

Emotionen von chinesischen DeutschlehrerInnen an den Sekundar- schulen: Eine ökologische Perspektive

Yuwen Hua & Yuan Li*

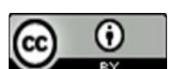
Abstract: Emotionen von LehrerInnen spielen eine zentrale Rolle für den Fremdsprachenunterricht. Seit der Aufnahme von Deutsch in die Lehrpläne chinesischer Sekundarschulen im Jahr 2018 ist die Zahl der Deutschlehrkräfte gestiegen. Jedoch fand die Erforschung ihrer Emotionen kaum Beachtung. Ausgehend von Bronfenbrenners (1979; 2005) ökologischer Perspektive werden in dieser Fallstudie Emotionen von drei Deutschlehrerinnen an chinesischen Sekundarschulen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass Freude, Ärger, Stress und Einsamkeit ihre Hauptemotionen sind. Zudem lassen sich multidimensionale Faktoren im Zusammenhang mit Emotionen identifizieren, zu denen die Interaktion mit den SchülerInnen, die Beziehung zwischen Familie und Schule sowie die Bildungspolitik und traditionelle LehrerInnenbilder gehören. Abschließend wird ein Ökosystem der Emotionen dargestellt und Perspektiven für die professionelle Entwicklung von DeutschlehrerInnen werden aufgezeigt.

Schlagwörter: Emotion, LehrerInnen, ökologische Perspektive, China, Sekundarschule

Abstract: Teacher emotions play a central role in foreign language education. Since German was incorporated into the curricula of Chinese secondary schools in 2018, the number of German teachers has increased. However, German teachers' emotions have received little attention. Based on Bronfenbrenner's (1979; 2005) ecological perspective, this case study examines the emotions of three German teachers at Chinese secondary schools. The results indicate that their main emotions are happiness, anger, stress and loneliness. We also identify multidimensional factors influencing emotions, including interactions with students, the relationship between family and school, educational policies and traditional images of teachers. Finally, we outline an "ecological system of emotions" and present perspectives for the professional development of German teachers.

Keywords: emotion, teacher, ecological perspective, China, secondary school

Yuan Li ist Korrespondenzautorin.



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung
4.0 International Lizenz.

1 Einführung

Lange Zeit hat sich die LehrInnenforschung auf kognitive Dimensionen wie Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen der LehrerInnen konzentriert (vgl. Chen 2016: 1), während LehrerInnenemotionen aufgrund ihrer Beobachtungs- und Messkomplexität stets vernachlässigt wurden (vgl. Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2014). Erst in den letzten Jahren hat sich das geändert. Hargreaves (2000: 824) zufolge ist die Lehrtätigkeit „eine Art emotionaler Praxis“, und LehrerInnenemotionen sind ein untrennbarer Bestandteil der Lehrtätigkeit. Aktuelle Studien verweisen auf vielschichtige Zusammenhänge zwischen den Emotionen von LehrerInnen und ihrem Wohlbefinden (Frenzel et al. 2016), dem Aufbau der LehrerInnenidentität und ihrer beruflichen Entwicklung (He, Qin & Chen 2023) sowie der Lehrkräftefluktuation (Haukås 2024). Gleichzeitig sind die Unterrichtsqualität und die SchülerInnenleistungen nachweislich durch LehrerInnenemotionen mitbedingt (vgl. Ergün & Dewaele 2021). Zudem beeinflussen die Emotionen der LehrerInnen maßgeblich das Engagement, die Leistung und das Wohlbefinden sowohl der LehrerInnen als auch der SchülerInnen. Daher ist Forschung zu LehrerInnenemotionen von großer Bedeutung und ermöglicht ein tieferes Verständnis der psychischen Gesundheit und Entwicklung von LehrerInnen und SchülerInnen (vgl. Schutz & Pekrun 2007: 327).

Im Einklang mit dem globalen Trend zur Mehrsprachigkeit legt China zunehmend Wert auf individuelle mehrsprachige Kompetenzen, sodass der LOTE-Unterricht (Languages Other Than English) in China eine rasante Entwicklung erfahren hat (vgl. Lian, Li & Tao 2023). Im Jahr 2018 wurden Deutsch, Französisch und Spanisch offiziell in die Lehrpläne der Sekundarschulen aufgenommen (MOE 2017). Zudem hat sich die Anzahl der DeutschlernerInnen an chinesischen Sekundarschulen zwischen 2015 und 2020 auf 23.400 verdoppelt (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 30). Diese Entwicklung hat nicht nur die Nachfrage nach qualifizierten DeutschlehrerInnen erhöht, sondern zugleich den Druck auf deren professionelle Entwicklung verstärkt. Im Vergleich zu EnglischlehrerInnen sind DeutschlehrerInnen mit einer Reihe von besonderen Herausforderungen konfrontiert. Dazu gehören eingeschränkte Lehrressourcen, mangelnde finanzielle Unterstützung (Liu et al. 2022) sowie eine hohe Fluktuation unter den Lernenden (Diao & Liu 2021).

Neben dem Unterricht stellen Forschungstätigkeiten eine weitere Belastung für die professionelle Entwicklung dar und gehen mit vielfältigen emotionalen Erfahrungen einher. Laut den Lehrplanstandards für das Fach Deutsch an Sekundarschulen in China wird von DeutschlehrerInnen erwartet, ihre professionelle Kompetenz durch Forschung zu erweitern (MOE 2017), wobei akademische Produkte als ein Bewertungskriterium für ihre Beförderung herangezogen werden. Allerdings sind die institutionellen Bedingungen für Forschung und die Karriereperspektiven eher ungünstig (vgl. Chen & Lian 2024: 20). Hinzu kommt der regelmäßige Kontakt mit den Eltern der SchülerInnen, aus dem sich vielfältige

Beziehungskonstellationen wie z. B. Konflikte oder Kooperation ergeben können (vgl. Bilton, Jackson & Hymer 2017: 7).

Zusammenfassend ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit den spezifischen emotionalen Erfahrungen von DeutschlehrerInnen an chinesischen Sekundarschulen notwendig.

2 Aktueller Forschungsstand zu Emotionen von DeutschlehrerInnen in China

Trotz der Fokussierung vieler Studien auf EnglischlehrerInnen wurde in letzter Zeit auch begonnen, die Emotionen von DeutschlehrerInnen in China zu untersuchen und spezifische Einflussfaktoren zu identifizieren. Beispielweise stellten Lian, Li & Tao (2023) fest, dass DeutschlehrerInnen im Unterricht eher positive Emotionen erleben, die auch durch die Aufwertung des Faches Deutsch beeinflusst werden. Chen & Lian (2024: 18ff.) fokussierten sich hingegen auf negative Emotionen von DeutschlehrerInnen an Sekundarschulen und zeigten ursächliche Faktoren für solche Emotionen auf, wie beispielsweise unglückliche Unterrichtserfahrung, eine hohe administrative Arbeitsbelastung und unklare Karriereperspektiven. He & Song (2025) stellten fest, dass DeutschlehrerInnen je nach Kontext unterschiedliche Emotionen erfahren. Darüber hinaus betonten sie den maßgeblichen Einfluss von bildungspolitischer Orientierung und lokalen Unterrichts- und Forschungseinrichtungen auf die Emotionen von DeutschlehrerInnen.

