

Regine Lehberger¹

Emotionsreflexion als Element universitären Lehrens und Lernens

Zusammenfassung

Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Regulation von Emotionen sind von besonderer Relevanz für Studierende, da Fördermaßnahmen im Bereich der Emotionsregulation auch positive Effekte auf die Studienqualität, den Studienerfolg und die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung haben können. Jedoch wird diesem Thema wenig Aufmerksamkeit geschenkt und hochschuldidaktisch steht die Gestaltung von kognitiven und inhaltsbezogenen Lernarrangements im Zentrum. Die Einbindung von Gelegenheiten zur Emotionsreflexion in die Lehre bietet eine niederschwellige Maßnahme zur Förderung emotionaler Kompetenzen, weshalb im vorliegenden Beitrag ein Instrument zur Umsetzung dieser Aufgabe vorgeschlagen wird.

Schlüsselwörter

Emotionen, Emotionsregulation, Reflexion, Reflexionsmodell, Regulationsstrategien

1 Corresponding Author; Universität Paderborn; regine.lehberger@upb.de; ORCID 0009-0007-0289-0288

Emotional reflection as an element of university teaching and learning

Abstract

The ability to perceive and regulate emotions is of particular relevance for students, as support measures in the area of emotion regulation can also have positive effects on the quality of studies, academic success and general personal development. However, little attention is paid to this topic and the design of cognitive and content-related learning arrangements is focused by university didactics. The integration of opportunities for emotional reflection into teaching offers a low-threshold measure for promoting emotional competences, which is why this article proposes a tool for implementing this task.

Keywords

emotions, emotion regulation, reflection, reflection model, regulation strategies

1 Emotionen und Emotionsregulation

Die Wahrnehmung und Regulation von Emotionen ist notwendig für die Bewältigung situativer Anforderungen, individuelle Zielerreichungen und für das soziale Zusammenleben (vgl. Steinfurth et al., 2013). Damit ist diese Fähigkeit nicht nur von Bedeutung für universitäre Lernprozesse selbst, sondern auch für eine ganzheitliche sowie nachhaltige Ausbildung von Studierenden und sollte daher in allen Studiengängen adressiert werden.

1.1 Begriffsbestimmungen

Emotionen sind situative, innere psychische Prozesse, die affektive (psychisches Erleben), physiologische (z. B. Herzfrequenz), kognitive (z. B. Gedanken an Konsequenzen), expressive (optisches Ausdrucksverhalten) und motivationale (verhaltensauslösende) Komponenten beinhalten (vgl. Eder & Brosch, 2017). Neben den Basisemotionen wie Angst, Freude, Überraschung oder Trauer gibt es zahlreiche weitere Konzepte von Emotionen, die im Rahmen diskreter Modelle von Emotionen klassifiziert werden können (vgl. Götz et al., 2004). Da diese Emotionen bzw. Emotionsbezeichnungen kulturell unterschiedlich auftreten, sozial erlernt und bewertet sowie individuell divers erlebt werden (vgl. Feldman Barrett, 2017), eignen sich jedoch dimensionale Modelle besser für eine verallgemeinerbare Beschreibung emotionalen Erlebens. Die emotionale Valenz gibt hierbei den Grad einer Bewertung des Empfindens an (z. B. von positiv bis negativ oder angenehm bis unangenehm) und die Aktivierung oder Erregung die Stärke dieser Ausprägung (niedrig bis hoch). Einzelne Konzepte von Emotionen können charakteristischen Bewertungen hinsichtlich der Valenz und Aktivierung zugeordnet werden. ‚Anspannung‘ hat beispielsweise eine negative Valenz mit hohem Aktivierungsgrad, während ‚Begeisterung‘ einen hohen Aktivierungsgrad und eine positive Valenz aufweist. Konzepte mit geringem Aktivierungsgrad sind ‚Entspannung‘ mit einer positiven und ‚Erschöpfung‘ mit einer negativen Valenz (vgl. Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2022). Auch die Ausprägung der Dimensionen von Emotionen werden subjektiv unterschiedlich bewertet

und sind abhängig von relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften sowie individuellen Dispositionen (vgl. Pekrun & Goetz, 2023), wie der Neigung bestimmte Emotionen verstärkt zu empfinden. In diesem Zusammenhang ist auch das autonome Nervensystem an der meist unbewussten Regulation von emotionalen Aspekten beteiligt und beeinflusst damit auch akademische Lernprozesse. Es wird hierbei vermutet, dass im autonomen Nervensystem Erinnerungen abgespeichert werden, die in Form von körperlichen Empfindungen („Bauchgefühl“ / „somatische Marker“) erinnert und abgerufen werden (vgl. Poppa & Bechara, 2018).

