

Wie gehen Hochschullehrende mit ihren Emotionen in der Lehre um? Eine Experience-sampling-Befragung zum situativen Emotionsausdruck von Freude, Angst und Ärger

Katharina Thies, Robert Kordts-Freudinger

Zusammenfassung: Hochschullehrende sind in der Lehre mit Situationen konfrontiert, die in ihnen Emotionen auslösen und damit verbunden eine Regulation der Emotionen fordern können. Für diese wenden Hochschullehrende häufig reaktionsorientierte Emotionsregulationsstrategien an, die u.a. auf den Emotionsausdruck abzielen. Unbekannt ist, ob und wie häufig Hochschullehrende spezifische Emotionen in Lehrsituationen ausdrücken und welche Zusammenhänge zwischen dem Emotionserleben und dem Emotionsausdruck bestehen. Der vorliegende Beitrag untersucht den Emotionsausdruck von Freude, Angst und Ärger bei $N = 80$ Hochschullehrenden durch eine mehrmalige Experience-sampling-Erhebung im Anschluss an $N = 802$ Lehrsituationen. Die Befunde deuten darauf hin, dass Hochschullehrende Freude überwiegend authentisch ausdrücken, während sie Angst und Ärger tendenziell in der Lehrveranstaltung nicht ausdrücken. Für die spezifischen Emotionen ergeben sich unterschiedliche intra- und interindividuelle Zusammenhänge (d.h. innerhalb und zwischen den Hochschullehrenden). So neigt etwa eine Hochschullehrperson bei einem starken Angstserleben in einer Lehrsituation dazu, den Emotionsausdruck zu unterdrücken; eine Tendenz, die sich bei Hochschullehrenden mit einem allgemein starken Angstserleben nicht fand. Die Ergebnisse sprechen für eine differenzierte Analyse von intra- und interindividuellen Zusammenhängen emotionsbezogener Vorgänge in Lehrsituationen.

Schlüsselwörter: Hochschullehre, Emotionen, Emotionsausdruck, Emotionsregulation, Experience-Sampling Methode

How do university lecturers handle their emotions during teaching? An experience-sampling study of the situational emotion expression of joy, anxiety and anger

Abstract: In their teaching, university lecturers are confronted with situations that can trigger emotions in them and thus demand a regulation of the emotions. For these situations, they often apply reaction-oriented emotion regulation strategies, which, among other things, target the expression of emotions. It is not known whether and how often university lecturers express specific emotions in teaching sessions and what relations exist between the experience of emotions and the expression of emotions. This study investigates the emotional expression of joy, anxiety, and anger among $N = 80$ university lecturers by using an experience-sampling survey following $N = 802$ lectures. The findings indicate that university lecturers express joy mostly authentically, while they tend to suppress the expression of anxiety and anger. Different intra- and interindividual relations (i.e., within and between

the instructors) were found for the specific emotions. For example, a university lecturer with a strong experience of anxiety in a teaching session tends to suppress the emotional expression; a tendency that was not present among university lecturers with a generally strong experience of anxiety. The results emphasize a differentiated analysis of intra- and interindividual correlations of emotional processes in teaching situations.

Keywords: university teaching, emotions, emotion expression, emotion regulation, experience-sampling method

1 Einleitung

Hochschullehrende bewerten den Umgang mit ihren Emotionen als wesentlichen Teil ihrer beruflichen Praxis (Ogbonna & Harris, 2004). Häufig erleben Hochschullehrende Emotionen in der Lehre (z.B. Kordts-Freudinger, 2017), während dieser sie insbesondere in der unmittelbaren Interaktion mit Studierenden wahrscheinlich und vornehmlich von dem (Lern-)Verhalten der Studierenden ausgelöst werden (z.B. Hagenauer & Volet, 2014a; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Es kann somit angenommen werden, dass Lehrsituationen im besonderen Maße einen Umgang mit Emotionen von den Hochschullehrenden fordern.

Für Berufe im Service- wie auch Bildungsbereich wird angenommen, dass die nach außen gezeigten Emotionen nicht immer den tatsächlich erlebten Emotionen entsprechen (Ashfort & Humphrey, 1993). Dies trifft auch auf Hochschullehrende zu, die insbesondere den Ausdruck negativer Emotionen in der Lehre herabregulieren oder gar verbergen (Hagenauer & Volet, 2014b; Kordts-Freudinger, 2017; Mendzheritskaya, Hansen, Scherer & Horz, 2018). Eine Limitierung bisheriger Studien besteht in Bezug auf ihre einmalige, retrospektive Messmethodik, die Aussagen auf individueller Ebene der Hochschullehrpersonen einschränken. Eine weitere Limitierung resultiert aus einer mangelnden Fokussierung spezifischer Emotionen, die Angaben zur Qualität einzelner Emotionen im Lehrgeschehen verwehrt.

Der vorliegende Beitrag untersucht den alltäglichen Emotionsausdruck von Hochschullehrenden für eine Auswahl spezifischer Emotionen. Er geht den Forschungsfragen nach, ob und wie Hochschullehrende ihre in der Lehrveranstaltung erlebten spezifischen Emotionen den Studierenden gegenüber zum Ausdruck bringen und wie der jeweilige Emotionsausdruck mit dem spezifischen Emotionserleben zusammenhängt. Die Datenerhebung folgte einem Event-Sampling, einem Verfahren der Experience-sampling-Methode (Csikszentmihalyi, Larson & Prescott, 1977), mittels dessen das Emotionserleben und der Emotionsausdruck der Hochschullehrenden für die spezifischen Emotionen Freude, Angst und Ärger – die wegen ihrer Häufigkeit in der Lehre sowie wegen ihrer Spezifität ausgewählt wurden – direkt im Anschluss an Lehrsituationen erhoben und anschließend unter Beachtung der genesteten Datenstruktur (Messzeitpunkte der Hochschullehrpersonen; Personenebene der Hochschullehrenden) ausgewertet wurden.

2 Stand der Forschung

2.1 Emotionen von Hochschullehrenden in der Lehre

Emotionen können als episodenhafte Zustände definiert werden, die sich in zusammenhängenden Veränderungen in Komponenten des Organismus als Reaktion auf einen vom Individuum als bedeutsam eingestuftem Reiz äußern (Scherer, 2005, S. 23). Die Komponenten umfassen kognitive Prozesse (wie Einschätzungen, Beurteilungen), Affekt (ein positives oder negatives Empfinden), physiologische Vorgängen (wie zentralnervöse Aktivierung, periphere Erregung), Verhaltenstendenzen (darunter Handlungsvorbereitungen und -reaktionen) und den Ausdruck (etwa Mimik, Gestik, Stimmlage) (Scherer, 2003). Dabei unterscheiden sich spezifische Emotionen, wie etwa Freude, Angst oder Ärger, in ihrer Qualität. Dies meint zum Beispiel für die jeweilige Emotion spezifische Veränderungen in den Komponenten (wie dem erfreuten, ängstlichen oder verärgerten Gesichtsausdruck) (Scherer, 2003), eine typische Emotionsvalenz (positiv, negativ) und einen eindeutigen Zeit- und Objektbezug (etwa retrospektive, gegenwärtige, zukünftige Ergebnisse, Tätigkeiten, Ereignisse) (Pekrun, 2006). Die Intensität umfasst das subjektive Gefühl, also das intensive Wahrnehmen einer spezifischen Emotion, etwa in Abgrenzung zu allgemeinen, zeitlich länger überdauernden und weniger intensiven Gefühlslagen oder Stimmungen (z.B. Rosenberg, 1998).

Über die Emotionen von Hochschullehrenden ist bereits einiges bekannt. Qualitative Befragungen, die Emotionen von Hochschullehrenden offen aus Interviewantworten ermittelt haben, fanden häufig positive Emotionen wie Freude und Zufriedenheit (Hagenauer & Volet, 2014a; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011), sowie auch negative emotionale Äußerungen wie Abneigung, Unlust (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011), Frustration und Ärger (Hagenauer & Volet, 2014a). Quantitative Erhebungen, die *spezifische* Emotionen von Hochschullehrenden geschlossen erfasst haben, fanden am häufigsten die positiven Emotionen Freude, Stolz (Kordts-Freudinger, 2017; Stupnisky, Pekrun & Lichtenfeld, 2014) und Zufriedenheit (Kordts-Freudinger, 2017), und unter den negativen Emotionen Ärger (Kordts-Freudinger, 2017; Stupnisky et al., 2014), Frustration, Langeweile (Kordts-Freudinger, 2017) und Angst (Stupnisky et al., 2014). Hochschullehrende erleben demnach eine Bandbreite an Emotionen in der Lehre, wobei insgesamt positive Emotionen die negativen Emotionen in ihrer Häufigkeit zu überwiegen scheinen (z.B. Hagenauer & Volet, 2014a; Kordts-Freudinger, 2017; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Stupnisky et al. 2014).

