

101 Emotionen

Tina Hascher und Jennifer Waber

Lehrpersonen erleben in ihrem Beruf eine Vielzahl an Emotionen. Emotionen werden allerdings nicht erst im Schulalltag relevant, sondern sind bereits während des Studiums – und dabei vor allem in Praktika oder im Referendariat – omnipräsent. Für Studierende mit Berufsziel Lehrerin bzw. Lehrer ist das Erleben von Emotionen sowohl mit Chancen als auch Herausforderungen verbunden.

1 Gegenstand und Definition

Zum Begriff der Emotion gibt es zahlreiche Definitionen und Konzepte. Schon früh hielten Wenger, Jones und Jones (1962) fest: „Emotion is a peculiar word. Almost everybody thinks he understands what it means, until he attempts to define it. Then practically no one claims to understand it“ (S. 3). Auch heute sucht man vergeblich eine einheitliche Definition. Die Forschung stimmt aber weitgehend darin überein, dass Emotionen konkret bestimmbar sind und sich auf einen Stimulus beziehen, welchem das Individuum eine bestimmte Bedeutung zuschreibt (Hascher & Krapp, 2014). Eine prominente Theorie zur Entstehung von Emotionen ist die Kontroll-Wert-Theorie von Pekrun (2006). Sie basiert auf sog. Appraisal-Ansätzen der Emotionsforschung, wonach nicht ein Objekt oder eine Situation (Stimulus) an sich, sondern die Bedeutung, die ein Individuum dem Objekt oder der Situation zuschreibt, die Emotionen auslöst. Dabei rückt der emotionale Zustand, das emotionale Erleben in den Mittelpunkt des Bewusstseins des Individuums (Hascher & Hagenauer, 2011).

Die meisten Definitionen beschreiben Emotionen als Konstrukte, bestehend aus mehreren Komponenten. Besonders bekannt sind die Modelle von Izard (1977) und Scherer (1984). Obwohl die Komponenten variieren können, hat man sich mehrheitlich darauf verständigt, dass Emotionen aus einer affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponente bestehen (z. B. Frenzel, Götz & Pekrun, 2015).

Emotionen können entsprechend ihres Auftretens unterschieden werden: Geht es um aktuelle, unmittelbar erlebte Emotionen, spricht man von State-Emotionen. Trait-Emotionen dagegen sind relativ stabil und werden situationsübergreifend erlebt (Hascher & Hagenauer, 2011). Nach Schutz, Aultman und Williams-Johnson (2009) kann emotionales Erleben und Verhalten nicht nur in diese zwei, sondern in drei Formen unterteilt werden: Affektive Tendenzen (affective tendencies), die emotionale Episode (emotional episode) und das Kernempfinden (core affect). Affektive Tendenzen entsprechen den Trait-Emotionen, die emotionale Episode den State-Emotionen. Das Kernempfinden beschreibt das aktuelle Gesamtbefinden einer Person, das sich nicht auf ein bestimmtes Objekt oder eine Situation richtet und meist nicht bewusst wahrgenommen wird.

Neben der allgemeinen Charakterisierung von Emotionen entsprechend ihrer Komponenten oder ihres Auftretens werden Emotionen anhand von zwei Ansätzen klassifiziert: Im dimensionalen Ansatz werden Emotionen entsprechend *quantitativ* variierender Eigenschaften gruppiert. Dabei unterscheidet man die Dimensionen der Valenz (positiv/angenehm bis negativ/unangenehm) und der Aktivierung (niedrige bis hohe Erregung) (Frenzel et al., 2015). Im kategorialen Ansatz wird versucht, verschiedene Emotionen mittels *qualitativer* Merkmale zu gruppieren. Ein sehr bekannter Gruppierungsansatz ist die Einteilung von Emotionen in Primär- und Sekundäremotionen. Er beruht auf der Beobachtung, dass bestimmte Emotionen weltweit auf dieselbe Art vorzukommen scheinen (Izard, 1977). Diese Emotionen werden als Primäremotionen (basic emotions) bezeichnet. Sie gelten als nicht weiter reduzierbar und als Grundlage weiterer (Sekundär-)Emotionen. Solche Primäremotionen sind Freude, Trauer, Ärger, Angst, Ekel und Überraschung.