Aber auch veränderbare Faktoren wie subjektive Überzeugungen oder aktive Prozesse der Emotionsregulation können die Ausprägung einer individuellen Emotionswahrnehmung und -ausprägung beeinflussen (vgl. Krohne & Tausch, 2014), da Menschen generell danach streben, unangenehme Emotionen zu vermeiden, abzuschwächen oder zu stoppen und angenehme Emotionen herbeizuführen, beizubehalten oder zu verstärken (vgl. Datler & Wining, 2014). Die Bewältigung von als negativ empfundenen Emotionen, die wiederholt in bestimmten Situationen und über längere Zeiträume auftreten, wird als „Coping“ bezeichnet und Strategien zur Beeinflussung von allen Arten von Emotionen zur allgemeinen Situationsbewältigung als „Emotionsregulation“ (vgl. Gross & Thomson, 2007). Strategien sind hierbei beispielsweise Entspannungstechniken, die aktive Bewältigung der emotionsauslösenden Ursache sowie physisches oder psychisches Vermeidungsverhalten (vgl. Frenzel et al., 2015), wobei diese je nach Situation, Ziel und Person unterschiedlich funktional sein können (vgl. Eder & Brosch, 2017). Emotionen haben die Funktion die Aufmerksamkeit steuernd auf relevante Umweltaspekte zu lenken, den Prozess einer Zielverfolgung zu überwachen und Feedback über Folgen von Entscheidungen und Handlungen zu geben. Sie haben dadurch Einfluss auf Kognitionen, Gedächtnis- und Entscheidungsprozesse sowie die Motivation. Darüber hinaus haben Emotionen eine soziale Funktion durch die Regulation zwischenmenschlicher Beziehungen (vgl. Eder & Brosch, 2017). Sie sind damit von großer Relevanz für das Gelingen universitärer Lern- und Leistungsprozesse.

1.2 Emotionen und Emotionsregulationsstrategien von Studierenden

Im universitären Kontext gibt es verschiedene Situationen, die durch die Studierenden emotional anhand von Valenz und Aktivierung bewertet werden. Wenn diese mit als positiv bewerteten Emotionen und hohem Aktivierungsgrad belegt werden, wirkt sich dies förderlich auf Lernprozesse aus, die Belegung mit deaktivierenden und als negativ bewerteten Emotionen hingegen als hinderlich (vgl. Ketonen et al., 2023). Dieser Zusammenhang kann jedoch nicht generalisiert werden, da auch negative Emotionen, wie beispielsweise die Verwirrung, dazu führen können, dass Lernaktivitäten aufgenommen oder verstärkt werden, um die negativen Emotionen zu vermeiden oder aufzuheben (vgl. Pekrun, 2018). Im Hinblick auf Emotionen, die im akademischen Kontext entstehen, ist zudem auch der Objektfokus bedeutsam, da dieser angibt, inwiefern die Emotion mit der akademischen Aufgabe und damit auch dem Engagement der Studierenden im Zusammenhang steht. Der Objektfokus kann sich auf eine Aktivität oder ein Ergebnis einer Situation beziehen, wobei im Studium beispielsweise die Leistungserbringung, das soziale Miteinander, Prüfungssituationen, die Lehrpersonen, Lehrformate oder auch die thematisierten Inhalte unterschieden werden können (vgl. Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2022).

Darüber hinaus hat die individuelle Einschätzung der Kontrollierbarkeit sowie des Werts der Aktivitäten oder Ergebnisse einer Situation Einfluss auf die Entstehung von Emotionen. Eine als wichtig erachtete Leistungserbringung kann als kontrollierbar empfunden werden, wenn etwa entsprechende Kompetenzen ausgebildet sind. Dies kann bei Studierenden positive Emotionen hervorrufen und die Studienmotivation fördern. Wenn der Wert einer akademischen Tätigkeit hingegen als gering und die Kontrollierbarkeit als hoch eingeschätzt wird, kann mangels Herausforderung Langeweile entstehen. Eine als stark relevant eingeschätzte Situation mit geringer Kontrollierbarkeit kann negative Emotionen wie Wut oder Angst erzeugen (vgl. Pekrun, 2024). Eine Emotion kann sich auf aktuelle, zukünftige oder rückblickende Tätigkeiten und Ereignisse beziehen. Mit welcher Ausprägung ein Ereignis indivi-

