

**State-Emotionen von Hochschullehrkräften:
Intraindividuelle Analysen des momentanen Emotionserlebens, kognitiver
Beurteilungen und situativer Emotionsausdrucksweisen**

Manteltext zur Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät für Kulturwissenschaften, Universität Paderborn

vorgelegt von
Dipl.-Sozialwiss. Katharina Thies

Erstgutachterin: Prof.'in Dr. Katrin B. Klingsieck, Universität Paderborn

Zweitgutachter: Prof. Dr. Tobias Jenert, Universität Paderborn

Disputation: 10. Juli 2020

Neben dem Manteltext besteht die Dissertation aus folgenden, in Fachzeitschriften veröffentlichten oder eingereichten, Artikeln:

- Thies, K., & Kordts-Freudinger, R. (2019). University Academics' State Emotions and Appraisal Antecedents: An intraindividual analysis, *Studies in Higher Education*, 44(10), 1723-33. doi: 10.1080/03075079.2019.1665311
- Thies, K., & Kordts-Freudinger, R. (2019). German Higher Education Academic Staff's Positive Emotions Through Work Domains, *International Journal of Educational Research*, 98, 1-12. doi: 10.1016 /j.ijer.2019.08.004
- Thies, K., & Kordts-Freudinger, R. (in Begutachtung). Wie gehen Hochschullehrende mit ihren Emotionen in der Lehre um? Erleben und Regulation des Emotionsausdrucks von Freude, Angst und Ärger.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	1
1 Einleitung	3
2 Emotionen von Hochschullehrkräften	6
2.1 Eingrenzung des Emotionsbegriffs.....	6
2.2 Spezifische Emotionen in den Tätigkeitsfeldern von Hochschullehrkräften	8
2.3 Auslöser und Ursachen der Emotionen	10
2.4 Regulation und Ausdruck der Emotionen	15
3 State-Emotionen und Messverfahren	19
3.1 State- versus Trait-Emotionen.....	19
3.2 Messung von State-Emotionen.....	20
3.3 States und intraindividuelle Zusammenhänge im Kontext der Hochschullehrkräfte	22
4 Ziel und Forschungsfragen der Dissertation	26
5 Studien und Manuskripte der Dissertation	29
5.1 Manuskript 1: University academics' state emotions and appraisal antecedents: an intraindividual analysis.....	30
5.2 Manuskript 2: German higher education academic staff's positive emotions through work domains.....	32
5.3 Manuskript 3: Wie gehen Hochschullehrende mit ihren Emotionen in der Lehre um? Erleben und Regulation des Emotionsausdrucks von Freude, Angst und Ärger	34
6 Diskussion und Erkenntnisgewinn	36
6.1 Beantwortung der Forschungsfragen und Einbettung in den Forschungsstand	36
6.1.1 State-Emotionen und Variabilität der Emotionen	37
6.1.2 Kognitive Beurteilungen und State-Emotionen	40
6.1.3 Effekte der Tätigkeitsfelder	44
6.1.4 Ausdrucksweisen der State-Emotionen	47
6.1.5 Gesamtbewertung der Befunde für Theorie und Forschung.....	51
6.2 Limitationen	53
6.3 Implikationen für die Forschung	56
6.4 Implikationen für die Praxis	60
6.5 Fazit	64
Literaturverzeichnis	66

Zusammenfassung

Die Emotionen von Hochschullehrkräften haben noch wenig Aufmerksamkeit in der Forschung erhalten. Die Aufmerksamkeit konzentrierte sich dabei bislang vornehmlich auf das Auftreten spezifischer Emotionen, auf die Auslöser und Ursachen sowie auf die Regulation der Emotionen. Noch unerforscht waren hingegen die spezifischen State-Emotionen und die mit ihnen verbundenen Prozesse in Hochschullehrkräften. Diese Forschungslücke wurde zum Gegenstand der vorliegenden Dissertation. Ziel war es, die State Emotionen und mit ihnen verbundene Vorgänge im Berufsalltag der Hochschullehrkräfte zu untersuchen und dadurch zu einem tieferen Verständnis für die Emotionen und ihre Prozesse in Hochschullehrkräften beizutragen.

