert für Cronbachs α weist auf eine gute Homogenität der Skala hin und legt nahe, dass die Items zuverlässig dasselbe theoretische Merkmal erfassen. Werte ab $\alpha = .70$ gelten in der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Regel als akzeptabel und Werte ab $\alpha = .60$

als grenzwertig (Bortz & Döring, 2006). Die Berechnung von Cronbachs α ermöglicht es, die Skalenwerte fundierter in die Interpretation der Ergebnisse einzubeziehen.

Für den FEEL-KJ ergaben sich folgende Werte: Die Skala zur adaptiven Emotionsregulation weist mit $\alpha = .94$ eine ausgezeichnete interne Konsistenz auf. Die Skala zur maladaptiven Emotionsregulation erreicht $\alpha = .86$. Die Skala zu den weiteren Strategien liegt mit $\alpha = .66$ im grenzwertigen Bereich.

Die Subskalen zeigen folgende interne Konsistenzen: Problemorientiertes Verhalten $\alpha = .75$, Zerstreuung $\alpha = .88$, Stimmung anheben $\alpha = .86$, Akzeptieren $\alpha = .70$, Vergessen $\alpha = .71$, Kognitives Problemlösen $\alpha = .83$ sowie Umbewertung $\alpha = .75$. Für die maladaptiven Subskalen ergaben sich folgende Werte: Aufgeben $\alpha = .73$, Aggressives Verhalten $\alpha = .79$, Rückzug $\alpha = .68$, Selbstabwertung $\alpha = .75$ und Perseveration $\alpha = .72$. Die Subskalen der weiteren Strategien zeigen für Ausdruck $\alpha = .67$, für Emotionskontrolle $\alpha = .64$ und für Soziale Unterstützung $\alpha = .87$.

Auch die SPARTS-Skala zur Erfassung der Beziehung zur Lehrkraft zeigt zufriedenstellende interne Konsistenzen: Die Gesamtskala erreicht $\alpha = .87$, die Subskala Nähe $\alpha = .84$, die Subskala Negative Erwartungen $\alpha = .69$ und die Subskala Konflikterwartung $\alpha = .80$.
Die interne Konsistenz der Messinstrumente ist für die Stichprobe somit insgesamt zufriedenstellend.

10.6 Normalverteilung

Zur Überprüfung der Annahme einer Normalverteilung werden *Q-Q-Plots* (Quantil-Quantil-Plots) sowie Dichtekurven herangezogen. Diese Verfahren dienen der visuellen Beurteilung, ob die Verteilung der betrachteten Daten (z. B. Residuen) mit einer theoretischen Normalverteilung übereinstimmt. Ein *Q-Q-Plot* vergleicht die empirischen Quantile der Daten mit den theoretischen Quantilen einer Normalverteilung. Liegen die Punkte des Plots annähernd auf einer Geraden, kann davon ausgegangen werden, dass die Daten näherungsweise normalverteilt sind. Abweichungen von dieser Linie deuten auf Abweichungen von der Normalverteilung hin, wie etwa Schiefe, Wölbung oder das Vorliegen von Ausreißern (Fahrmeir, Heumann, Künstler, Pigeot & Tutz, 2016).

Die Dichtekurve bietet eine ergänzende Möglichkeit zur visuellen Beurteilung. Sie zeigt die geglättete empirische Verteilung der Daten und erlaubt im Vergleich mit einer theoretischen Normalverteilung Rückschlüsse auf Eigenschaften wie Symmetrie, Modalanordnung oder die Form der Wölbung (Fahrmeir et al., 2016). Beide Verfahren ermöglichen eine fundierte Einschätzung, ob die Voraussetzung der Normalverteilung für weiterführende inferenzstatistische Verfahren erfüllt ist.

In Abbildung 2 und Abbildung 3 ist zu erkennen, dass die Normalverteilung angenommen werden darf. Es zeigen sich beim FEEL-KJ und beim Alter keine deutlichen Verlagerungen der Dichtekurven und die Ränder fallen ab. Die mit dem SPARTS gemessenen Werte sind leicht nach rechts verlagert, befinden sich jedoch weiterhin im akzeptablen Bereich, und auch hier fallen die Ränder ab. Anhand der *Q-Q-Plots* in Abbildung 3 wird deutlich, dass sich die Beobachtungen und die Altersverteilung nahe an einer idealen Normalverteilung befinden.

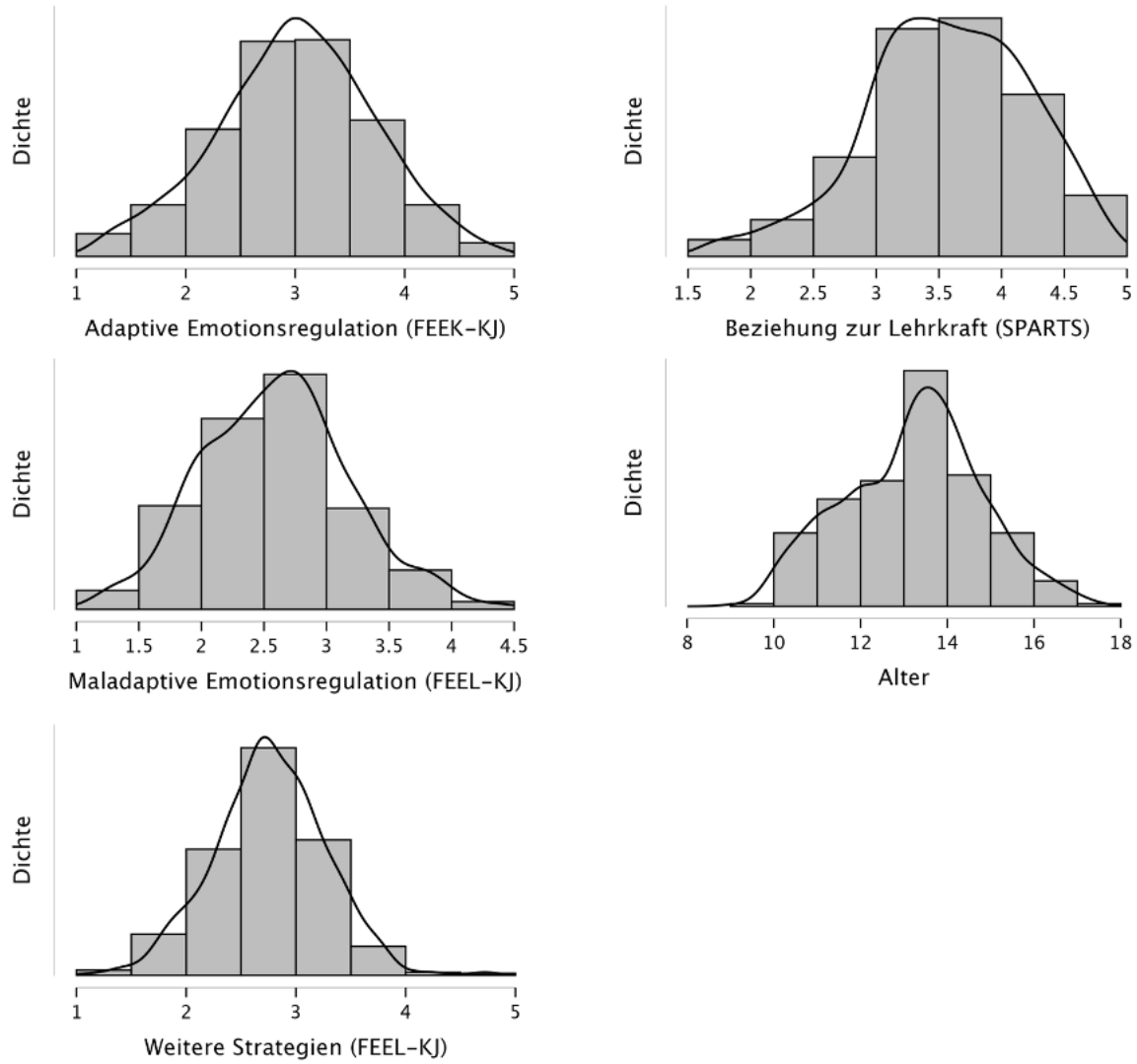
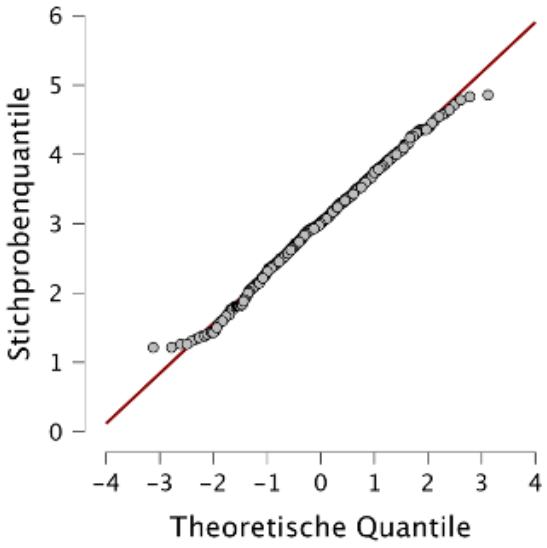
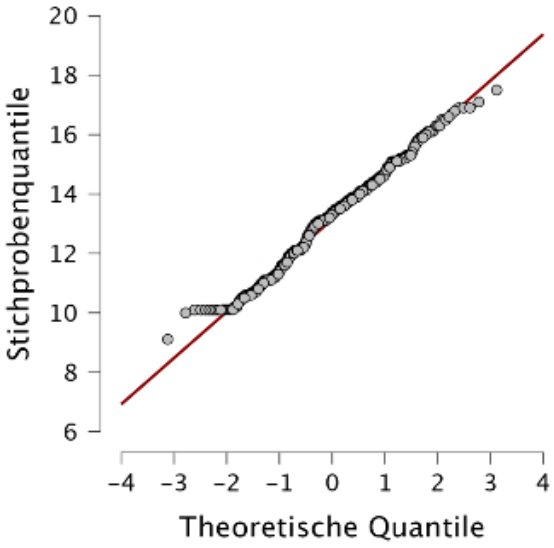


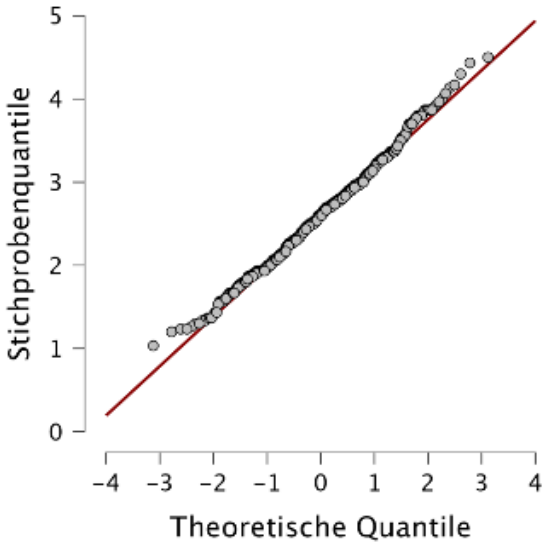
Abbildung 2: Dichtekurven zur Überprüfung der Normalverteilung



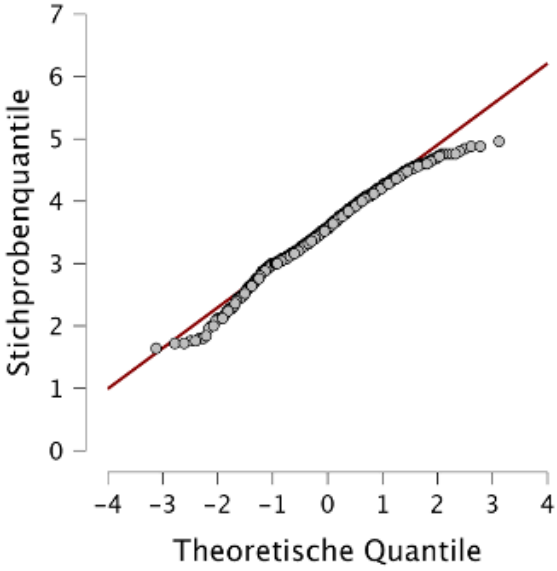
Adaptive Emotionsregulation (FEEK-KJ)



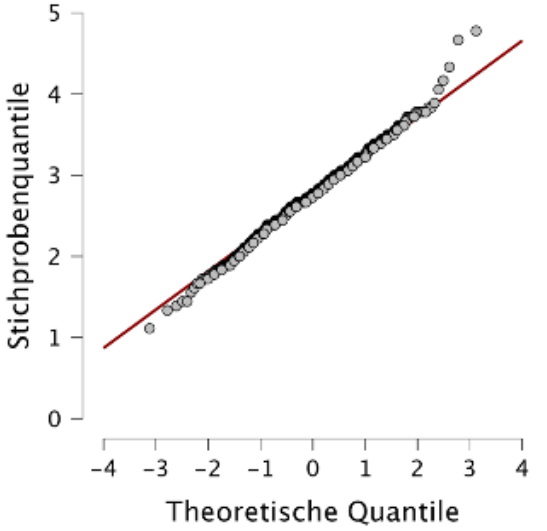
Alter



Maladaptive Emotionsregulation (FEEL-KJ)



Beziehung zur Lehrkraft (SPARTS)



Weitere Emotionsregulationsstrategien (FEEL-KJ)

Abbildung 3: Q-Q Diagramme zur Überprüfung der Normalverteilung

10.7 Überprüfung der Regressionsvoraussetzungen

Bevor die Ergebnisse einer linearen Regressionsanalyse interpretiert werden können, ist es erforderlich, die zugrunde liegenden Modellvoraussetzungen zu prüfen. Dies dient der Gewährleistung der Gültigkeit und Aussagekraft der Analyse. Zu den zentralen Voraussetzungen zählen die Linearität des Zusammenhangs zwischen den abhängigen und den unabhängigen Variablen, die Homoskedastizität der Residuen sowie das Fehlen von Multikollinearität zwischen den Prädiktoren (Bortz & Döring, 2006).

Als abhängige Variablen werden die Hauptskalen des FEEL-KJ („Adaptive Emotionsregulation“, „Maladaptive Emotionsregulation“ und „Weitere Strategien“) zur Überprüfung der Regressionsvoraussetzungen verwendet. Zusätzlich werden die Beziehung zur Lehrkraft (SPARTS) und das Alter als Kovariaten überprüft, die im Regressionsmodell verwendet werden.

10.8 Überprüfung der Linearität

Die Linearität wird mithilfe von Streudiagrammen in Abbildung 4 überprüft und ist zusätzlich im Rahmen der späteren Analyse aus der Streuung der Residuen im Regressionsmodell ersichtlich. Um einen Überblick darüber zu erhalten, ob die visualisierten Zusammenhänge auch signifikante Korrelationen aufweisen, wurden die in Tabelle 4 dargestellten Korrelationskoeffizienten berechnet. Die Streudiagramme in Abbildung 4 zeigen, dass lineare Zusammenhänge vorliegen.

Insbesondere unter Berücksichtigung des Sachverhalts, dass das Ziel der Studie nicht in der vollständigen Aufklärung der abhängigen Variablen besteht, sondern in der Identifikation relevanter Einflussfaktoren, sind die linearen Zusammenhänge als ausreichend zu bewerten. Zur genaueren Einordnung der Stärke der Zusammenhänge wird Pearsons r verwendet. Ein Wert von $r = 0{,}10$ gilt dabei als kleiner, $r = 0{,}30$ als mittlerer und $r = 0{,}50$ als großer Effekt (Cohen, 1988). Diese Schwellenwerte dienen als allgemeine Orientierung für die praktische Bedeutsamkeit.

Die Skala *Beziehung zur Lehrkraft* aus dem SPARTS korreliert bei kleiner Effektstärke signifikant positiv mit adaptiver Emotionsregulation aus dem FEEL-KJ ($p < .001$; $r = 0{,}188$). Gleichzeitig zeigt sich eine signifikante negative Korrelation zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* aus dem SPARTS und maladaptiver Emotionsregulation aus dem FEEL-KJ, bei ebenfalls kleiner Effektstärke ($p < .001$; $r = -0{,}268$). Es liegen demnach untersuchenswerte Zusammenhänge vor, die durch die Auswertung der Regressionsmodelle umfassend beleuchtet werden.

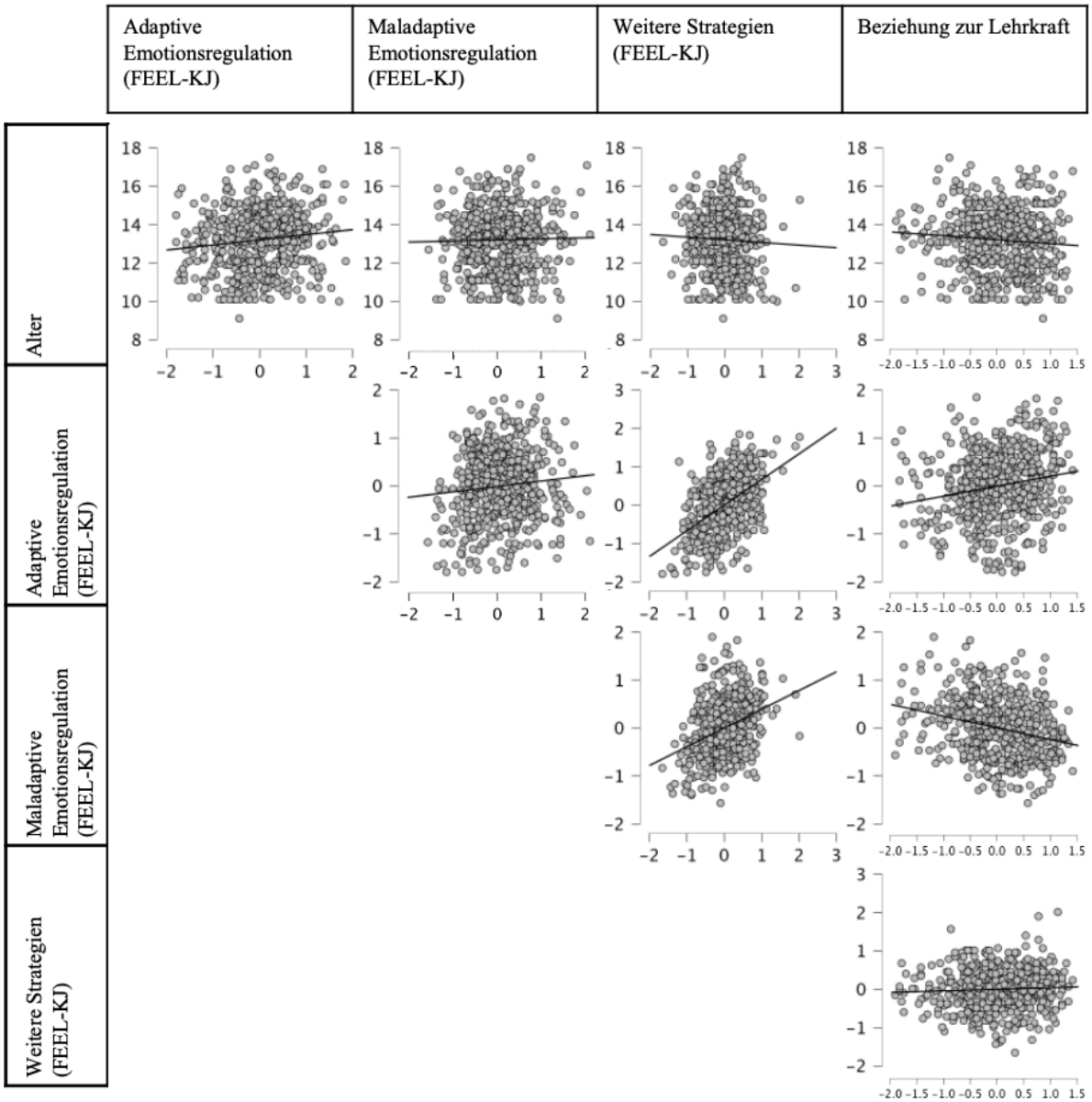


Abbildung 4: Streudiagramme zur Überprüfung linearer Zusammenhänge

10.9 Überprüfung auf Homo- oder Heteroskedaszität

Homoskedastizität beschreibt die Voraussetzung, dass die Fehler (Residuen) des Modells über den gesamten Wertebereich der vorhergesagten Werte eine konstante Varianz aufweisen. Liegt stattdessen Heteroskedastizität vor, variiert die Streuung der Residuen in Abhängigkeit vom Wertebereich, was die Effizienz der Schätzungen beeinträchtigen kann. Zur Beurteilung der Homoskedastizität wurde eine visuelle Überprüfung der standardisierten Residuen gegen die vorhergesamten Werte mittels eines Streudiagramms durchgeführt. Eine konstante Streuung der Residuen über den gesamten Wertebereich hinweg gilt als Hinweis auf Homoskedastizität, während systematische Muster, wie etwa eine trichterförmige Verteilung, auf Heteroskedastizität hinweisen würden (Fahrmeir et al., 2016).

In der vorliegenden Analyse zeigen die Residualplots in Abbildung 5 keine systematischen Strukturen oder Veränderungen der Streuung über die vorhergesagten Werte hinweg. Die Punkte sind annähernd zufällig und gleichmäßig verteilt. Somit kann von Homoskedastizität ausgegangen werden.

Zur Modellprüfung wurden die Prädiktoren „Beziehung zur Lehrkraft“, „Alter“, „Herkunft“, „Geschlecht“ sowie die Interaktion „Beziehung zur Lehrkraft × Herkunft“ in das Modell aufgenommen.