duell emotional bewertet wird, hängt dabei von physiologischen und kognitiven Faktoren ab. Körperliche Veränderungen, wie Herzschlag, Zittern oder Schwitzen, werden hierbei ebenso interpretiert (Interozeption), wie kognitive Erklärungen für die zugrundeliegende Ursache (vgl. Pekrun, 2024). Die Bedeutung wird hierbei subjektiv konstruiert und erlernten emotionalen Konzepten wie Angst oder Freude zugeordnet (vgl. Eder & Brosch, 2017). So kann ein erhöhter Puls vor einer Prüfungssituation als Angst vor dem Versagen interpretiert werden oder auch als körperliche Reaktion auf die Nutzung der Treppe anstelle des Aufzugs (vgl. Feldman Barrett & Simmons, 2015).

Die funktionale Regulation von Emotionen ist für Studierende allgemein von Bedeutung, da nicht aufgabenbezogene Emotionen die für Lernprozesse notwendige Aufmerksamkeit durch aufgabenirrelevantes Denken behindern (vgl. Bargel et al., 2012; Pekrun, 2018). Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die allgemeinen lernbezogenen Anforderungen als überfordernd empfunden werden oder strikte Vorgaben die Selbstbestimmung einschränken und Aversion hervorrufen (vgl. Bargel et al., 2012).

Da also universitäre Situationen stark emotional geprägt sind und Fähigkeiten im Bereich der Emotionsregulation Einfluss auf den Studienerfolg haben, ist die Entwicklung von funktionalen Regulationsstrategien für Studierende aller Fächer von Bedeutung. Unter Emotionsregulation wird die zielgerichtete Aufrechterhaltung oder Steuerung der eigenen Emotionen oder der anderer Personen verstanden. Da diese Strategien subjektiv und situativ unterschiedlich funktional sind, muss der Einsatz individuell geplant, initiiert und erprobt werden (vgl. Gross & Thomson, 2007). Als Regulationsstrategien können Maßnahmen zur Beeinflussung der Dauer, Qualität oder Intensität von Emotionen sowie damit assoziierten Interaktionen, Verhaltensweisen oder physiologischen Zuständen eingesetzt werden (vgl. Lohbeck et al., 2018). So kann eine emotionsauslösende Situation gezielt aufgesucht, vermieden oder verändert werden. Beispielsweise kann ein langweiliges Seminar abgebrochen und durch eine interessantere Veranstaltung im kommenden Semester ersetzt werden oder das schwierige Pflichtseminar wird gemeinsam mit einer Kommilitonin belegt, sodass man sich gegenseitig unterstützen und motivieren kann.

Weitere Strategien sind die Veränderung der Aufmerksamkeitsausrichtung oder der kognitiven Bewertung von Aspekten einer emotionsauslösenden Situation. In einer Prüfungssituation kann zum Beispiel an die gute Vorbereitung oder vorausgegangene Erfolge im Fach gedacht werden oder man macht sich bewusst, dass selbst bei Nichtbestehen keine schwerwiegenden Folgen zu befürchten sind. Darüber hinaus kann die emotionale Reaktion in einer Situation angepasst werden wie die Nutzung einer Pause zwischen einem provozierenden Kommentar und der eigenen Reaktion zur Abschwächung der Emotion Ärger. Alle beschriebenen Strategien können auch in Kombination oder zeitlicher Abfolge genutzt werden (vgl. Gross, 2015). Die Förderung von emotionalen Kompetenzen sollte jedoch nicht darauf ausgerichtet sein, ausschließlich positive Emotionen wahrzunehmen und zu fördern oder gar negative Emotionen zu vermeiden. Die Akzeptanz negativer Emotionen stellt in diesem Zusammenhang eine weitere mögliche Regulationsstrategie dar (vgl. Alberts et al., 2012), da sie bei der Vermeidung von dysfunktionalen Kontrollbemühungen hilft und die Ausbildung von Resilienz fördert (vgl. Berking & Znoj, 2008). Darüber hinaus haben auch negative Emotionen eine Bedeutung für Lernprozesse. So können negative Inhalte bei kongruenter Emotion besser erinnert werden als bei positivem emotionalem Erleben und negative Emotionen beeinflussen die Behaltensleistung bei unzusammenhängenden Inhalten positiv (vgl. Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2022). In der Förderung von emotionalen Kompetenzen bei Studierenden sollte demnach eine umfassende Entwicklung von Regulationsfähigkeiten und die Fähigkeit zum funktionalen Einsatz von Strategien im Vordergrund stehen (vgl. Parker et al., 2004).