Aus den Forschungsdesiderata wurden konkrete Forschungsfragen abgeleitet und in drei Manuskripten beantwortet. Diese adressierten das momentane Emotionserleben und situative Kontroll- und Wertbeurteilungen der Hochschullehrkräfte (Manuskript 1), Effekte von Tätigkeitsfeldern auf die Emotionen und ihre Zusammenhänge (Manuskript 2) und situative Ausdrucksweisen von Emotionen in der Lehre (Manuskript 3). Die für die Bearbeitung und Beantwortung der Forschungsfragen benötigten Daten wurden mit Verfahrensweisen der Experience-Sampling Methode mit Stichproben von Hochschullehrkräften im deutschsprachigen Raum erhoben.

Die Ergebnisse der Manuskripte konnten den Forschungsstand in vielerlei Hinsicht erweitern. Im Rahmen des ersten Manuskriptes fanden sich Hinweise, dass die von den Hochschullehrkräften erlebten State-Emotionen durchschnittlich eine geringe bis moderate Intensität aufweisen und überwiegend situativ variieren. Zudem ließen sich Zusammenhänge zwischen den spezifischen State-Emotionen der Hochschullehrkräfte und ihren situativen Wert- und Kontrollbeurteilungen ableiten, jedoch mit emotionsspezifischen Unterschieden in den Richtungen und der Qualität der Relationen. Die Ergebnisse von Manuskript 2 weisen anhand einer Auswahl von positiven State-Emotionen darauf hin, dass sich die Intensitäten der State-

Emotionen von Hochschullehrkräften in ihren Tätigkeitsfeldern unterscheiden, während die Verbindungen zwischen den Wert- und Kontrollbeurteilungen und den State-Emotionen weitgehend unberührt des Tätigkeitsfeldes innerhalb der Hochschullehrkräfte vorliegen. Die Ergebnisse in Manuskript 3 deuten anhand einer Auswahl spezifischer State-Emotionen darauf hin, dass Hochschullehrkräfte verschiedene Ausdrucksmodi für ihre in Lehrveranstaltungen erlebten Emotionen anwenden und dass diese mit den Emotionsintensitäten innerhalb der Hochschullehrkräfte situativ und emotionsspezifisch verbunden sind.

Neben der punktuellen Einbettung der Befunde in den bestehenden Forschungsstand wurden die Ergebnisse der Dissertation mit Blick auf die Theorie und Forschung gesamtheitlich bewertet. In der Dissertation wurde deutlich, dass die State-Emotionen und mit ihnen verbundene Vorgänge zu großen Anteilen situativ und innerhalb von Hochschullehrkräften stattfinden und somit als solche in den theoretischen und empirischen Zugängen der pädagogisch-psychologisch Bildungsforschung zu adressieren sind. Die emotionsspezifischen Unterschiede in den intraindividuellen Relationen verweisen darauf, die Emotionen von Hochschullehrkräften differenziert und im Hinblick auf ihre Spezifität zu untersuchen.

Die Befunde der Dissertation wurden vor dem Hintergrund ihrer Einschränkungen und ihrer Implikationen für die Forschung und Praxis diskutiert. Für die Forschung wurden insbesondere Konsequenzen abgeleitet, die die Situationssensitivität und die Bedeutung des sozialen Umfeldes für die Emotionen und ihre Prozesse hervorheben. Für die Praxis wurden insbesondere Empfehlungen getroffen, zugunsten der Lehr/Lernqualität, der Arbeitshandlungen oder des individuellen Wohlbefindens die positiven Emotionen der Hochschullehrkräfte zu stärken und die Reduktion der negativen Emotionen anzustreben.