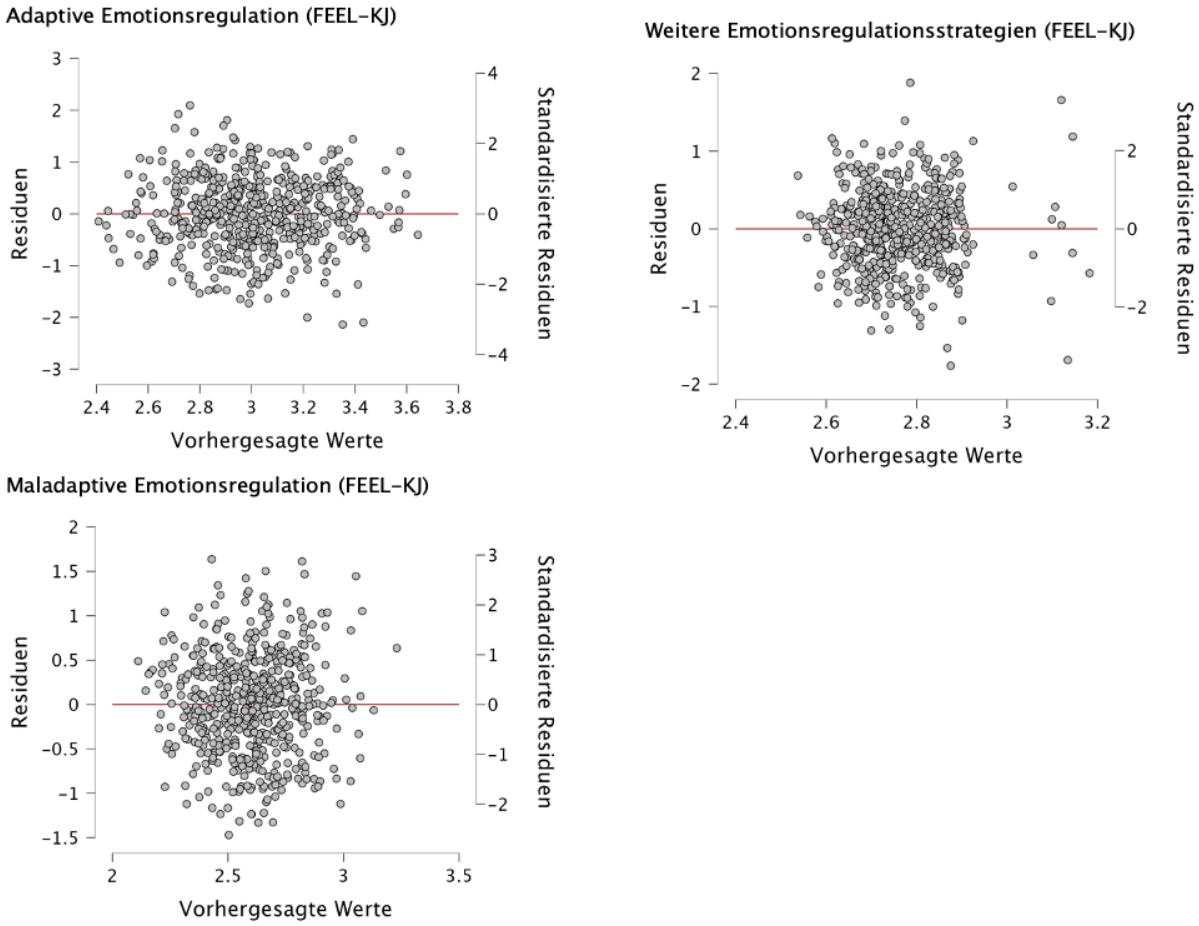


Abbildung 5: Streudiagramme der Residuen zur Überprüfung auf Homo- oder Heteroskedaszität

10.10 Überprüfung auf Multikollinearität

Multikollinearität bezeichnet eine hohe Korrelation zwischen zwei oder mehr unabhängigen Variablen innerhalb eines Regressionsmodells. Eine solche Korrelation kann problematisch sein, da sie die Interpretation der Regressionskoeffizienten erschwert und zu verzerrten Schätzungen sowie zu erhöhten Standardfehlern führen kann (Field, 2017). Als kritischer Schwellenwert gilt dabei in der Regel ein Korrelationskoeffizient von Pearsons $r \geq 0{,}80$.

Alter und die Beziehung zur Lehrkraft sind die einzigen Kovariaten, die in diesem Rahmen überprüft werden müssen. Es liegt eine paarweise Korrelation von ($p = .049$; $r = -.084$) vor. Multikollinearität kann somit ausgeschlossen werden.

10.11 Überprüfung der Modellpassung

Da die vorliegenden Daten eine hierarchische Struktur aufweisen, stellt sich die Frage, ob sich die Klassenzugehörigkeit als erklärungsrelevanter Faktor darstellt. Laut Snijders und Bosker (1999) besteht die Möglichkeit, die zweite Ebene der Datenstruktur und die daraus resultierenden Abhängigkeiten als reinen Störfaktor zu betrachten. In diesem Fall wird mit Daten auf Individualebene gearbeitet, ohne die Gruppenstruktur explizit zu modellieren.

Zur empirischen Überprüfung, ob ein Mehrebenenmodell erforderlich ist, wurde die Intraklassenkorrelation (ICC) berechnet. Die ICC quantifiziert den Anteil der Gesamtvarianz, der auf Unterschiede zwischen den Gruppen (z. B. Klassen) zurückzuführen ist. Ein ICC-Wert von mehr als 5 % weist darauf hin, dass ein relevanter Anteil der Varianz auf der Gruppenebene liegt, sodass ein Mehrebenenmodell in Betracht gezogen werden sollte (Holling & Schmitz, 2010; Snijders & Bosker, 1999).

Zur Beantwortung dieser Frage wurde das Regressionsmodell schrittweise aufgebaut, indem in mehreren Stufen relevante Prädiktoren eingeführt wurden. Gleichzeitig wurde eine Beurteilung der Modellpassung vorgenommen. Dazu wurden für jeden Schritt das Akaike-Informationskriterium (AIC) sowie die ICC berechnet und in Tabelle 6 berichtet. Das AIC erlaubt eine Bewertung der Modellgüte unter Berücksichtigung der Modellkomplexität (Fahrmeir et al., 2016). Ein geringerer AIC-Wert deutet darauf hin, dass ein Modell dem anderen überlegen ist. Unterschiede von weniger als 2 gelten als nicht substanziell, während ein AIC > 10 eine klare Überlegenheit des Modells mit dem niedrigeren Wert bedeutet.

Tabelle 6: Schrittweiser Aufbau des Regressionsmodells

	Modell	**AIC**	**ICC**
Adaptive Emotionsregulation (FEEL-KJ)	**Nullmodell:** *Adaptive Emotionsregulation*	1197.1	4,48%
	Adaptive Emotionsregulation/ **Alter**	1191.4	4,03%
	Adaptive Emotionsregulation/ Alter + **Geschlecht**	1193.8	3,83%
	Adaptive Emotionsregulation/ Alter + Geschlecht + **Beziehung zur Lehrkraft**	1170.1	4,08%
	Adaptive Emotionsregulation/ Alter + Geschlecht + Beziehung zur Lehrkraft + **Herkunft**	1154.0	2,37%
	Adaptive Emotionsregulation/ Alter + Geschlecht + Beziehung zur Lehrkraft + Herkunft+ **Herkunft*Beziehung zur Lehrkraft**	1157.2	2.32%
Maladaptive Emotionsregulation (FEEL-KJ)	**Nullmodell:** *Maladaptive Emotionsregulation*	990.2	1,00%
	Maladaptive Emotionsregulation/ **Alter**	991.8	1,08%
	Maladaptive Emotionsregulation/ Alter + **Geschlecht**	989.3	1,43%
	Maladaptive Emotionsregulation/ Alter + Geschlecht + **Beziehung zur Lehrkraft**	944.2	0,82%
	Maladaptive Emotionsregulation/ Alter + Geschlecht + Beziehung zur Lehrkraft + **Herkunft**	946.9	0,42%
	Maladaptive Emotionsregulation/ Alter + Geschlecht + Beziehung zur Lehrkraft + Herkunft+ **Herkunft*Beziehung zur Lehrkraft**	948.4	0,24%
Weitere Strategien (FEEL-KJ)	**Nullmodell:** *Weitere Strategien*	827.3	3,66%
	Weitere Strategien / **Alter**	829.2	3,42%
	Weitere Strategien / Alter + **Geschlecht**	818.2	3,62%
	Weitere Strategien / Alter + Geschlecht + **Beziehung zur Lehrkraft**	819.3	3,80%
	Weitere Strategien / Alter + Geschlecht + Beziehung zur Lehrkraft + **Herkunft**	821.3	3,34%
	Weitere Strategien / Alter + Geschlecht + Beziehung zur Lehrkraft + Herkunft+ **Herkunft*Beziehung zur Lehrkraft**	824.7	3,47%

Anmerkungen: AIC: Akaike- Informationskriterium; ICC: Intraclasscorrelation

Aus Tabelle 6 geht hervor, dass keine Notwendigkeit zur Beachtung der Mehrebenenstruktur besteht und eine Analyse auf Individualebene angemessen ist. Die ICC liegt in keinem Schritt über 5 % und fällt mit dem Aufbau des Regressionsmodells fast stetig ab. Ebenso verhält es sich mit dem AIC, das sich für jede der Subskalen des FEEL-KJ mit zunehmendem Modellaufbau, bis auf einzelne geringe Abweichungen, verringert. In allen Subskalen erhöht der Einbezug der Interaktion zwischen der Beziehung zur Lehrkraft und der Herkunft das ICC, was darauf hindeutet, dass die Modellpassung dadurch verschlechtert wird. Trotzdem wird die Interaktion im Modell belassen und kontrolliert, ob möglicherweise Effekte auf einzelne Emotionsregulationsstrategien aus dem FEEL-KJ vorliegen.

Das Bestimmtheitsmaß R^2 wird nicht im Rahmen der Datenexploration, sondern in der Ergebnisdarstellung für alle berichteten Skalen angegeben. Dort dient es der Einordnung der Modellgüte im finalen Regressionsmodell.

11 Vorstellung der Forschungsergebnisse

Anmerkung: Sämtliche Angaben zur Varianzaufklärung beziehen sich, sofern nicht anders angegeben, auf den Wert für das standardisierte R^2. Die beschriebenen Werte finden sich in den Tabellen zu den Regressionsmodellen auf den Seiten 61- 67.

11.1 Adaptive Emotionsregulation

In Modell M_1 zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem *Alter* und der adaptiven Emotionsregulation ($B = 0.056$, $\beta = .121$, $p < .01$). Die übrigen Prädiktoren sind nicht signifikant. Das Modell erklärt $R^2 = .013$ der Varianz.

In Modell M_2 bleibt der Effekt des *Alters* signifikant bei gleicher Wirkrichtung ($B = 0.047$, $\beta = .102$, $p < .05$). Zusätzlich hängt die *Beziehung zur Lehrkraft* signifikant positiv mit der adaptiven Emotionsregulation zusammen ($B = 0.241$, $\beta = .217$, $p < .001$). Schüler:innen mit *Migrationshintergrund* ($B = 0.137$, $p < .05$) und mit *Fluchthintergrund* ($B = 0.377$, $p < .001$) berichten signifikant höhere Werte als deutschstämmige Schüler:innen. Zudem zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen dem *weiblichen Geschlecht* ($B = –0.132$, $p < .05$) und der adaptiven Emotionsregulation. Das Modell weist mit einer erklärten Varianz von $R^2 = .091$ eine deutlich präzisere Schätzung als M_1 auf.

Auch in Modell M_3 bleibt das *Alter* signifikant positiv mit der adaptiven Emotionsregulation verknüpft ($B = 0.048$, $\beta = .105$, $p < .05$), ebenso die *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = 0.266$, $\beta = .240$, $p < .001$), *Migrationshintergrund* ($B = 0.138$, $p < .05$) und *Fluchthintergrund* ($B = 0.374$, $p < .001$). *Weibliches Geschlecht* ($B = –0.131$, $p < .05$) hängt weiterhin negativ mit adaptiver Emotionsregulation zusammen. Das Modell erklärt mit $R^2 = .089$ einen etwas geringeren Anteil der Varianz als M_2.

11.2 Maladaptive Emotionsregulation

In Modell M_1 zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem *weiblichen Geschlecht* ($B = 0.127$, $p < .05$) und maladaptiver Emotionsregulation. Das Modell erklärt $R^2 = .012$ der Varianz.

In Modell M_2 ist der Effekt für das *weibliche Geschlecht* verstärkt und bleibt signifikant ($B = 0.177$, $p < .001$). Auch die *Beziehung zur Lehrkraft* hängt negativ mit maladaptiver Emotionsregulation zusammen ($B = –0.264$, $\beta = –.289$, $p < .001$). Das Modell erklärt mit $R^2 = .086$. einen deutlich höheren Anteil der Varianz als M_1.

Auch in Modell M_3 hängt das *weibliche Geschlecht* signifikant mit der maladaptiven Emotionsregulation zusammen ($B = 0.176$, $p < .001$). Die *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = –0.284$, $\beta = –.311$, $p < .001$) hängt signifikant negativ mit der maladaptiven Emotionsregulation zusammen. Die Varianzaufklärung ist mit $R^2 = .087$ etwas geringer als in M_2.

11.3 Weitere Strategien

In Modell M_1 zeigen sich signifikant positive Zusammenhänge zwischen der Nutzung der weiteren Emotionsregulationsstrategien und dem *weiblichen Geschlecht* ($B = 0.132$, $p < .01$), dem *diversen bzw. nicht angegebenen Geschlecht* ($B = 0.424$, $p < .01$). Das Modell erklärt $R^2 = .023$ der Varianz.

In Modell M_2 bleiben die Effekte beim *weiblichen* ($B = 0.129$, $p < .01$) und *diversen bzw. nicht angegebenen Geschlecht* ($B = 0.409$, $p < .01$) positiv signifikant. Es ergeben sich keine weiteren signifikanten Zusammenhänge. Die erklärte Varianz beträgt $R^2 = .024$ und bleibt somit auf ähnlichem Niveau.

In Modell *M₃* bilden sich die Effekte zum *weiblichen Geschlecht* ($B = 0.129$, $p < .01$) und *diversen bzw. nicht angegebenen Geschlecht* ($B = 0.411$, $p < .01$) weiterhin ab. Das Modell erklärt $R^2 = .021$ der Varianz.

11.4 Adaptive Strategie: Akzeptieren

In Modell M_1 zeigt sich ein signifikant positiver Effekt des *Alters* auf die Nutzung der adaptiven Emotionsregulationsstrategie *Akzeptieren* ($B = 0.071$, $\beta = .134$, $p < .01$). Weibliche Schüler:innen wenden diese Strategie seltener an als männliche ($B = –0.154$, $p < .05$). Das Modell erklärt $R^2 = .022$ der Varianz.

In Modell M_2 bleibt der Effekt von *Alter* signifikant positiv ($B = 0.066$, $\beta = .124$, $p < .01$). Ebenso bleibt der negative Effekt beim *weiblichen Geschlecht* ($B = –0.194$, $p < .01$) bestehen. Zusätzlich besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = 0.171$, $\beta = .134$, $p < .01$), *Migrationshintergrund* ($B = 0.156$, $p < .05$) und *Fluchthintergrund* ($B = 0.257$, $p < .01$) zur Nutzung dieser Strategie. Das Modell erklärt mit $R^2 = .048$ einen etwas größeren Teil der Varianz als M_1.

In Modell M_3 bleiben die Effekte von *Alter* ($B = 0.067$, $\beta = .126$, $p < .01$), *weiblichem Geschlecht* ($B = –0.193$, $p < .01$), *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = 0.179$, $\beta = .141$, $p < .08$), *Migrationshintergrund* ($B = 0.156$, $p < .05$) und *Fluchthintergrund* ($B = 0.255$, $p < .01$) bei gleicher Wirkrichtung bestehen. Die Interaktionseffekte sind nicht signifikant. Das Modell erklärt mit $R^2 = .046$ einen etwas geringeren Anteil der Varianz als M_2.

11.5 Adaptive Strategie: Kognitives Problemlösen

In Modell M_1 zeigt sich kein signifikanter Effekt und erklärt lediglich $R^2 = .001$ der Varianz.

Modell M_2 zeigt signifikant positive Zusammenhänge zwischen der adaptiven Emotionsregulationsstrategie *Kognitives Problemlösen* und der *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = 0.301$, $\beta = .203$, $p < .001$) sowie mit Schüler:innen mit *Fluchthintergrund* ($B = 0.535$, $p < .001$). Das Modell erklärt mit $R^2 = .087$ einen deutlich größeren Anteil der Varianz als M_1.

In Modell M_3 verstärkt sich der Effekt mit der *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = 0.363$, $\beta = .245$, $p < .001$) leicht und bei Schüler:innen mit *Fluchthintergrund* ($B = 0.532$, $p < .001$) bleibt er in gleicher Form bestehen. Die Interaktionsterme sind nicht signifikant. R^2 beträgt .084 und erklärt einen etwas geringeren Anteil der Varianz als M_2.

11.6 Adaptive Strategie: Problemorientiertes Handeln

In Modell M_1 zeigt sich ein signifikant positiver Effekt des *Alters* ($B = 0.069$, $\beta = .124$, $p < .01$) auf die adaptive Emotionsregulationsstrategie *Problemorientiertes Handeln*, bei einem R^2 von .011.

Modell M_2 zeigt darüber hinaus starke Zusammenhänge zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = 0.361$, $\beta = .270$, $p < .001$) und der Emotionsregulationsstrategie *Problemorientiertes Handeln*. Zusätzlich wirken sich das *Alter* ($B = 0.064$, $\beta = .115$, $p < .01$) und *Fluchthintergrund* ($B = 0.383$, $p < .001$) positiv auf die Nutzung dieser Strategie aus. Mit einem R^2 von .104 wird ein solider Anteil der Varianz aufgeklärt.

Die Effekte bleiben auch in Modell M_3 bestehen. Die Prädiktoren *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = 0.429$, $\beta = .321$, $p < .001$), *Alter* ($B = 0.067$, $\beta = .120$, $p < .01$) und *Fluchthintergrund* ($B = 0.378$, $p < .001$) sind zeigen weiterhin signifikante Effekte. Die Interaktionsterme sind nicht signifikant. Das Modell weist mit $R^2 = .104$ die gleiche Varianzaufklärung wie M_2 auf.

11.7 Adaptive Strategie: Stimmung anheben

In Modell M_1 zeigt sich kein signifikanter Prädiktor für *Stimmung anheben*. Das Modell erklärt mit $R^2 = .002$ einen geringen Anteil der Varianz.

In Modell M_2 zeigt sich ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* und der Nutzung der adaptiven Emotionsregulationsstrategie *Stimmung anheben* ($B = 0.367$, $\beta = .218$, $p < .001$). Ebenso bedingt *Migrationshintergrund* ($B = 0.224$, $p < .05$) sowie *Fluchthintergrund* ($B = 0.488$, $p < .001$) eine erhöhte Nutzung der Strategie. Das Modell erklärt $R^2 = .069$ der Varianz.

Die Zusammenhänge bleiben in Modell M_3 bestehen. Es zeigen sich ähnlich starke, signifikante Zusammenhänge zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = 0.366$, $\beta = .217$, $p < .01$), *Migrationshintergrund* ($B = 0.224$, $p < .05$) und *Fluchthintergrund* ($B = 0.481$, $p < .001$) mit der Strategie *Stimmung anheben*. R^2 bleibt unverändert bei .069.

11.8 Adaptive Strategie: Umbewertung

In Modell M_1 zeigt sich ein signifikanter positiver Effekt des *Alters* ($B = 0.097$, $\beta = .177$, $p < .001$) auf die Nutzung der adaptiven Emotionsregulationsstrategie *Umbewertung*. Das Modell erklärt $R^2 = .030$ der Varianz.

In Modell M_2 bleibt der positive Effekt des *Alters* bestehen ($B = 0.078$, $\beta = .143$, $p < .001$). Zusätzlich zeigen sich signifikant positive Effekte von *Fluchthintergrund* ($B = 0.418$, $p < .001$) auf die Strategie *Umbewertung*. Die erklärte Varianz durch R^2 beträgt 059.

Diese Effekte bleiben auch in Modell M_3 bestehen. Es zeigt sich ein signifikanter Effekt von *Alter* ($B = 0.077$, $\beta = .141$, $p < .001$) sowie von *Herkunft mit Fluchthintergrund* ($B = 0.424$, $p < .001$). R^2 liegt bei .060.

11.9 Adaptive Strategie: Vergessen

In Modell M_1 zeigt sich ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen dem *Alter* und der Nutzung der adaptiven Emotionsregulationsstrategie *Vergessen* ($B = 0.070$, $\beta = .127$, $p < .01$). Das Modell erklärt $R^2 = .014$ der Varianz.

In Modell M_2 bleibt der Effekt des *Alters* bestehen ($B = 0.072$, $\beta = .131$, $p < .01$). Zudem zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = 0.181$, $\beta = .137$, $p < .01$) und der Strategie *Vergessen*. Das Modell erklärt $R^2 = .029$ der Varianz.

In Modell M_3 bleiben beide Effekte bestehen. *Alter* ($B = 0.074$, $\beta = .135$, $p < .01$) sowie die *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = 0.237$, $\beta = .179$, $p < .05$) zeigen signifikante Zusammenhänge mit der Strategie *Vergessen*. Das Modell erklärt $R^2 = .027$ der Varianz.

11.10 Adaptive Strategie: Zerstreuung

Für die adaptive Emotionsregulationsstrategie *Zerstreuung* zeigt sich im Modell M_1 ein signifikant negativer Zusammenhang mit dem *Geschlecht (w)* ($B = -0.282$, $p < .01$). Das korrigierte R^2 beträgt 0.011.

Im Modell M_2 zeigt sich ein negativer Zusammenhang von *Geschlecht (w)* ($B = -0.348$, $p < .001$) sowie signifikant positive Effekte für die *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = 0.287$, $\beta = 0.173$, $p < .001$) und *Fluchthintergrund* ($B = 0.459$, $p < .001$). Auch bei *Migrationshintergrund* zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang ($B = 0.226$, $p < .05$). Das korrigierte R^2 steigt auf 0.060.

Im Modell M_3 bleiben die Effekte bestehen. Das *Geschlecht (w)* ist signifikant negativ mit der adaptiven Strategie *Zerstreuung* assoziiert ($B = -0.347$, $p < .001$), während die *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = 0.240$, $\beta = 0.144$, $p < .05$), *Migrationshintergrund* ($B = 0.224$, $p < .05$) sowie *Fluchthintergrund* ($B = 0.452$, $p < .001$) signifikant positive Zusammenhänge aufweisen. Das korrigierte R^2 beträgt 0.061.

11.11 Maladaptive Strategie: Aggressives Verhalten

In Modell M1 zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Prädiktoren und der maladaptiven Emotionsregulationsstrategie *aggressives Verhalten*. Das Modell erklärt $R^2 = .001$ der Varianz.

In Modell M2 zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* und *aggressivem Verhalten* ($B = –0.460$, $\beta = –.366$, $p < .001$). Das Modell erklärt mit $R^2 = .129$ einen deutlich größeren Anteil der Varianz als M1.

In Modell M3 bleibt der negative Zusammenhang zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* und *aggressivem Verhalten* bestehen ($B = –0.462$, $\beta = –.367$, $p < .001$). Die Interaktionseffekte sind nicht signifikant. Das Modell erklärt $R^2 = .126$ der Varianz.

11.12 Maladaptive Strategie: Aufgeben

In Modell M_1 bestehen keine signifikanten Zusammenhänge der Prädiktoren mit der maladaptiven Strategie *Aufgeben*. Das Modell erklärt $R^2 = .003$ der Varianz.

In Modell M_2 zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem *Geschlecht (w)* ($B = 0.231$, $p < .01$) und der maladaptiven Strategie *Aufgeben*. Ein geringerer Wert in der *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = –0.455$, $\beta = –.331$, $p < .001$) hängt mit einer erhöhten Nutzung der Strategie *Aufgeben* zusammen. Das Modell erklärt $R^2 = .106$ der Varianz.

In Modell M_3 bleiben die Effekte bestehen. Das *Geschlecht (w)* ($B = 0.229$, $p < .01$) und eine niedrigere Bewertung der *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = –0.553$, $\beta = –.403$, $p < .001$) hängen weiterhin signifikant mit der maladaptiven Strategie *Aufgeben* zusammen. Zusätzlich zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen *Beziehung zur Lehrkraft* und *Fluchthintergrund* ($B = 0.326$, $p < .05$). Das Modell erklärt $R^2 = .114$ der Varianz.

11.13 Maladaptive Strategie: Perseveration

In Modell M_1 zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem *Geschlecht (w)* ($B = 0.189$, $p < .05$) und der maladaptiven Strategie *Perseveration*. Das Modell erklärt $R^2 = .008$ der Varianz.