1.3 Bedeutung des Themas für die Hochschullehre

Lehrkräfte an Hochschulen und auch an Schulen haben nicht nur die Aufgabe, die eigene Emotionsregulation als Strategie für die Bewältigung von herausfordernden Situationen (z. B. in der Lehre) funktional zu gestalten (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2013), sondern auch förderlich auf die Entwicklung dieser Kompetenz von Student:innen und Schüler:innen einzuwirken (vgl. Huber, 2018). Die Einbindung von Angeboten zur Professionalisierung in diesem Bereich ist daher insbesondere

für die Lehrer:innenbildung von Bedeutung (vgl. Hofmann, 2024). Da Emotionen jedoch generell Auswirkungen auf individuelle Lernprozesse haben und dysfunktionale Regulationsstrategien wie Vermeidungsverhalten, Reaktanz oder eine passive Konsumhaltung, in allen Studiengängen vorkommen (vgl. Bargel et al., 2012), sollte die Einbindung als Querschnittsthema in allen universitären Lernangeboten erfolgen. Dazu müssen Lehrende über vertieftes Wissen hinsichtlich der Zusammenhänge von Emotion, Emotionsregulation und universitären (Lern-)Prozessen bzw. Situationen verfügen, sowie über didaktische Kompetenzen in diesem Bereich (vgl. Arnold & Pachner, 2013; Sutton & Wheatley, 2003). In diesem Kontext ist ein hochschuldidaktisches Angebot sinnvoll, dass die Studierenden zur Selbstständigkeit und zur kritisch-konstruktiven Durchdringung des Themas befähigt. Zu diesem Zweck eignet sich die Reflexion als metakognitive Lernstrategie.

2 Emotionen in universitären Lehrveranstaltungen reflektieren

2.1 Reflexionsprozesse zur Professionalisierung im Studium

Die Fähigkeit zur vertieften und sinnstiftenden Reflexion ist von hoher Relevanz in universitären Ausbildungsprozessen, da sie die erfolgreiche Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie die Auflösung von individuellen Fehlkonzepten ermöglicht (vgl. Hascher & de Zordo, 2020; Hasselhorn & Labuhn, 2008). In der Erwachsenenbildung ist dies in verschiedenen Studiengängen von Bedeutung, insbesondere zur Professionalisierung im Bereich der Medizin, Rechtswissenschaft und der Lehrer:innenbildung (vgl. Aeppli & Lötscher, 2016). Unter Reflexion wird im pädagogischen Bereich das rückbezügliche Denken auf eigene Handlungen und Erfahrungen verstanden, mit dem Ziel einer absichtsvollen und zielgerichteten Veränderung eines Problems oder von dysfunktionalen Handlungsweisen (vgl. Häcker, 2017). Im Bereich der pädagogischen Psychologie wird diese Fähigkeit auch als metakognitive

Selbstregulation bezeichnet. Reflexion kann demnach zum fachlichen Kompetenzaufbau genutzt werden, aber auch zur Unterstützung der Entwicklung von Selbstregulationsfähigkeiten, wie Lernstrategien oder der Emotionsregulation (vgl. Landmann et al., 2015). Selbstreflexion ermöglicht hierbei beispielsweise die Identifikation von Entwicklungspotenzialen und die zielgerichtete Verfolgung von individuellen Zielen (vgl. Kaemper et al., 2024).

Da die Selbstregulation einen hochgradig individuellen Prozess darstellt, der unterschiedliche Themen, Aspekte und Ziele in den Blick nehmen kann, ist die persönliche Reflexion als Methode für die Kompetenzentwicklung in diesem Bereich gut geeignet (vgl. Arnold & Pachner, 2013). Darüber hinaus kann die Einbindung dieser Thematik in obligatorische universitäre Lehrveranstaltungen das Verständnis für die Relevanz von Reflexionsprozessen sowie die praktische Nutzung von Reflexionsangeboten erhöhen, da die Übung und Anwendung und damit eine bewusste Auseinandersetzung forciert werden. Wenn Reflexionsaufgaben in (obligatorischen) Lehrveranstaltungen thematisiert werden, entsteht kein zusätzlicher Arbeitsaufwand und kann sich dadurch förderlich auf die Akzeptanz dieses Lernformats auswirken (vgl. Kaemper et al., 2024). Außerdem kann Feedback zum Reflexionsprozess durch die Lehrperson oder Peers die Professionalisierung in diesem Bereich fördern. Dieses kann beispielsweise auf Basis eines Austauschs über die Ergebnisse einer (schriftlichen) Reflexion erfolgen (vgl. Hatton & Smith, 1995).