Insgesamt weisen die Studien darauf hin, dass LehrerInnenemotionen fachspezifisch sind und von individuellen, institutionellen und sozialen sowie kulturellen Faktoren geprägt werden.

3 Wissenschaftliche Perspektiven auf LehrerInnenemotionen

3.1 Die ökologische Perspektive

Im Bereich der professionellen Entwicklung von LehrerInnen hat die ökologische Perspektive (Bronfenbrenner 1979; 2005) stetig Aufmerksamkeit gewonnen (vgl. Nazari, Karimi & De Costa 2023: 2). Diese Perspektive wurde ursprünglich von Bronfenbrenner (1979) zur Analyse der kindlichen Entwicklung konzipiert. Er beschreibt die Entwicklung eines Menschen als einen wechselseitigen Anpassungsprozess zwischen dem Individuum und seiner sich verändernden Umwelt, die ihrerseits aus miteinander interagierenden Kontexten besteht (vgl. Bronfenbrenner 1979: 21).

Das System menschlicher Entwicklung umfasst ursprünglich vier Ebenen: Mikro-, Meso-,

Exo- und Makroebene. Die Mikroebene umfasst die Rollen und Beziehungen, die eine Person (z. B. LehrerInnen) in spezifischen Kontexten erfährt (z. B. Interaktionen mit SchülerInnen). Die Mesoebene stellt die Interaktionen zwischen verschiedenen Kontexten dar (z. B. die Interaktionen zwischen der Schule und der eigenen Familie der LehrerInnen), an denen die LehrerInnen aktiv teilnehmen. Die Exoebene besteht aus einem oder mehreren Kontexten, in denen die LehrerInnen nicht direkt beteiligt sind (z. B. Schulmanagement und Bildungspolitik), die jedoch ihre Entwicklung beeinflussen. Schließlich umfasst das Makrosystem kulturelle und gesellschaftliche Ebenen, einschließlich ideologischer und wertebasierter Systeme (z. B. traditionelle LehrerInnenbilder in China) (vgl. Bronfenbrenner 1979: 22–26). Fünftens kommt das Zeitsystem hinzu; auf dieser Ebene lassen sich spezifische Erfahrungen von LehrerInnen im Laufe der Zeit beschreiben (z. B. zunehmende Unterrichtserfahrung im Laufe der Berufstätigkeit) (vgl. Bronfenbrenner 2005: 7).

3.2 Relevanz der ökologischen Perspektive für das Verständnis von LehrerInnenemotionen

Die ökologische Perspektive eröffnet ein ganzheitliches Verständnis bildungsbezogener Phänomene, insbesondere im Hinblick auf die Auswirkungen verschiedener Faktoren auf Emotionen, Identitäten und Leistungen (vgl. Cross & Hong 2012: 958). Sie ermöglicht auch die Konzeptualisierung von LehrerInnenemotionen und bietet einen analytischen Rahmen, um das Erleben der LehrerInnen in unterschiedlichen Kontexten systematisch zu erfassen.

Die Erforschung der LehrerInnenemotionen erfordert eine multidimensionale Analyse (vgl. Schutz 2014) und unterstreicht die Kontextgebundenheit der Emotionen sowie die dynamische Wechselwirkung zwischen LehrerInnen und ihrem ökologischen System. Die ökologische Perspektive bildet daher die theoretische Grundlage für aktuelle Studien zu LehrerInnenemotionen im Bereich Fremdsprachenunterricht, die untersuchen, wie persönliche, institutionelle und soziopolitische Faktoren die LehrerInnenemotionen prägen (vgl. Nazari, Karimi & De Costa 2023: 2). Mercer (2021) argumentierte, dass das Wohlbefinden von FremdsprachenlehrerInnen nicht nur individuell verankert, sondern auch eine soziale Konstruktion ist. Zudem stellten Nazari, Karimi & De Costa (2023) fest, dass EnglischlehrerInnen, die Kinder unterrichten, emotional besonders durch mangelnde gesellschaftliche Anerkennung beeinträchtigt werden.

4 Zwischenbilanz und Ableitung der Forschungsfragen

Die bestehende Forschung konzentriert sich überwiegend auf EnglischlehrerInnen, während Studien zu den Emotionen von DeutschlehrerInnen meist nur eine allgemeine

Beschreibung liefern (z. B. Lian, Li & Tao 2023; He & Song 2025). Aspekte wie geschlechtsspezifische Merkmale oder unterschiedliche Unterrichtserfahrungen werden bislang kaum berücksichtigt.

In China sind Deutschlehrkräfte an Sekundarschulen größtenteils weiblich (vgl. Lian, Li & Tao 2023: 155). Lehrerinnen stehen dabei häufig vor spezifischen beruflichen Herausforderungen hinsichtlich beruflichem Aufstieg und familiärer Belastung (vgl. Kang, Shen & Zheng 2022). Zudem erleben sie oft eine intensivere emotionale Beteiligung im Unterricht (vgl. Harvey et al. 2012). Neben dem Geschlecht spielt auch die Unterrichtserfahrung eine Rolle für LehrerInnenemotionen. So zeigten Jabnoun & Yen Fook (2001), dass die berufliche Zufriedenheit mit zunehmender Unterrichtserfahrung steigt.

Vor diesem Hintergrund widmet sich dieser Beitrag den Emotionen erfahrener DeutschlehrerInnen an chinesischen Sekundarschulen. Ziel ist es, ihre emotionale Erfahrung systematisch zu erfassen und Vorschläge für ihre professionelle Entwicklung abzuleiten.

Diese Fallstudie geht den folgenden Forschungsfragen nach:

- 1) Welche Emotionen erleben erfahrene Deutschlehrerinnen an chinesischen Sekundarschulen und wie entwickeln sich diese Emotionen im Laufe der Zeit?
- 2) Welche Faktoren beeinflussen die Emotionen der Deutschlehrerinnen?

5 Anlage der Fallstudie

5.1 Emotionen als Forschungsgegenstand

Emotionen sind komplex und multidimensional (vgl. Savina & Fulton 2024: 2765) und beinhalten verschiedene Komponenten wie physiologische, psychologische und kognitive Prozesse sowie Ausdrucks- und Motivationsaspekte. Einerseits gehen Emotionen mit physiologischen Veränderungen einher, andererseits sind sie durch Ausdrucksformen externalisierbar (vgl. Keltner, Oatley & Jenkiins 2018).