In Modell M_2 zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = –0.137$, $\beta = –.100$, $p < .05$) und der maladaptiven Emotionsregulationsstrategie *Perseveration,* sowie ein signifikant positiver Zusammenhang mit dem *Geschlecht (w)* ($B = 0.217$, $p < .01$). Das Modell erklärt $R^2 = .013$ der Varianz.

In Modell M_3 bleibt der positive Zusammenhang mit dem *Geschlecht (w)* ($B = 0.215$, $p < .01$) bestehen. Der Effekt der *Beziehung zur Lehrkraft* verliert an Signifikanz. Es zeigen sich keine Signifikanzen bei den Interaktionstermen. R^2 bleibt bei .013.

11.14 Maladaptive Strategie: Rückzug

In Modell M_1 zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem *Geschlecht (w)* und der Nutzung der maladaptiven Strategie *Rückzug* ($B = 0.226$, $p < .01$). Das Modell erklärt $R^2 = .013$ der Varianz.

In Modell M_2 bleibt der positive Effekt von *Geschlecht (w)* auf die maladaptive Emotionsregulationsstrategie *Rückzug* bestehen ($B = 0.270$, $p < .001$). Zusätzlich zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* und der Strategie *Rückzug* ($B = –0.195$, $\beta = –.151$, $p < .001$). Das Modell erklärt $R^2 = .035$ der Varianz.

In Modell M_3 bleiben die Zusammenhänge bestehen. Das *Geschlecht (w)* ($B = 0.270$, $p < .001$) hat weiterhin einen signifikanten Effekt.. Der Zusammenhang mit der *Beziehung zur Lehrkraft* verliert an Signifikanz. Die Interaktionseffekte sind ebenfalls nicht signifikant. Das Modell erklärt $R^2 = .032$ der Varianz.

11.15 Maladaptive Strategie: Selbstabwertung

In Modell M_1 zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem *Alter* und der Nutzung der maladaptiven Strategie *Selbstabwertung* ($B = 0.064$, $\beta = .110$, $p < .01$). Das Modell erklärt $R^2 = .009$ der Varianz.

In Modell M_2 zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen einem *Fluchthintergrund* ($B = 0.398$, $p < .001$) und einem *Migrationshintergrund* ($B = 0.203$, $p < .05$) und der Nutzung der Strategie *Selbstabwertung*. Der Effekt des *Alters* verliert an Signifikanz. Das Modell erklärt $R^2 = .034$ der Varianz.

In Modell M_3 bleiben die Effekte von *Migrationshintergrund* ($B = 0.202$, $p < .05$) und *Fluchthintergrund* ($B = 0.406$, $p < .001$) bestehen. Das Modell erklärt $R^2 = .037$ der Varianz.

11.16 Weitere Strategie: Ausdruck

In Modell M_1 zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem *Geschlecht (w)* ($B = 0.155$, $p < .05$) und dem *Geschlecht (ka)* ($B = 0.553$, $p < .05$) und der Nutzung der weiteren Emotionsregulationsstrategie *Ausdruck*. Zudem zeigt sich ein signifikant negativer Effekt des *Alters* ($B = –0.045$, $\beta = –.091$, $p < .05$) auf die Strategienutzung. Das Modell erklärt $R^2 = .020$ der Varianz.

In Modell M_2 verstärken sich die Effekte des *Geschlechts (w)* ($B = 0.186$, $p < .01$) und des *Geschlechts (ka)* ($B = 0.628$, $p < .01$). Darüber hinaus zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = –0.124$, $\beta = –.104$, $p < .05$), *Migrationshintergrund* ($B = –0.163$, $p < .05$) und *Fluchthintergrund* ($B = –0.210$, $p < .05$) mit der weiteren Emotionsregulationsstrategie *Ausdruck*. Das Modell erklärt $R^2 = .037$ der Varianz.

In Modell M_3 bleiben die Zusammenhänge zwischen dem *Geschlecht (w)* ($B = 0.186$, $p < .01$), *Geschlecht (ka)* ($B = 0.630$, $p < .01$), *Migrationshintergrund* ($B = –0.162$, $p < .05$) und *Fluchthintergrund* ($B = –0.210$, $p < .05$) und der Strategie *Ausdruck* bestehen. Der Zusammenhang mit der *Beziehung zur Lehrkraft* verliert an Signifikanz. R^2 beträgt .034.

11.17 Weitere Strategie: Emotionskontrolle

In Modell M_2 zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem *Fluchthintergrund* ($B = 0.224$, $p < .05$) und der Nutzung der weiteren Strategie *Emotionskontrolle*. Das Modell erklärt $R^2 = .014$ der Varianz.

In Modell M_3 bleibt der positive Zusammenhang mit *Fluchthintergrund* ($B = 0.229$, $p < .05$) bestehen. R^2 beträgt .013.

11.18 Weitere Strategie: Soziale Unterstützung

In Modell M_1 zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang von *Geschlecht (w)* ($B = 0.350$, $p < .001$) und *Geschlecht (ka)* ($B = 0.650$, $p < .05$) mit der Nutzung der weiteren Emotionsregulationsstrategie *Soziale Unterstützung*. Das Modell erklärt $R^2 = .027$ der Varianz.

In Modell M_2 bleiben diese Zusammenhänge bestehen, wobei die Effekte von *Geschlecht (w)* ($B = 0.301$, $p < .01$) und *Geschlecht (ka)* ($B = 0.586$, $p < .08$) signifikant bleiben. Zusätzlich zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* ($B = 0.271$, $\beta = .163$, $p < .001$) und der Strategie *soziale Unterstützung*. Das Modell erklärt $R^2 = .054$ der Varianz.

In Modell M_3 bleiben die Effekte von *Geschlecht (w)* ($B = 0.304$, $p < .001$) und *Geschlecht (ka)* ($B = 0.599$, $p < .08$) bestehen. Der Effekt der *Beziehung zur Lehrkraft* bleibt positiv signifikant ($B = 0.265$, $\beta = .159$, $p < .05$). R^2 beträgt .056.

Tabelle 7: Regressionsmodell Hauptskalen

		Abhängige Variable					
		Adaptive Emotionsregulation		Maladaptive Emotionsregulation		Weitere Strategien	
Modell	Prädiktor	B (SD)	β[a]	B (SD)	β[a]	B (SD)	β[a]
M_1	(Konstante)	0.035 (0.043)		-0.062 (0.035)		**-0.071 (0.030)***	
	Alter	**0.056 (0.020)****	**0.121**	0.009 (0.016)	0.023	-0.016 (0.014)	-0.048
	Geschlecht (w)	-0.079 (0.061)		**0.127 (0.051)***		**0.132 (0.044)****	
	Geschlecht (ka)	0.113 (0.219)		0.097 (0.181)		**0.424 (0.156)****	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.019 (0.013)		0.012 (0.006)		0.028 (0.023)	
M_2	(Konstante)	**-0.084 (0.056)*****		**-0.104 (0.046)***		-0.056 (0.041)	
	Alter	**0.047 (0.019)***	0.102	-0.003 (0.016)	-0.009	-0.017 (0.014)	-0.051
	Geschlecht (w)	**-0.132 (0.060)***		**0.177 (0.049)*****		**0.129 (0.044)****	
	Geschlecht (ka)	-0.025 (0.212)		0.113 (0.175)		**0.409 (0.157)****	
	Beziehung zur Lehrkraft	**0.241 (0.046)*****	**0.217**	**-0.264 (0.038)*****	**-0.289**	0.025 (0.034)	0.031
	Herkunft (MH)	**0.137 (0.068)***		0.003 (0.056)		-0.056 (0.050)	
	Herkunft (FH)	**0.377 (0.078)*****		0.069 (0.064)		0.037 (0.058)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.101 (0.091)		0.096 (0.086)		0.034 (0.024)	
M_3	(Konstante)	-0.085 (0.056)		**-0.104 (0.046)***		-0.056 (0.041)	
	Alter	**0.048 (0.019)***	**0.105**	-0.005 (0.016)	-0.014	-0.017 (0.014)	-0.051
	Geschlecht (w)	**-0.131 (0.060)***		**0.176 (0.049)*****		**0.129 (0.044)****	
	Geschlecht (ka)	-0.020 (0.212)		0.106 (0.175)		**0.411 (0.157)****	
	Beziehung zur Lehrkraft	**0.266 (0.080)*****	**0.240**	**-0.284 (0.066)*****	**-0.311**	0.021 (0.059)	0.027
	Herkunft (MH)	**0.138 (0.068)***		0.003 (0.056)		-0.057 (0.050)	
	Herkunft (FH)	**0.374 (0.068)*****		0.073 (0.064)		0.035 (0.058)	
	Beziehung * Herkunft (MH)	0.002 (0.108)		-0.031 (0.089)		0.026 (0.080)	
	Beziehung * Herkunft (FH)	-0.089 (0.116)		0.111 (0.096)		-0.022 (0.086)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.103 (0.089)		0.100 (0.087)		0.035 (0.021)	

Anmerkung: B=unstandardisierter Regressionskoeffizient; β=standardisierter Regressionskoeffizient; SD=Standardabweichung; Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich, 2=divers/k.A.) und Herkunft (0=kein Migrationshintergrund, 1=Migrationshintergrund (MH), 2=Fluchthintergrund (FH)) wurden dummy-kodiert; Kontinuierliche Variablen (Alter, Beziehung zur Lehrkraft) wurden Mittelwertzentriert; *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tabelle 8: Regressionsmodell Adaptive Strategien 1

		Abhängige Variable					
		Adaptive Strategie: Akzeptieren		Adaptive Strategie: Kognitives Problemlösen		Adaptive Strategie: Problemorientiertes Handeln	
Modell	Prädiktor	B (SD)	β[a]	B (SD)	β[a]	B (SD)	β[a]
M_1	(Konstante)	0.072 (0.049)		0.031 (0.057)		0.021 (0.052)	
	Alter	**0.071 (0.022)****	**0.134**	0.045 (0.026)	0.072	**0.069 (0.024)****	**0.124**
	Geschlecht (w)	**-0.154 (0.070)***		-0.069 (0.083)		-0.036 (0.074)	
	Geschlecht (ka)	0.035 (0.251)		0.080 (0.295)		-0.220 (0.265)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.027 (0.022)		0.007 (0.001)		0.017 (0.011)	
M_2	(Konstante)	-0.032 (0.066)		-0.086 (0.075)		-0.069 (0.067)	
	Alter	**0.066 (0.022)****	**0.124**	0.030 (0.026)	0.048	**0.064 (0.023)****	**0.115**
	Geschlecht (w)	**-0.194 (0.070)****		-0.131 (0.080)		-0.111 (0.071)	
	Geschlecht (ka)	-0.060 (0.249)		-0.112 (0.284)		-0.377 (0.254)	
	Beziehung zur Lehrkraft	**0.171 (0.054)****	**0.134**	**0.301 (0.061)*****	**0.203**	**0.361 (0.055)*****	**0.270**
	Herkunft (MH)	**0.156 (0.079)***		0.044 (0.091)		0.087 (0.081)	
	Herkunft (FH)	**0.257 (0.091)****		**0.535 (0.104)*****		**0.383 (0.093)*****	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.059 (0.048)		0.096 (0.087)		0.114 (0.104)	
M_3	(Konstante)	-0.032 (0.066)		-0.087 (0.075)		-0.071 (0.067)	
	Alter	**0.067 (0.023)****	**0.126**	0.032 (0.026)	0.052	**0.067 (0.023)****	**0.120**
	Geschlecht (w)	**-0.193 (0.070)****		-0.131 (0.080)		-0.109 (0.071)	
	Geschlecht (ka)	-0.056 (0.249)		-0.106 (0.284)		-0.367 (0.254)	
	Beziehung zur Lehrkraft	0.179 (0.094)	0.141	**0.363 (0.107)*****	**0.245**	**0.429 (0.096)*****	**0.321**
	Herkunft (MH)	**0.156 (0.080)***		0.046 (0.091)		0.088 (0.081)	
	Herkunft (FH)	**0.255 (0.092)****		**0.532 (0.104)*****		**0.378 (0.093)*****	
	Beziehung * Herkunft (MH)	0.027 (0.127)		-0.063 (0.144)		-0.041 (0.129)	
	Beziehung * Herkunft (FH)	-0.065 (0.136)		-0.131 (0.155)		-0.181 (0.139)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.059 (0.046)		0.098 (0.084)		0.117 (0.104)	

Anmerkung: B=unstandardisierter Regressionskoeffizient; β=standardisierter Regressionskoeffizient; SD=Standardabweichung; Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich, 2=divers/k.A.) und Herkunft (0=kein Migrationshintergrund, 1=Migrationshintergrund (MH), 2=Fluchthintergrund (FH)) wurden dummy-kodiert; Kontinuierliche Variablen (Alter, Beziehung zur Lehrkraft) wurden Mittelwertzentriert; *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tabelle 9: Regressionsmodell Adaptive Strategien 2

		Abhängige Variable					
		Adaptive Strategie: Stimmung anheben		Adaptive Strategie: Umbewertung		Adaptive Strategie: Vergessen	
Modell	Prädiktor	B (SD)	β[a]	B (SD)	β[a]	B (SD)	β[a]
M_1	(Konstante)	-0.008 (0.065)		0.011 (0.050)		-0.019 (0.051)	
	Alter	0.043 (0.030)	0.062	**0.097 (0.023)*** **	**0.177**	**0.070 (0.023)** **	**0.127**
	Geschlecht (w)	-0.001 (0.094)		-0.035 (0.072)		0.026 (0.073)	
	Geschlecht (ka)	0.417 (0.335)		0.277 (0.258)		0.326 (0.262)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.007 (0.002)		0.035 (0.030)		0.019 (0.014)	
M_2	(Konstante)	**-0.174 (0.086)***		**-0.143 (0.067)***		-0.053 (0.069)	
	Alter	0.034 (0.029)	0.049	**0.078 (0.023)*** **	**0.143**	**0.072 (0.024)** **	**0.131**
	Geschlecht (w)	-0.082 (0.092)		-0.047 (0.072)		-0.012 (0.074)	
	Geschlecht (ka)	0.231 (0.326)		0.157 (0.256)		0.275 (0.261)	
	Beziehung zur Lehrkraft	**0.367 (0.070)*** **	**0.218**	0.017 (0.055)	0.013	**0.181 (0.056)** **	**0.137**
	Herkunft (MH)	**0.224 (0.104)***		0.149 (0.082)		0.075 (0.083)	
	Herkunft (FH)	**0.488 (0.120)*** **		**0.418 (0.094)*** **		0.097 (0.096)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.079 (0.069)		0.069 (0.059)		0.040 (0.029)	
M_3	(Konstante)	**-0.175 (0.086)***		**-0.143 (0.067)***		-0.054 (0.069)	
	Alter	0.036 (0.030)	0.052	**0.077 (0.023)*** **	**0.141**	**0.074 (0.024)** **	**0.135**
	Geschlecht (w)	-0.081 (0.092)		-0.048 (0.072)		-0.012 (0.074)	
	Geschlecht (ka)	0.241 (0.326)		0.148 (0.256)		0.282 (0.262)	
	Beziehung zur Lehrkraft	**0.366 (0.123)** **	**0.217**	0.047 (0.096)	0.036	**0.237 (0.099)***	**0.179**
	Herkunft (MH)	**0.224 (0.104)***		0.150 (0.082)		0.075 (0.084)	
	Herkunft (FH)	**0.481 (0.120)*** **		**0.424 (0.094)*** **		0.094 (0.096)	
	Beziehung * Herkunft (MH)	0.100 (0.165)		-0.138 (0.130)		-0.048 (0.133)	
	Beziehung * Herkunft (FH)	-0.126 (0.178)		0.080 (0.140)		-0.130 (0.143)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.082 (0.069)		0.074 (0.060)		0.041 (0.027)	

Anmerkung: B=unstandardisierter Regressionskoeffizient; β=standardisierter Regressionskoeffizient; SD=Standardabweichung; Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich, 2=divers/k.A.) und Herkunft (0=kein Migrationshintergrund, 1=Migrationshintergrund (MH), 2=Fluchthintergrund (FH)) wurden dummy-kodiert; Kontinuierliche Variablen (Alter, Beziehung zur Lehrkraft) wurden Mittelwertzentriert; *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tabelle 10: Regressionsmodell Adaptive Strategien 3

		Abhängige Variable	
		Adaptive Strategie: Zerstreuung	
Modell	Prädiktor	B (SE)	β[a]
M_1	(Konstante)	**0.136 (0.064) ***	
	Alter	-0.006 (0.029)	-0.008
	Geschlecht (w)	**-0.282 (0.092)****	
	Geschlecht (ka)	-0.121 (0.330)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.017 (0.011)	
M_2	(Konstante)	-0.031 (0.085)	
	Alter	-0.016 (0.029)	-0.023
	Geschlecht (w)	**-0.348 (0.091)*****	
	Geschlecht (ka)	-0.289 (0.323)	
	Beziehung zur Lehrkraft	**0.287 (0.070)*****	**0.173**
	Herkunft (MH)	**0.226 (0.103)***	
	Herkunft (FH)	**0.459 (0.119)*****	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.070 (0.060)	
M_3	(Konstante)	-0.031 (0.085)	
	Alter	-0.015 (0.029)	-0.022
	Geschlecht (w)	**-0.347 (0.091)*****	
	Geschlecht (ka)	-0.281 (0.323)	
	Beziehung zur Lehrkraft	**0.240 (0.122)***	**0.144**
	Herkunft (MH)	**0.224 (0.103)***	
	Herkunft (FH)	**0.452 (0.119)*****	
	Beziehung * Herkunft (MH)	0.176 (0.164)	
	Beziehung * Herkunft (FH)	-0.069 (0.177)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.074 (0.061)	

Anmerkung: B=unstandardisierter Regressionskoeffizient; β=standardisierter Regressionskoeffizient; SD=Standardabweichung; Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich, 2=divers/k.A.) und Herkunft (0=kein Migrationshintergrund, 1=Migrationshintergrund (MH), 2=Fluchthintergrund (FH)) wurden dummy-kodiert; Kontinuierliche Variablen (Alter, Beziehung zur Lehrkraft) wurden Mittelwertzentriert; *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tabelle 11: Regressionsmodell Maladaptive Strategien 1

		Abhängige Variable					
		Maladaptive Strategie: Aggressives Verhalten		Maladaptive Strategie: Aufgeben		Maladaptive Strategie: Perseveration	
Modell	Prädiktor	B (SD)	β[a]	B (SD)	β[a]	B (SD)	β[a]
M_1	(Konstante)	-0.009 (0.049)		-0.074 (0.053)		-0.087 (0.053)	
	Alter	0.023 (0.022)	0.044	-0.018 (0.024)	-0.032	-0.023 (0.024)	-0.040
	Geschlecht (w)	0.002 (0.070)		0.147 (0.076)		**0.189 (0.076)***	
	Geschlecht (ka)	0.385 (0.251)		0.201 (0.273)		-0.093 (0.271)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.007 (0.001)		0.008 (0.003)		0.014 (0.008)	
M_2	(Konstante)	-0.048 (0.062)		**-0.142 (0.068) ***		-0.074 (0.072)	
	Alter	0.005 (0.021)	0.009	-0.035 (0.023)	-0.062	-0.026 (0.025)	-0.046
	Geschlecht (w)	0.090 (0.066)		**0.231 (0.073)****		**0.217 (0.077)****	
	Geschlecht (ka)	0.434 (0.235)		0.252 (0.260)		-0.065 (0.272)	
	Beziehung zur Lehrkraft	**-0.460 (0.051)*****	**-0.366**	**-0.455 (0.056)*****	**-0.331**	**-0.137 (0.059)***	**-0.100**
	Herkunft (MH)	-0.039 (0.075)		0.048 (0.083)		-0.046 (0.087)	
	Herkunft (FH)	0.046 (0.086)		0.037 (0.095)		-0.035 (0.100)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.138 (0.129)		0.116 (0.106)		0.024 (0.013)	
M_3	(Konstante)	-0.048 (0.062)		**-0.140 (0.068) ***		-0.075 (0.072)	
	Alter	0.004 (0.021)	0.008	-0.040 (0.023)	-0.071	-0.027 (0.025)	-0.047
	Geschlecht (w)	0.090 (0.066)		**0.229 (0.073)****		**0.215 (0.077)****	
	Geschlecht (ka)	0.434 (0.236)		0.231 (0.259)		-0.071 (0.272)	
	Beziehung zur Lehrkraft	**-0.462 (0.089)*****	**-0.367**	**-0.553 (0.098)*****	**-0.403**	-0.097 (0.102)	-0.071
	Herkunft (MH)	-0.039 (0.075)		0.046 (0.083)		-0.045 (0.087)	
	Herkunft (FH)	0.046 (0.087)		0.048 (0.095)		-0.031 (0.100)	
	Beziehung * Herkunft (MH)	-0.002 (0.120)		0.010 (0.131)		-0.137 (0.138)	
	Beziehung * Herkunft (FH)	0.008 (0.129)		**0.326 (0.142)***		0.042 (0.149)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.138 (0.126)		0.127 (0.114)		0.027 (0.013)	

Anmerkung: B=unstandardisierter Regressionskoeffizient; β=standardisierter Regressionskoeffizient; SD=Standardabweichung; Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich, 2=divers/k.A.) und Herkunft (0=kein Migrationshintergrund, 1=Migrationshintergrund (MH), 2=Fluchthintergrund (FH)) wurden dummy-kodiert; Kontinuierliche Variablen (Alter, Beziehung zur Lehrkraft) wurden Mittelwertzentriert; *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tabelle 12: Regressionsmodell Maladaptive Strategien 2

		Abhängige Variable			
		Maladaptive Strategie: Rückzug		Maladaptive Strategie: Selbstabwertung	
Modell	Prädiktor	B (SD)	β[a]	B (SD)	β[a]
M_1	(Konstante)	**-0.110 (0.050) ***		**-0.031 (0.055) ***	
	Alter	−0.002 (0.023)	−0.004	**0.064 (0.025)****	**0.110**
	Geschlecht (w)	**0.226 (0.072)****		0.072 (0.079)	
	Geschlecht (ka)	0.145 (0.256)		−0.152 (0.281)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.018 (0.013)		0.014 (0.009)	
M_2	(Konstante)	-0.048 (0.067)		**-0.209 (0.073) ****	
	Alter	−0.005 (0.023)	−0.010	0.044 (0.025)	0.076
	Geschlecht (w)	**0.270 (0.072)*****		0.076 (0.078)	
	Geschlecht (ka)	0.200 (0.254)		−0.254 (0.279)	
	Beziehung zur Lehrkraft	**−0.195 (0.055)*****	**−0.151**	−0.073 (0.060)	−0.052
	Herkunft (MH)	−0.148 (0.081)		**0.203 (0.089)***	
	Herkunft (FH)	−0.103 (0.093)		**0.398 (0.102)*****	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.045 (0.035)		0.044 (0.034)	
M_3	(Konstante)	-0.049 (0.067)		**-0.207 (0.073) ****	
	Alter	−0.004 (0.023)	−0.007	0.040 (0.025)	0.068
	Geschlecht (w)	**0.270 (0.072)*****		0.074 (0.078)	
	Geschlecht (ka)	0.205 (0.255)		−0.271 (0.278)	
	Beziehung zur Lehrkraft	−0.144 (0.096)	−0.112	−0.165 (0.105)	−0.117
	Herkunft (MH)	−0.147 (0.081)		**0.202 (0.089)***	
	Herkunft (FH)	−0.105 (0.094)		**0.406 (0.102)*****	
	Beziehung * Herkunft (MH)	−0.054 (0.129)		0.029 (0.141)	
	Beziehung * Herkunft (FH)	−0.101 (0.139)		0.277 (0.152)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.046 (0.032)		0.051 (0.037)	

