

**Irmgard Mausz<sup>1</sup>, Victoria Stockhecke<sup>2</sup>, Ricarda Merkwitz<sup>3</sup> & Mari Trompke<sup>4</sup>**

# **Der Zusammenhang von Emotionsarbeit mit Stress und Leistung im Studium**

## **Zusammenfassung**

In der vorliegenden Querschnittsstudie wurden Zusammenhänge zwischen Emotionsarbeit, Stress und Leistung im Studium in einer Onlinebefragung von 181 Studierenden untersucht. Mediationsanalysen bestätigten, dass Surface Acting die Beziehung zwischen emotionalen Anforderungen und Stress, jedoch aber nicht Leistung mediieren. Deep Acting agierte nicht als Mediator zwischen emotionalen Anforderungen und Stress sowie Leistung. Die Ergebnisse liefern praktische Hinweise zur Förderung gesunder Emotionsregulation und des Wohlbefindens von Studierenden an Universitäten und Hochschulen.

## **Schlüsselwörter**

Emotionsarbeit, Stress, Emotionsregulation, Leistung, Emotion Rule Dissonanz

- 
- 1 ISM International School of Management; irmgard.mausz@ism.de; ORCID 0000-0002-8361-0706
  - 2 ISM International School of Management; victoria.stockhecke.2020@student.ism.de
  - 3 ISM International School of Management; ricarda.merkwitz@ism.de; ORCID 0009-0005-5046-3438
  - 4 ISM International School of Management; mari.trompke.2023@student.ism.de; ORCID 0009-0008-6534-9648

## **The relationship between emotional labour and stress and performance in students**

### **Abstract**

In the present cross-sectional study, relationships between emotional labour, stress and performance of students were investigated in an online survey of 181 students. Mediation analyses confirmed that surface acting mediated the relationship between emotional demands and stress, but not performance. Deep acting did not mediate the relationship between emotional demands and stress and performance. The results provide practical guidance for promoting healthy emotion regulation and well-being among university students.

### **Keywords**

emotional labour, stress, emotional regulation, performance, emotion rule dissonance

# 1 Einleitung

Laut einer aktuellen Studie der Techniker Krankenkasse (2023) berichten mehr als zwei Drittel der Studierenden Burnout Symptome (z. B. Stress, emotionale Erschöpfung). Der Zusammenhang zwischen Stress und psychischen Erkrankungen bei Studierenden ist bereits gut dokumentiert (z. B. Lutz-Kopp et al., 2018; Roddenberry & Renk, 2010). Neben den quantitativen akademischen Anforderungen wie beispielsweise der Arbeitsmenge (Hall, 2021; Pflöging & Gerhard, 2013) können auch qualitative Anforderungen wie emotionale Belastungen im Studium zu einem erhöhten Stressniveau führen (Rottweiler, 2023).

Der Zusammenhang zwischen emotionalen Anforderungen und Stress ist im Arbeitsleben bekannt (Grandey & Melloy, 2017). Im Studium, das als vorbereitender beruflicher Sozialisationsraum verstanden werden kann, sind Studierende emotionalen Anforderungen ausgesetzt: Sie erleben ein breites Spektrum an Emotionen wie Freude, Neid, Angst und Zweifel, die im Kontext von Prüfungen, Präsentationen und sozialen Interaktionen mit Dozierenden und Mitstudierenden auftreten (Zapf & Winkler, 2020). Das Zusammenspiel zwischen emotionalen Anforderungen und Stress bei Studierenden ist jedoch noch wenig erforscht. Hochschild's (1983) Konzept der Emotionsarbeit geht davon aus, dass Emotionsnormen den emotionalen Ausdruck und das Management von Emotionen in Organisationen regulieren.

Dementsprechend gilt Emotionsarbeit als die Regulation von Gefühlen unter der Einhaltung organisationaler Erwartungen (Wharton, 2009). Obwohl umfangreiche Forschungsergebnisse vorliegen (z. B. Grandey & Gabriel, 2015), konzentrieren sich die meisten Studien auf den Kontext bezahlter Arbeit. Zapf und Kollegen (2020) argumentieren jedoch, dass das Konzept der Emotionsarbeit auch in nicht bezahlten organisationalen Settings angewendet werden kann (z. B. Freiwilligenarbeit oder auch in Aus- und Weiterbildungssettings). Daher ist es plausibel anzunehmen, dass an Universitäten Emotionsnormen für alle Mitglieder, einschließlich der Studierenden, gelten (Rottweiler, 2023).