LehrerInnenemotionen wurden in der Forschung oft lediglich in positive und negative unterschieden (Chen 2021), z. B. Ärger vs. Freude (Becker et al. 2015). In jüngerer Zeit haben ForscherInnen versucht, LehrerInnenemotionen in mehreren Dimensionen zu modellieren. Frenzel et al. (2016) entwickelten eine Skala zur Messung von Freude, Ärger und Angst. Burić, Sliskovic & Macuka (2018) erstellten einen Fragebogen, um Freude, Stolz, Liebe, Müdigkeit, Wut und Enttäuschung zu erfassen. Für den chinesischen Kontext konzipierte Chen (2016) eine Skala, die Freude, Liebe, Traurigkeit, Wut und Angst umfasst.

In theoretischer Hinsicht werden Emotionen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet.

Die psychologische Perspektive betrachtet Emotionen als individuelle physiologische Phänomene und misst spezifische Emotionen mit Skalen (z. B. Sutton & Wheatly 2003). Der sozialkonstruktivistische Ansatz hebt dagegen die Rolle sozialer Faktoren wie Schulmanagement und berufliche Normen hervor (z. B. Yin 2016). Der poststrukturalistische Ansatz (Zembylas 2005) argumentiert, dass „die Emotionen der LehrerInnen transformative Eigenschaften haben“ und die Lehrenden „Emotionen als Träger von Handlung und Veränderung nutzen“ können (Li & Wang 2020: 20), um emotionale Regeln¹ zu kritisieren und zu reflektieren.

Jedoch betrachten die oben genannten Perspektiven die Einflussfaktoren isoliert und vernachlässigen deren systematische, interaktive und dynamische Zusammenhänge.

5.2 Verortung der Fallstudie in der Forschung

Der vorliegende Beitrag untersucht die Emotionen von DeutschlehrerInnen aus einer ökologischen Perspektive (Bronfenbrenner 1979; 2005). Während frühere Studien zu LehrerInnenemotionen meist individuelle oder institutionelle Faktoren betonen, werden in dieser Untersuchung emotionale Erfahrungen im Zusammenspiel verschiedener Kontexte verstanden und entsprechend analysiert. Besonders im Fokus stehen die spezifischen Arbeitsbedingungen erfahrener Deutschlehrerinnen an chinesischen Sekundarschulen.

Für die Untersuchung wurde ein Fallstudiendesign gewählt, das eine detaillierte Analyse davon ermöglicht, wie LehrerInnen Emotionen in spezifischen Kontexten wahrnehmen, deuten und verarbeiten (vgl. Yin 2011).

6 Methodisches Vorgehen

6.1 Begründung der Stichprobe

Diese Fallstudie konzentriert sich auf vollzeitbeschäftigte Deutschlehrerinnen, die seit mehr als zehn Jahren an chinesischen Sekundarschulen unterrichten. Basierend auf einer gezielten Stichprobe (Tongco 2007) wurden drei Teilnehmerinnen nach informierter Einwilligung ausgewählt. Die persönlichen Daten der Teilnehmerinnen wurden anonymisiert und werden in Tabelle 1 präsentiert.

Teilnehmer-in	Alter	Berufstitel	Ausbildung	Provinz/Stadt	Berufserfahrung
L1	35	Lehrerin der	Bachelor	Yunnan	13 Jahre

¹ „Emotionale Regeln“ oder „Regeln für den Umgang mit Emotionen“ – damit sind die Vorschriften oder Erwartungen gemeint, wie Emotionen in bestimmten Kontexten wahrgenommen, ausgedrückt oder gehandhabt werden sollten (vgl. Hochschild 1979).

		ersten Stufe ¹⁾	Germanistik		
L2	36	Lehrerin der ersten Stufe	985 ²⁾ Master Germanistik	Shanghai	10 Jahre
L3	35	Lehrerin der ersten Stufe	985 Bachelor Germanistik	Gansu	12 Jahre

Tab. 1. Die Profile der Teilnehmerinnen

Anmerkungen:

- 1) Das Bewertungssystem für LehrerInnen an chinesischen Grund- und Sekundarschulen stellt eine offizielle Einstufung der professionellen Qualifikationen dar. Es umfasst mehrere Stufen, u. a. erste, leitende und oberste leitende Stufe.
- 2) Die 985-Hochschulen bilden eine Gruppe von Elite-Universitäten in China.

Die Teilnehmerinnen arbeiten an Sekundarschulen in verschiedenen Regionen Chinas: Shanghai (Südchina), Gansu (Nordwestchina) und Yunnan (Südwestchina). Die Unterschiede zwischen diesen drei Gebieten spiegeln sich in unterschiedlichen Bedingungen für den Deutschunterricht wider: Aufgrund von Shanghais wirtschaftlicher Stärke können dort bessere Bildungsressourcen bereitgestellt werden, und die Internationalisierung der Stadt bringt eine höhere Nachfrage nach Deutsch mit sich. Dies wird durch die Einführung der „FachberaterInnen für LOTE“ auf Stadt- und Bezirksebene im Jahr 2023 weiter unterstützt, wodurch die Entwicklung von Deutschunterricht gezielt gefördert wird. In Yunnan und Gansu sind Ressourcen und Bedarf deutlich eingeschränkter. Auch die Bildungshintergründe und akademischen Erfahrungen der Teilnehmerinnen variieren, was sich auf ihre emotionalen Erfahrungen und berufliche Entwicklung auswirken kann.

6.2 Planung und Durchführung der Untersuchung

Diese Fallstudie wurde als longitudinale Untersuchung im Zeitraum von September 2023 bis Oktober 2024 durchgeführt. Vor Beginn der Datenerhebung informierte eine Forscherin die Teilnehmerinnen über die Forschungsziele sowie die Inhalte und Methoden. Die Teilnehmerinnen verfassten die Tagebücher eigenständig auf Mandarin und dokumentierten darin, welche Emotionen sie in der Schule und der Familie sowie in anderen Kontexten erlebten. Diese wurden über zwei Semester hinweg wöchentlich angefertigt.

Ergänzend fanden im November 2023 drei semistrukturierte Interviews über die Online-Plattform Tencent-Meeting (<https://meeting.tencent.com/>) statt: ein mündliches mit L2 sowie zwei schriftliche mit L1 und L3. Die durchschnittliche Dauer der Interviews betrug ca. 40 Minuten, wobei die Dauer der schriftlichen Interviews anhand der berichteten Bearbeitungszeit der TeilnehmerInnen geschätzt wurden. Die Wahl des schriftlichen

Formats erfolgte unter Berücksichtigung der zeitlichen Verfügbarkeit und der persönlichen Präferenzen von L1 und L3. Da die Teilnehmerinnen ihre Emotionen in ihrer Muttersprache leichter beschreiben können, wurden alle Interviews in Mandarin durchgeführt. Mit Zustimmung aller Teilnehmerinnen wurden die Interviews aufgezeichnet und anonymisiert transkribiert. Darüber hinaus standen wir mit den Teilnehmerinnen während der gesamten Untersuchung in Kontakt.