1 Einleitung

Emotionen, wie Freude, Hoffnung, Angst oder Ärger, sind Zustände in Individuen, die mal mehr und mal weniger häufig das alltägliche Leben begleiten (Scherer, 2003). Darunter fallen Emotionen, die die Kognition und das Verhalten von Individuen bereichern, und solche, die diese einschränken können (z. B. Fredrickson, 1998, 2001). Auch Lehrkräfte erleben Emotionen in ihrem beruflichen Kontext, mit Einflüssen auf ihre Gedanken und Handlungen. Doch während Emotionen von Schullehrkräften bereits seit längerem Aufmerksamkeit in der Forschung erfahren (Übersichten bieten z. B. Frenzel, 2014; Hascher & Krapp, 2014; Keller, Frenzel, Götz, Pekrun, & Hensel, 2014b), sind die Emotionen von Hochschullehrkräften ein noch junges Forschungsfeld (Pekrun, 2019). Lange war wenig bekannt über die Emotionen und ihre Bedeutung für die Lehrqualität, für die berufliche Entwicklung oder das Wohlbefinden der Hochschullehrkräfte (Pekrun & Stephens, 2010). Erste Befunde bieten Hinweise, dass positive Emotionen von Hochschullehrkräften die Lehrqualität begünstigen (z. B. Zhang & Zhang, 2013, Kordts-Freudinger, 2017; Trigwell, 2012) und für Lehr- und Forschungserfolge zuträglich sind (z. B. Stupnisky, Hall, & Pekrun, 2019; Stupnisky, Pekrun, & Lichtenfeld, 2016). Aspekte emotionaler Erschöpfung zeigen sich ungünstig für die Arbeitsleistungen und Gesundheit der Hochschullehrkräfte (z. B. Sabagh, Hall, & Saroyan, 2018). Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, positive Emotionen in Hochschullehrkräften zugunsten ihrer Lehr- und Forschungsleistungen zu fördern und negative Emotionen zum Erhalt ihrer Arbeitsleistung und Gesundheit zu reduzieren. Dafür bedarf es grundlegender Forschung, die Emotionen und emotionale Vorgänge in Hochschullehrkräften nachvollziehbarer macht.

Bisherige Forschungen bieten Erkenntnisse über das Vorliegen von Emotionen bei Hochschullehrkräften (z. B. Kordts-Freudinger, 2017; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011), zu den Auslösern und Ursachen der Emotionen (z. B. Hagenauer & Volet, 2014a; Stupnisky et al., 2016) oder ihrer Regulation (z. B. Hagenauer & Volet, 2014b; Mendzheritskaya, Hansen, Scherer,

& Horz, 2018). Dabei basieren die bestehenden Befunde auf retrospektiven, einmaligen Messmethoden, welche mit der Abbildung von habituellen Tendenzen zu Emotionen (im Sinne von Traits) assoziiert sind (vgl. Robinson & Clore, 2002) und bei denen Vorgänge auf der Personenebene im Hinblick auf interindividuelle Unterschiede untersucht werden (vgl. Murayama et al., 2017). Demgegenüber haben die State-Emotionen der Hochschullehrkräfte und die emotions-bezogenen psychischen Vorgänge in den Hochschullehrkräften noch keine Aufmerksamkeit in der Forschung erhalten. Dies ist insofern überraschend, als dass Emotionen alltägliche Begleiter von Individuen sind (vgl. Scherer, 2003) und die mit ihnen verbundenen Prozesse, wie die der Emotionsentstehung (vgl. Moors, Ellsworth, Scherer, & Frijda, 2013) oder die der Emotionsregulation (vgl. Gross, 2015), innerhalb von Individuen vorliegen.