Diese Studie untersucht Emotionsarbeit im studentischen Kontext, insbesondere den Zusammenhang zwischen emotionalen Anforderungen, Wohlbefinden und Leistung. Sie bietet wissenschaftlichen Mehrwert durch die erstmalige Anwendung des Emotionsarbeitskonzepts auf Studierende. Zudem werden Strategien abgeleitet, um negativen Folgen wie Stress oder Leistungsabfall zu begegnen. Die Fragestellung ist sowohl im Hinblick auf das studentische Wohlbefinden als auch auf die spätere berufliche Leistungsfähigkeit relevant. Ziel ist es, Studierenden und Hochschulen praxisnahe Empfehlungen zum Umgang mit emotionalen Anforderungen zu geben.

## **2 Forschungsstand**

### **2.1 Das akademische Studium und Stress**

Das deutsche Hochschulwesen folgt den 1999 eingeführten Bologna-Prinzipien, um die Kohärenz der Bildung in ganz Europa zu verbessern (Europäische Kommission, 2018). Die Bologna-Reform hat Kritik erfahren, insbesondere aufgrund der erhöhten psychischen und physischen Belastungen, die sie mit sich gebracht hat (Schmidt et al., 2019). Demnach empfinden Studierende Stress und Überforderung durch straffere Stunden- und Prüfungspläne sowie durch den hohen Leistungsdruck im internationalen Wettbewerb (Brandt & Kallus, 2023). Eine Hochschule als Ort der Wissensvermittlung ist ferner auch eine Umgebung, in der die persönliche Weiterentwicklung gefördert und soziale Interaktionen gefordert werden. Das Studium stellt somit hohe Anforderungen an die Studierenden, sowohl in fachlicher Hinsicht als auch in Bezug auf persönliche Kompetenzen wie Durchhaltevermögen, Selbstorganisation und Zeitmanagement oder auch zwischenmenschliche Kompetenzen in der Interaktion mit Studierenden und Dozierenden (Turiaux & Krinner, 2014). Forschungsergebnisse weisen bereits auf ein hohes Stresslevel von Studierenden hin (Lutz-Kopp et al., 2018). Stress wird nach Lazarus und Folkman (1984) als transaktionaler Prozess verstanden, bei dem Anforderungen die verfügbaren Ressourcen übersteigen. Er entsteht durch die Wechselwirkung zwischen Umwelтанforderungen und indivi-

dueller Bewältigungsfähigkeit. Zur genaueren Betrachtung des studentischen Stresserlebens ist im Folgenden eine Analyse des Stressprozesses von Auslösern bis zur Reaktion erforderlich.

## **2.2 Emotionsarbeit als Stressor**

Emotionale Anforderungen sind bekanntlich potenzielle Stressfaktoren (z. B. Scheibe & Zacher, 2013). Bestimmte emotionale Ausdrücke werden bei Interaktionen am Arbeitsplatz als günstiger angesehen. Beispielsweise erwarten Organisationen von ihren Mitarbeitenden, dass sie in der Interaktion mit Kunden und Kundinnen bestimmte (meist positive) und vor allem angemessene Gefühle zeigen (Zapf & Winkler, 2020). Dies wird als Emotionsnorm bezeichnet (Dieffendorf et al., 2006). Aber auch gesellschaftliche Normen stellen allgemeine Regeln für die Emotionsregulation in zwischenmenschlichen Interaktionen am Arbeitsplatz dar (Ashforth & Humphrey, 1993).

Wenn Personen eine Inkongruenz zwischen tatsächlich empfundenen Gefühlen und den durch die Emotionsnorm geforderten Emotionen erleben, entsteht ein unangenehmer Spannungszustand. Diese Diskrepanz ist bekannt als „Emotion Rule Dissonanz“ (ERD; Holman et al., 2008). In Metaanalysen wird ERD als hinderlicher Stressor angesehen, der im Zusammenhang mit vermindertem Wohlbefinden und gesenkter Leistungsfähigkeit steht (Zapf & Kern, 2021; Ortiz-Bonnin et al., 2016). Hochschild (1983) postuliert, dass im Falle einer Abweichung zwischen gefühlten Emotionen und den von der Organisation geforderten Emotionen, eine Regulation der Emotionen erforderlich wird. Dies kann durch den Einsatz der Emotionsregulationsstrategien des Surface Actings (SA; auch Oberflächenhandeln genannt) oder des Deep Actings (DA; auch Tiefenhandeln genannt) geschehen (Grandey, 2000). SA bedeutet dabei, dass man nach außen hin Emotionen ausdrückt, die man innerlich nicht fühlt. Im Gegensatz dazu beinhaltet Deep Action (DA) die aktive Veränderung innerer emotionaler Zustände, um deren Kongruenz mit den erwarteten Emotionen sicherzustellen (Hochschild, 1983).