Die Qualität und damit Effektivität einer Reflexion bemisst sich allgemein an der Reflexionsbreite und -tiefe, also der Herstellung von vielfältigen (theoretischen) Bezügen und der Argumentation auf verschiedenen Ebenen wie der Bewertung, der Analyse oder der kritischen Diskussion (vgl. Hatton & Smith, 1995). Zur Unterstützung einer zielgerichteten Reflexion eignen sich Reflexionsmodelle. Diese sind beispielsweise für den Bereich der Lehrer:innenbildung entwickelt worden und sollen hier die vertiefte und theoriebasierte Durchdringung von Praxissituationen unterstützen (vgl. Aeppli & Lötscher, 2016; Korthagen & Nuijten, 2022). Reflexionsmodelle zielen auf die rückbezügliche Analyse von problemhaltigen Praxissituationen (reflection on action) zur Entwicklung von professionellen Handlungsalternativen für

die (Schul-)praxis ab. Ausgangspunkt dieser Analysen ist ein Selbstbezug auf verschiedenen Metaebenen, wie subjektive Theorien, Einstellungen oder Emotionen (vgl. Lenske & Lohse-Bossenz, 2023). Die Emotionsreflexion ist damit in etablierten Reflexionsmodellen bereits berücksichtigt und teilweise auch explizit benannt (z. B. „How did you feel? How did the pupils feel?“ (vgl. Korthagen & Vasalos, 2005, S. 50).

An dieser Stelle soll das hier vorgeschlagene Modell ansetzen und die Emotionsreflexion selbst in den Fokus nehmen. Es soll die Studierenden dabei unterstützen, für die eigene Person relevante Situationen bewusst mit Blick auf Emotionen zu analysieren und auf Basis von Theorie (z. B. zur Emotionsregulation) individuelle Handlungsalternativen zu entwickeln. Reflexionsmodelle schlagen für diesen Prozess Phasen vor, die die Reflexion zeitlich sequenzieren und meist einen Zyklus bilden, der wiederholt durchlaufen werden kann. Die Anzahl und Benennung der Phasen erfolgt hierbei nicht einheitlich und ist kennzeichnend für das jeweilige Modell (vgl. Aeppli & Lötscher, 2016).

2.2 Emotionsreflexion in universitären Lehrveranstaltungen

Emotionen beeinflussen kognitive Prozesse und damit die Lern- und Studienqualität. Wenn Emotionen nicht bewusst gemacht werden, finden subjektive Situations- oder Personenbewertungen automatisiert statt und es kann kein aktiver Einfluss auf die eigenen Entscheidungen und Handlungen genommen werden (vgl. Becker, 2006; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2022). Darüber hinaus können Strategien im Bereich der allgemeinen Emotionsregulation zur Förderung der mentalen Gesundheit, zum Stressmanagement und dem generellen Wohlbefinden beitragen (vgl. Heinrichs et al., 2024; Koch et al., 2024). Fähigkeiten im Bereich der Emotionsregulation sind daher von großer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und für lernförderliches Handeln in der universitären Ausbildung (vgl. Lohbeck et al., 2018). Zur Förderung dieser Kompetenzen, wie der Bewusstmachung von individuellen Emotio-

nen, emotionsbasierten Reaktionsmustern sowie erlernten Emotionsregulationsmechanismen, können Reflexionsprozesse genutzt werden (vgl. Lenske & Lohse-Bossenz, 2023).