Vor diesem Hintergrund hat die Dissertation zum Forschungsziel, erstmals Erkenntnisse über spezifische State-Emotionen von Hochschullehrkräften zu generieren und Einblicke in emotionsbezogene intraindividuelle Vorgänge hinsichtlich der Emotionsentstehung und der Emotionsregulation zu geben. Konkret verfolgt die Arbeit vier Forschungsschwerpunkte: 1) die Analyse der Intensitäten spezifischer State-Emotionen und ihrer Variabilität, 2) die Untersuchung der intraindividuellen Beziehungen zwischen kognitiven Beurteilungen und der spezifischen State-Emotionen, 3) die Überprüfung des Einflusses des Tätigkeitsfeldes auf die Emotionsintensitäten und Beurteilungs-Emotions-Zusammenhänge, und 4) die Erforschung situativer Emotionsausdrucksweisen und ihrer intraindividuellen Beziehung zu den State-Emotionen. Ein wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn erschließt sich dabei durch empirisch begründete Aussagen über die alltäglichen emotionalen Zustände bei Hochschullehrkräften und ihrer intraindividuellen Vorgänge hinsichtlich der Ursachen, der Rolle der Tätigkeitsfelder und Ausdrucksweisen, aus denen jeweils Konsequenzen für die Forschung als auch für die Praxis abgeleitet werden.

Nach der Eingrenzung des Emotionsbegriffs wird zunächst der Forschungsstand hinsichtlich des Vorliegens von Emotionen bei Hochschullehrkräften in ihren primären Tätigkeitsfeldern, der Auslöser und Ursachen der Emotionen sowie der Emotionsregulation und Ausdrucksmodulation dargestellt. Anschließend werden State-Emotionen von Trait-Emotionen abgegrenzt, Verfahren für die Messung von States beschrieben und die Notwendigkeit zur Analyse von States und intraindividuellen Vorgängen im Kontext der Hochschullehrkräfte aufgezeigt. Anschließend werden aus den Forschungsdesiderata die Forschungsfragen der Dissertation abgeleitet und die zur Beantwortung der Forschungsfragen angefertigten Manuskripte zusammengefasst. Daraufhin werden die Forschungsfragen beantwortet, in den Forschungsstand eingebettet und übergreifend bewertet. Danach werden Einschränkungen der Arbeiten aufgezeigt und Konsequenzen für die Forschung und Praxis abgeleitet. Ein Fazit schließt die Dissertation.

2 Emotionen von Hochschullehrkräften

Grundlage für die inhaltliche Ausrichtung der Dissertation bilden empirische Befunde der pädagogisch-psychologischen Emotionsforschung über Hochschullehrkräfte und Theorien der psychologischen Emotionsforschung. Im Folgenden wird zunächst das für diese Dissertation zugrunde gelegte Emotionsverständnis skizziert. Anschließend wird der Stand der Forschung zu den Emotionen von Hochschullehrkräften dargestellt und jeweils durch theoretische Rahmungen ergänzt. Die Darstellung erfolgt hinsichtlich des Vorkommens spezifischer Emotionen in Tätigkeitsfeldern der Hochschullehrkräfte, der Auslöser und Ursachen der Emotionen sowie der Emotionsregulation und -ausdrucksmodulation von Hochschullehrkräften.

2.1 Eingrenzung des Emotionsbegriffs

Eine allgemein akzeptierte Definition für das Konzept der Emotionen liegt bisher nicht vor (z. B. Fehr & Russel, 1984, Kleinginna & Kleinginna, 1981). Die Gründe hierfür gehen insbesondere auf die jahrhundertealte Tradition zurück, die „Emotionen“ oder verwandte, wie auch gelegentlich synonym verwendete Konzepte wie „Gefühl“, „Affekt“, „Stimmungen“ in der Wissenschaftsgeschichte der Psychologie haben (z. B. Schönplflug, 2000). So sind die jeweiligen Auffassungen, Konzepte und Definitionen von Emotionen vor dem Hintergrund der zeitgenössischen Methoden- und Theorieentwicklungen einzuordnen (Otto, Euler, & Mandl, 2000a). Die vielfältigen Ansätze (wie evolutionstheoretische, kognitive, konstruktivistische, attributive Sichtweisen auf Emotionen, für Übersichten z. B. Otto, Euler, & Mandl, 2000b) sollen an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Es soll aber aufgezeigt werden, welches Emotionsverständnis der Dissertation zugrunde liegt.