Als Folge der Emotionsregulation wurde festgestellt, dass beispielsweise die Reallokation von Ressourcen zusätzlich belastet und somit Stress oder andere physische und psychische Erkrankungen verursachen kann (z. B. Zapf et al., 2021; Ortiz-Bonnin et al., 2016). Insbesondere SA bringt nachweislich eine Reihe negativer arbeitsbezogener Folgen wie Stress, emotionale Erschöpfung, verminderte Arbeitszufriedenheit bis hin zu geringerer Arbeitsleistung mit sich (z. B. Grandey & Melloy, 2017; Brotheridge & Grandey, 2002). Der theoretische Ausgangspunkt ist dafür das Ressourcenmodell von Hobfoll (1989), das besagt, dass Individuen über begrenzte kognitive und emotionale Ressourcen verfügen. SA erfordert eine aufwändige Regulation des Ausdrucks ohne affektive Kongruenz und bindet dadurch Kapazitäten (Beal et al., 2005). DA wurde jedoch als weniger schädliche Emotionsregulationsstrategie befunden (z. B. Zapf & Winkler, 2020; Lee & Madera, 2019), da sie durch das Herstellen von Authentizität Dissonanzgefühle verringert und somit weniger Kapazitäten aufgebraucht werden. Etablierte Emotionsarbeitsmodelle konzipieren Emotionsarbeit als dynamischen Regulationsprozess, der durch wahrgenommene ERD angestoßen wird und in der Wahl von Regulationsstrategien – wie SA oder DA – resultiert. Die gewählte Strategie wirkt wiederum auf psychologische Folgen wie Stress oder Leistung (z. B. Zapf et al., 2021).

## **2.3 Emotionsarbeit im Studium**

Emotionen, als auch der Umgang mit diesen, spielen eine zentrale Rolle im Lernprozess, indem sie sowohl Wohlbefinden als auch die Leistung der Studierenden beeinflussen (Rottweiler, 2023). Um studentisches Stresserleben genauer zu beleuchten, ist die Untersuchung emotionaler Anforderungen und deren Folgen im Studium relevant und eine Anwendung des Konzeptes der Emotionsarbeit naheliegend.

Die Parallelen zwischen Emotionsarbeit im beruflichen und akademischen Kontext zeigen sich in den Interaktionen der Studierenden mit Kolleginnen und Kollegen, Dozierenden und externen Stellen wie z. B. Prüfungsämtern, International Office oder auch Fachschaften (Turiaux & Krinner, 2014). Diese Interaktionen sind ver-

gleichbar mit Mitarbeitenden-, oder Kundinnen/Kunden-Beziehungen, oder Beziehungen zu Führungskräften. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass Emotionsregulation in professionsspezifischen sozialen Interaktionen (z. B. bei Lehrkräften) eine zentrale Rolle für Effektivität und Wohlbefinden spielt (Aldrup et al., 2024). Jedoch unterscheiden sich diese Beziehungen in ihrer institutionellen Struktur: Interaktionen im Studium sind in der Regel informeller, freiwilliger und weniger durch formale Hierarchien oder arbeitsvertragliche Verpflichtungen geregelt als in klassischen Erwerbskontexten.

Hochschild's (1983) Konzept der Emotionsarbeit bezieht sich primär auf bezahlte Arbeit. Diese Prozesse sind jedoch auch in unbezahlten Kontexten in Organisationen relevant (Zapf et al., 2020). Obwohl Studierende keine Bezahlung erhalten, profitieren sie von „Tauschwerten“ wie akademischen Abschlüssen, sozialen Netzwerken und Zugang zu Ressourcen (Hayton, 2017). Diese können im Sinne von Hochschild (1983) als eine Form von „Lohn“ betrachtet werden, der durch die Universität als Organisation bereitgestellt wird. In Universitäten gelten zudem soziale Normen, die als Display Rules fungieren, wie die höfliche Ansprache von Dozierenden oder das Vermeiden abwertender Kommentare. Studierende müssen ihre Emotionen regulieren, um diesen sozialen Erwartungen zu entsprechen und den Studienerfolg nicht zu gefährden (Rottweiler, 2023).