6.3 Erhebungsinstrumente

Das Hauptinstrument der Datenerhebung ist das Tagebuch. Damit verfolgten wir die emotionalen Erlebnisse der Teilnehmerinnen im Laufe von zwei Semestern und identifizierten Faktoren, um zwei zentrale Fragen zu beantworten. Ergänzend dazu wurden semistrukturierte Interviews, Bildungsdokumente sowie Textnachrichten auf der Plattform WeChat herangezogen. Der Interviewleitfaden basiert auf der Befragung von Yin (2016: 8), wurde jedoch ins Chinesische übersetzt und inhaltlich adaptiert (siehe Anhang 1 & 2). Während der ursprüngliche Fokus auf den Strategien der LehrerInnen im Umgang mit Emotionen lag, konzentriert sich das Interview hier auf ihre Ansichten zu Emotionen. Dies ermöglicht es, ihre Einstellungen zu Emotionen und deren Veränderungen im Laufe der Unterrichtserfahrung zu beschreiben. Für die Dokumentenanalyse fokussierten wir uns auf Dokumente zur beruflichen Entwicklung von DeutschlehrerInnen (siehe Anhang 3), um bildungspolitische Einflussfaktoren zu erfassen. Zudem liefern Textnachrichten zwischen den Forscherinnen und den Teilnehmerinnen auf WeChat ergänzende Informationen (Tabelle 2).

Erhebungsinstrumente	Zeit	Token
Tagebuch	2 Semester	19224
Interviews	durchschnittlich 40 Minuten	10001
Andere Instrumente (z. B.: Bildungsdokumente über Bewertungskriterien, Textnachrichten auf WeChat)	/	/

Tab. 2. Erhebungsinstrumente dieser Fallstudie

6.4 Datenauswertung

Eine thematische Analyse (Braun & Clarke 2006) wurde mit dem Tool NVivo14 durchgeführt. Die beiden beteiligten Forscherinnen kodierten die Daten von Tagebüchern und Interviews jeweils separat; die Kodierungen wurden verglichen, und Unstimmigkeiten wurden in jeder Phase durch Diskussion geklärt. Die Kodierung erfolgte in drei Schritten. Zunächst lasen wir die Daten wiederholt durch und verwendeten die ursprünglichen Formulierungen der Teilnehmerinnen zu den emotionalen Ereignissen als

Ausgangskodierungen, wie zum Beispiel „Wenn ich an den akademischen Stress denke, werde ich wirklich verrückt (L2)“. Anschließend fassten wir die Ausgangskodierungen zusammen, indem wir bedeutungsähnliche Kodierungen vereinheitlichten und integrierten. So entstanden die Sekundärkodierungen. Danach analysierten wir die Beziehung zwischen den ökologischen Ebenen (Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Zeitsystem) und den Emotionen. Schließlich wurden die Kodierungen der verschiedenen Teilnehmerinnen verglichen, um Veränderungen und Entwicklungen in ihren Emotionen und die spezifischen Faktoren zu identifizieren. Nach drei Kodierungsschritten wurden die Kodierungen den Teilnehmerinnen zur Überprüfung und Bestätigung vorgelegt, um die Datenvalidität zu gewährleisten.

7 Darstellung der Ergebnisse und Diskussion

7.1 Darstellung der Ergebnisse der LehrerInnenemotionen und deren Einflussfaktoren

Die Auswertung der Tagebücher und Interviews ergab 9 identifizierte Emotionen. Abbildung 1 zeigt, dass die Teilnehmerinnen häufig positive Emotionen wie Freude und Liebe erleben. Gleichzeitig erfahren sie negative Emotionen wie Ärger, Stress und Traurigkeit sowie Unsicherheit.

Es ist bemerkenswert, dass „Freude“ und „Ärger“ den größten Anteil der erfassten Emotionen ausmachen. Zudem berichten die Teilnehmerinnen wiederholt von intensivem Stress sowie einem starken Gefühl der Einsamkeit.

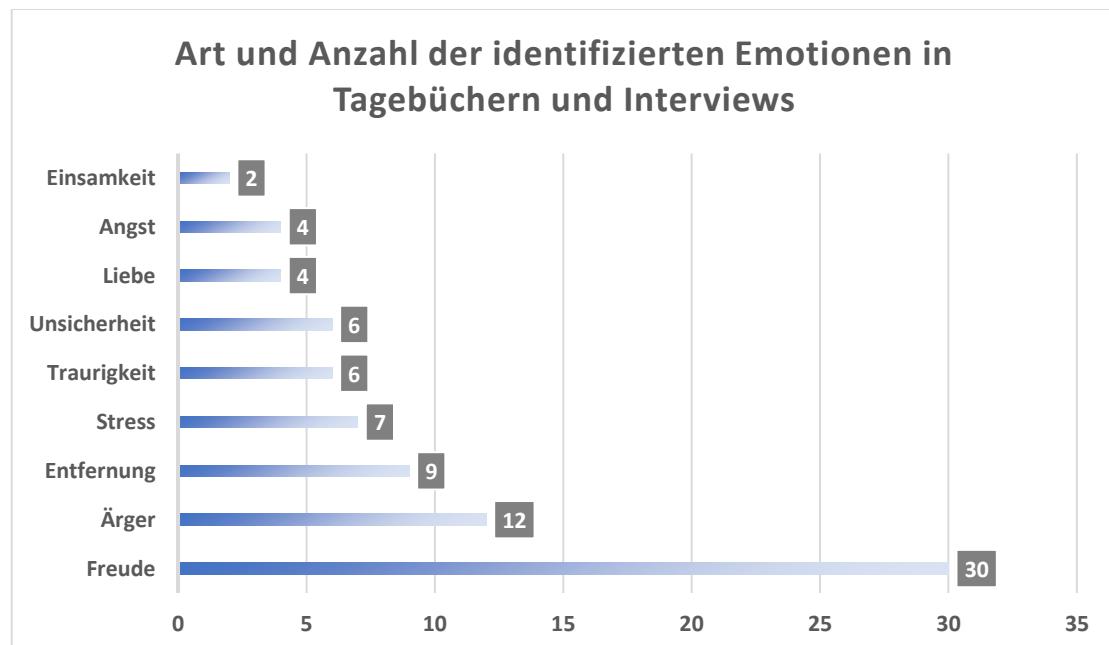


Abb. 1. Art und Anzahl der identifizierten Emotionen in eigener Bearbeitung

7.1.1 Freude und Ärger – „ich habe das Glück als Deutschlehrerin erfahren“

Die Interaktionen mit ihren SchülerInnen spielen eine große Rolle für Freude und Ärger bei den Teilnehmerinnen. L1 nannte einen Schüler liebevoll „meinen kleinen Assistenten“, während sie beschrieb, wie er während des Unterrichts „selbstständig half, die Disziplin im Unterricht zu halten“ und „sehr sorgfältig auf alle meine Fragen antwortete“, was ihr Glücksgefühl im Unterricht erheblich steigerte. Zudem beschrieb L1, dass sie die aufrichtige Fürsorge von SchülerInnen zutiefst berührte und sie durch „die Authentizität“ ihrer SchülerInnen ihre „Verbundenheit zu ihnen noch stärker“ empfand. L2 war auch sehr glücklich, mit so lieben Kindern zu arbeiten und Fortschritte zu erzielen. Dabei erfuhr sie ein Gemeinschaftsgefühl.