Wie eingangs beschrieben, stellt nicht nur das Erleben eine Komponente von Emotionen dar, sondern auch der Ausdruck. Befunde über den Emotionsausdruck von Hochschullehrenden werden nachfolgend aufgezeigt.

2.2 Der Emotionsausdruck von Hochschullehrenden in der Lehre

Der Emotionsausdruck hilft Individuen dabei, über das emotionale Erleben zu informieren und Reaktionen im Umfeld hervorzurufen (Horstmann, 2003). Darüber trägt er dazu bei, soziale Beziehungen zu stärken oder die eigene soziale Rolle abzusichern (Fischer & Manstead, 2008). Der Ausdruck einer Emotion erfolgt nicht ungefiltert, d.h. Individuen

treffen Einschätzungen über die (Un-)Angemessenheit eines Emotionsausdrucks in einer Situation (Scherer, 2003), etwa basierend auf implizit erworbenen Darbietungsregeln (so genannten *display rules*; Ekman & Friesen, 1969). Formelle und informelle Normen zum Emotionsausdruck bestehen auch im beruflichen Kontext (Ekman & Friesen, 1969; Hochschild, 1979), was besonders auf serviceorientierte Berufe und auch solche im Bildungsbereich zutrifft (Ashfort & Humphrey, 1993). Auch Hochschullehrende bewerten den Ausdruck von Emotionen in der Lehre. So stuft diese Personengruppe einen offenen, unveränderten Ausdruck ihrer positiven Emotionen in der Lehre als unproblematisch und angemessen ein, wohingegen sie einen offenen Ausdruck negativer Emotionen als unprofessionell oder unangemessen bewertet (z.B. Constantini & Gibbs, 2004; Hagenauer & Volet, 2014b; Ogbonna & Harris, 2004). Weitere Studienergebnisse deuten darauf hin, dass Hochschullehrende ihren Emotionsausdruck in der Lehre kontrollieren, d.h. bewusst steuern (Kordts-Freudinger & Thies, 2018). Dabei werden positive Emotionen von den Hochschullehrenden überwiegend offen und authentisch geäußert (Hagenauer & Volet, 2014b), während negative Emotionen von ihnen im Ausdruck tendenziell reguliert werden (Hagenauer & Volet, 2014b; Kordts-Freudinger, 2017).

Allgemein umfasst die Emotionsregulation die unbewussten oder bewussten Prozesse zur Initiierung, Erhaltung und Modifikation des Auftretens, der Intensität und Dauer sowie des Ausdrucks von Emotionen (z.B. Gross, 2008; Koole, 2009). Dies schließt sowohl ein Herauf- als auch ein Herunterregulieren von Emotionen ein: Für ein hedonistisches Wohlbefinden werden etwa positive Emotionen intensiviert und negative Emotionen gemindert, für instrumentelle Zwecke werden etwa auch positive Emotionen reduziert oder negative Emotionen verstärkt (Gross, 2015). Strategien zur Emotionsregulation setzen an verschiedenen Zeitpunkten im Prozess der Emotionsentstehung an (Gross, 2008, 2015). Während entstehungsorientierte Strategien an der zeitlich früheren Auslösung von Emotionen wirken, wirken reaktionsorientierte Strategien an der zeitlich späteren emotionalen Reaktion. Strategien der erstgenannten Gruppe sind die Situationsauswahl (z.B. Aufsuchen oder Vermeiden von emotionsauslösenden Gegebenheiten), Situationsmodifikation (z.B. Umgestaltung emotionsauslösender Umstände), Aufmerksamkeitslenkung (z.B. Steuerung der Aufmerksamkeit auf emotional weniger bedeutsame Merkmale) und kognitive Veränderung (z.B. Neu-/Umbewertung der emotionsauslösenden Reize) (vgl. Gross, 2008; 2015). Zu den letztgenannten Strategien gehört neben der Veränderung der physiologischen Erregung oder des subjektiven Erlebens die Regulation des Emotionsausdrucks, etwa in der Mimik, mittels Intensivierung oder Unterdrückung der Ausdruckskomponente (vgl. Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2013).

Für individuelle Unterschiede in der Emotionsregulation wie auch der Strategieverwendung werden vielfältige Ursprünge diskutiert, darunter die Entwicklung und Sozialisation, Persönlichkeitseigenschaften, emotionale Ziele und Funktionen oder auch Anforderungen der jeweiligen Situation (Thompson, 1994). Während zu Beginn des Lebens die Regulation von Emotionen fremdgesteuert erfolgt (etwa durch beruhigendes Verhalten der Eltern), entsteht im Verlauf der Entwicklung Wissen um Emotionen und die Fähigkeit zur Selbstregulation von Emotionen (Kullik & Petermann, 2012). Emotionsregulation ist zudem verbunden mit den Persönlichkeitseigenschaften, so korreliert Extraversion positiv mit der Regulationsstrategie der kognitiven Neubewertung und negativ mit der Unterdrückung von

Emotionen (Matsumoto, 2006). In der letztgenannten Studie vermittelten Persönlichkeitseigenschaften gar kulturelle Unterschiede in der Emotionsregulation. Weitere Unterschiede in der Emotionsregulation resultieren aus den oben bereits genannten individuellen emotionalen oder sozialen Zielen (wie Wohlbefinden, instrumentelle Zwecke; Gross, 2015), und/oder aus den konkreten Anforderungen und Verhaltensnormen der jeweiligen Situation (wie soziale, berufliche Darbietungsregeln; Ekman & Friesen, 1969).

Wie erste empirische Studien ergaben, regulieren Hochschullehrende ihre Emotionen häufig reaktionsorientiert, indem sie den Ausdruck unterdrücken (Hagenauer & Volet, 2014b; Kordts-Freudinger, 2017) oder gar verbergen (Hagenauer & Volet, 2014b). Gelegentlich regulieren Hochschullehrende den emotionalen Ausdruck auch, indem sie eine andere als die tatsächlich erlebte Emotion äußern (Hagenauer & Volet, 2014b). Als Gründe für die Veränderung des Ausdrucks negativer Emotionen finden sich in Befragungen der Hochschullehrenden vor allem instrumentelle Zwecke, wie etwa der Erhalt der Authentizität oder die Erreichung von Lehrzielen (Hagenauer & Volet, 2014b).

Dass der emotionale Ausdruck von Hochschullehrenden Darbietungsregeln folgt, belegen auch die Studien zu kulturellen Unterschieden des Emotionsausdrucks (Hagenauer, Gläser-Zikuda & Volet, 2016; Mendzheritskaya et al., 2018). Für Hochschullehrende in Deutschland wurde seltener ein stärkerer Ausdruck positiver Emotionen und häufiger ein kontrollierter Ausdruck negativer Emotionen gefunden als für Hochschullehrende in Australien (Hagenauer et al., 2016). Im Vergleich zu Russland zeigen Hochschullehrende in Deutschland unter anderem einen schwächeren Ausdruck negativer Emotionen (Menzheritskaya et al., 2018). Weitgehend ähnliche Muster des Emotionsausdrucks weisen deutsche und russische Hochschullehrende in typischen Lehrsituationen auf: In Lehrveranstaltungen zeigen Hochschullehrende ihre Emotionen offenbar seltener authentisch und unterdrücken diese stärker als in Sprechstunden mit Studierenden (Menzheritskaya et al., 2018).

Weitere Studienergebnisse lassen auf einen Zusammenhang zwischen dem Emotionsausdruck und dem Emotionserleben schließen. So korrelierte die Häufigkeit eines unterdrückten Ausdrucks negativer Emotionen positiv mit der Stärke der negativen Emotionen (Kordts-Freudinger, 2017), und die Häufigkeit eines unkontrollierten Ausdrucks positiver Emotionen positiv mit der Stärke positiver Emotionen (Kordts-Freudinger, 2018). Als Ursache für diesen Zusammenhang kommen verschiedene Faktoren infrage, wie etwa die habituelle Tendenz zum Emotionsausdruck, die Emotionsintensität und -valenz. So zeigte ein Experiment von Gross, John und Richards (2000), dass Personen, die habituell zu einem starken Emotionsausdruck tendieren, ihre Emotionen unabhängig von der Intensität stärker ausdrücken als Personen, die habituell zu einem schwächeren Ausdruck neigen. Bei negativen Emotionen war dieser Effekt nur bei einem sehr intensiven Emotionserleben deutlich, was damit erklärt wurde, dass der Ausdruck negativer Emotionen weitaus stärker durch soziale und berufliche Normen, und damit situativen Faktoren, beeinflusst wird als der Ausdruck positiver Emotionen (Gross et al., 2000). Neben der habituellen Neigung zum Ausdruck von Emotionen scheint es somit wahrscheinlich, dass die Emotionsstärke und -valenz den Emotionsausdruck beeinflussen, wenn auch grundsätzlich andere Beeinflussungsrichtungen – wie die der Emotionsstärke durch den Emotionsausdruck – oder auch die wechselseitige Beeinflussung (z.B. Coles, Larsen, & Lench, 2019) nicht auszuschließen sind.