Diese Überlegungen legen nahe, dass das Konzept der Emotionsarbeit auch auf das studentische Umfeld übertragbar ist, ERD somit positiv mit Stress und negativ mit Leistung im Zusammenhang steht und dieser Mechanismus über die Verwendung von SA und dem damit verbundenen Ressourcenverlust erklärt werden kann (Zapf et al., 2021). Untersuchungen zeigen, dass DA im Rahmen des Emotionsarbeitsprozesses nicht eindeutig in Verbindung mit vermehrtem Stress oder verminderter Leistung stehen (Hülshager et al., 2010), sondern sogar durch die Erhaltung kognitiver Ressourcen und die Entstehung von Authentizitätsempfinden Stress reduzierende und leistungsförderliche Effekte haben können (z. B. Zapf & Winkler, 2020).

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Theorie ergeben sich folgende Hypothesen:

*H1*: SA mediiert die Beziehung zwischen ERD und Stress, indem ERD die Verwendung von SA und dies wiederum vermehrten Stress vorhersagt.

*H2*: SA mediiert die Beziehung zwischen ERD und Leistung, indem ERD die Verwendung von SA und dies wiederum verringerter Leistung vorhersagt.

*H3*: DA mediiert die Beziehung zwischen ERD und Stress, indem ERD die Verwendung von DA und dies wiederum verringerten Stress vorhersagt.

*H4*: DA mediiert die Beziehung zwischen ERD und Leistung, indem ERD die Verwendung von DA und dies wiederum gesteigerte Leistung vorhersagt.

## 3 Methoden

### 3.1 Stichprobe

Im Rahmen einer Online-Querschnittsstudie wurde über soziale Netzwerke eine Gelegenheitsstichprobe von 181 Studierenden verschiedener staatlicher und privater Hochschulen sowie Universitäten mithilfe der Befragungsplattform SoSci Survey erhoben. Die Teilnehmenden waren zwischen 18 und 32 Jahre alt ( $M = 21,98$ ,  $SD = 2,22$ ). 76 % waren weiblich, 23 % männlich, 1 Person divers. 30,9 % der Teilnehmenden befanden sich im 1. bis 3. Studiensemester, 50,3 % im 4. bis 6. Semester, während die übrigen Studierenden fortgeschrittene Semester belegten. Rund 70 % der Teilnehmenden absolvierten ein wirtschaftswissenschaftliches Studium, gefolgt von Humanwissenschaften mit 14,9 %. Die restlichen Teilnehmenden verteilten sich auf verschiedene weitere Fachrichtungen.

## 3.2 Erfassung von Variablen

Zur Erfassung der ERD wurde die Frankfurter Emotionsarbeitskala nach Zapf et al. (2000) verwendet. Ein Beispielitem lautet: „Wie oft kommt es bei Ihrer Tätigkeit vor, dass Sie nach außen hin Gefühle zeigen müssen, die mit Ihren eigentlichen Gefühlen nicht übereinstimmen?“. Die Antwort erfolgte auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „1 = sehr selten/nie“ bis „5 = sehr oft“.

SA als auch DA wurden mit der Emotion Labor Scale von Brotheridge und Lee (2003) gemessen. Beispiele: „Ich versuchte, die Gefühle, die ich zeigen sollte, wirklich zu erleben“ (DA) und „Ich unterdrückte meine wahren Gefühle“ (SA). Die Items wurden auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „1 = stimme überhaupt nicht zu“ bis „5 = stimme voll“ zu bewertet.

Die objektive Leistung wurde durch die Angabe der aktuellen Durchschnittsnote erfasst, wobei 1.0 die beste und 5.0 die schlechteste Note darstellt.

Der wahrgenommene Stress wurde mittels der deutschen Version (Klein et al., 2016) der Perceived Stress Scale (PSS-10, Cohen et al., 1983) auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „1 = nie“ bis „5 = sehr oft“ erfasst. Ein Beispielitem lautet: „Wie oft warst du im letzten Monat aufgewühlt, weil etwas Unerwartetes passiert ist?“.

Als Kontrollvariablen fungierten Alter, Geschlecht, Studienfach sowie die Anzahl der absolvierten Semester.

# 4 Ergebnisse

## 4.1 Deskriptive Statistik

Tabelle 1 gibt eine Übersicht zu Mittelwerten, Standardabweichungen, Korrelationen und Reliabilitäten der untersuchten Konstrukte wieder.