Ein weiteres Beispiel stammt von L3. Mit einer selbstentwickelten Methode versuchte sie, die Motivation ihrer SchülerInnen zu verstärken und ihre Leistungen zu verbessern:

„Manchmal kann schon eine kleine Maßnahme eine sofortige Wirkung bei den SchülerInnen erzielen. Die SchülerInnen haben im Prozess Wissen und Selbstvertrauen gewonnen, während ich als Deutschlehrerin das Erfüllungsgefühl und das Glück erfahren habe.“

Die Einstellung ihrer SchülerInnen gegenüber dem Deutschlernen hat sich positiv verändert und sie bekamen bessere Noten bei den Tests, worauf L3 stolz war.

Alle drei Teilnehmerinnen nehmen die Leistungen ihrer SchülerInnen sehr ernst und empfinden Ärger, wenn diese hinter den Erwartungen zurückbleiben.

L1 berichtete, dass sie sich beim Korrigieren der Aufgaben oft ärgerte:

„Manchmal machen mich ihre Aufgaben wütend, ich dachte, dass die SchülerInnen ihre Aufgaben ohne nachzudenken erledigen! Sie schreiben einfach irgendwas hin. Es erscheint mir sinnlos, sie zu korrigieren, das macht mich nur wütend auf mich selbst [...] Habe ich zu hohe Erwartungen? Bin ich in das Muster zurückgefallen, mich selbst zu verurteilen, weil sie nicht besser sind?“

Sie dachte darüber nach, ob sie ihre SchülerInnen zu stark kritisierte, weil sie deren Potenzial ungenutzt sah. Dieser Ärger verursachte ferner Selbstzweifel, da sie sich fragte, ob ihre Ansprüche zu hoch waren oder ob sie nicht ausreichend in der Lage war, den Lernstoff angemessen zu vermitteln. Sie bezeichnete dies als einen Teufelskreis aus „Wut – Schimpfen – Selbstvorwürfe“.

Die Bewertung von SchuleiterInnen spielte zudem eine weitere Rolle für ihre Emotionen. L1 bezeichnete die „Unzufriedenheit des Jahrgangschülers“ als das Erlebnis, das ihre

Emotionen im Unterricht während des ganzen Semesters am stärksten negativ beeinflusste, während das Lob des Jahrgangschefs ihr ein positives Gefühl vermittelte.

7.1.2 Stress – „ich stehe von allen Seiten unter Stress“

Alle Teilnehmerinnen erlebten in verschiedenen Bereichen starke Belastungen. Dabei stellte der Unterricht die zentrale Stressquelle dar. Seit einer Änderung der Zulassungspolitik verzeichnete die Schule von L1 einen Rückgang der durchschnittlichen SchülerInnenleistungen. Infolgedessen musste sie nun dieselben Inhalte mehrfach und zeitintensiver zu erklären, wodurch ihre Besorgnis verstärkt wurde.

Im Interview zeigte sich auch, dass traditionelle LehrerInnenbilder in der chinesischen Kultur, wie sie sich z. B. in der Metapher der „Kerze“ oder der „GärtnerInnen“ ausdrücken, zusätzliche emotionale Anforderungen an Deutschlehrerinnen stellen. L1 beschrieb dies folgendermaßen: „*wir müssen immer verständlich, nett, kommunikativ sein und uns voll und ganz unseren SchülerInnen widmen.*“

Außerdem berichten die Teilnehmerinnen vom Stress in Bezug auf ihre berufliche Entwicklung. Für L2 bedeutet es Stress, forschen zu müssen, was sie „*an den Rand der Verzweiflung*“ bringt. Nach den Beförderungskriterien für LehrerInnen in Shanghai (Bildungskommission Shanghai 2024) sind wissenschaftliche Publikationen in renommierten Fachzeitschriften und Forschungsprojekte auf Provinz- oder Ministeriumsebene erforderlich. L2, derzeit Lehrerin der ersten Stufe, berichtete:

„*Nach dem Unterricht verwende ich zu Hause zusätzliche Zeit in meine akademische Arbeit, weil Forschung für den Aufstieg unerlässlich ist. Doch wissenschaftliches Schreiben liegt mir nicht, und es fehlen gezielte Fortbildungen für DeutschlehrerInnen an Sekundarschulen. Ich muss mir alles selbst beibringen.*“

Neben sprachlichen Herausforderungen – viele Fachzeitschriften erscheinen auf Englisch – kämpfen die Teilnehmerinnen mit fehlender Forschungserfahrung, geringer institutioneller Unterstützung und dem Mangel an Plattformen für Zusammenarbeit. Während L2 von der Einführung der FachberaterInnen für Deutsch in Shanghai seit 2023 profitieren konnte, fühlten sich L1 und L3 angesichts des Fehlens eines einheitlichen Qualifikationssystems für DeutschlehrerInnen in Yunnan und Gansu ängstlich und orientierungslos bezüglich ihrer beruflichen Entwicklung. Im Chat beschwerte sich L2:

„*Von Ministerien und Bildungsbehörden erreichen uns zahlreiche Dokumente, Prüfungen und Fortbildungen. Ich fühle mich wie wieder in der 12. Klasse – unaufhörlich muss ich Artikel schreiben, Formulare ausfüllen und Prüfungen ablegen.*“

Diese zusätzliche Arbeit bezeichnete sie als „*Tanzen mit Fußfesseln*“, womit sie starke Einschränkung veranschaute.

Zudem trugen die Teilnehmerinnen administrative Verantwortung als KlassenlehrerInnen. Dies verstärkt negative Emotionen. L2 stellte als Teil ihrer emotional belastenden und energieaufwendigen Erfahrung als Klassenlehrerin dar, dass sie sich neben dem Unterricht auch um psychische Probleme der SchülerInnen und viele organisatorische Anliegen kümmern musste. L3 ergänzte, dass vor allem Elterngespräche belastend sind, da sie oft Eltern treffe, die dem Deutschlernen wenig Bedeutung beimesse, und sie unsicher sei, wie sie mit ihnen kommunizieren solle. Beispielsweise zeigte ein Vater seiner Tochter gegenüber wenig Geduld und ignorierte L3s Vorschläge für das Deutschlernen.