Anmerkung: B=unstandardisierter Regressionskoeffizient; β=standardisierter Regressionskoeffizient; SD=Standardabweichung; Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich, 2=divers/k.A.) und Herkunft (0=kein Migrationshintergrund, 1=Migrationshintergrund (MH), 2=Fluchthintergrund (FH)) wurden dummy-kodiert; Kontinuierliche Variablen (Alter, Beziehung zur Lehrkraft) wurden Mittelwertzentriert; *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tabelle 13: Regressionsmodell Weitere Strategien

		Abhängige Variable					
		Weitere Strategie: Ausdruck		Weitere Strategie: Emotionskontrolle		Weitere Strategie: Soziale Unterstützung	
Modell	Prädiktor	B (SD)	β[a]	B (SD)	β[a]	B (SD)	β[a]
M_1	(Konstante)	-0.085 (0.046)		0.051 (0.048)		**-0.179 (0.063) ****	
	Alter	**-0.045 (0.021)***	**-0.091**	0.035 (0.022)	0.067	-0.037 (0.029)	-0.053
	Geschlecht (w)	**0.155 (0.066)***		-0.110 (0.069)		**0.350 (0.091)*****	
	Geschlecht (ka)	**0.553 (0.235)***		0.067 (0.246)		**0.650 (0.326)***	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.025 (0.020)		0.010 (0.004)		0.033 (0.027)	
M_2	(Konstante)	0.015 (0.062)		-0.047 (0.065)		-0.137 (0.085)	
	Alter	-0.041 (0.021)	-0.082	0.022 (0.022)	0.043	-0.033 (0.029)	-0.047
	Geschlecht (w)	**0.186 (0.066)****		-0.101 (0.069)		**0.301 (0.091)****	
	Geschlecht (ka)	**0.628 (0.235)****		0.014 (0.246)		0.586 (0.324)	
	Beziehung zur Lehrkraft	**-0.124 (0.051)***	**-0.104**	-0.073 (0.053)	-0.059	**0.271 (0.070)*****	**0.163**
	Herkunft (MH)	**-0.163 (0.075)***		0.099 (0.079)		-0.106 (0.103)	
	Herkunft (FH)	**-0.210 (0.086)***		**0.224 (0.090)***		0.096 (0.119)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.048 (0.037)		0.025 (0.014)		0.064 (0.054)	
M_3	(Konstante)	0.014 (0.062)		-0.046 (0.065)		-0.137 (0.085)	
	Alter	-0.040 (0.021)	-0.080	0.020 (0.022)	0.038	-0.030 (0.029)	-0.044
	Geschlecht (w)	**0.186 (0.066)****		-0.102 (0.069)		**0.304 (0.091)*****	
	Geschlecht (ka)	**0.630 (0.235)****		0.005 (0.246)		0.599 (0.323)	
	Beziehung zur Lehrkraft	-0.086 (0.089)	-0.072	-0.115 (0.093)	-0.093	**0.265 (0.122)***	**0.159**
	Herkunft (MH)	**-0.162 (0.075)***		0.099 (0.079)		-0.106 (0.103)	
	Herkunft (FH)	**-0.210 (0.086)***		**0.229 (0.090)***		0.087 (0.119)	
	Beziehung * Herkunft (MH)	-0.060 (0.119)		-0.005 (0.125)		0.142 (0.164)	
	Beziehung * Herkunft (FH)	-0.050 (0.129)		0.148 (0.135)		-0.165 (0.177)	
	R^2 (Korrigiertes R^2)	0.048 (0.034)		0.028 (0.013)		0.070 (0.056)	

Anmerkung: B=unstandardisierter Regressionskoeffizient; β=standardisierter Regressionskoeffizient; SD=Standardabweichung; Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich, 2=divers/k.A.) und Herkunft (0=kein Migrationshintergrund, 1=Migrationshintergrund (MH), 2=Fluchthintergrund (FH)) wurden dummy-kodiert; Kontinuierliche Variablen (Alter, Beziehung zur Lehrkraft) wurden Mittelwertzentriert; *p<.05, **p<.01, ***p<.001

12 Diskussion

Die Annahme, dass sich die Beziehung zur Lehrkraft auf die Emotionsregulation auswirkt, lässt sich aus dem aktuellen Forschungsstand ableiten und wird von zahlreichen Autor:innen gestützt (vgl. Kapitel 8.4). Trotzdem müssen die Ergebnisse der Regressionsanalysen mit Vorsicht interpretiert werden, da das querschnittliche Studiendesign keine kausalen Aussagen zulässt. Reziproke Effekte können ebenfalls nicht ausgeschlossen werden. So ist beispielsweise möglich, dass sich eine höhere Emotionsregulationskompetenz positiv auf die Beziehungsgestaltung auswirkt und die daraus resultierende stabile Beziehung wiederum einen positiven Einfluss auf die Emotionsregulationsfähigkeit hat.

Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt für das vollständig aufgebaute Regressionsmodell (Modellstufe 3), das die Interaktion zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* und der *Herkunft* beinhaltet. Modellstufe 3 bietet nicht in allen Fällen die höchste Varianzaufklärung, weist jedoch im Maximalfall ein um 0,3 Prozentpunkte geringeres standardisiertes R^2 auf als Modellstufe 2, was eine nahezu gleichwertige Interpretation der beiden Modellstufen erlaubt.

Die in der Diskussion beschriebenen statistischen Kennwerte sind in den Tabellen zu den Regressionsmodellen auf den Seiten 61-67 zu finden.

12.1 Adaptive Emotionsregulation

Die erste Gruppe der zu überprüfenden Hypothesen bezieht sich auf die *adaptive Emotionsregulation.* Mit einem korrigierten R^2 von 0.089 ist die Varianzaufklärung annehmbar.

12.1.1 Beziehung zur Lehrkraft

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse bestätigen Hypothese 1. Im vollständig aufgebauten Regressionsmodell zeigt sich ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* und *adaptiver Emotionsregulation*. Somit kann eine der zentralen Annahmen dieser Forschungsarbeit bestätigt werden. Eine gute Beziehung zur Lehrkraft hängt eng mit der Emotionsregulation der Schüler:innen dieser Stichprobe zusammen und stellt damit im untersuchten Kontext einen wesentlichen Wirkfaktor dar. Der Befund deckt sich mit den Ergebnissen ähnlicher Studien, die Emotionsregulation explizit oder implizit untersuchen. Obsuth et al. (2017) fanden in einer Längsschnittstudie einen positiven Effekt von Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen auf prosoziales Verhalten und eine Reduktion problematischen Verhaltens bei Jugendlichen. Auch Beaumont et al. (2023) konnten zeigen, dass zentrale Strategien adaptiver Emotionsregulation durch Beziehungspersonen in der Schule positiv beeinflusst werden können. Talty et al., (2023) belegen über einen Zeitraum von 17 Jahren die positiven Effekte einer guten Beziehung zur Lehrkraft auf die emotionale Entwicklung und Troop-Gordon und Kopp (2011) zeigten, dass die Beziehung zur Lehrkraft die Ausbildung aggressiven Verhaltens signifikant beeinflusst.

12.1.2 Herkunft

Wie bereits in Kapitel 9.2 berichtet wurde, zeigen sowohl Schüler:innen mit *Migrations-* als auch mit *Fluchthintergrund* signifikant höhere Werte in *adaptiver Emotionsregulation* als *deutschstämmige* Kinder und Jugendliche. Hypothese 3 wird damit widerlegt. Das erwartete Ergebnis bildet sich in umgekehrter Form ab. Schüler:innen mit *Fluchthintergrund* zeigen den höchsten Wert in der *adaptiven Emotionsregulation* bei hohem Signifikanzniveau, und Schüler:innen mit *Migrationshintergrund* einen geringeren, aber ebenfalls signifikanten Wert.

Koch, Kersten und Greve (2024) berichten von einem Vorteil in der Emotionsregulation bei Mehrsprachigkeit, der über kulturelle Heterogenität vermittelt wird. Schüler:innen mit Fluchthintergrund befinden sich nach der Flucht sowohl in einem anderen sprachlichen, als auch kulturellen Umfeld als vor der Flucht und erfüllen demnach die Kriterien zur Mehrsprachigkeit und kulturellen Heterogenität. Bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund besteht diese Möglichkeit ebenfalls. Jedoch ist in dieser Gruppe beispielsweise auch möglich, dass Schüler:innen in Deutschland geboren sind, ein deutsches Elternteil haben oder ausschließlich deutsch sprechen. Diese Unterschiede zwischen den Gruppen können einen Erklärungsbeitrag für die Abstufung in den Effektgrößen leisten.

Zusätzlich wird der Effekt wahrscheinlich in geringem Maße durch die unterschiedliche Altersstruktur (vgl. Tabelle 3: Deskriptive Statistiken, Aufteilungskriterium Herkunft) verstärkt, da das *Alter* im Regressionsmodell einen leicht signifikanten Einfluss auf die *adaptive Emotionsregulation* hat und die Schüler:innen mit Fluchthintergrund (Durchschnittsalter: *M*= 13,7) in der Stichprobe die ältesten sind, gefolgt von Schüler:innen mit Migrationshintergrund (Durchschnittsalter: *M*= 13,2) und deutschstämmigen Schüler:innen (Durchschnittsalter: *M*= 12,9).

Einen weiteren Erklärungsbeitrag für die hohe adaptive Emotionsregulation der Schüler:innen mit Flucht- und Migrationshintergrund bietet das "Hidden Talents"-Modell von Ellis et al., (2022). Kinder und Jugendliche, die unter erschwerten Lebensbedingungen aufwachsen, entwickeln oft spezifische Anpassungsstrategien wie etwa eine erhöhte soziale Wachsamkeit oder flexible Aufmerksamkeit. Diese Kompetenzen können sich in adaptiven Emotionsregulationsstrategien niederschlagen und ebenfalls einen Teil der beobachteten Effekte erklären. Da Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund immer wieder gezwungen sind, ihre emotionale Funktionsfähigkeit aufrechtzuerhalten, eignen sie sich womöglich adaptive Strategien an. Diese Aneignung kann dadurch bedingt sein, dass funktionelle adaptive Strategien das Wohlbefinden erhöhen und deshalb vermehrt eingesetzt werden.

Nach dem Manual des FEEL-KJ liegt der Wert der deutschstämmigen Schüler:innen in der adaptiven Emotionsregulation auf dem 24. Prozentrang (T-Wert = 43). Das deutet darauf hin, dass diese Gruppe über eine vergleichsweise geringe adaptive Emotionsregulation verfügt. Nach Grob und Smolenski (2009) gibt jedoch erst ein T-Wert < 40 einen Hinweis auf eine defizitäre adaptive Emotionsregulation. Möglicherweise spielen hier Faktoren wie die Stichprobenzusammensetzung in Form der heterogenen Lerngruppen an inklusiven Schulen eine Rolle. Zur tieferen Interpretation dieses Befunds wären detailliertere Daten über die Stichprobe notwendig, um beispielsweise die Anzahl von Schüler:innen mit emotionalen Problemen innerhalb der einzelnen Gruppen genauer zu betrachten.

12.1.3 Beziehung zur Lehrkraft x Herkunft

Der Moderationseffekt der *Beziehung zur Lehrkraft* bei *Migrations-* und *Fluchthintergrund* auf die *adaptive Emotionsregulation* ist, entgegen der Annahme aus Hypothese 3, nicht stärker als bei deutschstämmigen Schüler:innen. Daraus lässt sich ableiten, dass die *Beziehung zur Lehrkraft* wahrscheinlich einen herkunftsunabhängigen Schutzfaktor darstellt.

Dieser Sachverhalt steht auf den ersten Blick entgegen der Annahme, dass die Effekte einer guten *Beziehung zur Lehrkraft* besonders bei Kindern und Jugendlichen aus emotional belasteten Kontexten zu beobachten sind (Quin, 2017). Da diese „belastenden Kontexte“ in den in Kapitel 8 aufgeführten Studien aber meist auf die familiäre Situation bezogen sind und dadurch naheliegt, dass die Bindung zu den primären Bezugspersonen eine tragende Rolle spielt, lassen sie sich möglicherweise nicht uneingeschränkt auf Schüler:innen mit *Migrations-* oder *Fluchthintergrund* beziehen. Trotz problematischer Rahmenbedingungen

können sie über ein unterstützendes familiäres und soziales Umfeld verfügen, das die Entwicklung *adaptiver Emotionsregulationsstrategien* fördert. Vermutlich relativieren sich dadurch die Effekte einer guten *Beziehung zur Lehrkraft* (Sharkey, You & Schnoebelen, 2008).

Gleichzeitig kann der hohe Wert bei der *adaptiven Emotionsregulation* dafür verantwortlich sein, dass Kinder und Jugendliche mit *Migrations-* oder *Fluchthintergrund* mit der größeren Anzahl belastender Kontextfaktoren adaptiv umgehen und dadurch die Auswirkungen der *Beziehung zur Lehrkraft* in keiner der drei Gruppen stärker ins Gewicht fällt.

12.1.4 Geschlecht

Die Feststellung, dass *weibliche* Schüler:innen signifikant geringere Werte in *adaptiver Emotionsregulation* aufweisen, entspricht Hypothese 5 und bisherigen Studien (bspw. Lange & Tröster, 2015). Möglicherweise bietet die höhere Tendenz von Mädchen zur Nutzung internalisierender, teils maladaptiver Strategien wie Rumination ebenfalls einen Erklärungsbeitrag und mindert die adaptive Emotionsregulation zugunsten maladaptiver Strategien (Lange & Tröster, 2015; Papadakis et al., 2006). In der Detailauswertung in Kapitel 12.3 wird sich zeigen, ob sich dieser Sachverhalt eher auf einzelne Emotionsregulationsstrategien zurückführen lässt oder über alle Strategiebereiche konsistent ist.

12.1.5 Alter

Die unabhängige Variable *Alter* ist, entgegen Hypothese 6, ein signifikanter Prädiktor für die adaptive Emotionsregulation. Dieser Befund deutet auf die Auswirkungen der altersbedingten Reifungsprozesse durch zunehmende kognitive, sprachliche und soziale Kompetenzen auf die Emotionsregulation hin (Tottenham, 2024; Zimmermann & Iwanski, 2013). Insbesondere in der späten Kindheit und Adoleszenz werden komplexere Strategien wie Umbewertung oder Problemlösen zur adaptiven Emotionsregulation verstärkt eingesetzt (Zimmermann et al., 2023). Diese komplexere Strategienutzung führt nicht zwangsläufig zu mehr adaptiver Emotionsregulation, scheint in der Stichprobe jedoch einen positiven Einfluss zu haben.

12.2 Maladaptive Emotionsregulation

Die zweite Gruppe der zu überprüfenden Hypothesen bezieht sich auf die *maladaptive Emotionsregulation.* Mit einem korrigierten R^2 von 0.087 ist die Varianzaufklärung annehmbar.

12.2.1 Beziehung zur Lehrkraft

Zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* und *maladaptiver Emotionsregulation* besteht stark negativer Zusammenhang, was Hypothese 2 bestätigt. Auch hier können reziproke Zusammenhänge nicht ausgeschlossen werden. Der Zusammenhang zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* und der *maladaptiven Emotionsregulation* ist mit β = -0.311 ausgeprägter als bei der *adaptiven Emotionsregulation* mit β = 0.240. Möglicherweise unterstützt eine gute *Beziehung zur Lehrkraft* den Abbau *maladaptiver Emotionsregulationsstrategien* stärker als den Aufbau *adaptiver Emotionsregulationsstrategien*.

Für konflikthafte Schüler:innen- Lehrkraft- Beziehungen sind negativen Effekte auf die emotionale Entwicklung und Emotionsregulationsbezogene Verhaltensaspekte vielfach belegt (Connell & Wellborn, 1991; Pianta et al., 2003; Quin, 2017; Silver et al., 2005). Beispielsweise belegen Troop-Gordon and Kopp (2011) einen signifikanten Anstieg

physischer und relationaler Aggression bei Kindern mit konflikthaften Lehrkraftbeziehungen.

12.2.2 Herkunft

Hypothese 4 wird nicht bestätigt. Sie besagt, dass Jugendliche mit Migrations- oder Fluchthintergrund signifikant höhere Werte in *maladaptiver Emotionsregulation* aufweisen. Die Trauma- und Stressforschung belegt, dass wiederholte Belastungen zu dysfunktionalen Emotionsregulationsmustern führen können (Barnow, 2012; Schmid & Pfeiffer, 2023). In der vorliegenden Stichprobe bildet sich diese Tendenz jedoch nicht signifikant ab. Möglicherweise lässt sich hier ein Hinweis auf die stabilisierende Wirkung des Schulbesuchs für geflüchtete Schüler:innen finden (Siebert, 2022). Ebenso liegt die Annahme nahe, dass die Schulen in der Stichprobe bereits ein hohes Maß an universeller Prävention mit inklusions- und kultursensiblen Unterrichtspraktiken bieten und dadurch sozio-emotionale Kompetenzen fördern (Linderkamp & Casale, 2023), was die Verwendung maladaptiver Emotionsregulationsstrategien reduzieren kann. Gleichzeitig besitzen die Schüler:innen der Stichprobe mit Fluchthintergrund eine hohe adaptive Emotionsregulationsfähigkeit und nutzen deshalb vermutlich weniger maladaptive Emotionsregulationstechniken. Die T-Werte der drei Gruppen liegen laut Manual des FEEL-KJ im durchschnittlichen Bereich und bewegen sich zwischen dem 53,5. (*deutschstämmig* und *Migrationshintergrund*) und dem 62,2. (*Fluchthintergrund*) Prozentrang. Wahrscheinlich kann der leicht erhöhte Wert der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund einerseits auf die belastenden biographischen Gegebenheiten bezogen werden. Andererseits befindet sich diese Gruppe aufgrund des etwas höheren *Alters* tiefer in einer Phase der Adoleszenz, in der verletzliche Emotionen häufig maladaptiv unterdrückt werden, um das soziale Ansehen in der Peer-Gruppe nicht zu gefährden (Klinkhammer et al., 2022). Diese Tendenz könnte bei Geflüchteten zur Erhöhung der sozialen Passung, verstärkt sein.

12.2.3 Beziehung zur Lehrkraft x Herkunft

Der Interaktionseffekt zwischen der *Herkunft* und der *Beziehung zur Lehrkraft* ist, bezogen auf die *maladaptive Emotionsregulation*, entgegen Hypothese 4 nicht signifikant. Die Einordnung dieses Befunds ist in weiten Teilen analog zur Interpretation des ausbleibenden Effekts bei den adaptiven Strategien in Kapitel 12.1.3.

12.2.4 Geschlecht

Entsprechend Hypothese 5 berichten *weibliche Schülerinnen* signifikant höhere Werte in *maladaptiver Emotionsregulation*. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse aus Studien zu Geschlechtsunterschieden in der Emotionsregulation in der Adoleszenz (Lange & Tröster, 2015). Eine Erklärungsmöglichkeit ist, dass negative Emotionen nur bei Mädchen eine geringere Akzeptanz durch Gleichaltrige vorhersagen (Hernández et al., 2017) und deshalb zur Erhöhung der sozialen Passung maladaptiv unterdrückt werden. Mädchen neigen dabei eher zu internalisierenden, maladaptiven Strategien wie Rumination oder Selbstabwertung (Chaplin & Aldao, 2013; Lange & Tröster, 2015).

12.2.5 Alter

Das *Alter* hat, wie in Hypothese 6 angenommen, keinen signifikanten Effekt auf die *maladaptive Emotionsregulation* der Schüler:innen der Gesamtstichprobe.

12.3 Nutzung spezifischer Emotionsregulationsstrategien

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Regressionsanalysen für die Einzelstrategien aus dem FEEL-KJ detailliert betrachtet. Es wird überprüft, inwiefern die Hypothesen für spezifische Emotionsregulationsstrategien gelten und die Ergebnisse eingeordnet.

Gleichzeitig liegt hier für die Prädiktoren *Beziehung zur Lehrkraft* und *Herkunft* ein explorativer Studienteil vor, da keine empirischen Studien gefunden wurden, die diese Thematik in vergleichbarer Differenzierung zwischen einzelnen Emotionsregulationsstrategien untersuchen.

12.3.1 Kurzzusammenfassung

12.3.1.1 Hypothese 1 auf Strategieebene

Signifikante Zusammenhänge mit der *Beziehung zur Lehrkraft* ergeben sich für die adaptiven Strategien *kognitives Problemlösen, problemorientiertes Handeln, Stimmung anheben, Vergessen* und *Zerstreuung*. Bei den adaptiven Strategien *Akzeptieren und Umbewertung* besteht kein Signifikanter Zusammenhang mit der *Beziehung zur Lehrkraft*.

12.3.1.2 Hypothese 2 auf Strategieebene

Die maladaptiven Strategien *Aggressives Verhalten* und *Aufgeben* hängen signifikant negativ mit der Beziehung zur Lehrkraft zusammen. Für die Strategien *Perseveration*, *Rückzug* und *Selbstabwertung* bestehen keine signifikanten Zusammenhänge.

12.3.1.3 Hypothese 3 auf Strategieebene

Schüler:innen mit Migrationshintergrund nutzen die adaptiven Strategien *Akzeptieren, Stimmung anheben* und *Zerstreuung* signifikant häufiger als deutschstämmige Schüler:innen. Schüler:innen mit Fluchthintergrund nutzen die adaptiven Strategien *Akzeptieren, kognitives Problemlösen, problemorientiertes Handeln, Stimmung anheben, Umbewertung* und *Zerstreuung* signifikant häufiger als deutschstämmige Schüler:innen.

12.3.1.4 Hypothese 4 auf Strategieebene

Schüler:innen mit Migrations- und Fluchthintergrund nutzen die maladaptive Strategie *Selbstabwertung* signifikant seltener als deutschstämmige Schüler:innen. Es zeigt sich ein positiver Moderationseffekt der *Schüler:innen- Lehrkraft- Beziehung* auf den Zusammenhang zwischen *Fluchthintergrund* und der Nutzung der Strategie *Aufgeben.*

Um eine bessere Vergleichbarkeit mit internationalen Studien zu gewährleisten, wurden die Emotionsregulationsstrategien aus dem FEEL-KJ in die Strategiebereiche des Prozessmodells nach Gross (1998, 2015) eingeordnet (siehe Tabelle 1: Zuordnung der Emotionsregulationsstrategien).

12.3.2 Strategiebereich „Situationsmodifikation“ aus dem Prozessmodell der Emotionsregulation

- Adaptive Strategien aus dem FEEL-KJ:
  - *Problemorientiertes Handeln*
    Beispielitem: „Wenn ich traurig bin, versuche ich selber, das Beste aus der Situation zu machen.“
- Maldaptive Strategien aus dem FEEL-KJ:
  - *Rückzug*
    Beispielitem: „Wenn ich Angst habe, ziehe ich mich zurück.“

12.3.2.1 Beziehung zur Lehrkraft

In Hypothese 1 wurde angenommen, dass eine enge *Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung* mit einer häufigeren Nutzung adaptiver Emotionsregulationsstrategien

einhergeht. Die Strategie *Problemorientiertes Handeln* weist mit $\beta = 0.321$ den höchsten standardisierten Koeffizienten und mit einem korrigierten R^2 von 0.104 die größte Varianzaufklärung der untersuchten adaptiven Einzelstrategien auf. Damit hängt *Problemorientiertes Handeln* am engsten mit der *Beziehung zur Lehrkraft* zusammen. Das bedeutet, dass Schüler:innen in der Stichprobe mit einer guten *Beziehung zur Lehrkraft* eher über die Fähigkeit verfügen, belastende Situationen aktiv zu verändern und frühzeitig in den Emotionsprozess einzugreifen. Dies erleichtert eine adaptive Regulation im Vergleich zu anderen Strategien deutlich (Gross & Thompson, 2007).