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.
1. Durchschnittsnote	2.04	0.53					
2. ERD	2.44	0.81	-.05	(.80)			
3. SA	2.50	0.94	-.08	.70**	(.82)		
4. DA	2.48	1.02	-.07	.26**	.23**	(.83)	
5. Stress	3.18	0.64	.09	.51**	.53**	.17*	(.85)

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichung, Reliabilitäten und Korrelationen der Studienvariablen

*Anmerkungen:* Pearson Korrelationen, Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) kursiv auf der Diagonalen. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . ERD: Emotion Rule Dissonanz, SA: Surface Acting, DA: Deep Acting, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung.

## 4.2 Hypothesentestung

Für die Hypothesentestung wurden vier parallele Mediationsanalysen mit dem PROCESS-Makro von Hayes (2013) durchgeführt.

*Hypothese 1* wurde bestätigt: ERD sagte SA ( $b = .80$ ,  $SE = .06$ ,  $p < .001$ ) und SA wiederum Stress ( $b = .23$ ,  $SE = .06$ ,  $p < .001$ ) signifikant vorher. Der indirekte Effekt von ERD auf Stress über SA war signifikant ( $b = .19$ ,  $SE = .05$ , 95 % CI [.0873; .2890]).

*Hypothese 2*, die eine Mediation der Beziehung zwischen ERD und Leistung über SA postulierte, wurde nicht bestätigt. Weder ERD noch SA hatten signifikante Effekte auf die Leistung, und es bestand kein signifikanter Mediationseffekt ( $b = -.05$ , 95 % CI [-.1499; .0699]).

*Hypothese 3*, die eine Mediation zwischen ERD und Stress über DA annahm, wurde nicht bestätigt. Zwar sagte ERD sowohl DA ( $b = .33$ ,  $SE = .10$ ,  $p = .00$ ) als auch Stress ( $b = .40$ ,  $SE = .05$ ,  $p = .00$ ) vorher, jedoch bestand kein signifikanter Zusammenhang zwischen DA und Stress – ein indirekter Effekt lag folglich nicht vor ( $b = .01$ , 95 % CI  $[-.0206; .0422]$ ).

Auch *Hypothese 4*, die eine Mediation der Beziehung zwischen ERD und Leistung durch DA annahm, wurde nicht bestätigt: DA stand nicht signifikant mit Leistung in Zusammenhang, ein indirekter Effekt lag nicht vor ( $b = -.01$ , 95 % CI  $[-.0479; .0193]$ ).

Die Ergebnisse blieben nach Einbezug der Kontrollvariablen im gleichen Muster bestehen.

## 5 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde das Konzept der Emotionsarbeit auf den studentischen Kontext angewandt, indem der bekannte Mechanismus von ERD über die Emotionsregulationsstrategien SA und DA hin zu wahrgenommenem Stress und Leistung beleuchtet wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass SA die Beziehung zwischen ERD und Stress mediiert, was darauf hindeutet, dass Studierende, die ihre Gefühle oberflächlich regulieren, stärker unter Stress leiden. Dieses Ergebnis entspricht den bestehenden Forschungsbefunden zu SA als schädlicher Emotionsregulationsstrategie (Lee & Madera, 2019).

Im Gegensatz dazu zeigte DA keine signifikante Mediation der Beziehung zwischen ERD und Stress. Zwar bestanden signifikante Zusammenhänge zwischen ERD und DA als auch Stress, es zeigte sich aber keine Verbindung zwischen DA und Stress. Dies widerspricht zwar der Annahme, dass DA als Ressource zur Stressbewältigung im Umgang mit emotionalen Anforderungen dient (Hülsheger & Schewe, 2011), jedoch unterbricht es auch den schädlichen Mechanismus hin zur Entstehung von Stress, was im Einklang mit früheren Forschungsergebnissen steht (Zapf et al., 2021;

Zapf & Winkler, 2020). Somit kann DA auch im studentischen Setting als weniger schädliche Emotionsregulationsstrategie betrachtet werden.