Schließlich steigern traditionelle Geschlechtererwartungen den Stress von Lehrerinnen, da sie familiäre Aufgaben und Unterricht in ein Gleichgewicht bringen müssen. L1 zeigte, dass sie im Unterricht von den Sorgen um ihr erkranktes Kind emotional stark belastet war. Dies führte zu einer verminderten Konzentration und einer negativen Stimmung im Unterricht. L2 gab auch an, dass sie sich aufgrund der kommunikativen Spannungen und der schwierigen Beziehung zu ihrem Ehemann und ihren Schwiegereltern völlig überfordert fühlte und sagte, dass „*ich von allen Seiten unter Stress stehe!*“

7.1.3 Einsamkeit – „ich kämpfe immer allein“

Die Teilnehmerinnen erleben bestimmte Emotionen wie Einsamkeit und Unsicherheit anders als Englischlehrkräfte. Das Fach Deutsch befindet sich in China noch in der Anfangsphase und nimmt dabei aufgrund der geringen Zahl an LernerInnen und LehrerInnen eine marginalisierte Position ein. An L1s Schule wählen von über 1100 SchülerInnen lediglich 30 Deutsch – eine Minderheit mit geringer institutioneller Priorität. Die SchulleiterInnen widmeten dem Fach nur oberflächlich und boten kaum strukturelle Unterstützung. L1 befürchtete, ihren Arbeitsplatz zu verlieren, wie sie schilderte: „*Wir arbeiten sehr hart, müssen jedoch ständig befürchten, in Zukunft keine SchülerInnen mehr unterrichten zu können.*“ Erst durch die engagierte Arbeit der DeutschlehrerInnen und herausragende SchülerInnenleistungen in Gaokao veränderte sich die Haltung der dortigen Schulleitung, die nun gezielte Fördermaßnahmen für das Fach planen.

Aufgrund der geringen Zahl an Deutschlehrkräften arbeiten diese meist isoliert. Beispielsweise arbeitete L1 früher als die einzige Deutschlehrerin für die 8. Klasse und hatte keine KollegInnen im Lehrerzimmer. Den „*Mangel an Kommunikation mit KollegInnen*“ nahm sie oft als problematisch wahr. Sie erlebte deswegen häufig „*Einsamkeit*“ und „*Entfremdung*“. Bei Unterrichtsproblemen fühlte sie sich oft „*hilflos*“, weil sie „*immer allein kämpft[e]*“.

Darüber hinaus äußerte L2 ihre Einsamkeit in Bezug auf ihre akademischen Bemühungen. In diesem Prozess musste sie „*fast alles eigenständig bewältigen*“. Die mangelnde Unterstützung für DeutschlehrerInnen konkretisierte L3 im Interview folgendermaßen:

„Im Gegensatz zur hohen Aufmerksamkeit auf die psychische Gesundheit der Schüler scheint kaum jemand auf die Situation der LehrerInnen zu achten. LehrerInnen müssen nicht nur den Druck durch die zeitliche Begrenzung der Hausaufgaben im Rahmen der ‚Doppelminderung‘-Politik bewältigen, sondern auch den Leistungs- und Aufstiegsdruck tragen. Oft sind wir zusätzlich dem Risiko von unbegründeten Beschwerden und einem möglichen ‚Berufsverbot‘ aufgrund von ethischen Verstößen ausgesetzt. Es gibt jedoch scheinbar keine klaren Regelungen, wie die Rechte der LehrerInnen im Rahmen des normalen Unterrichts geschützt werden können. Als Kollegin empfinde ich dies als sehr machtlos und es beeinträchtigt die Motivation zum Unterrichten.“

Das Gefühl, übersehen und marginalisiert zu werden, kann das Selbstwertgefühl und ihre Zufriedenheit erheblich beeinträchtigen und ihre negativen Emotionen weiter verstärken.

7.2 Diskussion der Einflussfaktoren aus ökologischer Perspektive

7.2.1 Einflussfaktoren zu LehrerInnenemotionen aus einer ökologischen Perspektive

In der Analyse von Interviews und Tagebüchern wurde festgestellt, dass die Emotionen der Deutschlehrerinnen durch ein Zusammenspiel vielfältiger Faktoren beeinflusst werden (vgl. Abb. 2).

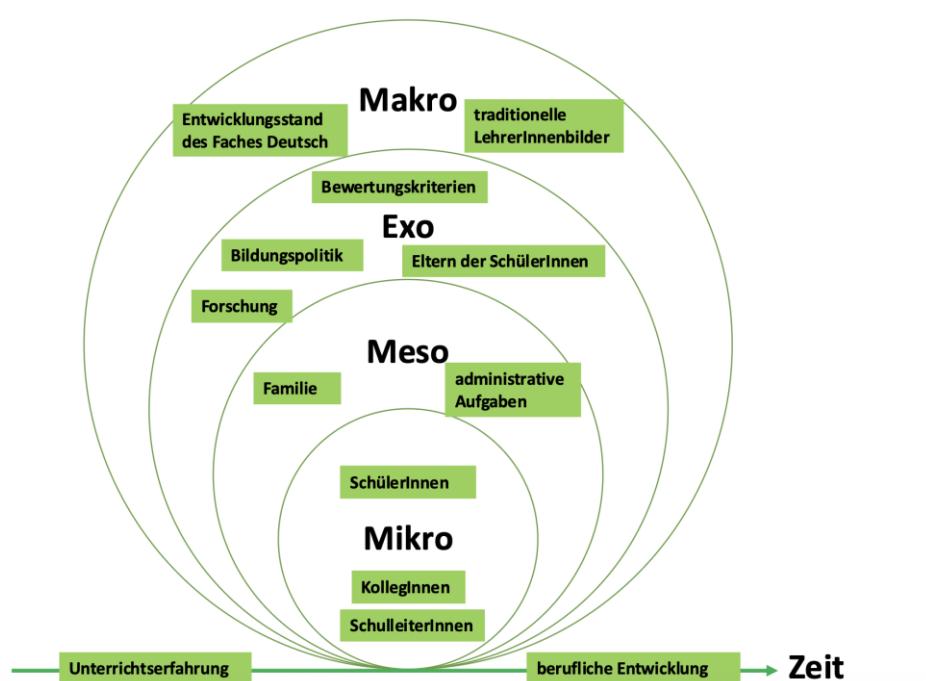


Abb. 2. Das ökologische System von DeutschlehrerInnen in eigener Bearbeitung

In einer ökologischen Perspektive, wie sie von Bronfenbrenner (1979; 2005) konzipiert wurde (s. Kap. 3.1), tragen auf der Mikroebene Interaktionen mit SchülerInnen,

KollegInnen und SchulleiterInnen in schulischen Kontexten dazu bei, die Emotionen der Lehrerinnen zu beeinflussen.

Auf der Mesoebene wirken Interaktionen zwischen Familien sowie administrativen Aufgaben und dem Unterricht. Diese Faktoren führen überwiegend zu negativen Emotionen. Emotionale Belastungen aus dem familiären oder dem administrativen Bereich lassen sich nicht vollständig vom Unterricht trennen. Als Frauen tragen die Teilnehmerinnen große Verantwortung für die Familienarbeit und haben deswegen weniger Zeit für den Unterricht.

Auf der Exoebene sind die Kommunikation mit den Eltern der SchülerInnen sowie Bildungspolitik und Schulmanagement relevant. Im Vergleich zu Hochschullehrkräften sind LehrerInnen an Sekundarschulen stärker in die direkte Kommunikation mit Eltern eingebunden, was eine hohe sozial-interaktive Kompetenz erfordert (vgl. MOE 2012) und komplexe Emotionen hervorrufen kann. Zudem beeinflussen Bewertungskriterien und institutionelle Unterstützung ihre Emotionen.