Zusammengenommen weisen die Befunde daraufhin hin, dass Hochschullehrende insbesondere negative Emotionen in der Lehre unterdrücken und/oder gar verbergen, entsprechend gelernter Darbietungsregeln. Ferner scheint die Art der Emotionsregulation über den Emotionsausdruck mit der Stärke des Emotionserlebens zusammenzuhängen. Weitgehend unerforscht ist hingegen, wie Hochschullehrende *spezifische* Emotionen (versus allgemein positive oder negative Emotionen) in der konkreten Lehrsituation ausdrücken und wie das Erleben der spezifischen Emotionen mit dem gezeigten Emotionsausdruck zusammenhängen.

2.3 Messung von Emotionen und Emotionsregulation

Für die Emotionsmessung werden häufig Verfahren eingesetzt, die Emotionen einmalig und retrospektiv erfassen (vgl. Robinson & Clore, 2002). Diese können mit Erinnerungsfehlern durch nachträgliche Attributionen oder kognitive Beurteilungen der Befragten verbunden sein und darüber zu einer Überschätzung der tatsächlich erlebten Emotionen führen (sog. *intensity bias*; Buehler & McFarland, 2001; Robinson & Clore, 2002). Zur Reduzierung von Verzerrungseffekten wird eine mehrmalige Emotionsmessung möglichst direkt zum Zeitpunkt des Emotionserlebens bevorzugt (z.B. Augustine & Larsen, 2012). Diese Herangehensweise wird ebenfalls für die Erfassung der Emotionsregulation empfohlen (Dorn, Spindler & Kullik, 2013), da diese ebenso wie die Emotionen selbst episodisch und situativ erfolgt (Thompson, 1994). Die Experience-sampling-Methode (ESM; Csikszentmihalyi et al., 1977) stellt ein Verfahren für die Messung dieser kurzzeitigen und situativen Zustände dar. Die Methode ermöglicht wiederholte Messungen über einen bestimmten Zeitraum zu festgelegten oder unbestimmten Zeiten (Time-Sampling) oder zu definierten Ereignissen (Event-Sampling). Dabei rücken die Messzeitpunkte möglichst dicht an das Alltagsgeschehen der Befragten. Die ESM gilt insgesamt als eine reliable und valide Methode (Csikszentmihalyi & Larson, 1987), auch in der Anwendung von Einzelitems (Gogol et al., 2014).

Ein weiterer Vorteil der ESM betrifft die Datenstruktur: Die wiederholte Messung führt zu mehreren Messzeitpunkten pro Befragungsperson und ermöglicht dadurch intraindividuelle und interindividuelle Auswertungen (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2015). Intraindividuelle Analysen berücksichtigen die Variation auf Ebene der einzelnen Messzeitpunkte pro Person (Ebene 1: Messzeitpunktebene) und erlauben damit eine Untersuchung von Zusammenhängen, die *innerhalb* von Personen vorliegen; interindividuelle Analysen ziehen die Variation zwischen Personen (Ebene 2: Personenebene) heran und ermöglichen dadurch eine Analyse von Zusammenhängen, die zwischen Personen bestehen (Hamaker, 2011; Murayama et al., 2017).

Bereits mehrfach und mit bedeutsamen Befunden wurde die ESM zur Untersuchung von Emotionen im Bildungskontext eingesetzt: Entsprechende Studien zu alltäglichen Emotionen haben gezeigt, dass die einmalige, retrospektive Erhebung die Emotionen überschätzt (z.B. Bieg, Goetz & Lipnevich, 2014; Götz, Becker et al., 2015; Keller, Chang, Becker, Götz & Frenzel, 2014; Roos et al., 2015). Die in ESM-Studien erhobenen Emotionen zeigten ferner insgesamt hohe Anteile intraindividuelle Variation; d.h. Unterschiede in den Emotionsintensitäten lagen vornehmlich innerhalb der Hochschullehrenden auf der Ebene der Messzeitpunkte, was auf einen starken situativen Bezug hinweist (z.B. Götz, Frenzel,

Stöger & Hall, 2010; Götz, Sticca, Pekrun, Murayama & Elliot, 2015; Thies & Kordts-Freudinger, 2019a, 2019b). Diese Situationssensitivität wurde auch für die Emotionsregulationsstrategie der Unterdrückung aufgezeigt (Catterson, Eldesouky & John, 2017). ESM-Studien ergaben ferner Befunde über intraindividuelle Prozesse, u.a. hinsichtlich kognitiver Vorläufer der Emotionen (z.B. Götz et al., 2010; Götz, Sticca et al., 2015; Thies & Kordts-Freudinger, 2019a, 2019b). Inter- und intraindividuell vergleichende Studien über emotionsbezogene Zusammenhänge verweisen zudem auf die statistische und interpretative Unabhängigkeit der Analyseformen (z.B. Götz et al., 2014); die Richtung der Zusammenhänge muss sich dabei nicht zwangsläufig unterscheiden (z.B. Götz, Sticca et al., 2015). Ebenfalls durch ESM-Studien bestätigt wurde die Neigung von Individuen, positive Emotionen herauf- und negative Emotionen herunterzuregulieren (Deng, Sang, & Luan, 2013). Die Befunde der letztgenannten Studie betonen insbesondere für die Reduktion negativer Emotionen deren Adaptivität für das tägliche Erleben, mit kurzfristigen positiven Effekten auch auf das Erleben positiver Emotionen (vgl. Deng et al., 2013). Im Kontext der Emotionen von Hochschullehrenden wurde die ESM allerdings noch selten eingesetzt (vgl. Thies & Kordts-Freudinger, 2019a), so dass der situative Emotionsausdruck und dessen Veränderung bei Hochschullehrenden noch weitgehend unerforscht ist.

3 Ziel und Forschungsfragen der Studie

Aus dem Forschungsstand geht hervor, dass Hochschullehrende auf ihren Emotionsausdruck in der Lehre einwirken. Dabei scheint eine gewisse Variation im Emotionsausdruck vorzuliegen. So beeinflussen Hochschullehrende den Ausdruck von positiven und negativen Emotionen unterschiedlich (vgl. Hagenauer & Volet, 2014b; Kordts-Freudinger, 2017; Kordts-Freudinger & Thies, 2018), und sie wählen einen unterschiedlichen Emotionsausdruck in verschiedenen Lehrsituationen wie etwa die der Lehrveranstaltung oder der Sprechstunde (vgl. Mendzheritskaya et al., 2018). Gelegentlich neigen Hochschullehrende zu einer Simulation nicht erlebter Emotionen (vgl. Hagenauer & Volet, 2014b; Mendzheritskaya et al., 2018). Weithin ungeklärt ist, ob und wie häufig Hochschullehrende spezifische Emotionen ausdrücken oder diese von ihnen über den Ausdruck simuliert werden. Es ist wahrscheinlich, dass der situative Emotionsausdruck der Hochschullehrenden von den bisherigen Befunden abweicht, die auf einmaligen retrospektiven Befragungen (Hagenauer & Volet, 2014b; Kordts-Freudinger, 2017; Kordts-Freudinger & Thies, 2018) oder experimentellen Settings (Menzheritskaya et al., 2018) basieren und damit eher den habituellen, situationsübergreifenden Emotionsausdruck der Hochschullehrenden abbilden. Ziel der vorliegenden Studie es, den situativen Emotionsausdruck der Hochschullehrenden für eine Auswahl spezifischer Emotionen – Freude, Angst und Ärger – in Lehrveranstaltungen zu untersuchen. Die Auswahl der drei Emotionen erfolgte nach (1) ihrer Häufigkeit, (2) ihrem typischen Emotionsausdruck und (3) ihrem eindeutigen Objektfokus: (1) Freude, Angst und Ärger werden von den Hochschullehrenden häufig in der Lehre erlebt (Kordts-Freudinger, 2017; Stupnisky et al., 2014), so dass für diese Emotionen ein häufiger Emotionsausdruck angenommen werden kann. (2) Als sogenannte Primäraffekte gehen die drei Emotionen jeweils mit einem eindeutigen und weitgehend universellen Emotionsausdruck einher (Ek-

man, 1992; Izard, 1981). Aufgrund dieser Eigenschaft eignen sich die drei Emotionen besonders gut für die Untersuchung des Emotionsausdrucks bzw. dessen Veränderung, welche aus verschiedenen Gründen in Lehrsitungen indiziert sein kann (s. Kapitel 2.2). (3) Die Emotionen unterscheiden sich deutlich in ihrem Objektfokus. Freude gilt als Reaktion auf erwünschte Ereignisse, Angst als Reaktion auf unerwünschte oder unsichere prospektive Ereignisse, Ärger als Reaktion auf durch Eigen- oder Fremdverhalten verursachte unerwünschte Ereignisse (Lazarus, 1991; Ortony, Clore & Collins, 1988). So erleben Hochschullehrende Freude bei Lernerfolgen der Studierenden (z.B. Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011), Angst bei vorliegenden Unsicherheiten (z.B. Meanwell & Kleiner, 2014), und Ärger bei unerwünschtem studentischen Verhalten (z.B. Hagenauer & Volet, 2014). Die Lehrveranstaltung wurde als Kontext gewählt, da diese offenbar mit einer starken Veränderung des Emotionsausdrucks verbunden ist (vgl. Mendzheritskaya et al., 2018). Ausgehend von einer Variation des situativen Ausdrucks spezifischer Emotionen wird in einem ersten Schritt basierend auf dem Erleben von Freude, Angst und Ärger untersucht, wie häufig Hochschullehrende einen bestimmten Emotionsausdruck für diese Emotionen anwenden.