Hinsichtlich der Leistung konnten die Hypothesen nicht bestätigt werden: Weder ERD, SA noch DA zeigten signifikante Effekte. Dies widerspricht bisherigen Befunden zu negativen Leistungsfolgen von SA (z. B. Hülshager & Schewe, 2011). Eine Erklärung könnte im Kontext des Studiums liegen, der im Vergleich zu Berufsfeldern weniger soziale Interaktionen erfordert (Hochschild, 1983). Zudem beeinflussen weitere Faktoren wie Persönlichkeit, Lernumgebung oder kognitive Fähigkeiten die Studienleistung. Auch Unterschiede in emotionalen Anforderungen und Interaktionsdichte zwischen Fachrichtungen (z. B. Sozial- vs. Technikwissenschaften) könnten die Varianz mindern. Fortgeschrittene Studierende verfügen möglicherweise über stärkere Emotionsregulationsressourcen und sind dadurch weniger anfällig für leistungsbezogene Beeinträchtigungen. Laut Madigan und Curran (2021) steht das Wohlbefinden im Zusammenhang mit der Studienleistung – was nahelegt, dass sich emotionale Belastung zunächst auf das Wohlbefinden und in der Folge auf die Leistung auswirken könnte.

## **5.1 Grenzen der Studie**

Diese Studie weist Limitationen auf, die die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken könnten. Erstens ist die Stichprobe mit einem hohen Anteil weiblicher Teilnehmer (76 %) und einer Mehrheit aus wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen (70 %) nicht ausreichend heterogen, was zu geschlechter-, oder fachspezifischen Verzerrungen führen könnte. Zweitens basieren alle erhobenen Daten auf Selbstberichten, was die Gefahr der Methodenverzerrung mit sich bringen kann (Podsakoff et al., 2003). Zudem wurden die Teilnehmenden über Social-Media-Kanäle rekrutiert, was zu einer möglichen Überrepräsentation von Personen führt, die ein besonderes Interesse an dem untersuchten Thema haben (Zebrack & Maurer, 2014). Zukünftige Forschungsarbeiten sollten eine breitere und vielfältigere Stichprobe (z. B. Geschlecht und Studienfach) einbeziehen und alternative Erhebungsmethoden an-

wenden (z. B. externe Beobachtungen von Dozierenden). Drittens erlaubt das Querschnittsdesign keine kausalen Schlussfolgerungen. Zur Analyse kausaler Effekte wären Längsschnittstudien oder Experimente erforderlich (Bortz & Döring, 2011), etwa Vignettenstudien mit systematisch variierten emotionalen Anforderungen. Viertens könnte die Fokussierung auf SA und DA zu Verzerrungen führen, da andere relevante Strategien wie emotionale Devianz unberücksichtigt blieben. Künftige Studien sollten zusätzliche Emotionsregulationsstrategien und auslösende Situationen einbeziehen, um ein umfassenderes Bild der Emotionsarbeit im Studium zu gewinnen.

## **5.2 Theoretische und praktische Implikationen**

Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass DA den schädlichen Einfluss von ERD auf Stress abschwächen kann – weshalb sein Einsatz für Studierende empfehlenswert ist. Emotionsregulationstrainings haben sich als wirksam erwiesen (z. B. Van der Klink et al., 2001) und könnten als übercurriculares Angebot an Hochschulen dienen (Kuonath et al., 2021). Dabei sollten einerseits emotionale Anforderungen (z. B. Emotionsnormen) thematisiert, andererseits gezielt DA-Strategien vermittelt werden – etwa Distanzierung durch Perspektivwechsel (Ochsner et al., 2012) oder Reframing, also die kognitive Neubewertung einer Situation. So könnten sich Studierende beispielsweise vorstellen, dass negatives Feedback eines Dozierenden eine Chance zur persönlichen Entwicklung darstellt (Ochsner et al., 2002).

Da Stress nicht immer vermeidbar ist, können Studierende von Stressmanagementtechniken profitieren. Achtsamkeitstrainings wie das bewährte Mindfulness-Based Stress Reduction-Programm reduzieren nachweislich Stress und fördern das Wohlbefinden (Lutz et al., 2008). Das „Mindfulness-Based Stress Reduction“-Programm ist ein bewährtes Instrument, das auch im studentischen Kontext angewendet werden könnte, um Studierende besser auf die (emotionalen) Herausforderungen des Studiums vorzubereiten oder sie im Umgang damit zu unterstützen (Jensen et al., 2023).