2 Relevanz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der Lehrberuf stellt vielfältige Anforderungen, in denen Lehrpersonen auch Emotionen erleben. Diese Emotionen wiederum können das Handeln der Lehrpersonen beeinflussen, was sie besonders interessant für die Forschung macht. Im Folgenden soll anhand von drei Forschungslinien illustriert werden, welche Themen in der Forschung besonders diskutiert werden: (a) Berufe unterscheiden sich hinsichtlich ihres emotionalen Anforderungsgehalts (z. B. Hochschild, 1990). Es gibt Berufe, bei denen die sog. ‚emotionale Arbeit‘ einen Bestandteil der beruflichen Tätigkeit darstellt und bei denen abweichendes Emotionsverhalten mit Sanktionen verbunden sein kann. So wird von Lehrpersonen in hohem Maße erwartet, dass sie bestimmte positive Emotionen (ausdrücklich) zeigen (z. B. um Schülerinnen und Schüler zu motivieren) und andere, zumeist negative Emotionen, unterdrücken. (b) Lernprozesse gestalten und Lernen begleiten sind in hohem Ausmaß zielorientierte Tätigkeiten. Lehrpersonen folgen Curricula, Lernzielen und Kompetenzvorgaben. Wie sie diese Ziele erreichen, wird von Lehrpersonen nicht nur kognitiv interpretiert, sondern auch emotional (z. B. Frenzel, 2014). Lehrerinnen- und Lehrereemotionen sind entsprechend eng mit dem wahrgenommenen Verhalten der Schülerinnen und Schüler verbunden (Hagenauer & Hascher, 2018). (c) Der Lehrberuf ist ein sozialer Beruf mit großer Verantwortung, was eine wesentliche Quelle der Emotionen von Lehrpersonen darstellt (z. B. Sutton & Wheatley, 2003). Wie Hargreaves (1998) sehr zutreffend formulierte: „Emotions are at the heart of teaching“ (S. 3).

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutet dies Folgendes: (1) Zukünftige Lehrpersonen sind auf ein Berufsfeld vorzubereiten, in dem sie häufig Emotionen erleben und zeigen, und das besondere Anforderungen hinsichtlich ihrer emotionalen Kompetenzen wie Emotionsverstehen, Emotionsregulation und Emotionskommunikation (Kuhbandner & Schelhorn, 2020) stellt. Dies muss auch in Anbetracht der hohen Fluktuation im Lehrberuf und der ungewöhnlich hohen Quote an psychischen Erkrankungen und Burnout erfolgen (Hascher & Paulus, 2007). Lehrpersonen bringen ihre eigene Persönlichkeit in den Unterricht ein, was sie in besonderer Weise vulnerabel und empfänglich für emotionale Erlebnisse macht (Kelchtermans, 1996). (2) Emotionen werden nicht erst im Unterrichtsalltag, sondern bereits in der Ausbildung erlebt. Angehende Lehrpersonen sind Lernende, die Erfolge und Misserfolg erleben, Herausforderungen, Prüfungsstress und Unsicherheiten meistern müssen, was verschiedene Emotionen auslöst. Entsprechend zeigt die hochschuldidaktische Forschung, dass das Studium per se ein emotionales Unterfangen für Studierende ist (im Überblick siehe Hagenauer & Hascher, 2018). (3) Erste Erfahrungen mit dem Berufsfeld machen Studierende während der Praktika oder des

Praxissemesters. Dabei finden sie sich in einem multiplen emotionalen Feld wieder: Zum einen müssen sie sich mit ihren Emotionen als unterrichtende Lehrperson, zum anderen mit ihren Emotionen als Lernende auseinandersetzen. Hinzu kommen die Emotionen der Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht beeinflussen.