Forschungsfrage 1: Wie häufig wenden Hochschullehrende einen verstärkten, authentischen, unterdrückten oder simulierten Emotionsausdruck für die in der Lehrsitung erlebten Emotionen Freude, Angst und Ärger an?

Weiter lässt sich aus dem Forschungsstand ein Zusammenhang zwischen dem Emotionserleben und dem Emotionsausdruck ableiten. So war eine häufige Unterdrückung des Ausdrucks negativer Emotionen mit stärkeren negativen Emotionen korreliert (Kordts-Freudinger, 2017), der Ausdruck positiver Emotionen mit positiven Emotionen (Kordts-Freudinger & Thies, 2018). Verbunden ist dieser Zusammenhang vermutlich mit habituellen Tendenzen, der Emotionsstärke und -valenz (Gross et al., 2000). Die Limitierungen der vorliegenden Befunde bestehen auch hier durch einen mangelnden Fokus auf spezifische Emotionen und durch die ausgewählte Erhebungsmethodik. In einem zweiten Schritt werden daher die Zusammenhänge zwischen dem Erleben spezifischer Emotionen und den situativen Veränderungen des Emotionsausdrucks innerhalb der Hochschullehrpersonen und zwischen den Hochschullehrenden untersucht.

Forschungsfrage 2: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem Erleben von Freude, Angst und Ärger und dem Ausdruck dieser Emotionen auf (a) der Messzeitpunktebene der Lehrsitungen (innerhalb der Hochschullehrperson) und (b) der Personenebene (zwischen den Hochschullehrenden)?

Die Messzeitpunktebene der konkreten Lehrsitungen adressiert dabei die intraindividuelle Variation innerhalb einer Hochschullehrperson, also das episodenhafte, situative Emotionserleben und den episodenhafte, situativen Emotionsausdruck, welche vermutlich stärker durch die jeweiligen emotionalen und sozialen Zielen der Hochschullehrperson und die konkreten Anforderungen (wie etwa der Angemessenheit eines Emotionsausdrucks) der Situation beeinflusst werden. Die Personenebene erfasst die interindividuelle Variation zwischen Hochschullehrenden, also ihre eher situationsübergreifende Tendenz zu einem Emotionserleben und -ausdruck, welche vermutlich eher auf dispositionelle, habituelle Merkmale (etwa Persönlichkeitseigenschaften) der Hochschullehrenden zurückgeht. Die beiden

Ebenen erfassen somit verschiedene Vorgänge des Emotionserlebens und Emotionsausdrucks, so dass die Zusammenhänge nicht nur emotionspezifisch sondern auch intra- und interindividuell unterschiedlich ausfallen könnten.

4 Methode

4.1 Stichprobe

Achtzig Hochschullehrende von deutschsprachigen Universitäten und Fachhochschulen nahmen im Sommersemester 2018 an der Studie teil. Die Akquise zur Teilnahme erfolgte mittels einer E-Mail-Anfrage, die primär über interne hochschuldidaktische Einrichtungen und über hochschulweite Netzwerke (u.a. www.hdw-nrw.de) versandt wurde. Die Anfrage enthielt eine Bitte um Weiterleitung an potentielle Teilnehmer*innen, so dass die Anzahl der erreichten Hochschullehrenden und eine Rücklaufquote nicht herzuleiten waren. Die Teilnahme wurde nicht incentiviert. Unter den Teilnehmenden waren 59 Frauen, 19 Männer und zwei Personen ohne Angabe des Geschlechts. Der überwiegende Anteil der Teilnehmenden verortete sich in den Human-, Sozial- und Kulturwissenschaften (59%), der kleinere Teil in den Ingenieurs-, Wirtschafts-, Naturwissenschaften, im Gesundheitswesen oder der Architektur (41%). 21% der Teilnehmenden waren Professor*innen oder Junior-Professor*innen, 68% wissenschaftliche Mitarbeitende, 9% Lehrkräfte für besondere Aufgaben und 2% Lehrbeauftragte. 76% der Teilnehmenden waren an Universitäten beschäftigt, 19% an Fachhochschulen und 5% an anderen Hochschulen wie Pädagogische Hochschulen oder Kunsthochschulen. Der Großteil der Befragungsgruppe (66%) war unter oder 40 Jahre alt¹, 43% hatten weniger oder 5 Jahre Lehrerfahrung². 68% der Teilnehmenden nannten eine Vollzeitbeschäftigung.

4.2 Datenerhebung und Instrumente

Die Datenerhebung erfolgte durch eine Paper-Pencil-Befragung mit zwei Fragebogen, entsprechend der ESM: Der erste Fragebogen erfasste einmalig die soziodemographischen Angaben (Geschlecht, Alter, Hochschulform, Personalkategorie, Stellenumfang, Anzahl der Dienstjahre) der Hochschullehrenden. Der zweite Fragebogen wurde den Hochschullehrenden in mehrfacher Ausführung zur Verfügung gestellt und erfasste ihr Emotionserleben und ihren Emotionsausdruck. Einem Event-Sampling folgend, füllten die Hochschullehrenden diesen inhaltlich gleichbleibenden Fragebogen jeweils möglichst direkt im Anschluss an bis zu 15 Lehrsitzen (d.h. in Einzelterminen von Lehrveranstaltungen) aus. Der Fragebogen umfasste folgende Einzelitems (adaptiert von Keller & Becker, 2018):

- 1 Das Alter wurde in Kategorien erfasst: ≤ 30 Jahre: $N = 18$; 31-40 Jahre: $N = 35$; 41-50 Jahre: $N = 14$; 51-60 Jahre: $N = 9$; ≥ 61 Jahre: $N = 4$. Gründe für diese Art der Abfrage: (1) Wahrung der Anonymität einer erwarteten kleinen Stichprobe, (2) Zusammenhänge mit dem Alter waren nicht Forschungsgegenstand der Studie.
- 2 Die Lehrerfahrung wurde aus den oben genannten Gründen ebenfalls in Kategorien erfasst: ≤ 5 Jahre: $N = 34$; 6-15 Jahre: $N = 34$; 16-26 Jahre: $N = 9$; ≥ 27 Jahre: $N = 3$.

Das *Emotionserleben* von Freude, Angst und Ärger wurde mit der Frage „Wie stark haben Sie Freude / Angst / Ärger erlebt?“ auf der Ratingskala „1: überhaupt nicht, 2: etwas, 3: mäßig, 4: stark, 5: sehr stark“ erhoben.

Der *Emotionsausdruck* wurde bei vorliegendem Emotionserleben erhoben. Die Frage lautete „Wenn Sie etwas / mäßig / stark / sehr stark Freude / Angst / Ärger erlebt haben: Haben Sie Ihre Freude / Ihre Angst / Ihren Ärger den Studierenden gegenüber zum Ausdruck gebracht (gezeigt, verbalisiert, o.a.)?“ Erhoben wurde auf der Ratingskala: „Ja, und zwar... 1: viel schwächer, 2: etwas schwächer, 3: genau wie erlebt, 4: etwas stärker, 5: viel stärker ... als sie/er war“. Die Antwortstufen wurden nach der Befragung neu zusammengefasst: „etwas stärker“ und „viel stärker“ zu einem *verstärkten Ausdruck*, „etwas schwächer“ und „viel schwächer“ zu einem *unterdrückten Ausdruck*. Die Antwortstufe „genau wie erlebt“ wurde als *authentischer Ausdruck* kodiert.