## 6 Fazit

Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag zur Übertragung des Konzepts der Emotionsarbeit auf den studentischen Kontext. Durch das Aufzeigen des Mechanismus von emotionalen Anforderungen (ERD) über die Verwendung der Emotionsregulationsstrategien SA und DA bis hin zu Stresserleben und Leistung konnte ein wichtiger Beitrag zur Aufklärung von vermindertem Wohlbefinden von Studierenden geleistet werden. Des Weiteren kann eine Empfehlung zur Verwendung der Emotionsregulationsstrategie DA ausgesprochen werden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung verdeutlichen die Notwendigkeit, Studierenden Wissen über Emotionsarbeit zu vermitteln, um sie besser auf die emotionalen Herausforderungen vorzubereiten, die sie während ihres Studiums und in ihrem späteren Berufsleben erwarten. Zukünftige Forschung und die Entwicklung von Interventionsprogrammen zur Emotionsarbeit im Studium könnten dazu beitragen, die psychische Gesundheit von Studierenden zu stärken und langfristig zu erhalten.

## Literaturverzeichnis

- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist*, 59(2), 89–110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), 88–115. <https://doi.org/10.2307/258824>
- Beal, D. J., Weiss, H. M., Barros, E., & MacDermid, S. M. (2005). An episodic process model of affective influences on performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1054–1068. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1054>
- Bortz, J., & Döring, N. (2011). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Springer.

- Brandt, J., & Kallus, K. W. (2023). Messung von Stress im Studium: Der Erholungs-Belastungs- Fragebogen für das Studium (EBF-Student). *Diagnostica*, 69(3), 111–120. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000308>
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17–39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labor scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 365–379. <https://doi.org/10.1348/096317903769647229>
- Diefendorff, J. M., Richard, E. M., & Croyle, M. H. (2006). Are emotional display rules formal job requirements? Examination of employee and supervisor perceptions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(2), 273–298. <https://doi.org/10.1348/096317905X68484>
- European Commission (2018). The EU in support of the Bologna process. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/3596>
- Grandey, A. A. (2000). Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Grandey, A. A., & Gabriel, A. S. (2015). Emotional Labor at a Crossroads: Where Do We Go from Here?. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 323–349. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111400>
- Grandey, A. A., & Melloy, R. C. (2017). The state of the heart: Emotional labor as emotion regulation reviewed and revised. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 407–422. <https://doi.org/10.1037/ocp0000067>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Hülshager, U. R., & Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 361–389. <https://doi.org/10.1037/a0022876>
- Hülshager, U. R., Lang, J. W., & Maier, G. W. (2010). Emotional labor, strain, and performance: Testing reciprocal relationships in a longitudinal panel study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 505–521. <https://doi.org/10.1037/a0021003>

- Hall, A. (2021). Alles beim Alten? Bildungserträge höherer beruflicher und akademischer Abschlüsse vor und nach Bologna. *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 73, 527–553. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00808-1>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. The Guilford Press.
- Hayton, J. W. (2017). “They need to learn to take it on the chin”: Exploring the emotional labor of student volunteers in a sports-based outreach project in the north east of England. *Sociology of Sport Journal*, 34, 136–147. <https://doi.org/10.1123/ssj.2016-0098>
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feelings*. University of California Press.
- Holman, D., Martinez-Iñigo, D., & Totterdell, P. (2008). Emotional labour and employee well-being: An integrative review. In N. M. Ashakansay & C. L. Cooper (Eds.), *Research companion to emotion in organizations* (pp. 301–315). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781848443778.00029>
- Jensen, J. H., Flachs, E. M., Petersen, K., Sejbaek, C., Ross, L., Eller, N., & Khoury, B. (2023). Changes in perceived stress during a mindfulness-based stress reduction (MBSR) intervention predicting occupational recovery from work related stress: A longitudinal study. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 1–16. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3110351/v1>
- Klein, E. M., Brähler, E., Dreier, M., Reinecke, L., Müller, K. W., Schmutzer, G., Wölfling, K., & Beutel, M. E. (2016). The German version of the perceived stress scale – psychometric characteristics in a representative German community sample. *BMC Psychiatry*, 16, 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0875-9>
- Kuonath, A., Kugler, S., Mausz, I., & Frey, D. (2021). Die Corona-Krise in der Wissenschaft: Kognitive Umbewertung und soziale Unterstützung als Schutzfaktoren bei wahrgenommenem Stress. *Wirtschaftspsychologie*, 2, 34–43.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Lee, L., & Madera, J. M. (2019). Faking it or feeling it. The emotional displays of surface and deep acting on stress and engagement. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 31(4), 1744–1762. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-05-2018-0405>

- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, *12*(4), 163–169. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.005>
- Lutz-Kopp, C., Meinhardt-Injac, B., & Luka-Krausgrill, U. (2018). Psychische Belastung Studierender. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *14*(3), 256–263. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0691-9>
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, *33*, 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Ochsner, K. N., Silvers, J. A., & Buhle, J. T. (2012). Functional imaging studies of emotion regulation: A synthetic review and evolving model of the cognitive control of emotion. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1251*(1), E1-E24.
- Ochsner, K. N., Bunge, S. A., Gross, J. J., & Gabrieli, J. D. (2002). Rethinking feelings: an fMRI study of the cognitive regulation of emotion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *14*(8), 1215–1229. <https://doi.org/10.1162/089892902760807212>
- Ortiz-Bonnin, S., García-Buardes, E., Caballer, A., & Zapf, D. (2016). Supportive Climate and Its Protective Role in the Emotion Rule Dissonance – Emotional Exhaustion Relationship. *Journal of Personnel Psychology*, *15*(3), 125–133. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000160>
- Pfleging, S., & Gerhardt, C. (2013). Ausgebrannte Studierende: Burnout-Gefährdung nach dem Bologna-Prozess. *Journal of Business and Media Psychology*, 1–12.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, *88*(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Roddenberry, A., & Renk, K. (2010). Locus of control and self efficacy: potential mediators of stress, illness, and utilization of health services in college students. *Child Psychiatry and Human Development*, *41*(4), 353–370. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0173-6>
- Rottweiler, A. (2023). *Emotionsregulation im Alltag von Studierenden – Kontextspezifische, emotionsspezifische und interindividuelle Unterschiede*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universität Augsburg.

Scheibe, S., & Zacher, H. (2013). A lifespan perspective on emotion regulation, stress, and well-being in the workplace. In P. L. Perrewé, C. C. Rosen & J. R. B. Halbesleben (Eds.), *The role of emotion and emotion regulation in job stress and well being* (pp. 163–193). Emerald Group Publishing Limited.

Schmidt, L. I., Scheiter, F., Neubauer, A. B., & Sieverding, M. (2019). Anforderungen, Entscheidungsfreiräume und Stress im Studium. *Diagnostica*, 65(2), 63–74.  
<https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000213>

Techniker Krankenkasse (2024, September 2025). Gesundheitsreport 2023 3 – Wie geht’s Deutschlands Studierenden?. <https://www.tk.de/resource/blob/2149886/e5bb2564c786aedb3979588fe64a8f39/2023-tk-gesundheitsreport-data.pdf>

Turiaux, J., & Krinner, C. (2014). Gestresst im Studium? Ein empirischer Vergleich Studierender verschiedener Hochschulentypen und explorative Analyse potentieller Stressoren. *Journal of Business and Media Psychology*, 5(1), 18–28. [https://journal-bmp.de/wp-content/uploads/03\\_Stressed\\_out\\_Students-2014\\_12\\_03-formatiert\\_DGA\\_161220141.pdf](https://journal-bmp.de/wp-content/uploads/03_Stressed_out_Students-2014_12_03-formatiert_DGA_161220141.pdf)

Van der Klink, J., Blonk, R., Schene, A. H., & Van Dijk, F. (2001). The benefits of interventions for work-related stress. *American Journal of Public Health*, 91(2), 270–276.  
<https://doi.org/10.2105/ajph.91.2.270>

Wharton, A. (2009). The sociology of emotional labor. *Annual Review of Sociology*, 35(1), 147–165. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115944>

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

Zapf, D., & Winkler, A. D. (2020). Emotionsregulation in Organisationen. In S. Barnow, *Handbuch Emotionsregulation. Zwischen psychischer Gesundheit und Psychopathologie* (S. 163-174). Springer.

Zapf, D., García-Buades, M. E., & Ortiz-Bonnin, S. (2020). Emotion Work and emotion management. In L.-Q. Yang, R. Cropanzano, C. S. Daus & V. Martínez-Tur (Eds.), *The Cambridge handbook of workplace affect* (pp. 297–309). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781108573887.023>

Zapf, D., Mertini, H., Seifert, C., Vogt, C., & Isic, A. (2000). *Frankfurt Emotion Work Scales – Frankfurter Skalen zur Emotionsarbeit FEWS 4.0*. J. W. Goethe-University Frankfurt: Department of Psychology.

Zebrack, T., & Maurer, M. (2014). Repräsentativität in Online-Befragungen. In W. Welker, M. Taddicken, J.-H. Schmidt & N. Jakob, *Handbuch Online-Forschung: sozialwissenschaftliche Datengewinnung und -auswertung in digitalen Netzen* (S. 76–103). Herbert von Halem Verlag.