Raffo und Hall (2006) gehen deshalb davon aus, dass die Relevanz von Emotionen insbesondere in Praktika hoch ist. Arnold et al. (2011, S. 154) erläutern, warum den Emotionen im Praktikum bzw. Referendariat besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte: Emotionen beeinflussen das Erleben und Verhalten der Studierenden als Lehrende, das Erleben und Verhalten der Studierenden als Lernende sowie das Lern- und Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler. Damit stellt der Lehrberuf hohe Anforderungen an die emotionalen Kompetenzen der Lehrenden, insbesondere an einen reflektierten Umgang mit den eigenen Emotionen (Kuhbandner & Schelhorn, 2020).

3 Forschungsstand

Während den Emotionen von Lehrpersonen in den letzten Jahren ein hohes Forschungsinteresse entgegengebracht wurde, finden sich nur wenige Studien zu Emotionen von Lehramtsstudierenden bzw. Referendarinnen und Referendaren. Diese können in drei Kategorien eingeteilt werden:

- a) Der ersten Kategorie lassen sich Studien zuordnen, die Emotionen generell während des Studiums für den Lehrberuf untersuchen. Allerdings lässt sich feststellen, dass das Studium für den Lehrberuf noch kaum erforscht ist, obschon inzwischen zahlreiche Studien zu Emotionen von Studierenden verschiedenster Fachrichtungen vorliegen (siehe im Überblick Hagenauer & Hascher, 2018). Eine Skala, die relativ häufig eingesetzt wird, ist ‚Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)‘ (deutsch: Krohne, Egloff, Kohlmann & Tausch, 1996), beispielsweise in der Untersuchung von de Zordo, Hagenauer und Hascher (2019) zu den Emotionen von Schweizer Lehramtsstudierenden im Praktikum.
- b) Die zweite Kategorie bilden Studien, die spezifische Emotionen – vor allem Angst – während des Praktikums bzw. Referendariats beleuchten. So stellten Sinclair und Nicoll bereits 1981 fest, dass Angst im Verlauf eines Praktikums nachlässt, Stress und Belastungen aber dazu führten, dass australische Studierende weiterhin Angst empfanden. Angst trat insbesondere im Zusammenhang mit der Beobachtungs- und Bewertungssituation auf, in der sich die Studierenden befanden, am intensivsten in Praktikumsituationen mit Prüfungscharakter (Capel, 1997). Morton, Vesco, Williams und Awender (1997) in Kanada, ebenso wie Porsch und Gollub (2018) in Deutschland fanden einen Rückgang der Angst zu Unterrichten mit zunehmender Praxiserfahrung. Analog dazu zeigten Arbeiten, dass der Rückgang der Angst in einem Zusammenhang mit dem Anstieg von Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die eigene Unterrichtskompetenz steht (DeMauro & Jennings, 2016; Hascher & Hagenauer, 2016).
- c) Die dritte Kategorie umfasst Studien, die nicht auf eine einzelne, diskrete Emotion fokussieren, sondern das gesamte Spektrum subjektiven, emotionalen Erlebens von Angst bis Zufriedenheit und von Aufregung bis Zerrissenheit in den Blick nehmen. Anhand einer Lerntagebuchstudie identifizierten Hascher und Wepf (2007) eine Vielzahl emotionaler Erlebensqualitäten bei Schweizer Praktikantinnen und Praktikanten, wobei positive Emotionen gegenüber negativen überwogen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen weitere Studien in Österreich (Hascher & Hagenauer, 2016), Estland (Timoššuk, Kikas & Normak, 2016) und der Schweiz (Waber, 2018). Vereinzelt fand sich aber eine Dominanz negativer Emotionen wie Angst, Unzufriedenheit und Ärger im Praktikum (Nguyen, 2014; Timoššuk & Ugaste, 2012).