Die *Simulation des Emotionsausdrucks* wurde bei ausbleibendem Emotionserleben wie folgt erfragt: „Wenn Sie ‚überhaupt nicht‘ Freude / Angst / Ärger erlebt haben: Haben Sie trotzdem Freude / Angst / Ärger den Studierenden gegenüber zum Ausdruck gebracht (gezeigt, verbalisiert, o.a.)?“ Die Ratingskala war „1: nein, 2: ja, etwas, 3: ja, viel“.

4.3 Datenauswertung

Nach Abschluss der Erhebungsphase wurden insgesamt $N = 802$ mehrmalige Fragebogen ($M = 10.02$ pro Lehrperson) und $N = 80$ einmalige Fragebogen ausgewertet. Als Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden zunächst die absoluten Häufigkeiten und aggregierten Mittelwerte (d.h. ein zusammengefasster Mittelwert aus zuvor für die einzelnen Hochschullehrenden separat berechneter Mittelwerte) jeweils separat für die Emotionen Freude, Angst und Ärger berechnet.

Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden anschließend die Häufigkeiten des Emotionsausdrucks separat für jede Emotion ermittelt. In Vorbereitung der zweiten Forschungsfrage wurden die Intraklassenkorrelationen für die Emotionen und die jeweiligen Ausdrucksweisen berechnet. Die Intraklassenkorrelation (*intraclass correlation*; ICC) ist ein Maß für den Grad der Abhängigkeit der Messwerte und gibt an, wieviel Prozent der Merkmalsvarianz (hier des Emotionserlebens) durch Unterschiede auf der Personenebene (hier zwischen den Hochschullehrenden) erklärt werden (Eid et al., 2015). Bereits ab einer ICC von 0.1 wird eine Analyse der einzelnen Ebenen (hier: Situations- und Personenebene) empfohlen, um die Abhängigkeit der Messwerte zu berücksichtigen und Fehlinterpretationen der Ergebnisse zu vermeiden (Geiser, 2011). Diese liegen etwa dann vor, wenn Zusammenhänge, die auf Personenebene (Ebene 2 hier: zwischen Hochschullehrenden) bestehen, auf Ebene der Individuen (Ebene 1; hier: innerhalb eines/einer Hochschullehrende/n) interpretiert werden (sogenannte *ecological fallacy*; Robinson, 1950).

Für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden separat für die Emotionen jeweils Within- und Between-Korrelationen zwischen dem Emotionserleben und dem Emotionsausdruck berechnet. Within-Korrelationen beschreiben die Beziehung von Variablen innerhalb einer Messeinheit (hier: Zusammenhänge, die innerhalb einer/eines Hochschullehrende/n bestehen); Between-Korrelationen geben Auskunft über die Beziehung von Variablen zwischen Messeinheiten (hier: Zusammenhänge, die zwischen den Hochschullehrenden vorliegen) (*within-group and between-group correlations*; Snijders & Bosker,

2011). Die Berechnungen der Korrelationen erfolgten mit der Statistiksoftware *Mplus 7.4* (Muthén & Muthén, 1998-2015).

5 Ergebnisse

5.1 Emotionserleben und Emotionsausdruck in Lehrsitungen

Die Hochschullehrenden machten rund 800 Angaben zum Erleben der einzelnen Emotionen Freude ($N = 802$), Angst ($N = 799$) und Ärger ($N = 800$). In 771 Lehrsitungen (96%) erlebten sie nach eigener Aussage Freude, in 316 Lehrsitungen (40%) Angst und in 339 Lehrsitungen (42%) Ärger zwischen *etwas* bis *sehr stark* (s. Abbildung 1). Die aggregierten Mittelwerte für das Emotionserleben betragen für Freude $M = 3.58$ ($SD = 0.61$), für Angst $M = 1.59$ ($SD = 0.48$) und für Ärger $M = 1.80$ ($SD = 0.60$). Hochschullehrende scheinen also in nahezu jeder Lehrsitung Freude zu erleben und diese tendenziell intensiv. Weniger häufig und intensiv scheinen Hochschullehrende in den Lehrsitungen Angst oder Ärger zu erleben.

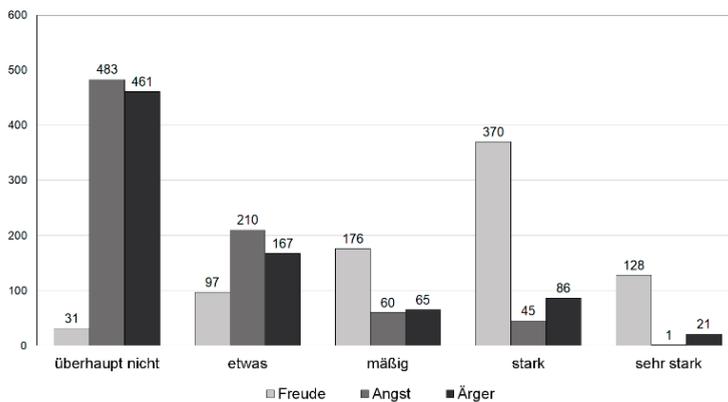


Abbildung 1: Häufigkeiten des Emotionserlebens von Freude ($N = 802$), Angst ($N = 799$) und Ärger ($N = 800$)

Im Hinblick auf die erste Forschungsfrage wurden Häufigkeiten des Emotionsausdrucks für Freude, Angst und Ärger analysiert. Die Daten ergeben, dass die Personen ihre Freude in den meisten Lehrveranstaltungen authentisch, also wie von ihnen erlebt, den Studierenden gegenüber äußerten (vgl. Abbildung 2). In einigen Fällen gaben sie an, ihre Freude stärker als erlebt ausgedrückt zu haben, für weitaus weniger Lehrveranstaltungen berichteten sie einen schwächeren Ausdruck, und in 95 Lehrsitungen haben sie Freude überhaupt nicht ausgedrückt. Die von den Hochschullehrenden erlebte Angst wurde dagegen in den meisten Fällen überhaupt nicht geäußert ($n = 215$); etwa zu gleichen Anteilen gaben sie einen (viel) schwächeren Angstausdruck an. In fünf Lehrsitungen wurde Angst sogar etwas stärker ausgedrückt. Für Ärger verhält es sich ähnlich wie für Angst: in den meisten Lehrsitungen ($n = 128$) brachten die Hochschullehrenden ihren erlebten Ärger überhaupt nicht zum Aus-

druck. Allerdings gaben sie für etwa doppelt so viele Lehrsitzenungen wie für Angst an, ihren Ärger genauso oder stärker als erlebt ausgedrückt zu haben.

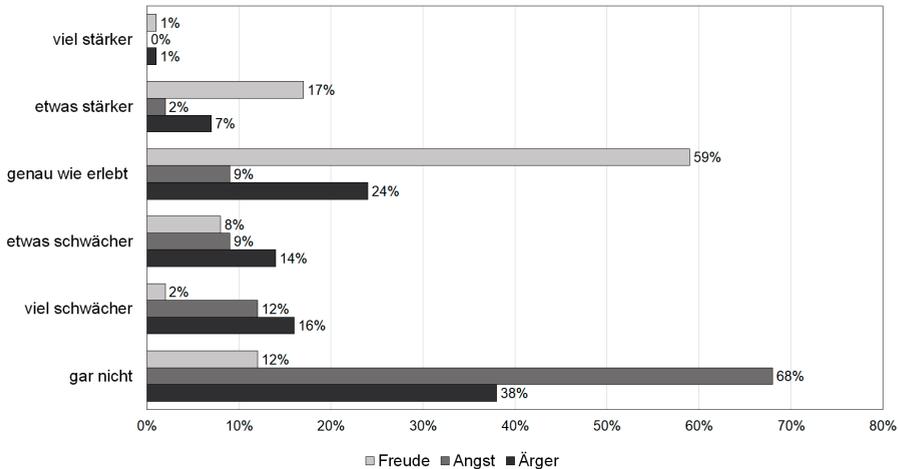


Abbildung 2: Prozentuale Häufigkeiten des Emotionsausdrucks von Freude (N = 771), Angst (N = 316) und Ärger (N = 339)

Für insgesamt 31 Lehrsitzenungen gaben die Hochschullehrenden an, überhaupt keine Freude, für 483 Lehrsitzenungen überhaupt keine Angst und für 461 Lehrsitzenungen überhaupt keinen Ärger erlebt zu haben. Eine Simulation eines Emotionsausdrucks wurde nur für sehr wenige Fälle berichtet ($n = 4$ für Freude, $n = 5$ für Angst und $n = 3$ für Ärger). Eine starke Simulation eines Emotionsausdrucks nannten die Hochschullehrenden lediglich einmal für Freude und einmal für Angst.