Anhand des folgenden Beispiels soll aufgezeigt werden, wie eine Reflexion über eine universitäre Ausbildungssituation sinnvoll ablaufen könnte: Als zu reflektierende Situation wird eine misslungene Teamarbeit ausgewählt. Nach der Rekapitulation der entscheidenden Elemente der erlebten Situation (die Gruppenarbeit war vorgegeben, Teampartner:innen haben wenig zum Ergebnis beigetragen, das Arbeitsergebnis entspricht nicht den individuellen Qualitätsvorstellungen) können wahrgenommene Aspekte der Emotion (körperliche Reaktionen, Valenz, Wert, Objektfokus, Aktivierung, Kontrolle, Emotionsbezeichnungen) eingeordnet und bewertet werden. Hierbei könnte beispielsweise ein erhöhter Puls während der Teamarbeit, eine starke negative Bewertung der Emotion, die das Lernergebnis in dem wichtigen Seminar ausgelöst hat, sowie die fehlende Kontrolle über die Sozialform aufgrund der Vorgabe und Gruppeneinteilung durch die Lehrperson festgestellt werden.

Bei der Analyse der Ziele könnte sich herausstellen, dass die Person vor der Situation etwas über das für sie interessante Thema lernen wollte, aber während der Arbeitsphase die möglichst schnelle Beendigung der Aufgabe in den Fokus gerückt hat, worunter auch die Qualität der eigenen Arbeit gelitten hat. Für die Zukunft ist der Person wichtig, Lernzeiten auch bei ungünstigen Sozialformen für sich sinnvoll zu nutzen. Die Person stellt fest, dass sie in Freizeitsituationen bereits gut in Teams arbeiten und durch aktive Verteilung der Aufgaben zu deren Gelingen beigetragen konnte. Die beschriebene Ausgangssituation wird schließlich als frustrierend bezeichnet. Nach der Bewusstmachung der persönlichen Ausprägung und Entwicklung dieser Emotion wird auf Basis der Regulationsstrategien von Gross (vgl. Gross, 2015) überlegt, welche Handlungsalternativen überhaupt realistisch und funktional sind. Eine Vermeidung von Gruppenarbeiten ist nicht möglich, da diese im Studienverlauf an verschiedenen Stellen vorgesehen sind.

Die Situation könnte dahingehend modifiziert werden, dass um eine Einteilung mit bekannten und motivierten Kommiliton:innen gebeten werden kann, falls die Lehrperson diese Variante zulässt. Darüber hinaus könnte die reflektierende Person aber auch zu Beginn der Arbeitsphase einen transparenten Arbeitsplan mit konkreten Aufgabenverteilungen vorschlagen, sodass sie sich mit den Themenaspekten beschäftigen kann, die für sie selbst wichtig sind. Die Aufmerksamkeit könnte in der Gruppenarbeit auf die Auseinandersetzung mit dem interessanten Thema selbst und nicht auf die unmotivierten Kommiliton:innen gerichtet werden. Weiterhin ist die Umbewertung der Situation dahingehend möglich, dass bewusst gemacht wird, dass durch die Übernahme größerer Anteile der Aufgabe bereits eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema stattgefunden hat, sodass für die abschließende Prüfung bereits gute Grundlagen entwickelt wurden. Schließlich könnte die Person versuchen, sich die Frustration nicht anmerken zu lassen und durch Enthusiasmus auch bei den Kommiliton:innen Motivation zu erzeugen. Als Strategie nimmt sich die Person den letztgenannten Aspekt vor, in Kombination mit der Modifikation hinsichtlich der Aufgabenverteilung.

2.3 Das SADD-Modell zur Emotionsreflexion

Das hier vorgestellte Reflexionsmodell kann durch Lehrende an Universitäten flexibel als curriculares Element oder anlassbezogen in Lehrveranstaltungen genutzt werden. Da für den Reflexionsprozess zielgerichtete Fragen oder Prompts unterstützend wirken (vgl. Fleur et al., 2021; Häcker, 2017), wurden diese in Form eines Reflexionsbogens zusammengestellt (siehe Anhang), den die Studierenden nutzen können. Inhaltlich bezieht sich der Bogen auf ausgewählte und in diesem Beitrag theoretisch diskutierten Aspekte der Emotionswahrnehmung, -bewertung und -regulation. Das Modell selbst kann jedoch flexibel angepasst und im Rahmen anderer Schwerpunktsetzungen genutzt werden, wie zum Beispiel zur biografischen / therapeutischen Emotionsreflexion oder der Reflexion von Emotionen in der Gestaltung professioneller Beziehungen (vgl. Arnold & Pachner, 2013). Zu diesem Zweck können die Theoriebezüge und Reflexionsprompts in der vorgeschlagenen Struktur entsprechend angepasst werden.