Für das Erleben von Emotionen wie Freude, Enthusiasmus, Interesse, Zufriedenheit, Enttäuschung, Frustration und Angst im Praktikum lässt sich ein Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Studierenden, der von ihnen erzielten Unterrichtsqualität einerseits und ihrem eigenen Lernprozess andererseits feststellen (Anttila, Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2016; Hascher & Hagenauer, 2016): Je höher das Wohlbefinden und je besser die eingeschätzte Unterrichtsqualität, desto eher entstehen Freude und Zufriedenheit (Frenzel, 2014). Die Ergebnisse der Studie von Hascher und Hagenauer wiederum lassen darauf schließen, dass das Erleben von Freude Lernprozesse in einem Praktikum begünstigt. Zudem scheint die Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle für die Qualität der Emotionen zu spielen und ihre Valenz vorherzusagen: Je höher die Selbstwirksamkeit, desto eher erleben die Studierenden Freude beim Unterrichten (Hascher & Hagenauer, 2016). Interessant ist in diesem Zusammenhang ebenfalls der folgende Befund: De Zordo et al. (2019) befragten Studienanfängerinnen und -anfänger zu ihren Emotionen angesichts ihres ersten, kurz bevorstehenden Praktikums. Es zeigte sich, dass die Studierenden über intensivere positive Emotionen berichteten, die das Studium aus intrinsischen Gründen gewählt hatten, in ihre Unterrichtsfähigkeit vertrauten und den Wunsch hatten, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten sowie einen sozialen Beitrag zu leisten; Studierende, die das Studium aus extrinsischen Gründen wie „Zeit für die Familie“ gewählt hatten oder durch andere Personen in ihrer Studienwahl beeinflusst worden waren, erlebten dagegen stärker negative Emotionen. Studien, die sich explizit mit Emotionen während des Referendariats auseinandersetzen, scheint es bisher kaum zu geben. Verschiedene Arbeiten thematisieren Emotionen zwar im Zusammenhang mit Belastungen und emotionaler Erschöpfung bei Referendarinnen und Referendaren (z. B. Braun, 2017; Drüge, Schleider & Rosati, 2014; Warwas, Neubauer & Panzer, 2016), allerdings gehen sie den Quellen und Ursachen dieser Emotionen noch nicht gezielt auf den Grund.

4 Offene Fragen und Perspektiven

Emotionen von Lehramtsstudierenden bzw. Referendarinnen und Referendaren sind ein bisher wenig erforschtes Feld. Die vorliegenden Studien leisten erste Beiträge, aber der Erkenntnisgewinn ist noch gering. So fehlt manchen Studien eine genaue Definition des Emotionsbegriffs (z. B. DeMauro & Jennings, 2016; Nguyen, 2014; Timoštšuk & Ugaste, 2012), bei anderen bleibt unklar, um welche Ausbildungsprogramme es sich handelte (z. B. DeMauro & Jennings, 2016; Timoštšuk et al., 2016). Weitere Forschung zu Emotionen von Lehramtsstudierenden bzw. Referendarinnen und Referendaren – nicht nur im Praktikum, sondern auch im Studium allgemein – ist erforderlich. Eine Orientierungshilfe zur Strukturierung künftiger Forschungen könnte das Modell zur Klassifikation von Forschungsfragen zu Lehreremotionen von Hascher und Krapp (2014) leisten. Das Modell unterscheidet einerseits zwischen aktualgenetischen Prozessen und Effekten und längerfristigen Veränderungen und Entwicklungen, andererseits zwischen Emotionen als abhängige und unabhängige Variablen. Des Weiteren wären Forschungen zur Entwicklung emotionaler Kompetenzen sinnvoll. Eine Vertiefung der Prädiktoren ebenso wie der Konsequenzen von Emotionen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wäre wünschenswert und würde helfen, Emotionen im Kontext des Studiums und Praktikums besser zu verstehen. Erkenntnisse zu den Emotionen und der Emotionsarbeit der Studierenden könnten einen Beitrag zur Erarbeitung von Angeboten für Studierende bzw. Referendarinnen und Referendare mit Schwierigkeiten ebenso wie von Förderungsinstrumenten für die Entwicklung emotionaler Kompetenzen von angehenden Lehrpersonen leisten.

Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule*. Münster: Waxmann.
- Kelchtermans, G., & Deketelaere, A. (2016). The emotional dimension in becoming a teacher. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 2, pp. 429–461). Singapore: Springer.
- Kuhbandner, C., & Schelhorn, I. (2020). *Emotionale Kompetenz. Theorien und Methoden für den Lehrberuf*. Wiesbaden: Springer.
- Porsch, R., & Gollub, P. (2018). Veränderungen von Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden nach einem schulpraktischen Aufenthalt. Ergebnisse der InPraxis-Studie zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 239–256). Wiesbaden: Springer VS.

Literatur

- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education, 19*(3), 451–473.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Capel, S. (1997). Changes in Physical Education Students' Anxiety on School Experience. *European Journal of Physical Education, 2*(2), 198–217.
- de Zordo, L., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2019). Student teachers' prospective emotions concerning their first team practicum. *Studies in Higher Education, 44*(10), 1758–1767.
- DeMauro, A. A., & Jennings, P. A. (2016). Pre-service teachers' efficacy beliefs and emotional states. *Emotional and Behavioural Difficulties, 21*(1), 119–132.
- Drüge, M., Schleider, K., & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat-Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *Die Deutsche Schule, 106*(4), 358–372.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Gracia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494–519). New York: Taylor & Francis.
- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2015). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 201–224). Berlin: Springer.
- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule*. Münster: Waxmann.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835–854.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011). Emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens. In S. Brandt (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Unterricht* (S. 127–148). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research, 77*, 15–25.
- Hascher, T., & Krapp, A. (2014). Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S. 676–697). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., & Paulus, P. (2007). Gesundheit im Studium. *Journal für LehrerInnenbildung, 7*(4), 4–7.
- Hascher, T., & Wepf, L. (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Empirische Pädagogik, 21*(2), 101–118.
- Hochschild, A. R. (1990). *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt am Main: Campus.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions* (2nd ed.). New York: Springer.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education, 26*(3), 307–323.
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C. W., & Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer deutschen Version der „Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)“. *Diagnostica, 42*(2), 139–156.

- Kuhbandner, C., & Schelhorn, I. (2020). *Emotionale Kompetenz. Theorien und Methoden für den Lehrberuf*. Wiesbaden: Springer.
- Morton, L. L., Vesco, R., Williams, N. H., & Awender, M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 69–89.
- Nguyen, M. H. (2014). Preservice EAL teaching as emotional experiences: Practicum experience in an Australian secondary school. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 63–84.
- 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.
- Porsch, R., & Gollub, P. (2018). Veränderungen von Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden nach einem schulpraktischen Aufenthalt Ergebnisse der InPraxis-Studie zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 239–256). Wiesbaden: Springer VS.
- Raffo, C., & Hall, D. (2006). Transitions to becoming a teacher on an initial teacher education and training programme. *British Journal of Sociology of Education*, 27(1), 53–66.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: a component process approach. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 293–317). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schutz, P. A., Aultman, L. P., & Williams-Johnson, M. R. (2009). Educational psychology perspectives on teachers' emotions. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives* (pp. 195–212). Boston: Springer US.
- Sinclair, K., & Nicoll, V. (1981). Sources and experience of anxiety in practice teaching. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 9(1), 1–18.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Timoštsuk, I., Kikas, E., & Normak, M. (2016). Student teachers' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods. *Educational Studies*, 42(3), 269–286.
- Timoštsuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433.
- Waber, J. (2018). *Vertrauen und Emotionen im Zusammenhang mit der Beziehung zu Interaktionspartnerinnen und -partnern in Praktika von Lehramtsstudierenden*. Bern: Universität Bern.
- Warwas, J., Neubauer, J., & Panzer, E. (2016). Unterstützung und Beanspruchung im Referendariat aus der Perspektive angehender Berufsschullehrkräfte. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112(2), 294–313.
- Wenger, M., Jones, F. N., & Jones, M. H. (1962). Emotional behavior. In D. K. Candland (Ed.), *Emotion, bodily change* (pp. 3–10). Princeton: Van Nostrand.