5.2 Zusammenhänge auf Lehrsitzenungsebene und auf Personenebene

Die für die Bestimmung der Abhängigkeit der Messwerte ermittelten Intraklassenkorrelationen betragen für das Erleben von Freude $pIC = .29$, von Angst $pIC = .24$ sowie von Ärger $pIC = .22$. Für den Emotionsausdruck variieren diese Indizes zwischen $pIC = .04$ (für den verstärkten Emotionsausdruck von Angst) und $pIC = .25$ (für den verstärkten Ausdruck von Freude). Große Anteile der Varianzen des Emotionserlebens und des Emotionsausdrucks resultieren also aus der Variation der Messwerte *innerhalb* der Hochschullehrenden (Messzeitpunktebene). Eine Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur ist somit angezeigt.

Für die Beantwortung der zweiten Forschungsfragen wurden jeweils separat für die Emotionen Freude, Angst und Ärger Within-Korrelationen für die Analyse von Zusammenhängen innerhalb der Hochschullehrenden (Messzeitpunktebene) und Between-Korrelationen für die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen den Hochschullehrenden (Personenebene) berechnet. Aufgrund der geringen Fallzahlen für die Emotionssimulation wurde diese von den Analysen ausgenommen. Die Ergebnisse der Within-Korrelationen in Tabelle 1 zeigen einen schwachen negativen Zusammenhang zwischen dem Erle-

ben von Freude und dem unterdrückten Emotionsausdruck. Je stärker eine Hochschullehrperson in einer Lehrsituation Freude erlebt, desto weniger tendiert sie offenbar dazu, ihre Freude im Ausdruck zu unterdrücken. Für das Erleben von Angst ergab sich ein positiver Zusammenhang mit dem unterdrückten Emotionsausdruck. Je stärker eine Hochschullehrperson in einer Lehrsituation Angst erlebt, desto schwächer scheint sie die erlebte Angst den Studierenden gegenüber auszudrücken. Für das Erleben von Ärger fanden sich zwei schwache positive Zusammenhänge mit dem verstärkten und dem authentischen Emotionsausdruck. Je stärker eine Hochschullehrperson in einer Lehrsituation Ärger erlebt, desto mehr wählt sie entweder einen authentischen oder stärkeren Ausdruck für diese Emotion.

Tabelle 1: Zusammenhänge auf Messzeitpunktebene (Within-Korrelationen)

	Freude	Angst	Ärger
Verstärkter Ausdruck	.09	.12	.27*
Authentischer Ausdruck	.08	.12	.12*
Unterdrückter Ausdruck	-.07*	.21*	-.04

Anmerkung: Fallzahlen für Freude sind N = 802 (Clustersize N = 10.03), Angst N = 799 (Clustersize N = 9.98), Ärger N = 800 (Clustersize N = 10) Lehrsituationen; * p < .05.

Die Ergebnisse der Between-Korrelationen in Tabelle 2 geben für das Erleben von Freude der Hochschullehrenden einen positiven Zusammenhang mit dem verstärkten Emotionsausdruck und einen negativen Zusammenhang mit dem unterdrückten Emotionsausdruck. Hochschullehrende, die generell stärker Freude empfinden, drücken ihre Freude offenbar häufiger verstärkt und seltener unterdrückt aus. Für das Erleben von Ärger besteht ein positiver Zusammenhang zu einem verstärkten Emotionsausdruck vor, sodass Hochschullehrende mit einem generell stärkeren Erleben von Ärger diesen tendenziell stärker in ihren Lehrveranstaltungen zum Ausdruck bringen. Für die Emotion Angst ergaben sich keine Zusammenhänge auf der Personenebene.

Tabelle 2: Zusammenhänge auf Personenebene (Between-Korrelationen)

	Freude	Angst	Ärger
Verstärkter Ausdruck	.38**	.19	.67**
Authentischer Ausdruck	.32	-.07	-.18
Unterdrückter Ausdruck	-.48***	.11	-.10

Anmerkung: Die Fallzahlen für Freude, Ärger und Angst betragen jeweils N = 80 Hochschullehrende; ***p < .001, **p < .01, *p < .05.

6 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte, wie häufig Hochschullehrende einen bestimmten Emotionsausdruck für drei in der Lehre erlebte spezifische Emotionen anwenden und wie dieser mit dem Emotionserleben innerhalb und zwischen Hochschullehrenden verbunden ist. Als

Bedingung für einen Emotionsausdruck wurden zunächst die Häufigkeiten des Emotionserlebens analysiert, mit dem Befund, dass Hochschullehrende in nahezu jeder Lehrsituation Freude erleben, in etwa der Hälfte der Lehrsituationen Angst und Ärger. Die Emotionen können somit als Teil der konkreten Lehrpraxis eingestuft werden und werden von den Hochschullehrenden nicht nur in der einmaligen Rückschau ihrer Lehre wahrgenommen (z.B. Hagenauer & Volet, 2014a; Kordts-Freudinger, 2017; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Stupnisky et al., 2014).

Die erste Forschungsfrage untersuchte, wie häufig Hochschullehrende einen schwächeren, authentischen und stärkeren Emotionsausdruck für Freude, Angst und Ärger in Lehrsituationen anwenden. Es ergab sich ein unterschiedlicher Emotionsausdruck für die spezifischen Emotionen. Freude bringen die Hochschullehrenden in Lehrsituationen überwiegend authentisch zum Ausdruck, in nur sehr wenigen Fällen wählen sie einen verstärkten oder unterdrückten Ausdruck für diese Emotion. Dieses Muster ist konform mit den Befunden für positive Emotionen der retrospektiven, einmaligen Studien (Hagenauer & Volet, 2014b; Mendzheritskaya et al., 2018). Mit der vorliegenden ESM-Studie wurde der authentische Ausdruck positiver Emotionen jedoch erstmals im konkreten Fall von Lehrsituationen und für eine spezifische positive Emotion, hier Freude, aufgezeigt. Für Angst und Ärger wurde in der vorliegenden Studie aufgezeigt, dass Hochschullehrende diese Emotionen in den meisten Fällen gar nicht zum Ausdruck bringen, oder sie wird schwächer als tatsächlich erlebt ausgedrückt. Auch dies entspricht weitgehend den Befunden retrospektiver, einmaliger Befragungen (Hagenauer & Volet, 2014b; Mendzheritskaya et al., 2018) und wurde im vorliegenden Beitrag erstmalig in Lehrsituationen und für spezifische negative Emotionen aufgezeigt. Der in der Lehrsituation empfundene Ärger wird hingegen von den Hochschullehrenden bisweilen authentisch oder stärker als tatsächlich erlebt den Studierenden gegenüber zum Ausdruck gebracht. Für die Simulation nicht erlebter Emotionen ergaben sich erneut weitgehend ähnliche Muster zu denen retrospektiver, einmaliger Befragungen (Hagenauer & Volet, 2014b; Mendzheritskaya et al., 2018). Wenn auch methodische und konzeptionelle Unterschiede die Ergebnisse nicht eindeutig vergleichbar machen, so weisen sie darauf hin, dass Hochschullehrende nicht erlebte Emotionen in Lehrsituationen nur äußerst selten simulieren. Insgesamt zeigen die hier vorgestellten Ergebnisse, dass Hochschullehrende im konkreten Fall der Lehrsituation den Ausdruck ihrer erlebten Emotionen beeinflussen. Über die Hintergründe des für die spezifischen Emotionen gewählten Emotionsausdrucks geben die Ergebnisse keine Auskunft, sie können aber möglicherweise Hinweise dafür sein, dass Hochschullehrende ihren Emotionsausdruck vor dem Hintergrund von Darbietungsregeln in der Lehre (vgl. Ashfort & Humphrey, 1993; Ogbonna & Harris, 2004) und/oder ihrer sozial-kommunikativen Funktion (vgl. Fischer & Manstead, 2008; Horstmann, 2003) wählen, wie weiter unten noch diskutiert werden soll. Darüber hinaus beschränken sich die hier vorliegenden Befunde auf Hochschullehrende in Deutschland, so dass Fragen kultureller Unterschiede in diesem Beitrag nicht beantwortet werden können. Kulturelle Unterschiede in der Wahl des Emotionsausdrucks fanden sich in den Studien von Hagenauer und Kolleg*innen (2016) oder Mendzheritskaya und Kolleg*innen (2018) und könnten etwa auch für den situativen Ausdruck spezifischer Emotionen in Lehrveranstaltungen vorliegen.