Die maladaptive Strategie *Rückzug* hängt, entgegen Hypothese 2, nicht signifikant mit der *Beziehung zur Lehrkraft* zusammen. Mit einem korrigierten R^2 von 0.032 ist die Varianzaufklärung jedoch so gering, dass dieser Befund nur eine geringe Aussagekraft hat.

Saarni (1999) fasst mehrere empirische Studien zusammen und zieht als Fazit, dass besonders die Interaktionen mit Bindungspersonen und die zunehmende emotionale Kompetenz über die Lebensspanne unter anderem die Entwicklung des Strategiebereichs „Situationsmodifikation“ fördern. Diese antizipatorische Form der Emotionsregulation stellt eine effektive Möglichkeit dar, emotionale Spannungszustände zu reduzieren. Saarni (1999) stellt heraus, dass die Ausprägung dieses Strategiebereichs durch eine unterstützende und wertschätzende Atmosphäre begünstigt wird. Diese Atmosphäre ist bei einer engen Beziehung zur Lehrkraft mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhanden und liefert einen Erklärungsbeitrag zu den signifikanten Zusammenhängen mit den beiden Strategien zur Situationsmodifikation.

12.3.2.2 Herkunft

Schüler:innen mit *Fluchthintergrund* zeigen, entgegen Hypothese 3, signifikant höhere Werte bei der Nutzung der Strategie *problemorientiertes Handeln*. Der signifikante Haupteffekt bedeutet eine erhöhte Fähigkeit, mit emotionalen Herausforderungen aktiv umzugehen.

Wahrscheinlich handelt es sich bei dieser Strategie zur Situationsmodifikation um in krisenhaften Kontexten erworbene Kompetenzen, die an die Fähigkeit gekoppelt sind, emotionsauslösende Situationen schnell einzuordnen und geeignete, proaktive Handlungsmöglichkeiten einzuschätzen und eventuell zu nutzen. Diese Regulationsform kann zusätzlich durch ein unterstützendes schulisches Umfeld gestärkt werden (Pine et al., 2005; Schröder et al., 2018), da dort die Rahmenbedingungen für die entsprechenden emotionsbeeinflussenden Handlungen gegeben sind und mit aktiver Hilfestellung durch Bezugspersonen gerechnet werden kann.

12.3.2.3 Beziehung zur Lehrkraft x Herkunft

Der Interaktionsterm zwischen *Fluchthintergrund* und der *Beziehungsqualität zur Lehrkraft* ist nicht signifikant. Die Einordnung dieses Befunds ist analog zur Interpretation des ausbleibenden Effekts bei der Gesamtskala der adaptiven Strategien in Kapitel 12.1.3.

12.3.2.4 Geschlecht

Die Nutzung der adaptiven Strategie *Problemorientiertes Handeln* ist in der Stichprobe geschlechtsunabhängig. Für die maladaptive Strategie *Rückzug* besteht, entsprechend Hypothese 5, ein signifikant positiver Effekt bei weiblichem Geschlecht. Diese Befunde decken sich mit den Befunden von (Lange & Tröster, 2015) zur Geschlechtsspezifischen Verwendung von Emotionsregulationsstrategien.

12.3.2.5 Alter

Alter steht, entsprechend Hypothese 6, in signifikant positivem Zusammenhang mit *problemorientiertem Handeln*. Da sich die kognitive Leistungsfähigkeit im Laufe der Adoleszenz erhöht und mit zunehmendem *Alter* ebenfalls selbstregulatorische Fähigkeiten in Form *problemorientierten Handelns* zunehmen, ist dieser Befund schlüssig. Zimmermann, Lichtenstein und Iwanski (2023) belegen, dass mit zunehmendem Alter die Nutzung emotionsbezogener Handlungsstrategien (wie problemorientiertes Handeln) ansteigt, während impulsivere und reaktive Regulationsformen abnehmen.

12.3.3 Strategiebereich „Aufmerksamkeitslenkung“ aus dem Prozessmodell der Emotionsregulation

- Adaptive Strategien aus dem FEEL-KJ:
  - *Stimmung anheben*
    Beispielitem: Wenn ich Angst habe, erinnere ich mich an fröhliche Dinge
- Maladaptive Strategien aus dem FEEL-KJ:
  - *Perseveration (Gedankenkreisen)*
    Beispielitem: Wenn ich wütend bin, überlege ich immer wieder, warum ich wütend bin

Anmerkung: Die Strategie *Perseveration* verfügt mit einem korrigierten R^2 von 0.013 über eine sehr geringe Varianzaufklärung. Da die Ausprägung dieser Strategie offensichtlich durch andere Faktoren als die untersuchten unabhängigen Variablen beeinflusst wird, wird der signifikante Zusammenhang mit weiblichem Geschlecht nur in die aktuelle Forschung eingeordnet und nicht weiter interpretiert.

12.3.3.1 Beziehung zur Lehrkraft

Die adaptive Strategie *Stimmung anheben* hängt, entsprechend Hypothese 1, signifikant positiv mit der Beziehungsqualität zusammen. Diese Befunde sprechen dafür, dass eine vertrauensvolle *Beziehung zur Lehrkraft* Schüler:innen dabei unterstützt, selbstinitiativ positive Bewusstseinsinhalte zu fokussieren. Wahrscheinlich wird diese Fokussierung dadurch erleichtert, dass in einer wertschätzenden Atmosphäre eine größere Bandbreite positiver Bewusstseinsinhalte verfügbar ist. Dieser Befund ergänzt sich mit Studien, die zeigen, dass Schüler:innen in einem emotional unterstützenden Schulklima häufiger positive Emotionen erleben und negative effektiver reduzieren (De Neve et al., 2023; Goetz et al., 2021).

12.3.3.2 Herkunft

Ebenfalls besteht, entsprechend Hypothese 3, ein leicht signifikanter Zusammenhang zwischen *Stimmung anheben* und *Migrationshintergrund* sowie ein starker signifikanter Zusammenhang mit dem *Fluchthintergrund*. Möglicherweise sind biografiebedingte Belastungssituationen Lernfelder zur Aneignung dieser niedrigschwelligen Strategie. Die Lenkung der Aufmerksamkeit zählt zu den frühesten erworbenen Strategien der *Emotionsregulation* (Rothbart & Bates, 2006) und wird typischerweise eingesetzt, wenn eine Veränderung oder Anpassung der Situation nicht möglich ist. Besonders geflüchtete Schüler:innen waren in vielen Fällen unkontrollierbaren Situationen ausgesetzt. Es ist denkbar, dass sie sich diese Strategie zur Aufrechterhaltung der emotionalen Handlungsfähigkeit vermehrt aneignen.

12.3.3.3 Geschlecht

Der einzige signifikante Effekt in Zusammenhang mit der maladaptiven Strategie *Perseveration* besteht mit weiblichem Geschlecht. Dieser Befund entspricht Hypothese 5. Papadakis, Prince, Jones und Strauman (2006) berichten den selben Befund und weisen darauf hin, dass diese Denkmuster negative Emotionen intensivieren und aufrechterhalten können. *Perseveration* stellt einen starken Prädiktor für die Entwicklung depressiver Symptome dar und ist selbst Symptom vieler psychischer Störungen (Baumann & Kuhl, 2022).

12.3.3.4 Alter

Entsprechend Hypothese 6, besteht kein signifikanter Alterseffekt auf den Strategiebereich der Aufmerksamkeitslenkung.

12.3.4 Strategiebereich „kognitive Umbewertung“ aus dem Prozessmodell der Emotionsregulation

- Adaptive Strategien aus dem FEEL-KJ:
  - *Vergessen*
    Beispielitem: „Wenn ich wütend bin, denke ich, dass es vorbei geht.“
  - *Kognitives Problemlösen*
    Beispielitem: „Wenn ich traurig bin, denke ich darüber nach, wie ich das Problem lösen könnte.“
  - *Umbewertung*
    Beispielitem: „Wenn ich traurig bin, sage ich mir, dass es nichts wichtiges ist.“
  - *Akzeptieren*
    Beispielitem: „Wenn ich Angst habe, mache ich das Beste daraus.“
- Maladaptive Strategien aus dem FEEL-KJ:
  - *Aufgeben*
    Beispielitem: „Wenn ich wütend bin, kann ich sowieso nichts gegen meine Wut tun.“
  - *Selbstabwertung*
    Beispielitem: „Wenn ich traurig bin, suche ich den Fehler bei mir.“

12.3.4.1 Beziehung zur Lehrkraft

Die adaptiven Strategien *Vergessen* und *kognitives Problemlösen* weisen, entsprechend Hypothese 1, einen signifikant positiven Zusammenhang mit der *Beziehung zur Lehrkraft* auf. Für die Strategien *Umbewertung* und *Akzeptieren* besteht, entgegen Hypothese 1, kein signifikanter Zusammenhang. Mit einem korrigierten R^2 von 0.027 (*Vergessen*), 0.060 (*Umbewertung*) und 0.046 (*Akzeptieren*) ist die Varianzaufklärung dieser Strategien vergleichsweise gering. Für *Kognitives Problemlösen* ist die Varianzaufklärung mit einem korrigierten R^2 von 0.084 solide.

Die signifikanten Zusammenhänge, insbesondere beim *kognitiven Problemlösen*, deuten darauf hin, dass Schüler:innen mit einer stabilen *Beziehung zur Lehrkraft* eher in der Lage sind, belastende Inhalte kognitiv zu verarbeiten. Sie sind sich eher bewusst, dass negative Emotionen nicht zeitlich überdauernd sein müssen. Die Strategie *kognitives Problemlösen* weist mit $\beta = 0.245$ einen der höchsten standardisierten Koeffizienten innerhalb der adaptiven Strategien auf. Das kann bedeuten, dass emotionale Unterstützung, basierend auf einer stabilen Beziehung, im schulischen Kontext gezielt zur Förderung *kognitiven Problemlösens* beitragen kann. Wahrscheinlich schafft die dadurch erlebte Stabilität kognitive Kapazitäten, die für einen konstruktiven Umgang mit Belastungssituationen genutzt werden können. Hier kann auf De Neve, Bronstein, Leroy,

Truyts und Everaert (2023) und Goetz et al. (2021) verwiesen werden, die ein wertschätzendes schulisches Umfeld als Prädiktor für kognitive Problemlösefähigkeiten beschreiben.

Im Gegensatz zu den anderen adaptiven Strategien aus dem FEEL-KJ zeigen *Akzeptieren* und *Umbewertung* keinen signifikanten Zusammenhang mit der *Beziehung zur Lehrkraft*. Dieser Sachverhalt könnte auf die stärker internalisierte Natur dieser Strategien zurückzuführen sein und erklärt die geringe Varianzaufklärung durch die untersuchten Prädiktoren. *Akzeptieren* und *Umbewertung* setzen eine eigenständige kognitive Reinterpretation von Situationen voraus, die stark durch frühe Bindungserfahrungen geprägt sind und im Jugendalter weitgehend autonom erfolgt (Morris et al., 2007; Zimmermann & Iwanski, 2013). Sie basieren auf Erfahrungen und dem Abgleich mit bereits erlebten, ähnlichen Situationen und werden deshalb vermutlich nur in geringem Maße durch schulische Umfeldfaktoren beeinflusst.

Bei den maladaptiven Strategien des Strategiebereichs der kognitiven Umbewertung besteht nur bei der Strategie *Aufgeben*, entsprechend Hypothese 2, ein signifikant negativer Zusammenhang mit der *Beziehung zur Lehrkraft*. Die Strategie *Selbstabwertung* hängt, entgegen Hypothese 2, nicht signifikant mit der *Beziehung* zusammen. Hier ist zu beachten, dass *Aufgeben* mit einem korrigierten R^2 von 0.114 eine verhältnismäßig hohe Varianzaufklärung zeigt, während *Selbstabwertung* mit $R^2 = 0.037$ einen recht geringen Wert aufweist. Mit einem standardisierten Koeffizienten von $\beta = –0.403$ hängt *Aufgeben* von allen untersuchten Einzelstrategien am stärksten mit der *Beziehung zur Lehrkraft* zusammen. Eine Interpretationsmöglichkeit ist, dass eine gute *Beziehung zur Lehrkraft* Schüler:innen hilft, auch in belastenden Situationen eine positive Perspektive zu bewahren und aktiv an den auftretenden Emotionen zu arbeiten, was die Verwendung maladaptiver Strategien vermindert. Studien von Beaumont et al. (2023) und Troop-Gordon und Kopp (2011) zeigen, dass positive *Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen* dysfunktionale Emotionsmuster reduzieren können. Diese maladaptiven Regulationsmuster lassen sich mit der adaptiven Strategie *kognitives Problemlösen* in Verbindung setzen. Beide Strategien nutzen ähnliche Wirkmechanismen und überwiegen vermutlich bei Schüler:innen mit einer guten *Beziehung zur Lehrkraft* die maladaptive Nutzung der Strategie *Aufgeben*.

Selbstabwertung wird maßgeblich von negativen Bindungs- und Beziehungserfahrungen in der frühen Kindheit beeinflusst (Kopala-Sibley, Zuroff, Hankin & Abela, 2015), was die geringe Varianzaufklärung erklärt und nahelegt, dass schulische Einflussfaktoren nur einen geringen Einfluss auf den Strategieeinsatz haben.

12.3.4.2 Herkunft

Hypothese 3 wird für alle untersuchten adaptiven Strategien der kognitiven Umbewertung widerlegt. Schüler:innen mit *Migrations-* und *Fluchthintergrund* unterscheiden sich in der Nutzung der Strategie *Vergessen*, als einzige adaptive Strategie aus dem FEEL-KJ, nicht signifikant von *deutschstämmigen* Schüler:innen. Demgegenüber steht ein signifikanter Zusammenhang mit den Strategien *kognitives Problemlösen*, *Umbewertung* und *Akzeptieren*. Möglicherweise besteht hier eine Übertragungsleistung aus krisenhaften Kontexten (Ellis et al., 2022). Strategien aus diesem Bereich sind kognitive Reinterpretationsmechanismen und somit weitestgehend unabhängig von äußeren Situationsparametern. Sie ermöglichen eine effektive Bewertung belastender Situationen auf ihren tatsächlichen Schweregrad und fördern eine lösungsorientierte Herangehensweise an emotionale Problemlagen.

Die maladaptive Strategie *Selbstabwertung* wird, entsprechend Hypothese 4, auf niedrigem Signifikanzniveau häufiger von Schüler:innen mit *Migrationshintergrund*

eingesetzt und auf hohem Signifikanzniveau von Schüler:innen mit *Fluchthintergrund*. Die geringe Varianzaufklärung unterstreicht, dass die untersuchten Wirkfaktoren nur einen geringen Einfluss haben.

Die maladaptive Strategie *Aufgeben* wird von Schüler:innen mit Migrations- oder Fluchthintergrund, entgegen Hypothese 4, nicht signifikant häufiger verwendet. Die Nutzung dieser Strategie wird vermutlich von der bereits beschriebenen vermehrten Nutzung der adaptiven Strategien zum kognitiven Problemlösen verringert, die aktive Problemlöseprozesse beinhalten.

12.3.4.3 Beziehung zur Lehrkraft x Herkunft

Ein signifikanter, positiver Interaktionseffekt zwischen der *Beziehung zur Lehrkraft* und dem *Fluchthintergrund* besteht einzig bei der maladaptiven Strategie *Aufgeben*. In Hypothese 4 wurde der gegenteilige Moderationseffekt erwartet. Das bedeutet, dass eine gute *Beziehung zur Lehrkraft* einen Moderator für den häufigeren Einsatz der Strategie *Aufgeben* bei Kindern und Jugendlichen mit *Fluchthintergrund* darstellt. Dieser Befund erscheint im ersten Moment widersprüchlich. Er könnte aber damit erklärt werden, dass sich diese Schüler:innen bei einer stabilen Beziehung zur Lehrkraft stark auf eine emotionale Co-Regulation durch die Lehrkraft verlassen. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, dass diese Strategie mit dem Ziel eingesetzt wird, die Beziehung durch verstärkte Bedürftigkeit gegenüber Lehrkräften zu intensivieren, was jedoch im ungünstigsten Fall zu Abhängigkeitsverhältnissen führen kann.

12.3.4.4 Geschlecht

Weibliches Geschlecht wirkt sich, entsprechend Hypothese 5, signifikant negativ auf die Nutzung der adaptiven Strategie *Akzeptieren* aus. Dieser Befund deckt sich mit einer Studie von Lange und Tröster (2015). In derselben Studie wurde, wie auch in dieser Arbeit, entsprechend Hypothese 5, bei weiblichen Schüler:innen ein positiver Zusammenhang zwischen dem *Geschlecht* und der maladaptiven Strategie *Aufgeben* gefunden. *Selbstabwertung* wird von weiblichen Schüler:innen der Stichprobe, entgegen Hypothese 5, nicht signifikant häufiger eingesetzt.

12.3.4.5 Alter

Die adaptiven Strategien *Vergessen*, *kognitives Problemlösen*, *Umbewertung* und *Akzeptieren* weisen alle einen erwartungskonformen positiven Zusammenhang (Hypothese 6) mit dem *Alter* auf. Einerseits wird dadurch die Argumentation untermauert, dass die Strategien auf dem emotionalen Erfahrungsschatz basieren und andererseits bestätigt sich der aktuelle Forschungsstand, da kognitiv kontrollierte Strategien durch die kognitive Weiterentwicklung mit zunehmendem Alter vermehrt eingesetzt werden (Tottenham, 2024; Zimmermann & Iwanski, 2013). Die maladaptiven Strategien *Aufgeben* und *Selbstabwertung* sind, entgegen Hypothese 6, nicht altersabhängig.

12.3.5 Strategiebereich „Reaktionsveränderung“ aus dem Prozessmodell der Emotionsregulation

- Adaptive Strategien aus dem FEEL-KJ:
  - *Zerstreuung*
    Beispielitem: „Wenn ich wütend bin, tue ich etwas, was mir Spaß macht.“
- Maladaptive Strategien aus dem FEEL-KJ:
  - *Aggressives Verhalten*
    Beispielitem: „Wenn ich wütend bin, fange ich mit anderen Streit an.“

- Weitere Strategien aus dem FEEL-KJ:
  - *Ausdruck*
    Beispielitem: „Wenn ich wütend bin, zeige ich offen, dass ich wütend bin."
  - *Emotionskontrolle*
    Beispielitem: „Wenn ich traurig bin, behalte ich meine Gefühle für mich."
  - *Soziale Unterstützung*
    Beispielitem: „Wenn ich Angst habe, gehe ich zu jemandem, der mir vielleicht helfen kann."

12.3.5.1 Beziehung zur Lehrkraft

Die *Schüler:innen- Lehrkraft- Beziehung* zeigt im Strategiebereich der Reaktionsveränderung differenzierte Zusammenhänge.

Die adaptive Strategie *Zerstreuung* zeigt einen signifikant positiven Zusammenhang mit der Beziehungsqualität zur Lehrkraft. *Zerstreuung* (korrigiertes $R^2 = 0.061$) zählt zu den Regulationsstrategien, die bereits von jungen Kindern effektiv eingesetzt werden können und deren Erwerb stark durch Bindungspersonen unterstützt wird (Waters & Thompson, 2016).

Die maladaptive Strategie *Aggressives Verhalten* steht, entsprechend Hypothese 2, in einem signifikant negativen Zusammenhang mit der *Beziehung zur Lehrkraft* und weist mit einem korrigierten R^2 von 0.126 die höchste Varianzaufklärung der maladaptiven Strategien auf. Mit $\beta = -0.367$ liegt der zweitstärkste Effekt aller Strategien bezüglich der *Beziehung zur Lehrkraft* vor. Hier ist die Annahme angebracht, dass reziproke Zusammenhänge einen bedeutenden Einfluss haben, da sich *Aggressives Verhalten* unmittelbar auf die *Beziehungsqualität* auswirken kann und umgekehrt.

Eine vertrauensvolle und wertschätzende Beziehung hat, über einen längeren Zeitraum betrachtet, einen hemmenden Einfluss auf aggressives Verhalten. Diese Effekte konnten in mehreren Längsschnittstudien nachgewiesen werden. Dabei bleiben die positiven Effekte über mehrere Jahre bestehen (Obsuth et al., 2017). Eine gute *Beziehung zur Lehrkraft* bewahrt Schüler:innen ebenfalls davor, in emotional belastenden Situationen impulsiv zu reagieren (vgl. Beaumont et al., 2023; Troop-Gordon & Kopp, 2011).

Die „weiteren Strategien" aus dem FEEL-KJ wurden nicht in die Hypothesen aufgenommen, da sie weder adaptiv noch maladaptiv sind, beziehungsweise ihre Wirkrichtung situationsabhängig ist. Im Folgenden werden die Einflussfaktoren auf diese Strategien genauer betrachtet. Die Varianzaufklärung ist bei allen Strategien vergleichsweise gering. *Soziale Unterstützung* weist mit einem korrigierten R^2 von 0.056 die höchste Varianzaufklärung auf und wird zurückhaltend interpretiert. Gefolgt von *Ausdruck* mit $R^2 = 0.034$ und *Emotionskontrolle* mit $R^2 = 0.013$, was eine tiefergehende Interpretation der Einflussfaktoren aus dem Regressionsmodell wenig sinnvoll macht.

Es besteht nur für *Soziale Unterstützung* ein signifikant positiver Effekt mit der *Beziehung zur Lehrkraft*. Dieser Befund erscheint plausibel, da eine gute Beziehung eine niedrigschwellige Möglichkeit bietet, bei emotionaler Belastung bei einer vertrauten Lehrkraft gezielt nach Hilfe zu suchen. Wahrscheinlich liegt auch hier ein reziproker Zusammenhang vor, da eine gute Beziehung einerseits die Suche nach *sozialer Unterstützung* erleichtert und andererseits geglückte Unterstützungsversuche dazu führen, dass sich eine Beziehung verfestigt.

Die Strategien *Ausdruck* und *Emotionskontrolle* hingegen zeigen keine signifikanten Zusammenhänge zur *Beziehung zur Lehrkraft*. Dass *Ausdruck* nicht signifikant von der *Beziehungsqualität* beeinflusst wird und eine geringe Varianzaufklärung bietet, könnte an einem verstärkten Einfluss der Peers auf die Ausprägung dieser Strategie liegen. Der bewusst

gesteuerte Emotionsausdruck kann im Rahmen der Peergroup als Instrument zur interpersonellen Emotionsregulation genutzt werden und ist in der Interaktion mit Lehrkräften vermutlich weniger bedeutsam. Ähnlich verhält es sich möglicherweise mit der *Emotionskontrolle*, die ebenfalls unabhängig von der Beziehung zur Lehrkraft zu sein scheint.