Auf der Makroebene sind die Entwicklung des Faches Deutsch an Sekundarschulen, traditionelle LehrerInnenbilder und Geschlechtererwartungen in der chinesischen Kultur anzusiedeln.

Mit Blick auf das Zeitsystem werden Emotionen mit zunehmender Unterrichtserfahrung verändert und weiterentwickelt. Während die Teilnehmerinnen sich als frischgebackene Deutschlehrerinnen eher als „*Mutter*“ oder „*vertrauensvolle Schwester*“ der SchülerInnen sahen, nehmen sie sich heute, mit viel Unterrichtserfahrung, eher als „*Wissensvermittlerin*“ wahr. Frühere engere emotionale Beziehungen zu den SchülerInnen lösten intensivere emotionale Reaktionen aus. Dies steht teilweise im Einklang mit Beobachtungen von Blood et al. (2002) und Jabenoun & Yen Fook (2001), die feststellen, dass erfahrenere Lehrkräfte weniger intensive negative Emotionen erleben. Dennoch erleben sie auch als erfahrene Lehrerinnen weiterhin neuen Stress, insbesondere im Hinblick auf Berufsaufstieg und Sicherung ihres Arbeitsplatzes.

Besonders bemerkenswert ist, dass die LehrerInnen nicht lediglich passive AkteurInnen sind. Die Forschungsergebnisse verdeutlichen die wechselseitigen Interaktionen zwischen ihren Emotionen und anderen Faktoren im System. So reagierte L3 auf ihre Angst mit der Entwicklung einer eigenen Wortschatzdidaktik, die sowohl die Motivation und Leistung der SchülerInnen steigerte als auch ihr selbst ein Gefühl der Erfüllung verlieh. Trotz der Vernachlässigung durch die SchulleiterInnen arbeiteten DeutschlehrerInnen an L1s Schule sehr engagiert und durch die guten Noten von SchülerInnen gelang es ihnen endlich, die Haltung der Schulleitung zu verändern und strukturelle Unterstützung zu gewinnen.

7.2.2 Zusammenfassung und Ausblick

Aus einer ökologischen Perspektive analysiert diese Fallstudie die Emotionen von Deutschlehrerinnen an chinesischen Sekundarschulen sowie deren Einflussfaktoren. Diese Perspektive ermöglicht ein umfassendes Verständnis der Emotionen, indem sie deren Einbettung in ein komplexes System wechselseitiger Einflüsse betrachtet.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Faktoren, die die Emotionen von DeutschlehrerInnen prägen (z. B. Interaktionen mit SchülerInnen und KollegInnen, Anforderungen aus der Bildungspolitik, der Entwicklungsstand des Faches Deutsch usw.), 5 verschiedenen Ebenen zuordnen lassen. Während sich frühere Studien primär auf den schulischen Unterrichtskontext konzentrierten, zeigt die vorliegende Studie insbesondere gruppenspezifische Emotionen auf – sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule. Als Frauen stehen die Teilnehmerinnen unter verstärktem familiärem und kulturellem Stress; als marginalisierte LehrerInnengruppe erleben sie Einsamkeit; und infolge steigender akademischer Anforderungen entwickeln sie – insbesondere als erfahrene Lehrerinnen mit Forschungstätigkeit – vermehrt Angst.

Wie bereits betont wurde, stehen die Emotionen der LehrerInnen in engem Zusammenhang mit ihrem Wohlbefinden (vgl. Mercer 2021) sowie ihrer beruflichen Entwicklung. Es erscheint daher wichtig, ihren Emotionen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, um ihre psychische Gesundheit zu fördern und ihre berufliche Entwicklung zu unterstützen.

Daraus ergeben sich folgende praktische Implikationen. Zuerst sollten präventive Maßnahmen für Gesundheitsförderung eingerichtet werden. Institutionen sollten zum Beispiel übermäßige nicht-pädagogische Aufgaben reduzieren, so dass LehrerInnen ihre familiären und beruflichen Aufgaben besser ausbalancieren können. Gleichzeitig sollten regionale oder nationale Austauschplattformen für DeutschlehrerInnen geschaffen werden, um ihre Zusammenarbeit und Kommunikation zu stärken. Darauf aufbauend sollten Fortbildungsangebote zur Förderung emotionaler und professioneller Kompetenzen entwickelt werden. Drittens könnten einheitliche Bewertungsstandards für die berufliche Entwicklung die Entwicklungsmöglichkeiten von DeutschlehrerInnen verbessern, Unsicherheiten verringern und positive Emotionen fördern.

Zukünftige Studien sollten eine größere Anzahl von TeilnehmerInnen einbeziehen und ein Mixed-Methods-Design verwenden, um die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu steigern. Gleichzeitig sollten vertiefte Einblicke in die Auswirkungen von Bildungspolitik auf die LehrerInnenemotionen und die berufliche Entwicklung gewonnen werden. Weitere Perspektiven könnten die Langzeitwirkung von Fortbildungsmaßnahmen, die Bedeutung von Peer-Support und den Einfluss kultureller und sozialer Kontexte auf die emotionale Entwicklung von LOTE-LehrerInnen umfassen.

Literaturverzeichnis

- Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache Weltweit. Datenerhebung 2020*. Abgerufen am 19.11.2025, von URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf328/bro_deutsch-als-fremdsprache-weltweit.-datenerhebung-2020.pdf
- Becker, Eva S.; Keller, Melanie M.; Goetz, Thomas; Frenzel, Anne C. & Taxer, Jamie L. (2015). Antecedents of Teachers' Emotions in the Classroom: An Intraindividual Approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 635. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>
- Bildungskommission Shanghai (2024). *关于上海市中小学正高级教师评审条件的说明 [Erläuterungen zu den Bewertungsrichtlinien für leitende Lehrkräfte an Grund- und Sekundarschulen in Shanghai]*. Abgerufen am 14.12.2024, von URL: <https://gezhi.hpe.cn/wcm.files/upload/CMSgzzx/202406/2024060416281972748.pdf>
- Bilton, Richard; Jackson, Alison & Hymer, Barry (2017). Cooperation, Conflict and Control: Parent—Teacher Relationships in an English Secondary School. *Educational Review*, 70: 4, 510–526. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410107>
- Blood, Gordon W.; Ridenour, Jenna S.; Thomas, Emily A.; Qualls, Constance D. & Hammer, Carol S. (2002). Predicting Job Satisfaction Among Speech-Language Pathologists Working in Public Schools. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33: 4, 282–290. DOI: [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/023\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/023))
- Braun, Virginia & Clarke Victoria (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 2, 77–101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. New York: Sage.
- Burić, Irena; Slišković, Ana & Macuka, Ivana (2018). A Mixed-Method Approach to the Assessment of Teachers' Emotions: Development and Validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology*, 38: 3, 325–349. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682>
- Chen, Junjun (2016). Understanding Teacher Emotions: The Development of a Teacher Emotion Inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Chen, Junjun (2021). Refining the Teacher Emotion Model: Evidence from a Review of Literature Published Between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51: 3, 327–357. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>