Die Reflexion erfolgt im SADD-Modell in folgenden Schritten:

- 1) Eine Situation, die für das Studium individuell bedeutsam oder problemhaltig ist, wird bewertungsfrei und möglichst konkret beschrieben (vgl. Korthagen & Nuijten, 2022).
- 2) Analyse der individuellen Bewertungen der Situation hinsichtlich (vgl. Gross, 2015; Pekrun, 2024):
 - der Valenz, des Aktivierungsgrads und des Objektfokus
 - der Kontrolle und des Werts
 - der körperlich wahrgenommenen Signale (Interozeption)
 - der individuellen Ziele vor, während und mit Blick auf zukünftige Situationen
 - der in der Situation genutzten oder in anderen Bereichen verfügbaren Ressourcen
- 3) **Diskussion** von möglichen Handlungsalternativen für zukünftige gleiche oder ähnliche Situationen, z. B. mit Fokus auf Emotionsregulation (vgl. Alberts et al., 2012; Gross, 2015)
- 4) **Diskussion** einer für die reflektierende Person sinnvollen Strategie, die in der Handlungspraxis eingesetzt bzw. erprobt werden kann.

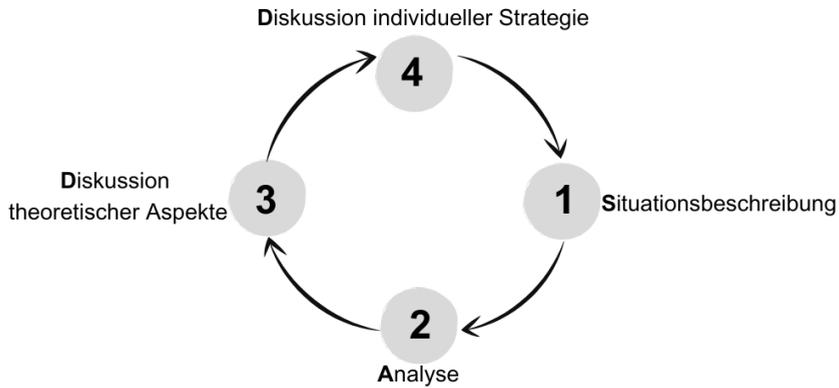


Abb. 1: Ablauf der Emotionsreflexion im SADD-Modell (eigene Darstellung)

3 Fazit

Hochschuldidaktische Settings können bei Studierenden neben dem Aufbau von Fachwissen auch die Entwicklung von Fähigkeiten im Bereich der Wahrnehmung und Regulation von Emotionen fördern. Reflexionen können in diesem Kontext Lerngelegenheiten darstellen, wobei Phasenmodelle orientierende Struktur bieten.

Ein Ablauf könnte wie folgt aussehen: die Beschreibung einer individuell bedeutsamen Situation, die Analyse der persönlichen emotionalen Bewertungen, die theoriebasierte Diskussion möglicher Regulationsmaßnahmen und die Entwicklung einer funktionalen Strategie für gleiche oder ähnliche Situationen.

Reflexionsbögen mit Prompts, die auf zugrundeliegende theoretische Aspekte der Emotionswahrnehmung und -regulation abzielen, ermöglichen hierbei eine sinnvolle inhaltliche Ausrichtung der Reflexion. Sowohl das beschriebene Phasenmodell als auch der im Rahmen dieses Beitrags entwickelte Reflexionsbogen können flexibel durch Lehrende eingesetzt und durch Studierende genutzt werden.

Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 78–97.
- Alberts, H. J., Schneider, F., & Martijn, C. (2012). Dealing efficiently with emotions: Acceptance-based coping with negative emotions requires fewer resources than suppression. *Cognition and Emotion*, 26(5), 863–870. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.625402>
- Arnold, R., & Pachner, A. (2013). Emotion – Konstruktion – Bildung. Auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz. In B. Käßlinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19116-4_3
- Bargel, T., Ramm, M., & Multrus, F. (2012). Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34.
- Becker, N. (2006). Von der Hirnforschung lernen? Ansichten über die pädagogische Relevanz neurowissenschaftlicher Erkenntnisse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(06), 177–200.
- Berking, M., & Znoj, H. (2008). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27). *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(2), 141–153. <https://doi.org/10.1024/1661-4747.56.2.141>
- Datler, W., & Winger, M. (2014). Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 354–379). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34805-1>
- Eder, A. B., & Brosch, T. (2017). Emotion. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie*, Bd. 3 (S. 185–222). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-53898-8>
- Feldman Barrett, L. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 1–23. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Feldman Barrett, L., & Simmons, K. W. (2015). Interoceptive predictions in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 16, 419–429. <https://doi.org/10.1038/nrn3950>