12.3.5.2 Herkunft

Entgegen Hypothese 3 wird die adaptive Strategie *Zerstreuung* signifikant häufiger von Schüler:innen mit *Migrationshintergrund* genutzt. Es handelt sich um eine Strategie, die bereits eingesetzt wird, wenn die Sprachfähigkeit noch nicht vollständig ausgeprägt ist. Da der Erfolg der Strategie also nicht zwangsläufig an eine hohe Sprachkompetenz gekoppelt ist, kann sie auch von Schüler:innen mit eingeschränkter Ausdrucksfähigkeit erfolgreich angewendet werden und wird deshalb möglicherweise häufiger von Schüler:innen mit anderen Muttersprachen eingesetzt, um Emotionen in deutschsprachigen Kontexten zu regulieren.

Für die maladaptive Strategie *aggressives* Verhalten bestehen bezüglich des *Migrations-* oder *Fluchthintergrundes* keine signifikanten Haupteffekte. Auch die weiteren Strategien *Soziale Unterstützung* und die *Emotionskontrolle* zeigen keine signifikanten Zusammenhänge nach dem Unterscheidungskriterium *Herkunft*. *Ausdruck* aus den weiteren Strategien wird hingegen signifikant seltener von Schüler:innen mit *Migrationshintergrund* und mit *Fluchthintergrund* genutzt. Diese Zurückhaltung in der Emotionsäußerung könnte auf anpassungsbedingte emotionale Unsicherheit im schulischen Kontext hinweisen (vgl. (Von Salisch et al., 2022), muss jedoch anderweitig erforscht werden. Gleichzeitig zeigt sich ein signifikant positiver Effekt von *Fluchthintergrund* und der weiteren Strategie *Emotionskontrolle*, was andeutet, dass die eigene *Emotionalität* durch die Erfahrungen mit unsicheren oder fremden Kontexten womöglich stärker kontrolliert wird.

12.3.5.3 Beziehung zur Lehrkraft x Herkunft

Ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen der *Herkunft* und der *Beziehung zur Lehrkraft* besteht bei keiner der Strategien zur *Reaktionsveränderung*. Für die maladaptiven Strategien wurde Hypothese 4 demnach widerlegt.

12.3.5.4 Geschlecht

Die in Hypothese 5 angenommene seltenere Nutzung adaptiver Strategien von Mädchen wird für die adaptive Strategie *Zerstreuung* bestätigt.

Für *Aggressives Verhalten* zeigen sich keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede, was entgegen Hypothese 5 und anderer Studien steht (vgl. Klinkhammer et al., 2022), da angenommen wurde, dass Schüler diese Strategie häufiger nutzen als Schülerinnen.

Die Strategie *Soziale Unterstützung* wird signifikant häufiger von Mädchen genutzt, was auf eine stärkere Ausrichtung an beziehungsbezogenen und interaktiven Regulationsmechanismen hinweist (vgl. Rivers et al., 2007). Dass das Reframing negativer Ereignisse mit Hilfe einer Freundin die emotionale Bewertung negativer Stimuli bei Mädchen nachhaltig positiv verändern kann, belegen Sahi et al. (2023). Für *Emotionskontrolle* und *Ausdruck* bestehen keine signifikanten Geschlechtseffekte.

12.3.5.5 Alter

Entgegen Hypothese 6 steht die adaptive Strategie *Zerstreuung* nicht in signifikantem Zusammenhang mit dem *Alter*. Das Ergebnis lässt sich insofern einordnen, dass *Zerstreuung* eine eher unspezifische Strategie ist, die in ähnlicher Weise auf die meisten emotionsauslösenden Reize angewendet werden kann und bereits von jungen Kindern

beherrscht wird. Ein altersbedingter Zuwachs ist deshalb eher bei kognitiv geprägten Strategien zu erwarten.

Das Alter steht mit keiner anderen reaktionsverändernden Strategie in signifikantem Zusammenhang. Die Strategien werden also über den beobachteten Altersbereich relativ gleichmäßig angewendet und sind möglicherweise ebenfalls weniger stark durch entwicklungspsychologische Reifungsprozesse beeinflusst.

13 Fazit

13.1 Zentrale Ergebnisse

Das Ziel dieser Forschungsarbeit war es, den bisher nur in geringem Maße erforschten Zusammenhang zwischen der schüler:innenseitig wahrgenommenen Beziehung zur Lehrkraft sowie der Herkunft in Form eines Migrations- oder Fluchthintergrunds und der Nutzung spezifischer Emotionsregulationsstrategien bei Jugendlichen in der Sekundarstufe zu beleuchten.

Die ersten beiden Hypothesen wurden bestätigt. Eine bessere *Beziehung zur Lehrkraft* geht mit einer höheren *adaptiven* und einer niedrigeren *maladaptiven Emotionsregulation* einher. Insbesondere die adaptiven Strategien *Zerstreuung, Problemorientiertes Handeln, Stimmung anheben* und *Kognitives Problemlösen* sowie die maladaptiven Strategien *Aufgeben* und *Aggressives Verhalten* aus dem FEEL-KJ sind eng mit der *Beziehung zur Lehrkraft* verknüpft.

Die dritte Hypothese zur *adaptiven Emotionsregulation* von Schüler:innen mit *Migrations- und Fluchthintergrund* wurde widerlegt. Diese Schüler:innengruppen zeigen nicht, wie angenommen, ein verringertes adaptives Regulationsverhalten, sondern nutzen adaptive Strategien signifikant häufiger als deutschstämmige. Dabei sind die Werte zur adaptiven Emotionsregulation bei Schüler:innen mit Fluchthintergrund über alle Skalen hinweg am höchsten.

Insbesondere die Strategien *Akzeptieren, Stimmung anheben* und *Zerstreuung* aus dem FEEL-KJ wenden Schüler:innen mit Migrations- und Fluchthintergrund signifikant häufiger an als deutschstämmige. Zusätzlich bedingt ein Fluchthintergrund eine häufigere Nutzung der adaptiven Strategien *Kognitives Problemlösen, Problemorientiertes Handeln, Stimmung anheben* und *Umbewertung* aus dem FEEL-KJ.

Hypothese 4 wurde ebenfalls widerlegt, da sich in der *maladaptiven Emotionsregulation* auf Gesamtskalenebene keine signifikanten Unterschiede zwischen deutschstämmigen Schüler:innen und jenen mit Migrations- oder Fluchthintergrund zeigen. Auch auf Strategieebene wurden keine konsistenten Gruppenunterschiede nachgewiesen.

In Kapitel 5 wird herausgestellt, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund potenziell in belastenderen Umfeldern aufwachsen als deutschstämmige. Bei Schüler:innen mit Fluchthintergrund kommen zusätzlich fluchtbezogene Belastungsszenarien hinzu. Dass diese Gruppen trotzdem über eine höhere *adaptive Emotionsregulationsfähigkeit* verfügen, wird im Sinne des „Hidden Talents"-Modells (Ellis et al., 2022) interpretiert und als Hinweis auf die Aneignung adaptiver Anpassungsleistungen zur Aufrechterhaltung des emotionalen Wohlbefindens in Belastungsszenarien gedeutet.

Der einzige herkunftsbezogene Moderationseffekt der *Beziehung zur Lehrkraft* auf die *Emotionsregulation* ist bei der maladaptiven Strategie *Aufgeben* zu finden. Eine bessere *Beziehung zur Lehrkraft* geht bei Geflüchteten, entgegen der Hypothese, mit einer ausgeprägteren Nutzung dieser Strategie einher. Dieser Befund kann auf eine bewusste Nutzung dieser Strategie zur Intensivierung der Beziehung zu empathischen Lehrkräften hindeuten.

13.2 Theoretische Implikationen

Die Befunde bestätigen die zentrale Rolle der Lehrkraftbeziehung als Einflussfaktor auf Emotionsregulationsprozesse und unterstreichen die Notwendigkeit, eine Differenzierung nach unterschiedlichen Strategietypen vorzunehmen. Die Einordnung der Ergebnisse in das Prozessmodell von Gross (1998, 2015) ermöglicht eine funktionale Bewertung der Strategien unter Einbezug der jeweiligen Regulationsphase. Die untersuchten adaptiven Regulationsstrategien zur Situationsmodifikation und Aufmerksamkeitslenkung hängen stark mit der Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrkräften zusammen.

Dadurch sind diese antizipatorischen Strategiebereiche auf Basis einer stabilen Beziehungsgrundlage wahrscheinlich leichter veränderbar. Der antizipatorische Strategiebereich der kognitiven Umbewertung ist, mit Ausnahme der adaptiven Strategie *Kognitives Problemlösen* und der maladaptiven Strategie *Aufgeben*, weitestgehend unabhängig von der Lehrkraftbeziehung. Gleiches gilt für den reaktiven Strategiebereich der Reaktionsveränderung, der, abgesehen von der maladaptiven Strategie *Aggressives Verhalten* und der weiteren Strategie *Soziale Unterstützung*, ebenfalls nicht mit der *Lehrkraftbeziehung* verknüpft ist. Diese Strategiebereiche erfordern andere Zugänge und konnten mit den Prädiktoren verwendeten Regressionsmodell nur in geringem Maße erklärt werden.

Die angenommenen Interaktionseffekte des *Migrations- oder Fluchthintergrunds* mit der *Beziehung zur Lehrkraft* wurden mit Ausnahme einer Strategie widerlegt. Herkunftsbezogene Moderationseffekte der Beziehung zur Lehrkraft auf die Emotionsregulation können demnach für diese Studie ausgeschlossen werden.

13.3 Praktische Konsequenzen

Für die schulische Praxis ergeben sich daraus klare Handlungsimpulse. Der Aufbau stabiler, wertschätzender Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ist ein zentraler Ansatzpunkt zur Förderung der Emotionsregulation, von dem alle Schülerinnen und Schüler, herkunftsunabhängig, gleichermaßen profitieren. Schulische Förderkonzepte sollten sich dabei hauptsächlich auf jene Strategien fokussieren, die empirisch mit Beziehungserfahrungen verknüpft sind. Es liegt nahe, dass diese Strategien durch beziehungsbasierte Förderprogramme am effektivsten gefördert werden können. Gleichzeitig gilt es, die Minimierung maladaptiver Strategien in den Blick zu nehmen. Ein besonderes Augenmerk ist dabei auf geschlechtsspezifische Risikobereiche in der Emotionsregulation, wie beispielsweise die maladaptiven Strategien *Aufgeben* und *Rückzug* bei weiblichem Geschlecht zu legen.

Kontextabhängige Strategien wie *Soziale Unterstützung* können adaptive oder maladaptive Auswirkungen haben und sollten ebenfalls im Förderkontext thematisiert und situationsabhängig eingeordnet werden, um negative Effekte des Strategieeinsatzes zu minimieren.

Besonders die emotionale Kompetenz der Lehrkräfte verdient im Rahmen von Aus- und Fortbildungsangeboten stärkere Beachtung, da Emotionsregulationsstrategien auch implizit auf Beziehungsbasis vermittelt werden können. Es liegt nahe, dass Lehrkräfte durch einen offenen und produktiven Umgang mit ihrer eigenen Emotionalität einen positiven Einfluss auf die Emotionalität ihrer Schülerinnen und Schüler im Sinne von Modellernen nehmen können.

Dafür bedarf es jedoch weiterer Forschung mit längsschnittlichem Design, um die kausalen Pfade schulischer Einflussfaktoren auf Emotionsregulation fundierter einordnen zu können und daraus konkretere Rückschlüsse für die Erstellung von Förderprogrammen zu ziehen.

13.4 Weitere Implikationen für die Forschung

Die differenzierte Überprüfung der Hypothesen verdeutlicht, dass nicht alle theoretischen Annahmen empirisch bestätigt werden konnten. Insbesondere hinsichtlich der Herkunftseffekte und deren Wechselwirkung mit der Beziehungsqualität. Künftige Studien sollten daher weitere relevante Faktoren zur Entwicklung der Emotionsregulationsfähigkeit miteinbeziehen.

Diese Arbeit macht deutlich, dass die hoch aufgelöste Betrachtung einzelner Emotionsregulationsstrategien notwendig ist und über übergeordnete Kategorisierungen (z. B. „adaptiv“ vs. „maladaptiv“) hinausgehen muss. Künftige Forschung sollte stärker

kontextsensitiv arbeiten und berücksichtigen, dass Strategien wie „soziale Unterstützung“ oder „Ausdruck“, je nach Beziehungserfahrung, soziokulturellem Hintergrund und situativer Anforderung, sowohl adaptive als auch maladaptive Auswirkungen haben können.

Zudem bedarf es mehr methodisch anspruchsvoller Studien, wie längsschnittlicher oder tagebuchbasierter Studien und fein aufgelöster Strategiemessung, um die dynamische Interaktion zwischen Emotionsregulation und Beziehungsqualität im Schulalltag abbilden zu können.

Durch solche Studien können die kausalen Pfade schulischer Einflussfaktoren auf Emotionsregulation fundierter eingeordnet werden, um daraus konkretere Rückschlüsse für die Erstellung von Förderprogrammen zu ziehen. Auch interaktionale Perspektiven, wie die gleichzeitige Erhebung von Schüler:innen- und Lehrkraftdaten können helfen, die Rolle von Wechselwirkungen im Beziehungsgeflecht zu beleuchten. Längsschnittliche Studien, die Einflussfaktoren mithilfe von Cross-Lagged-Panel-Modellen erfassen, können in diesem Zusammenhang zu einem hohen Erkenntnisgewinn führen. Ebenfalls sollten geschlechtsspezifische Unterschiede nicht nur deskriptiv erfasst, sondern in Bezug auf gesellschaftliche Normen und schulische Anforderungen tiefergehend analysiert werden.

13.5 Limitationen

Die Messung durch retrospektive Selbstbeurteilungsmaßnahmen ist stets kritisch zu betrachten, da sie durch mögliche Verzerrungen der persönlichen Einschätzung beeinflusst sein kann. Möglicherweise wirkt sich sowohl die aktuelle Stimmungslage als auch die subjektive Erinnerung auf die Angaben aus (Heber et al., 2014). Innerhalb der Stichprobe erfolgte keine Unterscheidung der Schülerinnen und Schüler nach Förderschwerpunkten oder bereits diagnostizierten Krankheitsbildern. Ebenso fehlen Informationen der Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund über die jeweilige Fluchtgeschichte sowie die bisherige Aufenthaltsdauer in Deutschland. Bei einem Migrationshintergrund wurde nicht erhoben, welche die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler ist und in welchem kulturellen Umfeld sie sich hauptsächlich bewegen. Dieser Sachverhalt wirkt sich, wie in Kapitel 3.6 beschrieben wird, auf die Emotionsregulationsfähigkeit aus.

Zudem besteht die Möglichkeit, dass die Beantwortung einzelner Fragen der eingesetzten Erhebungsinstrumente schambesetzt war und daher nicht ehrlich geantwortet wurde. Solche Verzerrungen hätten durch die zusätzliche Erhebung der Lehrkraftperspektive reduziert werden können. Auch sprachlich oder kognitiv bedingte Verständnisprobleme könnten sich auf die Beantwortung der Fragebögen ausgewirkt haben. Einerseits durch ungenaue Übersetzungen mithilfe von Übersetzungssoftware, andererseits durch persönliche Unterstützung bei Verständnisproblemen. Die Tatsache, dass Personen aus dem Testteam zur Sicherstellung des Verständnisses der Fragen intensiv mit einzelnen Schülerinnen und Schülern zusammengearbeitet haben, kann das Antwortverhalten beeinflusst haben.

Der FEEL-KJ (2009) erhebt adaptive und maladaptive Emotionsregulationsstrategien und ordnet diese vor dem Hintergrund mitteleuropäischer Normen ein. Diese Passung ist für Schülerinnen und Schüler mit anderen kulturellen Hintergründen jedoch nicht zwangsläufig gegeben. Es ist denkbar, dass bestimmte Emotionen in der Herkunftskultur als adaptiv bewertet werden, während sie im Untersuchungsrahmen als maladaptiv eingeordnet werden oder umgekehrt. Zudem ist Emotionsregulation stets kontextabhängig (Aldao & Tull, 2015). Dieser Aspekt wird im FEEL-KJ nicht berücksichtigt, was die Genauigkeit der Erhebung von Emotionsregulationsstrategien einschränkt und die Aussagekraft der Gesamtauswertung beeinflusst.

Die Beziehung zur Lehrkraft wurde auf Gesamtskalenebene betrachtet. Eine Unterteilung in die Subskalen aus dem SPARTS, also „Nähe“, „Konflikterwartung“ und „negative Erwartungen“, hätte eine differenziertere Betrachtung des Einflusses der Beziehung zur Lehrkraft ermöglicht. Ebenso wären durch die Erhebung weiterer Aspekte

wie Peer-Beziehungen oder das Klassenklima ein umfassenderer Blick auf schulische Einflussfaktoren möglich gewesen. Beispielsweise ist der Forschungsstand zur Rolle von Peers in der Emotionssozialisation noch begrenzt (Yang & Wang, 2019). Im Sinne des Modellernens wäre ebenfalls die Erhebung der Emotionsregulationsfähigkeit der Lehrkräfte sinnvoll gewesen.

Bezüglich des Studiendesigns ist hervorzuheben, dass das querschnittliche Design keine kausalen Interpretationen zulässt (Döring, 2023). Da ausschließlich Schulen aus Nordrhein-Westfalen teilgenommen haben und die Teilnahme freiwillig war, stellt sich die Frage nach der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit inklusiver Schulen. Es ist davon auszugehen, dass sich Schulen, die an einem Projekt wie TRAILS teilnehmen, der besonderen Anforderungen geflüchteter Schülerinnen und Schüler bewusst sind und bereits einen besonderen Fokus auf deren pädagogische Unterstützung legen.

Literaturverzeichnis

Ackerman, P. T., Newton, J. E. O., McPherson, W. B., Jones, J. G. & Dykman, R. A. (1998). Prevalence of post traumatic stress disorder and other psychiatric diagnoses in three groups of abused children (sexual, physical, and both). *Child Abuse & Neglect*, *22*(8), 759–774. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00062-3

Adrian, M., Zeman, J., Erdley, C., Lisa, L., Homan, K. & Sim, L. (2009). Social contextual links to emotion regulation in an adolescent psychiatric inpatient population: do gender and symptomatology matter? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(11), 1428–1436. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02162.x

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1979). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hoboken: Taylor and Francis.

Aldao, A. (2013). The Future of Emotion Regulation Research: Capturing Context. *Perspectives on Psychological Science*, *8*(2), 155–172. https://doi.org/10.1177/1745691612459518

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, *30*(2), 217–237. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004

Aldao, A., Sheppes, G. & Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation Flexibility. *Cognitive Therapy and Research*, *39*(3), 263–278. https://doi.org/10.1007/s10608-014-9662-4

Aldao, A. & Tull, M. T. (2015). Putting emotion regulation in context. *Current Opinion in Psychology*, *3*, 100–107. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.022

Alvarez, I. M., González-Parera, M. & Manero, B. (2022). The Role of Emotions in Classroom Conflict Management. Case Studies Geared Towards Improving Teacher Training. *Frontiers in Psychology*, *13*, 818431. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818431

American Psychiatric Association. (2020). *Diagnostische Kriterien DSM-5®. Deutsche Ausgabe*. (P. Falkai, H.-U. Wittchen, M. Döpfner, W. Gaebel, W. Maier, W. Rief et al., Hrsg.) (2. Auflage). Hogrefe. https://doi.org/10.1026/03102-000

Anger, Christina, Betz, Julia, & Plünnecke, Axel. (2024). *Bildungsmonitor 2024*. Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). Köln: Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM).

Aspinwall, L. G. & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, *121*(3), 417–436. https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.417

Bailey, R., Meland, E. A., Brion-Meisels, G. & Jones, S. M. (2019). Getting Developmental Science Back Into Schools: Can What We Know About Self-Regulation Help Change How We Think About "No Excuses"? *Frontiers in Psychology*, *10*, 1885. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01885

Baker, J. A., Grant, S. & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, *23*(1), 3–15. https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3

Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, *55*(11), 1247–1263. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1247

Barnow, S. (2012). Emotionsregulation und Psychopathologie ; Ein Überblick. *Psychologische Rundschau*. Hogrefe Publishing Group. https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000119

Barnow, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Emotionsregulation: Zwischen psychischer Gesundheit und Psychopathologie*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60280-5

Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, *67*(1), 1–48. https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01

Baumann, N. & Kuhl, J. (2022). Perseveration im Dorsch Lexikon der Psychologie. Verfügbar unter: https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/perseveration

Beaumont, J., Putwain, D. W., Gallard, D., Malone, E., Marsh, H. W. & Pekrun, R. (2023). Students' emotion regulation and school-related well-being: Longitudinal models juxtaposing between- and within-person perspectives. *Journal of Educational Psychology*, *115*(7), 932–950. https://doi.org/10.1037/edu0000800

Becker, T., Casale, G., Lembke, E. J., Linderkamp, F. & Haxhiu, E. (2025). Unterschiede in der emotionalen und psychosozialen Situation von Schüler:innen mit und ohne Fluchthintergrund in inklusiven Klassen der Sekundarstufe – erste Befunde aus dem TRAILS-Projekt. In K. Beck, R.A. Ferdigg, D. Katzenbach, J. Kett-Hauser, S. Laux & M. Urban (Hrsg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung. Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung* (S. 171–187). Waxmann Verlag GmbH. https://doi.org/10.31244/9783830999614

Becker-Stoll, F. (2002). Klinische Bindungsforschung. *Bindung und Psychopathologie im Jugendalter* (S. 196–213). Schattauer: Stuttgart.

Beetz, A. (2013). Bindung und Emotionsregulationsstrategien bei Jugendlichen mit und ohne emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten. *Empirische Sonderpädagogik*, *2*, 144–159.

Bierhoff, H.-W. (2024). soziale Beziehungen im Dorsch Lexikon der Psychologie. Verfügbar unter: https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/soziale-beziehungen

Blair, B. L., Gangel, M. J., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P. et al. (2016). Indirect Effects of Emotion Regulation on Peer Acceptance and Rejection: The Roles of Positive and Negative Social Behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, *62*(4), 415. https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.4.0415

Blair, C. & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, *66*(1), 711–731. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221

Bloch, L., Haase, C. M. & Levenson, R. W. (2014). Emotion regulation predicts marital satisfaction: More than a wives' tale. *Emotion*, *14*(1), 130–144. https://doi.org/10.1037/a0034272

Boda, Z., Lorenz, G., Jansen, M., Stanat, P. & Edele, A. (2023). Ethnic diversity fosters the social integration of refugee students. *Nature Human Behaviour*, *7*(6), 881–891. https://doi.org/10.1038/s41562-023-01577-x

Bolker, B. & Robinson, D. (2024). *broom.mixed: Tidying Methods for Mixed Models*. Verfügbar unter: https://CRAN.R-project.org/package=broom.mixed

Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *70*(11), 560–571. Verband Sonderpädagogik e.V., Bundesgeschäftsstelle : Würzburg. https://doi.org/10.25656/01:25147

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler ; mit 87 Tabellen* (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master) (4., überarb. Aufl., [Nachdr.].). Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.