Die zweite Forschungsfrage adressierte die Zusammenhänge zwischen dem Erleben der spezifischen Emotionen und ihren Emotionsausdruck innerhalb der Hochschullehrpersonen

(auf der Messzeitpunktebene der Lehrsitzen) und zwischen den Hochschullehrenden (auf der Personenebene). Innerhalb der Hochschullehrpersonen fanden sich mehrere Zusammenhänge. Ein stärkeres Erleben von Freude korrelierte negativ mit dem unterdrückten Ausdruck. Nach bisher existierenden Studien erleben Hochschullehrende insbesondere dann Freude, wenn Studierende ein von ihnen erwünschtes Verhalten zeigen und/oder Lernerfolge erzielen (Hagenauer & Volet, 2014a; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Möglicherweise drücken Hochschullehrpersonen ihre Freude offen aus, um ihre soziale Beziehung zu den Studierenden zu festigen (vgl. Horstmann, 2003) und/oder Studierende in ihrem Verhalten zu bestärken (vgl. Fischer & Manstead, 2008). Im Fall der Emotion Angst zeigen die Befunde Zusammenhänge zwischen dem stärkeren Erleben von Angst und einem unterdrückten Ausdruck. Dieser Befund kann darauf hinweisen, dass Hochschullehrende den Ausdruck eines starken Erlebens von Angst als für eine Lehrsitzen unangemessen bewerten (vgl. Ashfort & Humphrey, 1993; Ogbonna & Harris, 2004) und ihn daher abschwächen. Wird Angst als eine emotionale Reaktion auf Ereignisse mit unsicherem oder potentiell unerwünschten Ausgang verstanden (Lazarus, 1991; Ortony et al., 1988), und wird berücksichtigt, dass diese Unsicherheiten auch von den Hochschullehrenden als Ursache für Angst identifiziert wurden (z.B. Hagenauer & Volet, 2014a; Meanwell & Kleiner, 2014), könnten Hochschullehrpersonen möglicherweise mit dem Unterdrückung des Emotionsausdrucks beabsichtigen, die Lehr-/Lernsituation nicht durch das Äußern der eigenen Unsicherheiten zu stören und/oder ein sicheres, professionelles Lehrhandeln und -auftreten zu bewahren. Für die Emotion Ärger ergab sich ein auf den ersten Blick überraschender Befund: So war ein stärkeres Erleben von Ärger mit einem authentischen oder verstärkten Emotionsausdruck verbunden. In Lehrveranstaltungen scheint es somit Umstände zu geben, die eine Hochschullehrperson dazu veranlassen, ihrem stark erlebten Ärger in der Lehrsituation Ausdruck zu verleihen. Einen ähnlichen Befund fanden auch Hagenauer und Kolleg*innen (2016) für Hochschullehrende in Deutschland. Danach drücken Hochschullehrende ihren Ärger insbesondere dann aus, wenn sie Studierende auf ein Fehlverhalten hinweisen möchten (Hagenauer et al., 2016). Wenn Ärger als emotionale Reaktion auf eigen- oder fremdverursachte unerwünschte Ereignisse verstanden wird (Lazarus, 1991; Ortony et al., 1988) und studentisches Fehlverhalten eine Quelle für das Erleben von Ärger bei Hochschullehrenden darstellt (z.B. Hagenauer & Volet, 2014a; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011), könnte dieser Befund darauf hinweisen, dass Hochschullehrpersonen den Ausdruck von Ärger situativ für instrumentelle Zwecke anwenden, zum Beispiel um Studierende über ein als unangemessen empfundenen Verhalten zu informieren und bei ihnen eine Reaktionsveränderung hervorzurufen (vgl. Horstmann, 2003).

Zwischen den Hochschullehrenden, also auf Personenebene, fanden sich nur wenige, dafür recht deutliche Zusammenhänge für die spezifischen Emotionen Freude und Ärger. So zeigte sich, dass die zu Freude neigenden Hochschullehrenden in Lehrsitzen dazu tendieren, dieses Erleben im Emotionsausdruck noch zu verstärken und weniger zu unterdrücken. Zudem scheinen zu Ärger neigende Hochschullehrende dazu zu tendieren, diesen generell im Ausdruck zu verstärken. Somit liegen auch personenbezogene oder habituell geprägte Zusammenhänge zwischen dem Emotionserleben und dessen Ausdruck vor, wenn auch diese offenbar nur bei einer Auswahl spezifischer Emotionen bestehen. Beeinflusst werden könnten diese Zusammenhänge etwa durch individuelle Charakteristika der Hochschullehrenden, wie ihrer Einstellung oder ihrer Identifikation mit der Lehre (vgl. Hagenau-

er & Volet, 2014a; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011), oder durch Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Revelle & Scherer, 2009; Matsumoto, 2006).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass das Erleben und der Ausdruck spezifischer Emotionen bei Hochschullehrenden stark situationssensitiv erfolgen. Damit erscheint eine mehrmalige und situative Erhebung nicht nur für die Erfassung von Emotionen angemessen, sondern auch für den Emotionsausdruck und die -regulation (vgl. Dorn et al., 2013) – auch wenn die deskriptiven Befunde ähnliche Muster zu denen vorheriger Studien aufweisen. Diese Ähnlichkeit kann mit der zeitlichen Verortung der mehrmaligen Befragung zusammenhängen, die zwar zeitlich relativ dicht an einer konkreten Lehrsituation erfolgt ist, aber kurzfristige Erinnerungsfehler und Fehleinschätzungen durch die Hochschullehrenden nicht ausschließt und auch keine Variation im Emotionserleben und -ausdruck innerhalb einer Lehrsituation abbildet. Unabhängig davon zielt der Einsatz von mehrmaligen Befragungen wie der ESM nicht darauf ab, von einmaligen, retrospektiven Erhebungen abweichende Ergebnisse zu generieren (vgl. Goetz, Sticca et al., 2015), sondern der statistischen und interpretativen Unabhängigkeit intra- und interindividueller Phänomene Rechnung zu tragen (vgl. Hamaker, 2011; Murayama et al., 2017). Ein weiterer Erkenntnisgewinn resultiert aus den zum Teil sehr unterschiedlichen intra- und interindividuellen Korrelationen zwischen dem Emotionserleben und dem Emotionsausdruck, über deren Ursache in diesem Beitrag nur Annahmen getroffen werden können. Aus unserer Sicht ist es lohnenswert, die spezifischen Emotionen und den situativen Emotionsausdruck der Hochschullehrenden im Lichte konkreter Lehrereignisse und situativer Merkmale (wie die der emotionalen und instrumentellen Ziele oder die der situativen Einschätzungen zu Verhaltensnormen) auf Ebene der Lehrsituationen und unter Hinzunahme dispositioneller und habitueller Variablen (wie die der Persönlichkeitseigenschaften und der individuellen Charakteristika) auf der Ebene der Personen weiter zu untersuchen.

6.1 Limitierungen

Methodische Eigenschaften der Studien begrenzen ihre Aussagekraft. Die Stichprobe ist nicht repräsentativ für die Hochschullehrenden in Deutschland. Es handelte es sich um eine kleine, selbst-selektierte Stichprobe, die überwiegend aus Hochschullehrenden in den Sozial-, Human- und Kulturwissenschaften bestand, die möglicherweise eine Affinität zum Thema oder zur Methode haben, sowie solchen aus dem wissenschaftlichen Mittelbau. Ein höherer Anteil von Hochschullehrenden aus anderen Disziplinen oder eine Befragung von ausschließlich Professor*innen mit mehr Lehrerfahrung könnte zu anderen Befunden führen. Da eine Verstärkung des Ausdrucks von Angst und Ärger nur sehr selten vorkam, ist die Repräsentativität der Ergebnisse weiter eingeschränkt. Es empfiehlt sich eine Replikation der Befragung an einer größeren Stichprobe oder über einen längeren Befragungszeitraum. Zudem stellen die Korrelationen keine Kausalrichtungen der Zusammenhänge dar. Ein stärkeres Emotionserleben könnte auch aus dem verstärkten Emotionsausdruck resultieren. Zudem zeigte sich für die Emotionen Angst und Ärger ein Erleben von durchschnittlich geringerer oder mittlerer Stärke. Die Hochschullehrenden könnten ihr Emotionserleben noch vor der emotionalen Reaktion mittels entstehungsorientierter Strategien reguliert haben. Außerdem wurden Einzelitems und Selbstberichte eingesetzt. Zukünftige Forschung könnte die Befundlage durch validierte Instrumente oder beobachtende Messmethoden, wie z.B. einer video-basierten Analyse des Emotionsausdrucks, ergänzen.