- Fleur, D. S., Bredeweg, B., & van den Bos, W. (2021). Metacognition: ideas and insights from neuro- and educational sciences. *Science of Learning, 13*.
<https://doi.org/10.1038/s41539-021-00089-5>
- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2015). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 202–224). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2>
- Götz, T., Zirngibl, A., & Pekrun, R. (2004). Lern- und Leistungsempfindungen von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 49–66). Haupt.
- 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., & Thomson, R. A. (2007). Emotion Regulation. Conceptual foundations. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 3–24). Guilford.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Julius Klinkhardt.
- Hascher, T., & de Zordo, L. (2020). Wissenschaftlichkeit in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviele Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 127–146). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3>
- Hasselhorn, M., & Labuhn, A. S. (2008). Metakognition und Selbstreguliertes Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 28–37). Hogrefe.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33–49.
- Heinrichs, K., Lehnchen, J., Burian, J., Deptolla, Z., Heumann, E., Helmer, S., Kucenko, S., & Stock, C. (2024). Mental and physical well-being among students in Germany: results from the StudiBiFra study. *Journal of Public Health*.
<https://doi.org/10.1007/s10389-024-02348-2>
- Hofmann, T. (2024). Achtsamer Umgang mit Emotionen im Unterricht. *HLZ, 7*(1), 283–299. <https://doi.org/10.11576/hlz-6800>

- Huber, M. (2018). Emotionale Markierungen. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 91–110). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3>
- Kaemper, M., Buhl, H. M., & Klingsieck, K. B. (2024). How to Improve Student Teachers' Self-Regulated Competency Development. Effects of a Resource-Oriented Training Program. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 56(4), 197–208. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000301>
- Ketonen, E. E., Salonen, V., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2023). Can you feel the excitement? Physiological correlates of students' self-reported emotions. *British Journal of Educational Psychology*, 93, 113–129. <https://doi.org/10.1111/bjep.12534>
- Koch, K., Szabo, B., Osztovcics, S., & Wegehöfer, A. (2024). Erholungskompetenz & Resilienz von Studierenden: Zusammenhänge und Bedeutung für die Studierendengesundheit in einer Ära der Unsicherheit. Paper presented at the Forschungsforum der österreichischen Fachhochschulen. IMC Krems.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Korthagen, F. A. J., & Nuijten, E. (2022). *The Power of Reflection in Teacher Education and Professional Development. Strategies for In-Depth Teacher Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003221470>
- Krohne, H. W., & Tausch, A. P. (2014). *Persönlichkeit und Emotionen. Individuelle Unterschiede im emotionalen Erleben und Verhalten*. Kohlhammer.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, Bd. 3, (S. 45–66). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2>
- Lenske, G., & Lohse-Bossenz, H. (2023). Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 1133–1164. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01196-2>
- Lohbeck, A., Schlesier, J., Wagener, U., & Moschner, B. (2018). Emotionsregulationsstrategien, Emotionen und kognitive Lernstrategien von Studierenden. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 57–72). Waxmann.

- Parker, J. D., Summerfeld, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school university. *Personality and Individual Differences*, *36*(1), 163–172.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215–232). Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3>
- Pekrun, R. (2024). Control-Value Theory: From Achievement Emotion to a General Theory of Human Emotions. *Educational Psychology Review*, *36*(4), 36–83.
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Pekrun, R., & Goetz, T. (2023). How Universal Are Academic Emotions? A Control-Value Theory Perspective. In G. Hagenauer, R. Lazarides & H. Järvenoja (Hrsg.), *Motivation and Emotion in Learning and Teaching across Educational Contexts* (S. 85–99). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003303473>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia. (2022). Academic Emotions and Student Engagement. In A. L. Reschly & S. L. Christenson (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement* (S. 109–132). https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_6
- Poppa, T., & Bechara, A. (2018). The somatic marker hypothesis: revisiting the role of the ‘body-loop’ in decision-making. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, *19*, 61–66.
<https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.10.007>
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2013). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*, Bd. 3. Pearson.
- Steinfurth, E., Wendt, J. & Hamm, A. (2013). Neurobiologische Grundlagen der Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau*, *64*(4), 208–216.
<https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000173>
- 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.