Bowlby, J. (1986). *Bindung: eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung* (Fischer-Taschenbuch Geist und Psyche) (Ungekürzte-Ausg.-3. Aufl., 3.-4. Tsd.). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Braungart-Rieker, J. M., Hill-Soderlund, A. L. & Karrass, J. (2010). Fear and anger reactivity trajectories from 4 to 16 months: The roles of temperament, regulation, and maternal sensitivity. *Developmental Psychology*, *46*(4), 791–804. https://doi.org/10.1037/a0019673

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2024). *Aktuelle Zahlen (Ausgabe: September 2024)*. Diese Publikation enthält monatlich aktualisierte Daten zu ausgewählten Themen der Bereiche Asyl und Integrationskurse. Zugriff am 5.10.2024. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-september-2024.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2025, April 7). Homepage des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge/ Schutzformen. *Homepage des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge*. Zugriff am 7.4.2025. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/AblaufAsylverfahrens/Schutzformen/schutzformen-node.html

Burke, J. D., Pardini, D. A. & Loeber, R. (2008). Reciprocal Relationships Between Parenting Behavior and Disruptive Psychopathology from Childhood Through Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(5), 679–692. https://doi.org/10.1007/s10802-008-9219-7

Buuren, S. V. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, *45*(3). https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03

Buyse, E., Verschueren, K. & Doumen, S. (2011). Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? *Social Development*, *20*(1), 33–50. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x

Büyüktaşkapu Soydan, S. (2023). The Relationship Between Emotional Regulation Skills and the Adaptability to the Classes of Children: The Regulatory Role of Social Interaction Practices by the Teacher. *Infants & Young Children*, *36*(2), 110–129. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000239

Callaghan, B. L., Gee, D. G., Gabard-Durnam, L., Telzer, E. H., Humphreys, K. L., Goff, B. et al. (2019). Decreased Amygdala Reactivity to Parent Cues Protects Against Anxiety Following Early Adversity: An Examination Across 3 Years. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, *4*(7), 664–671. https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2019.02.001

Campos, J. J., Frankel, C. B. & Camras, L. (2004). On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development*, *75*(2), 377–394. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x

Campos, J. J., Thein, S., Owen, D., Ekman, P., Davidson, R. J. & de Waal, F. B. M. (2003). *A Darwinian Legacy to Understanding Human Infancy: Emotional Expressions as Behavior Regulators.* (Annals of the New York Academy of Sciences; Vol 1000). ; *(2003) S. 110-134*. Emotions inside out: 130 years after Darwin's: The expression of the emotions in man and animals. Ekman, Paul, (Ed); Campos, Joseph J., (Ed); Davidson, Richard J., (Ed); de Waal, Frans B. M., (Ed); pp. 110-134; New York, NY, US: New York Academy of Sciences; Vol 1000.

Chaplin, T. M. & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *139*(4), 735–765. https://doi.org/10.1037/a0030737

Clore, G. L., Schwarz, N. & Conway, M. (1994). Affective causes and consequences of social information processing. *Handbook of social cognition: Basic processes; Applications* (2. Auflage, S. 323–417). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.

Cole, P. M., Bruschi, C. J. & Tamang, B. L. (2002). Cultural Differences in Children's Emotional Reactions to Difficult Situations. *Child Development*, *73*(3), 983–996. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00451

Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. (1994). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: A Clinical Perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(2/3), 73. https://doi.org/10.2307/1166139

Compas, B. E., Phares, V. & Ledoux, N. (1989). Stress and Coping Preventive Interventions for Children and Adolescents. *Psychology Faculty Publications; (1989)*. Digital Commons @ University of South Florida. Verfügbar unter: https://digitalcommons.usf.edu/psy_facpub/1013; http://psycnet.apa.org/record/1989-98633-000

Connell, J. P. & Wellborn, W. (1991). Self processes and development (The Minnesota symposia on child psychology). (G. James, M.R. Gunnar & A.L. Sroufe, Hrsg.)*Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes.* Hillsdale, N.J.

Copeland, W. E., Keeler, G., Angold, A. & Costello, E. J. (2010). Posttraumatic Stress Without Trauma in Children. *American Journal of Psychiatry*, *167*(9), 1059–1065. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2010.09020178

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Crosnoe, R., Johnson, M. K. & Elder, G. H. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, *77*(1), 60–81. https://doi.org/10.1177/003804070407700103

Dawel, A., Shou, Y., Gulliver, A., Cherbuin, N., Banfield, M., Murray, K. et al. (2021). Cause or symptom? A longitudinal test of bidirectional relationships between emotion regulation strategies and mental health symptoms. *Emotion*, *21*(7), 1511–1521. https://doi.org/10.1037/emo0001018

De Leersnyder, J., Boiger, M. & Mesquita, B. (2013). Cultural regulation of emotion: individual, relational, and structural sources. *Frontiers in Psychology*, *4*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00055

De Neve, D., Bronstein, M. V., Leroy, A., Truyts, A. & Everaert, J. (2023). Emotion Regulation in the Classroom: A Network Approach to Model Relations among Emotion Regulation Difficulties, Engagement to Learn, and Relationships with Peers and Teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, *52*(2), 273–286. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2

Demir, Z., Böge, K., Fan, Y., Hartling, C., Harb, M. R., Hahn, E. et al. (2020). The role of emotion regulation as a mediator between early life stress and posttraumatic stress disorder, depression and anxiety in Syrian refugees. *Translational Psychiatry*, *10*(1), 371. https://doi.org/10.1038/s41398-020-01062-3

Di Giunta, L., Lunetti, C., Lansford, J. E., Eisenberg, N., Pastorelli, C., Bacchini, D. et al. (2023). Predictors and outcomes associated with the growth curves of self-efficacy beliefs in regard to anger and sadness regulation during adolescence: a longitudinal cross-cultural study. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1010358. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1010358

Diener, E., Thapa, S. & Tay, L. (2020). Positive Emotions at Work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *7*(1), 451–477. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908

Ditzen, B. & Heinrichs, M. (2007). Psychobiologische Mechanismen sozialer Unterstützung: Ein Überblick. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, *15*(4), 143–157. https://doi.org/10.1026/0943-8149.15.4.143

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2

Dougherty, L. R. (2006). Children's Emotionality and Social Status: A Meta-analytic Review. *Social Development*, *15*(3), 394–417. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00348.x

Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M. & Gross, J. J. (2019). Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, *70*(1), 373–399. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230

Dunsmore, J. C., Booker, J. A. & Ollendick, T. H. (2013). Parental Emotion Coaching and Child Emotion Regulation as Protective Factors for Children with Oppositional Defiant Disorder. *Social Development*, *22*(3), 444–466. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00652.x

Dunsmore, J. C., Noguchi, R. J. P., Garner, P. W., Casey, E. C. & Bhullar, N. (2008). Gender-Specific Linkages of Affective Social Competence With Peer Relations in Preschool Children. *Early Education & Development*, *19*(2), 211–237. https://doi.org/10.1080/10409280801963897

Eder, F. (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern (Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung). In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 91–112). Bern Stuttgart Wien: Haupt Verlag.

Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, *9*(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1

Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, *6*(1), 495–525. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208

Ekman, P., Friesen, W. V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K. et al. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(4), 712–717. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.4.712

EL-Awad, U., Nilles, H., Braig, J., Schmees, P., Kerkhoff, D., Kilinc, Y. et al. (2025). Longitudinal relationships between coping strategies, cultural orientations, and mental health among young refugees from the Middle East in Germany. *International Journal of Intercultural Relations*, *105*, 102126. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102126

Elfenbein, H. A. (2022). Emotion in Organizations: Theory and Research.

Ellis, B. J., Abrams, L. S., Masten, A. S., Sternberg, R. J., Tottenham, N. & Frankenhuis, W. E. (2022). Hidden talents in harsh environments. *Development and Psychopathology*, *34*(1), 95–113. https://doi.org/10.1017/S0954579420000887

Ersan, C. (2020). Physical aggression, relational aggression and anger in preschool children: The mediating role of emotion regulation. *The Journal of General Psychology*, *147*(1), 18–42. https://doi.org/10.1080/00221309.2019.1609897

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D. & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' Spontaneous Emotion Vocabulary: Relations to Likability. *Early Education & Development*, *12*(1), 11–27. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_2

Fahrmeir, L., Heumann, C., Künstler, R., Pigeot, I. & Tutz, G. (2016). *Statistik* (Springer-Lehrbuch). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-50372-0

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C. & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, *379*(9812), 266–282. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2

Feng, B. (2009). Testing an Integrated Model of Advice Giving in Supportive Interactions. *Human Communication Research*, *35*(1), 115–129. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2008.01340.x

Ferguson, E. D. & Wee, B. E. F. (2000). *Motivation: a biosocial and cognitive integration of motivation and emotion*. New York: Oxford University Press.

Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th edition.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Ford, B. Q., Gross, J. J. & Gruber, J. (2019). Broadening Our Field of View: The Role of Emotion Polyregulation. *Emotion Review*, *11*(3), 197–208. https://doi.org/10.1177/1754073919850314

Fried, L. & Zimmermann, P. (Hrsg.). (2008). Vom Emotionserkennen zum Emotionsverständnis. Entwicklungsveränderungen des Wissens von Kindern über Emotionen (Pädagogik der frühen Kindheit). *Das wissbegierige Kind: neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik* (S. 119–133). Weinheim: Juventa Verl.

Friedlmeier, W., Corapci, F. & Cole, P. M. (2011). Emotion Socialization in Cross-Cultural Perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*(7), 410–427. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00362.x

Frijda, N. H. (1986). *The emotions* (Studies in emotion and social interaction). Cambridge ; New York : Paris: Cambridge University Press ; Editions de la Maison des sciences de l'homme.

Furman, W. & Collins, W. A. (2009). Adolescent romantic relationships and experiences. (Social, emotional, and personality development in context.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups.* (S. 341–360). New York, NY, US: The Guilford Press.

Garner, P. W. & Estep, K. M. (2001). Emotional Competence, Emotion Socialization, and Young Children's Peer-Related Social Competence. *Early Education & Development*, *12*(1), 29–48. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_3

Geiger, E. J., Pruessner, L., Barnow, S. & Joormann, J. (2023). Empathy is associated with interpersonal emotion regulation goals in everyday life. *Emotion*. https://doi.org/10.1037/emo0001332

Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., Van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A. et al. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*, *71*, 101349. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101349

Grob, A. & Smolenski, C. (2009). Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ). Huber.

Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (1999, September 1). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition & Emotion*. https://doi.org/10.1080/026999399379186

Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, *13*(3), 359–365. American Psychological Association (APA). https://doi.org/10.1037/a0032135

Gross, J. J. (2015a). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, *26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Gross, J. J. (2015b). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, *26*(1), 1–26. Informa UK Limited. https://doi.org/10.1080/1047840x.2014.940781

Gross, J. J. (2024). Conceptual Foundations of Emotion Regulation. In J.J. Gross & B.Q. Ford (Hrsg.), *Handbook of Emotion Regulation, Third Edition* (3. Auflage, S. 3–12). Guilford Publications. Verfügbar unter: https://ebookcentral.proquest.com/lib/ubwuppertal-ebooks/detail.action?docID=30772785

Gross, J. J. & John, O. P. (2003, August 1). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. US: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Gross, J. J., Richards, J. M. & John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In D.K. Snyder, J. Simpson & J.N. Hughes (Hrsg.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (S. 13–35). Washington: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11468-001

Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. *Handbook of emotion regulation*.

Gyurak, A., Gross, J. J. & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition and Emotion*, *25*(3), 400–412. https://doi.org/10.1080/02699931.2010.544160

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, *72*(2), 625–638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005a). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, *76*(5), 949–967. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005b). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, *76*(5), 949–967. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Harrison, E., Drake, T. & Pius, R. (2023). finalfit: Quickly Create Elegant Regression Results Tables and Plots when Modelling. Verfügbar unter: https://CRAN.R-project.org/package=finalfit

Hartig, J. & Rakoczy, K. (2010). Mehrebenenanalyse (Handbuch der Psychologie / hrsg. von J. Bengel). In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 538–547). Göttingen Bern Wien Paris Oxford Prag Toronto Cambridge Amsterdam Kopenhagen Stockholm: Hogrefe.

Hascher, T. (1994). *Emotionsbeschreibung und Emotionsverstehen: zur Entwicklung des Emotionsvokabulars und des Ambivalenzverstehens im Kindesalter* (Internationale Hochschulschriften). Münster New York: Waxmann.

Haselgruber, A., Sölva, K. & Lueger-Schuster, B. (2020). Perspective matters: Differences between child- and caregiver-reports of emotion regulation mediating the relationship between cumulative childhood trauma and mental health problems in foster children. *Child Abuse & Neglect*, *107*, 104558. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104558

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, *44*(1), 1–25. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006

Heber, E., Lehr, D., Riper, H. & Berking, M. (2014). Emotionsregulation: Überblick und kritische Reflexion des aktuellen Forschungsstandes. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, *43*(3), 147–161. https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000265

Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Diaz, A., VanSchyndel, S. K., Berger, R. H. et al. (2017). Concurrent and longitudinal associations of peers' acceptance with emotion and effortful control in kindergarten. *International Journal of Behavioral Development*, *41*(1), 30–40. https://doi.org/10.1177/0165025415608519

Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Berger, R. H., Johns, S. K. et al. (2018). Emotions in school and symptoms of psychological maladjustment from kindergarten to first grade. *Journal of Experimental Child Psychology*, *176*, 101–112. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.07.010

Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Johns, S. K., Berger, R. H. et al. (2022). Effortful Control and Extensive Observations of Negative Emotion as Joint Predictors of Teacher–Student Conflict in Childhood. *Early Education and Development*, *33*(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1857169

Hoffmann, J. D. & De France, K. (2024). Teaching Emotion Regulation in Schools. In J.J. Gross & B.Q. Ford (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (Third edition., S. 456–462). New York: The Guilford Press. Verfügbar unter: https://ebookcentral.proquest.com/lib/ubwuppertal-ebooks/reader.action?docID=30772785

Hofmann, S. G., Strakosch, A.-M. & Pruessner, L. (2020). Der Einfluss interpersoneller Emotionsregulation auf Wohlbefinden und Psychopathologie. In S. Barnow (Hrsg.), *Handbuch Emotionsregulation* (S. 207–216). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60280-5_13

Holling, H. & Schmitz, B. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie / hrsg. von J. Bengel). Göttingen Bern Wien Paris Oxford Prag Toronto Cambridge Amsterdam Kopenhagen Stockholm: Hogrefe.

Holodynski, M., Hermann, S. & Kromm, H. (2013). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau*, *64*(4), 196–207. https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000174

Höltermann, A., Scharf, F., Romer, G. & Möller-Kallista, B. (2022). Psychische Belastung bei unbegleiteten und begleiteten Flüchtlingen im Kindes- und Jugendalter in Deutschland. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, *50*(5), 369–381. https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000855

Hornfeck, F., Kappler, S., Herold, M., Kasparik, B., Kindler, H., Pfeiffer, E. et al. (2025). Verbesserung der psychischen Gesundheit von unbegleiteten jungen Geflüchteten in der Jugendhilfe- Ergebnisse aus dem Verbundprojekt BETTER CARE.

Horowitz, L. M., Krasnoperova, E. N., Tatar, D. G., Hansen, M. B., Person, E. A., Galvin, K. L. et al. (2001). The Way to Console May Depend on the Goal: Experimental Studies of Social Support. *Journal of Experimental Social Psychology*, *37*(1), 49–61. https://doi.org/10.1006/jesp.2000.1435

Houben, M., Van Den Noortgate, W. & Kuppens, P. (2015). The relation between short-term emotion dynamics and psychological well-being: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *141*(4), 901–930. https://doi.org/10.1037/a0038822

Hox, J. J., Moerbeek, M. & Van De Schoot, R. (2017a). Some Important Methodological and Statistical Issues. *Multilevel Analysis* (3. Auflage, S. 41–69). Third edition. | New York, NY : Routledge, 2017. |: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315650982-4

Hox, J. J., Moerbeek, M. & Van De Schoot, R. (2017b). The Basic Two-Level Regression Model. *Multilevel Analysis* (3. Auflage, S. 8–26). Third edition. | New York, NY : Routledge, 2017. |: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315650982-2

Hughes, J. & Beiner, D. (2023). *reghelper: Helper Functions for Regression Analysis*. Verfügbar unter: https://CRAN.R-project.org/package=reghelper

Hughes, J. N. (2011). Longitudinal Effects of Teacher and Student Perceptions of Teacher-Student Relationship Qualities on Academic Adjustment. *The Elementary School Journal*, *112*(1), 38–60. University of Chicago Press. https://doi.org/10.1086/660686

Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: a prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, *28*(2), 173–184. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_5

Huston, A. C. & Bentley, A. C. (2010). Human Development in Societal Context. *Annual Review of Psychology*, *61*(1), 411–437. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100442

In-Albon, T. (2023). Theoretischer Hintergrund zur Emotionsregulation. In T. In-Albon (Hrsg.), *Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter: Grundlagen, Forschung und Behandlungsansätze* (2. Auflage, S. 21–35). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. https://doi.org/10.17433/978-3-17-040335-2

Izard, C. E. (2009). Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues. *Annual Review of Psychology*, *60*(1), 1–25. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163539

Janke, Bettina. (2008). Emotionswissen und Sozialkompetenz von Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren. *Empirische Pädagogik, 22*(2), 127-144.

JASP Team. (2024). JASP. Verfügbar unter: https://jasp-stats.org/

Jennissen, S., Holl, J., Mai, H., Wolff, S. & Barnow, S. (2016). Emotion dysregulation mediates the relationship between child maltreatment and psychopathology: A structural equation model. *Child Abuse & Neglect*, *62*, 51–62. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.10.015

Julius, H. (2009). Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention (Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention Göttingen : Hogrefe, 2009: S. 293-315.). In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe* (S. 293–315). Hogrefe: Göttingen.

Keltner, D. & Haidt, J. (1999). Social Functions of Emotions at Four Levels of Analysis. *Cognition & Emotion*, *13*(5), 505–521. https://doi.org/10.1080/026999399379168

Kissgen, R. (2010). Frühe Risiken und Präventivintervention aus Sicht der Bindungstheorie. In N. Heinen & R. Kissgen (Hrsg.), *Frühe Risiken und frühe Hilfen : Grundlagen, Diagnostik, Prävention* (1. Auflage., S. 132–147). Stuttgart: Klett-Cotta.

Klinkhammer, J., Voltmer, K. & Salisch, M. von. (2022). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklung und Folgen* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Koch, M. J., Kersten, K. & Greve, W. (2024). An emotional advantage of multilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, *27*(5), 950–963. https://doi.org/10.1017/S1366728923000937

Kochanska, G. (2001). Emotional Development in Children with Different Attachment Histories: The First Three Years. *Child Development*, *72*(2), 474–490. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00291

Koomen, H. M. Y. & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(4), 479–497. https://doi.org/10.1111/bjep.12094

Kopala-Sibley, D. C., Zuroff, D. C., Hankin, B. L. & Abela, J. R. Z. (2015). The Development of Self-Criticism and Dependency in Early Adolescence and Their Role in the Development of Depressive and Anxiety Symptoms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *41*(8), 1094–1109. https://doi.org/10.1177/0146167215590985

Kraaij, V., Garnefski, N., De Wilde, E. J., Dijkstra, A., Gebhardt, W., Maes, S. et al. (2003). Negative Life Events and Depressive Symptoms in Late Adolescence: Bonding and Cognitive Coping as Vulnerability Factors? *Journal of Youth and Adolescence*, *32*(3), 185–193. https://doi.org/10.1023/A:1022543419747

Kring, A. M. & Sloan, D. M. (Hrsg.). (2010). *Emotion regulation and psychopathology: a transdiagnostic approach to etiology and treatment*. New York, NY: Guilford Press.

Kring, A. M. & Werner, K. (2004). Emotion Regulation and Psychopathology. In P. Philippot & R.S. Feldman (Hrsg.), *The Regulation of Emotion* (S. 359–385). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781410610898

Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. & Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models. *Journal of Statistical Software*, *82*(13), 1–26. https://doi.org/10.18637/jss.v082.i13

Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*, *72*(5), 1579–1601. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366

Lange, S. & Tröster, H. (2015). Adaptive und maladaptive Emotionsregulationsstrategien im Jugendalter. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, *23*(3), 101–111. https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000141

Larsen, R. J. (2000). Toward a Science of Mood Regulation. *Psychological Inquiry*, *11*(3), 129–141. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_01

Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H. & Wilson, S. (2002). Continuity, Stability, and Change in Daily Emotional Experience across Adolescence. *Child Development*, *73*(4), 1151–1165. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00464

Lazarus, R. S. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review of Psychology*, *44*(1), 1–22. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.

Leidig, T., Casale, G., Bolz, T. & Laschet, E. (2019). Deutsche Adaption der Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS). Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Sozial-Emotionale Entwicklungsförderung. Department Heilpädagogik und Rehabilitation. Universität zu Köln.

Lembke, E. J., Linderkamp, F. & Casale, G. (2024). Trauma-sensitive school concepts for students with a refugee background: a review of international studies. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1321373. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1321373

Lemerise, E. A. & Harper, B. D. (2014). Emotional Competence and Social Relations. In K.H. Lagattuta (Hrsg.), *Contributions to Human Development* (Band 26, S. 57–66). S. Karger AG. https://doi.org/10.1159/000354353

Lengning, L., Mackowiak, K. & Matheis, N. (2010). Bindung und Emotionsregulation bei klinischen Stichproben. *Heilpädagogik online*.

Leppänen, J. M. & Hietanen, J. K. (2001). Emotion recognition and social adjustment in school–aged girls and boys. *Scandinavian Journal of Psychology*, *42*(5), 429–435. https://doi.org/10.1111/1467-9450.00255

Lewis, M. (2014). *The rise of consciousness and the development of emotional life*. New York: The Guilford Press.

Li, I., Shen, P.-S. & Kang, S.-S. (2022). Teacher-Derived Emotional Socialization Predicts the Development of Emotion Regulation and Knowledge in Preschool Children. *Child & Youth Care Forum*, *51*(3), 561–578. https://doi.org/10.1007/s10566-021-09635-z

Liming, K. W. & Grube, W. A. (2018). Wellbeing Outcomes for Children Exposed to Multiple Adverse Experiences in Early Childhood: A Systematic Review. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *35*(4), 317–335. https://doi.org/10.1007/s10560-018-0532-x

Linderkamp, F. & Casale, G. (2023). Die traumasensible Schule – Grundlagen, Konzepte und Perspektiven. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (74), 100–109.