Literatur

- Ashfort, B. E. & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review*, 18, 88–115. <https://doi.org/10.2307/258824>
- Augustine, A. A. & Larsen, R. J. (2012). Emotion research. In M. R. Mehl & T. S. Conner (Hrsg.), *Handbook of research methods for studying daily life* (S. 497–510). New York: Guilford.
- Bieg, M., Goetz, T. & Lipnevich, A. A. (2014). What students think they feel differs from what they really feel – Academic self-concept moderates the discrepancy between students' trait and state emotional self-reports. *PLoS One*, 9, e92563. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0092563>
- Brandstätter V., Schüler J., Puca R. & Lozo L. (2013) Emotionsregulation. In V. Brandstätter, J. Schüler, R. Puca & L. Lozo (Hrsg), *Motivation und Emotion* (S. 174–188). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-30150-6_13
- Buehler, R. & McFarland, C. (2001). Intensity bias in affective forecasting: The role of temporal focus. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1480–1493. <https://doi.org/10.1177/01461672012711009>.
- Catterson, A. D., Eldesouky, L. & John, O. P. (2017). An experience sampling approach to emotion regulation: Situational suppression use and social hierarchy. *Journal of Research in Personality*, 69, 33–43. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.04.004>
- Coles, N. A., Larsen, J. T. & Lench, H. C. (2019). A meta-analysis of the facial feedback literature: Effects of facial feedback on emotional experience are small and variable. *Psychological Bulletin*, 145, 610–651. <https://doi.org/10.1037/bul0000194>
- Constantini, P. & Gibbs, P. (2004). Higher education teachers and emotional labour. *The International Journal of Educational Management*, 18(4/5), 243–249. <https://doi.org/10.1108/09513540410538822>
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the experience-sampling method. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 526–536. <https://doi.org/10.1097/00005053-198709000-00004>
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R. & Prescott, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 281–294. <https://doi.org/10.1007/BF02138940>
- Deng, X., Sang, B. & Luan, Z. (2013). Up-and down-regulation of daily emotion: An experience-sampling study of Chinese adolescents' regulatory tendency and effects. *Psychological Reports: Mental & Physical Health*, 113, 552–565. <https://doi.org/10.2466/09.10.PR0.113x22z4>
- Dorn, C., Spindler, G. & Kullik, A. (2013). Erfassung von Emotionsregulationsstrategien – eine Übersicht. *Psychologische Rundschau*, 64, 217–227. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000176>
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49–98. <https://doi.org/10.1515/semi.1969.1.1.49>
- Fischer, A. H. & Manstead, A. S. R. (2008). Social functions of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Hrsg.), *Handbook of emotions* (3rd Ed.) (S. 456–468). New York: Guilford Press.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Götz, T., Frenzel, A. C., Stöger, H. & Hall, N. C. (2010). Antecedents of everyday positive emotions: An experience sampling analysis. *Motivation and Emotion*, 34, 49–62. <https://doi.org/10.1007/s11031-009-9152-2>

- Götz, T., Haag, L., Lipnevich, A. A., Keller, M. M., Frenzel, A. C. & Collier, A. P. M. (2014). Between-domain relations of students' academic emotions and their judgments of school domain similarity. *Frontiers in Psychology*, 5, 1153. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01153>
- Götz, T., Becker, E. S., Bieg, M., Keller, M. M., Frenzel, A. C. & Hall, N. C. (2015). The glass half empty: how emotional exhaustion affects the state-trait-discrepancy in self-reports of teaching emotions. *Plos ONE*, 10(9), e0137441. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137441>
- Götz, T., Sticca, F., Pekrun, R., Murayama, K. & Elliot, A. J. (2015). Intraindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: An experience sampling approach. *Learning and Instruction*, 41, 115–25. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.015.10.007>
- Gogol, K., Brunner, M., Goetz, T., Martin, R., Ugen, S., Keller, U., Fischbach, A. & Preckel, F. (2014). 'My questionnaire is too long!' The assessments of motivational-affective constructs with three-item and single-item measures. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 188–205. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.04.002>
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland, & L. Feldman Barrett (Hrsg.), *Handbook of emotions* (3rd ed.) (S. 497–512). New York: Guilford.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J., John, O. P. & Richards, J. M. (2000). The dissociation of emotion expression from emotion experience: A personality perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 279–288. <https://doi.org/10.1177/0146167200268006>
- Hagenauer, G. & Volet, S. (2014a) 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29, 240–62. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>
- Hagenauer, G. & Volet, S. (2014b). „I dont' hide my feelings, even though I try to“: Insight into teacher educator emotion display. *Australian Educational Researcher*, 41, 261–81. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0129-5>
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M. & Volet, S. (2016). University teachers' perceptions of appropriate emotion display and high-quality teacher-student relationship: Similarities and differences across cultural-educational contexts. *Frontline Learning Research*, 4(3) 44–74. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i3.236>
- Hamaker, E. L. (2011). Why researchers should think “within-person”, a paradigmatic rationale. In M. R. Mehl & T. S. Conner (Hrsg.), *Handbook of research methods for studying daily life* (S. 43–61). New York: Guilford.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551–75. <https://doi.org/10.1086/227049>
- Horstmann, G. (2003). What do facial expressions convey: Feeling states, behavioral intentions, or actions requests? *Emotion*, 3, 150–66. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.2.150>
- Izard, C. E. (1981). *Human emotions*. New York: Plenum.
- Keller, M. M. & Becker, E. S. (2018). Erleben und Regulation positiver Emotionen bei Lehrpersonen. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 165–80). Münster: Waxmann.
- Keller, M. M., Chang, M.-L., Becker, E. S., Götz, T. & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1442. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23, 4–41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>

- Kordts-Freudinger, R. (2017). Feel, think, teach – Emotional underpinnings of approaches to teaching in higher education. *International Journal of Higher Education*, 6, 217–29. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p217>
- Kordts-Freudinger, R. & Thies, K. (2018). Regulate this! Emotionsregulation und Lehrorientierungen der Hochschullehrenden. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 211–225). Münster: Waxmann.
- Kullik, A. & Petermann, F. (2012). *Emotionsregulation im Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University.
- Matsumoto, D. (2006). Are cultural differences in emotion regulation mediated by personality traits? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 421–437. <https://doi.org/10.1177/0022022106288478>
- Meanwell, E. & Kleiner, S. (2014). The emotional experience of first-time teaching: Reflections from graduate instructors. *Teaching Sociology*, 42, 17–27. <http://doi.org/10.1177/0092055X13508377>
- Mendzheritskaya, J., Hansen, M., Scherer, S. & Horz, H. (2018). “Wann, wie und wem gegenüber darf ich meine Emotionen zeigen?” Regeln der emotionalen Darbietung von Hochschullehrenden in der Interaktion mit Studierenden in unterschiedlichen kulturellen Kontexten. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 227–241). Münster: Waxmann.
- Murayama, K., Götz, T., Malmberg, L.-E., Pekrun, R., Tanaka, A. & Martin, A. J. (2017). Within-person analysis in educational psychology: Importance and illustrations. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*, 12, 71–87.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2015). *Mplus User's Guide* (7th Ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Ogbonna, E. & Harris, L. C. (2004). Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies*, 25, 1185. <https://doi.org/10.1177/0170840604046315>
- Ortony, A., Clore, G. L. & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <http://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36, 799–813. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483279>
- Revelle, W. & Scherer, K. R. (2009). Personality and emotion. In D. Sander & K. R. Scherer (Hrsg.), *The Oxford companion to emotion and the affective science* (S. 304–306). Oxford: Oxford University.
- Robinson, W. S. (1950). Ecological correlations and the behavior of individuals. *American Sociological Review*, 15, 347–51. <https://doi.org/10.2307/2087176>
- Robinson, M. D. & Clore, G. L. (2002). Belief and feeling: Evidence for an accessibility model of emotional self-report. *Psychological Bulletin*, 128, 934–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.6.934>
- Roos, A.-L., Bieg, M., Goetz, T., Frenzel, A. C., Taxer, J. & Zeidner, M. (2015). Experiencing more mathematics anxiety than expected? Contrasting trait and state anxiety in high achieving students. *High Ability Studies*, 26, 245–58. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1095078>
- Rosenberg, E. L. (1998). Level of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2, 247–270. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.247>
- Scherer, K. R. (2003). Emotion. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S. 165–214). Berlin: Springer.

- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44, 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Snijders, T. & Bosker R. (2011). *Multilevel analysis: an introduction to basic and advanced multi-level modelling* (2nd ed.). London: Sage.
- Stupnisky, R. H., Pekrun, R. & Lichtenfeld, S. (2014). New faculty members' emotions: A mixed method study. *Studies in Higher Education*, 41, 1167–1188. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.968546>
- Thies, K. & Kordts-Freudinger, R. (2019a). German higher education academic staff's positive emotions trough work domains. *International Journal of Educational Research*, 98, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.004>
- Thies, K. & Kordts-Freudinger, R. (2019b). University academics' state emotions and appraisal antecedents: An intraindividual analysis. *Studies in Higher Education*, 44, 1723–33. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665311>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>

Kontakt:

Dr. Katharina Thies
Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH
Abteilung für Bildungsverläufe und Beschäftigung
Lange Laube 12
30159 Hannover
E-Mail: thies@dzhw.eu

Dr. Robert Kordts-Freudinger
Universität St.Gallen
Institut für Wirtschaftspädagogik
Dufourstrasse 40a
9000 St. Gallen, Schweiz
E-Mail: robert.kordts-freudinger@unisg.ch