- Chen, Fei & Lian, Fei (2024). What Makes Chinese Secondary School German Teachers Feel Bad: A Qualitative Study of Teachers' Emotions. In: Zhao Jia; Cox Lisa & Zhang Jin (Hrsg.). *The Proceedings of 2023 Youth Academic Forum on Linguistic, Literature, Translation and Culture*. Atlanta: The American Scholars Press, 16–22.
- Cross, Dionne I. & Hong, Ji Y. (2012). An Ecological Examination of Teachers' Emotions in the School Context. *Teaching and Teacher Education*, 28: 7, 957–967.
- Diao, Wenhao & Liu, Hsuan-Ying (2021). Starting College, Quitting Foreign Language: The Case of Learners of Chinese Language during Secondary-Postsecondary Transition. *Journal of Language, Identity & Education*, 20: 2, 75–89. DOI: <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1726753>
- Ergün, Anna L. P. & Dewaele, Jean-Marc (2021). Do Well-Being and Resilience Predict the Foreign Language Teaching Enjoyment of Teachers of Italian? *System*, 99, 102506. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102506>
- Frenzel, Anne C.; Pekrun, Reinhard; Goetz, Thomas; Daniels, Lia M.; Durksen, Tracy L.; Becker-Kurz, Betty & Klassen, Robert M. (2016). Measuring Teachers' Enjoyment, Anger, and Anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Hargreaves, Andy (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16: 8, 811–826. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Harvey, Shane T.; Bimler, David; Evans, Ian M.; Kirkland, John & Pechtel, Pia (2012). Mapping the Classroom Emotional Environment. *Teaching and Teacher Education*, 28: 4, 628–640. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.005>
- Haukås, Åsta (2024). Understanding the Factors Supporting Language Teachers' Sustained Motivation until Retirement. *The Modern Language Journal*, 108: 2, 430–445. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12920>
- He, Yanhua; Qin, Lili & Chen, Haoran (2023). The Interplay Between Identity and Emotion of Young LOTE (Languages Other Than English) Teachers in their Early Careers: A Sociocultural Theory Perspective. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 9, 293–310. DOI: <https://doi.org/10.30827/portaln.vi2023c.29655>
- He, Zhiyuan & Song, Yang (2025). 生态学视角下的中学德语教师情感研究 [A Study of Secondary School German Teachers' Emotions from an Ecological Perspective]. 外语教学理论与实践 [Foreign Language Learning Theory and Practice], 1, 26–38+70.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85: 3, 551–575.
- Jabnoun, Naceur & Yen Fook, Chan (2001). Job Satisfaction of Secondary School Teachers in Selangor, Malaysia. *International Journal of Commerce and Management*, 11: 3/4,

- 72–90. DOI: <https://doi.org/10.1108/eb047428>
- Kang, Minghao; Shen, Qi & Zheng, Yongyan (2022). LOTE (Languages Other than English) Teachers' Emotions and Professional Identity in Response to Educational Reforms: A Social-Psychological Perspective. *Sustainability*, 14: 17, 10788. DOI: <https://doi.org/10.3390/su141710788>
- Keltner, Dacher; Oatley, Keith & Jenkins, Jennifer M. (2018). *Understanding Emotions*, 4. Aufl. Hoboken, N.J.: Wiley-Blackwell.
- Li, Xiaosa & Wang, Wenyu (2020). 教师情感研究三十年：理论视角、研究主题与发展趋势 [Teacher Emotion Research in the Past Thirty Years: Perspectives, Issues and Trends]. *语言教育* [*Language Education*], 4, 19–24+44.
- Lian, Fei; Li, Yuan & Tao, Jian (2023). The Emotions of Teachers Teaching German in Chinese Secondary Schools. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 8, 151–168. DOI: <https://doi.org/10.30827/portaln.viVIII.29245>
- Liu, Siqi; Chen, Yu; Shen, Qi & Gao, Xuesong (Andy) (2022). Sustainable Professional Development of German Language Teachers in China: Research Assessment and External Research Funding. *Sustainability*, 14, 9910. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14169910>
- Mercer, Sarah (2021). An Agenda for Well-Being in ELT: An Ecological Perspective. *ELT Journal*, 75: 1, 14–21. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa062>
- MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2012). 中学教师专业标准 [Berufsstandards für Lehrkräfte an Sekundarschulen.] Abgerufen am 14.12.2024, von URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/moe_1485/201112/t20111213_127946.html
- MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2017). 普通高中课程标准 [General senior high school curriculum standards (2017)]. Beijing: People's Education Press.
- Nazari, Mostafa; Karimi, Mohammad N. & De Costa, Peter I. (2023). Emotion and Identity Construction in Teachers of Young Learners of English: An Ecological Perspective. *System*, 112, 102972. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102972>
- Pekrun, Reinhard & Linnenbrink-Garcia, Lisa (2014). Introduction to Emotions in Education. In: Pekrun, Reinhard & Lisa, Linnenbrink-Garcia (Hrsg.). *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge, 1–10.
- Savina, Elena & Fulton, Caroline (2024). Students' and Teachers' Emotions in the Classroom: An Ecological Dynamic Systems Perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 39: 3, 2763–2781. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00880-z>

- Schutz, Paul A. (2014). Inquiry on Teachers' Emotion. *Educational Psychologist*, 49: 1, 1–12.
 DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.864955>
- Schutz, Paul A. & Pekrun, Reinhard E. (2007). *Emotion in Education*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Sutton, Rosemary E. & Wheatley, Karl F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15: 4, 327–358. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tongco, Maria Dolores C. (2007). Purposive Sampling as a Tool for Informant Selection. *Ethnobotany Research & Applications*, 5, 147–158.
- Yin, Hongbiao (2016). Knife-Like Mouth and Tofu-Like Heart: Emotion Regulation by Chinese Teachers in Classroom Teaching. *Social Psychology of Education*, 19, 1–22.
 DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9319-5>
- Yin, Robert K. (2011). *Applications of Case Study Research*. Sage publications. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zembylas, Michalinos (2005). Three Perspectives on Linking the Cognitive and the Emotional in Science Learning: Conceptual Change, Socio-Constructivism and Poststructuralism. *Studies in Science Education*, 41: 1, 91–115.
 DOI: <https://doi.org/10.1080/03057260508560215>

Angaben zur Person: Yuwen Hua ist Doktorandin am Institut für German Studies der Zhejiang Universität in China. Ihre Forschungsinteressen liegen in der LehrerInnenemotion und der Korpuslinguistik. (ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7122-4157>)

Kontakt: 12105027@zju.edu.cn

Angaben zur Person: Yuan Li ist Professorin und Direktorin des Instituts für German Studies an der Zhejiang Universität in China. Zu ihren Forschungsgebieten gehören Angewandte Linguistik, Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Studien. (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3555-4965>)

Kontakt: liyuan1972@zju.edu.cn

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1514939>