Little, R. J. A. (1988). Missing-Data Adjustments in Large Surveys. *Journal of Business & Economic Statistics*, *6*(3), 287–296. https://doi.org/10.1080/07350015.1988.10509663

Liu, Y., Li, X., Chen, L. & Qu, Z. (2015). Perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment: LEFT-BEHIND CHILDREN'S ADJUSTMENT. *International Journal of Psychology*, *50*(5), 354–362. https://doi.org/10.1002/ijop.12112

Lohaus, A., Fridrici, M. & Domsch, H. (2017). *Jugendliche im Stress*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-52861-7

Lüdecke, D., Ben-Shachar, M. S., Patil, I., Waggoner, P. & Makowski, D. (2021). performance: An R Package for Assessment, Comparison and Testing of Statistical Models. *Journal of Open Source Software*, *6*(60), 3139. https://doi.org/10.21105/joss.03139

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, *58*(2), 103–117. https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103

Lunetti, C., Iselin, A.-M. R., Di Giunta, L., Lansford, J. E., Eisenberg, N., Pastorelli, C. et al. (2022). Development of internalizing symptoms during adolescence in three countries: the role of temperament and parenting behaviors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *31*(6), 947–957. https://doi.org/10.1007/s00787-021-01725-6

Mähler, C., Petermann, U. & Greve, W. (2017). Sozial-Emotionale und Kognitive Fertigkeiten als Regulationskompetenzen. *Kindheit und Entwicklung*, *26*(1), 1–6. https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000210

Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J. & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, *53*, 109–119. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011

von Maurice, J. & Will, G. (2021). Geflüchtete Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem - Zentrale Befunde der Studie ReGES. *LIfBi Berichte*. https://doi.org/10.5157/LIFBI:BERICHT:02:REGES:1.0

Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H. & Gross, J. J. (2005). The Tie That Binds? Coherence Among Emotion Experience, Behavior, and Physiology. *Emotion*, *5*(2), 175–190. https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.2.175

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

McRae, K., Heller, S. M., John, O. P. & Gross, J. J. (2011). Context-Dependent Emotion Regulation: Suppression and Reappraisal at the Burning Man Festival. *Basic and Applied Social Psychology*, *33*(4), 346–350. https://doi.org/10.1080/01973533.2011.614170

Mesquita, B., Leersnyder & Albert, D. (2014). Handbook of Emotion Regulation. (J.J. Gross, Hrsg.)*The Cultural Regulation of Emotions*. Verfügbar unter: {https://dare.uva.nl/personal/pure/en/publications/the-cultural-regulation-of-emotions(87144cde-73be-4f57-ac45-3fc95d9b3f32).html; https://hdl.handle.net/11245.1/87144cde-73be-4f57-ac45-3fc95d9b3f32; https://www.guilford.com/books/Handbook-of-Emotion-Regulation/James-Gross/9781462520732}

Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2009). An attachment and behavioral systems perspective on social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, *26*(1), 7–19. https://doi.org/10.1177/0265407509105518

Mikulincer, M., Shaver, P. R. & Pereg, D. (2003). Attachment Theory and Affect Regulation: The Dynamics, Development, and Cognitive Consequences of Attachment-Related Strategies. *Motivation and Emotion*.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, *16*(2), 361–388. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

Morris, M. W. & Keltner, D. (2000). How Emotions Work: The Social Functions of Emotional Expression in Negotiations. *Research in Organizational Behavior*, *22*, 1–50. https://doi.org/10.1016/S0191-3085(00)22002-9

Moulton, S. J., Newman, E., Power, K., Swanson, V. & Day, K. (2015). Childhood trauma and eating psychopathology: A mediating role for dissociation and emotion dysregulation? *Child Abuse & Neglect*, *39*, 167–174. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.07.003

Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student–Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*(3), 600–608. https://doi.org/10.1080/15374410802148160

Niedenthal, P. M. & Brauer, M. (2012). Social Functionality of Human Emotion. *Annual Review of Psychology*, *63*(1), 259–285. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131605

Niven, K. (2017). The four key characteristics of interpersonal emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, *17*, 89–93. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.06.015

Niven, K., Totterdell, P. & Holman, D. (2009). A classification of controlled interpersonal affect regulation strategies. *Emotion*, *9*(4), 498–509. https://doi.org/10.1037/a0015962

Novin, S., Banerjee, R., Dadkhah, A. & Rieffe, C. (2009). Self-reported Use of Emotional Display Rules in the Netherlands and Iran: Evidence for Sociocultural Influence. *Social Development*, *18*(2), 397–411. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00485.x

Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *7*(3), 177–197. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Zumbo, B. D. & Hertzman, C. (2014). The Role of Supportive Adults in Promoting Positive Development in Middle

Childhood: A Population-Based Study. *Canadian Journal of School Psychology*, *29*(4), 296–316. https://doi.org/10.1177/0829573514540116

Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2017). A Non-bipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher–Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(8), 1661–1687. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0534-y

Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. In J.J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 87–109). New York: Guilford Press.

Otterpohl, N., Stranghoener, D., Vierhaus, M. & Schwinger, M. (2017). Anger regulation and school-related somatic complaints in children with special educational needs: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, *56*, 59–67. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.05.001

Pallini, S., Vecchio, G. M., Baiocco, R., Schneider, B. H. & Laghi, F. (2019). Student–Teacher Relationships and Attention Problems in School-Aged Children: The Mediating Role of Emotion Regulation. *School Mental Health*, *11*(2), 309–320. https://doi.org/10.1007/s12310-018-9286-z

Papadakis, A. A., Prince, R. P., Jones, N. P. & Strauman, T. J. (2006). Self-regulation, rumination, and vulnerability to depression in adolescent girls. *Development and Psychopathology*, *18*(03). https://doi.org/10.1017/S0954579406060408

Parkinson, B. (Hrsg.). (1996). *Changing moods: the psychology of mood and mood regulation*. London ; New York: Addison Wesley Longman.

Pauw, L. S., Sauter, D. A., Van Kleef, G. A. & Fischer, A. H. (2018). Sense or sensibility? Social sharers' evaluations of socio-affective vs. cognitive support in response to negative emotions. *Cognition and Emotion*, *32*(6), 1247–1264. https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1400949

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315–341. Springer Science and Business Media LLC. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual* (Psychological Assessment Resources). Florida: Lutz.

Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Stuhlman, M. W. (2002). How schools can do it better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*. https://doi.org/10.1002/yd.23320029307

Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships Between Teachers and Children. *Handbook of Psychology* (1. Auflage, S. 199–234). Wiley. https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710

Pine, D. S., Costello, J. & Masten, A. (2005). Trauma, Proximity, and Developmental Psychopathology: The Effects of War and Terrorism on Children. *Neuropsychopharmacology*, *30*(10), 1781–1792. https://doi.org/10.1038/sj.npp.1300814

Pons, F., Harris, P. L. & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*(2), 127–152. https://doi.org/10.1080/17405620344000022

Porat, R., Tamir, M. & Halperin, E. (2020). Group-based emotion regulation: A motivated approach. *Emotion*, *20*(1), 16–20. https://doi.org/10.1037/emo0000639

Przibilla, B., Lüdeke, S. & Linderkamp, F. (2022). Das Klassenklima aus Sicht von Schüler:innen mit Migrationshintergrund. *Empirische Sonderpädagogik*, *14*(4), 315–333. Pabst Science Publishers : Lengerich. https://doi.org/10.25656/01:26646

Puca, R. M. (2021). Emotionen im Dorsch Lexikon der Psychologie. Verfügbar unter: https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/emotionen

Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, *87*(2), 345–387. https://doi.org/10.3102/0034654316669434

Quoidbach, J., Berry, E. V., Hansenne, M. & Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and Individual Differences*, *49*(5), 368–373. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.048

Razza, R. A., Martin, A. & Brooks-Gunn, J. (2012). Anger and Children's Socioemotional Development: Can Parenting Elicit a Positive Side to a Negative Emotion? *Journal of Child and Family Studies*, *21*(5), 845–856. https://doi.org/10.1007/s10826-011-9545-1

Rellini, A. H., Vujanovic, A. A., Gilbert, M. & Zvolensky, M. J. (2012). Childhood Maltreatment and Difficulties in Emotion Regulation: Associations with Sexual and Relationship Satisfaction among Young Adult Women. *Journal of Sex Research*, *49*(5), 434–442. https://doi.org/10.1080/00224499.2011.565430

Revelle, W. (2024). psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. Evanston, Illinois: Northwestern University. Verfügbar unter: https://CRAN.R-project.org/package=psych

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Katulak, N. A. & Salovey, P. (2007). Regulating anger and sadness: an exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies*, *8*(3), 393–427. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9017-2

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: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, *81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. & Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, *72*(5), 1394–1408. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00355

Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (2006). Temperament. *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development, Vol. 3, 6th ed.* (S. 99–166). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons, Inc.

Rothenberg, W. A., Di Giunta, L., Lansford, J. E., Lunetti, C., Fiasconaro, I., Basili, E. et al. (2019). Daily Associations between Emotions and Aggressive and Depressive Symptoms in Adolescence: The Mediating and Moderating Role of Emotion Dysregulation. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*(11), 2207–2221. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01071-6

Rubach, C. & Lazarides, R. (Hrsg.). (2021). Ausblick für Forschung und Praxis. *Emotionen in Schule und Unterricht* (1. Auflage, S. 284–291). Opladen: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742427

Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, *110*(7), 992–1004. https://doi.org/10.1037/edu0000240

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence* (Guilford series on social and emotional development). New York: Guilford Press.

Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A. & Witherington, D. (2007). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In W. Damon & R.M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology* (1. Auflage). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0305

Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 213–231. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262

Sahi, R. S., Gaines, E. M., Nussbaum, S. G., Lee, D., Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I. et al. (2023). You changed my mind: Immediate and enduring impacts of social emotion regulation. *Emotion*. https://doi.org/10.1037/emo0001284

Sahin Asi, D., Ocak Karabay, S. & Guzeldere Aydin, D. (2019). Emotional correspondence between preschoolers and teachers: what are the effects on child–teacher relationships? *Education 3-13*, *47*(8), 969–982. https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1544579

Sallquist, J. V., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q. et al. (2009). Positive and negative emotionality: Trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion*, *9*(1), 15–28. https://doi.org/10.1037/a0013970

Scherer, K. R. & Ekman, P. (Hrsg.). (1984). On the nature and function of emotion: a component process approach. *Approaches to emotion* (3. print., S. 293–317). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Scherer, K. R. & Moors, A. (2019). The Emotion Process: Event Appraisal and Component Differentiation. *Annual Review of Psychology*, *70*(1), 719–745. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011854

Schipper, M., Kullik, A., Samson, A. C., Koglin, U. & Petermann, F. (2013). Emotionsdysregulation im Kindesalter. *Psychologische Rundschau*, *64*(4), 228–234. https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000175

Schmid, M. (2013). Traumafolgestörungen und deren Auswirkungen auf die implizite und explizite Emotionsregulationsfähigkeit. (T. In-Albon, Hrsg.)*Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Forschung und Behandlungsansätze*. Kohlhammer: Stuttgart.

Schmid, M. & Pfeiffer, S. (2023). Die Rolle impliziter und expliziter Emotionsregulation bei Traumafolgestörungen. In In-Albon, Tina (Hrsg.), *Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter: Grundlagen, Forschung und Behandlungsansätze* (2. Auflage, S. 198–215). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. https://doi.org/10.17433/978-3-17-040335-2

Schröder, H., Zok, K. & Faulbaum, F. (2018). Gesundheit von Geflüchteten in Deutschland – Ergebnisse einer Befragung von Schutzsuchenden aus Syrien, Irak und Afghanistan, *1*, 1–20.

Segerstrom, S. C. & Smith, G. T. (2019). Personality and Coping: Individual Differences in Responses to Emotion. *Annual Review of Psychology*, *70*(1), 651–671. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102917

Sharkey, J. D., You, S. & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 402–418. https://doi.org/10.1002/pits.20305

Sheppes, G., Suri, G. & Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation and Psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, *11*(1), 379–405. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112739

Shortt, J. W., Stoolmiller, M., Smith-Shine, J. N., Mark Eddy, J. & Sheeber, L. (2010). Maternal emotion coaching, adolescent anger regulation, and siblings' externalizing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(7), 799–808. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02207.x

Siebert, G. (2022). *Flucht und Trauma im Kontext Schule-Handbuch für Pädagog*innen*. (UNHCR Deutschland, Hrsg.). Zugriff am 5.3.2024. Verfügbar unter: https://www.unhcr.org/dach/wp-

content/uploads/sites/27/2023/12/AT_UNHCR_Traumahandbuch_Auflage7_2023.pdf

Sierau, S., Nesterko, Y. & Glaesmer, H. (2019). Herausforderungen im Fluchtprozess unbegleiteter Jugendlicher: Eine entwicklungspsychologische Perspektive. *Kindheit und Entwicklung*, *28*(3), 139–146. https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000284

Silk, J. S., Steinberg, L. & Morris, A. S. (2003). Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links to Depressive Symptoms and Problem Behavior. *Child Development*, *74*(6), 1869–1880. https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x

Silkenbeumer, J. R., Schiller, E.-M. & Kärtner, J. (2018). Co- and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early Childhood Research Quarterly*, *44*, 72–81. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.014

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, *43*(1), 39–60. Elsevier BV. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003

Snijders, T. A. B. & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (1. Auflage). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Lambert, M. C. (2017). Longitudinal associations of student–teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology*, *37*(4), 457–467. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165796

Somerville, L. H., Jones, R. M. & Casey, B. J. (2010). A time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues. *Brain and Cognition*, *72*(1), 124–133. https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.07.003

Spangler, G. & Zimmermann, P. (Hrsg.). (2019). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (Fachbuch) (Achte Auflage.). Stuttgart: Klett-Cotta.

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

Spinrad, T. L. & Eisenberg, N. (2024). The socialization of emotion regulation. In B.Q. Ford & J.J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 129–135). New York: Guilford Publications.

Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N. & Turner, L. (2004). Mothers' Regulation Strategies in Response to Toddlers' Affect: Links to Later Emotion Self-Regulation. *Social Development*, *13*(1), 40–55. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00256.x

Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Waxmann : Münster. https://doi.org/10.25656/01:3536

Statistisches Bundesamt. (2024). *Mikrozensus - Bevölkerung nach Migrationshintergrund, Erstergebnisse 2023*. Nr. 12211. Wiesbaden, Germany: Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-migrationshintergrund-erst-2010220237005.html

Szczurek, L., Monin, B. & Gross, J. J. (2012). The *Stranger* Effect: The Rejection of Affective Deviants. *Psychological Science*, *23*(10), 1105–1111. https://doi.org/10.1177/0956797612445314

Talty, A., Speyer, L. G., Eisner, M. P., Ribeaud, D., Murray, A. L. & Obsuth, I. (2023). The role of student–teacher relationships in the association between negative parenting practices and emotion dynamics – Combining longitudinal and ecological momentary assessment data. *Journal of Research on Adolescence*, *33*(4), 1268–1280. https://doi.org/10.1111/jora.12874

Tamir, M. (2009). What Do People Want to Feel and Why?: Pleasure and Utility in Emotion Regulation. *Current Directions in Psychological Science*, *18*(2), 101–105. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01617.x

Tan, D., Xie, R., Song, S., Ding, W., Wu, W. & Li, W. (2023). How does parent–child attachment influence left-behind children's loneliness and depression: The mediating roles of peer attachment and teacher–student relationship. *Child: Care, Health and Development*, *49*(6), 1076–1086. https://doi.org/10.1111/cch.13118

Tan, R., Guo, X., Chen, S., He, G. & Wu, X. (2023). Callous-unemotional traits and externalizing problem behaviors in left-behind preschool children: the role of emotional lability/negativity and positive teacher-child relationship. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *17*(1), 82. https://doi.org/10.1186/s13034-023-00633-8

Taylor, S. E., Klein, L. C., Lewis, B. P., Gruenewald, T. L., Gurung, R. A. R. & Updegraff, J. A. (2000). Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review*, *107*(3), 411–429. https://doi.org/10.1037/0033-295X.107.3.411

Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. (Current theory and research in motivation, Vol. 36.). *Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development.* (S. 367–467). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.

Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. https://doi.org/10.2307/1166137

Thompson, R. A., Laible, D. J. & Ontai, L. L. (2004). Early Understandings of Emotion, Morality, and Self: Developing a Working Model. *Advances in Child Development and Behavior* (Band 31, S. 137–171). Elsevier. https://doi.org/10.1016/S0065-2407(03)31004-3

Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *10*(1), 108–120. https://doi.org/10.1007/s11618-007-0009-8

Tiet, Q. Q., Huizinga, D. & Byrnes, H. F. (2010). Predictors of Resilience Among Inner City Youths. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(3), 360–378. https://doi.org/10.1007/s10826-009-9307-5

Tottenham, N. (2024). Developing the neurobiology of emotion regulation. (B.Q. Ford & J.J. Gross, Hrsg.)*Handbook of Emotion Regulation, Third Edition*.

Troop-Gordon, W. & Kopp, J. (2011). Teacher–Child Relationship Quality and Children's Peer Victimization and Aggressive Behavior in Late Childhood. *Social Development*, *20*(3), 536–561. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00604.x

Tsai, J. L. (2007). Ideal Affect: Cultural Causes and Behavioral Consequences. *Perspectives on Psychological Science*, *2*(3), 242–259. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00043.x

Ursache, A., Blair, C., Stifter, C. & Voegtline, K. (2013). Emotional reactivity and regulation in infancy interact to predict executive functioning in early childhood. *Developmental Psychology*, *49*(1), 127–137. https://doi.org/10.1037/a0027728

Valadez, E. A., Tottenham, N., Korom, M., Tabachnick, A. R., Pine, D. S. & Dozier, M. (2024). A Randomized Controlled Trial of a Parenting Intervention During Infancy

Alters Amygdala-Prefrontal Circuitry in Middle Childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *63*(1), 29–38. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2023.06.015

Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M. & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, *56*(3), 578–594. https://doi.org/10.1037/dev0000863

Van Kleef, G. A. & Côté, S. (2022). The Social Effects of Emotions. *Annual Review of Psychology*, *73*(1), 629–658. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-010855

Veríssimo, M., Torres, N., Silva, F., Fernandes, C., Vaughn, B. E. & Santos, A. J. (2017). Children's Representations of Attachment and Positive Teacher–Child Relationships. *Frontiers in Psychology*, *8*, 2270. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02270

Vetter, N. C., Pilhatsch, M., Weigelt, S., Ripke, S. & Smolka, M. N. (2015). Mid-adolescent neurocognitive development of ignoring and attending emotional stimuli. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *14*, 23–31. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.05.001

Voltmer, K. & Von Salisch, M. (2017). Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences*, *59*, 107–118. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.006

Voltmer, K. & Von Salisch, M. (2019). Native-born German and immigrant children's development of emotion knowledge: A latent growth curve analysis. *British Journal of Developmental Psychology*, *37*(1), 112–129. https://doi.org/10.1111/bjdp.12262

Von Salisch, M. (2018). Emotional competence and friendship involvement: Spiral effects in adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, *15*(6), 678–693. https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1422720

Von Salisch, M. & Vogelgesang, J. (2005). Anger regulation among friends: Assessment and development from childhood to adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships*, *22*(6), 837–855. https://doi.org/10.1177/0265407505058702

Von Salisch, M., Voltmer, K., Miller-Slough, R., Chin, J. & Denham, S. (2022). Emotions and Social Development in Childhood. In P.K. Smith & C.H. Hart (Hrsg.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (1. Auflage, S. 631–650). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch34

Vösgen-Nordloh, M., Leidig, T., Koomen, H. M. Y., Casale, G., Hennemann, T. & Bolz, T. (2023). How relevant is teacher- and student-perceived relationship quality for mental health in special and regular schools? *Empirische Sonderpädagogik*, 252. https://doi.org/10.2440/003-0010

Wall, S. (2021). „A little whisper in the ear": how developing relationships between pupils with attachment difficulties and key adults can improve the former's social, emotional and behavioural skills and support inclusion. *Emotional & Behavioural Difficulties*, *26*(4), 394–411. https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1979322

Wang, Y., Hawk, S. T., Tang, Y., Schlegel, K. & Zou, H. (2019). Characteristics of Emotion Recognition Ability among Primary School Children: Relationships with Peer Status and Friendship Quality. *Child Indicators Research*, *12*(4), 1369–1388. https://doi.org/10.1007/s12187-018-9590-z

Waters, S. F. & Thompson, R. A. (2016). Children's perceptions of emotion regulation strategy effectiveness: links with attachment security. *Attachment & Human Development*, *18*(4), 354–372. https://doi.org/10.1080/14616734.2016.1170051

Werner, K. & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A.M. Kring & Denise M. Sloan (Hrsg.), *Emotion regulation and psychopathology: a transdiagnostic approach to etiology and treatment* (S. 13–37). New York, NY: Guilford Press.

Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L., François, R. et al. (2019). Welcome to the Tidyverse. *Journal of Open Source Software*, *4*(43), 1686. https://doi.org/10.21105/joss.01686

Wickham, H. & Bryan, J. (2023). readxl: Read Excel Files. Verfügbar unter: https://CRAN.R-project.org/package=readxl

Wickham, H., François, R., Henry, L., Müller, K. & Vaughan, D. (2023). dplyr: A Grammar of Data Manipulation. Verfügbar unter: https://CRAN.R-project.org/package=dplyr

Wilkinson, H. R. & Bartoli, A. J. (2021). Antisocial behaviour and teacher–student relationship quality: The role of emotion-related abilities and callous–unemotional traits. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 482–499. https://doi.org/10.1111/bjep.12376

Williams, W. C., Morelli, S. A., Ong, D. C. & Zaki, J. (2018). Interpersonal emotion regulation: Implications for affiliation, perceived support, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *115*(2), 224–254. https://doi.org/10.1037/pspi0000132

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Van Tartwijk, J. (2014). Preventive and Classroom- Based Strategies. In E. Emmer & E.J. Sabornie (Hrsg.), *Teacher- Student Relationships and Classroom Management* (2. Auflage, S. 363–386). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203074114

Yanagida, T. (2024). misty: Miscellaneous Functions „T. Yanagida“. Verfügbar unter: https://CRAN.R-project.org/package=misty

Yang, Y. & Wang, Q. (2019). Culture in Emotional Development. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar & K.A. Buss (Hrsg.), *Handbook of Emotional Development* (S. 569–593). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_22

Zapf, D., Kern, M., Tschan, F., Holman, D. & Semmer, N. K. (2021). Emotion Work: A Work Psychology Perspective. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *8*(1), 139–172. Annual Reviews. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-062451

Zelazo, P. D. & Cunningham, W. A. (2007). Executive Function: Mechanisms Underlying Emotion Regulation. *Handbook of emotion regulation* (S. 135–158). New York, NY, US: The Guilford Press.

Zentner, M. (1999). Temperament und emotionale Entwicklung (Spektrum Psychologie). In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 156–175). Heidelberg Berlin: Spektrum Akad. Verl.

Zimmermann, P. (2002). Klinische Bindungsforschung. Theorien, Methoden, Ergebnisse. *Von Bindungserfahrungen zur individuellen Emotionsregulation: das entwicklungspsychopathologische Konzept der Bindungstheorie* (S. 147–161). Schattauer: Stuttgart.

Zimmermann, P., Friedlmeier, W. & Holodynski, M. (1999). Emotionsregulation im Jugendalter. *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 219–240). Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg.

Zimmermann, P. & Iwanski, A. (2013). Entwicklung der Emotionsregulation in Kindheit und Jugend. (T. In-Albon, Hrsg.)*Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Kohlhammer: Stuttgart.

Zimmermann, P., Iwanski, A. & Çelik, F. (2015). Emotionsregulation und emotionale Verletzungssensitivität bei Jugendlichen mit Angststörungen/ Emotion Regulation and Emotional Vulnerability in Adolescents with Anxiety Disorders. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, *64*(7), 527–544. https://doi.org/10.13109/prkk.2015.64.7.527

Zimmermann, P., Lichtenstein, L. & Iwanski, A. (2023). Entwicklung der Emotionsregulation in Kindheit und Jugend. In T. In-Albon (Hrsg.), *Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter: Grundlagen, Forschung und Behandlungsansätze* (2. Auflage, S. 36–59). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. https://doi.org/10.17433/978-3-17-040335-2

Zimmermann, P. & Spangler, G. (2001). Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*.