Das Emotionsverständnis dieser Arbeit lehnt an einer Arbeitsdefinition von Meyer, Schützwohl und Reisenzein (2008) an, welche Emotionen als *„(...) zeitlich datierte, konkrete Vorkommnisse von zum Beispiel Freude, Traurigkeit, Ärger, Angst, Eifersucht, Stolz,*

Überraschung, Mitleid, Scham, Schuld, Neid, Enttäuschung, Erleichterung sowie weiterer Arten“ (ebd., S. 23) beschreiben. Weiter basiert das Emotionsverständnis auf einer Beschreibung von Scherer (2005, S. 697), der Emotionen als episodenhafte Zustände beschreibt, die sich in zusammenhängenden, synchronisierten Veränderungen in Komponenten des Organismus als Reaktion auf ein Ereignis äußern, welches vom Individuum als bedeutsam eingestuft wird. Die Komponenten umfassen kognitive Prozesse (z. B. Einschätzungen, Beurteilungen), Affekt (z. B. positives, negatives Gefühl), physiologische Vorgänge (z. B. periphere Erregung, zentralnervöse Aktivierung), Expression (z. B. Gestik, Mimik, Stimmlage), und Verhaltenstendenzen (z. B. Handlungsvorbereitungen, Reaktionen). Dabei unterscheiden sich Emotionen in den Veränderungen der Komponenten, wie an einem Beispiel verdeutlicht werden soll: Freude umfasst eine erhöhte Aufmerksamkeit (Kognition), ein angenehmes Erleben (Affekt), ein erhöhtes Energieniveau (Physiologie), ein Lächeln oder Lachen (Expression) und eine Annäherungstendenz (Motivation), Angst umfasst ebenfalls eine erhöhte Aufmerksamkeit (Kognition) und ein erhöhtes Energieniveau (Physiologie), unterscheidet sich von Freude jedoch durch ein unangenehmes Erleben (Affekt), einen ängstlichen Gesichtsausdruck (Expression) und eine Vermeidungstendenz (Motivation). Nach Pekrun (2006) zeichnen sich spezifische Emotionen weiter durch eindeutige Vorläufer, einen klaren Objektfokus, eine bestimmte Intensität und konkrete Funktionen aus. Durch diese Merkmale grenzen sich spezifische Emotionen von allgemeinen Gefühlslagen oder Stimmungen ab, die als unspezifisch (d. h. ohne klaren Auslöser und Objektfokus), von einer geringeren Intensität und als über einen längeren Zeitraum auftretend beschrieben werden (z. B. Rosenberg, 1998).

Den Ausführungen folgend leitet sich das Emotionsverständnis dieser Arbeit wie folgt ab: Spezifische Emotionen stellen intensive, episodenhafte psychologische Prozesse in Individuen dar, die aus subjektiven Interpretationen eines aktuell vorliegenden Ereignisses resultieren und

sich in ihren Antezedenzen, Reaktionsmustern (der kognitiven, affektiven, physiologischen, expresqIVEN und motivationalen Komponente) und Funktionen unterscheiden.

2.2 Spezifische Emotionen in den Tätigkeitsfeldern von Hochschullehrkräften

In den vergangenen Jahren ist eine Reihe an Forschungsarbeiten entstanden, die sich dem Untersuchungsgegenstand der (spezifischen) Emotionen von Hochschullehrkräften widmeten und Einblicke in das emotionale Erleben von Hochschullehrkräften erlauben (z. B. Hagenauer & Volet, 2014a; Meanwell & Kleiner, 2014; Kordts-Freudinger, 2017; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Stupnisky et al., 2016). Die Studien sind in verschiedenen kulturellen Kontexten durchgeführt worden, so dass die Befragungsgruppen wie auch ihre Berufsbezeichnungen unterschiedlich sind (z. B. „higher education teachers“, „university teachers“, „academic staff“, „faculty“, „post-secondary teacher“). Zur Vereinfachung werden in dieser Arbeit die verschiedenen Befragungsgruppen und ihre Bezeichnungen unter dem Begriff „Hochschullehrkräfte“ gefasst.

Die Emotionen von Hochschullehrkräften sind bislang insbesondere in Bezug zur *Lehre* untersucht worden. Hochschullehrkräfte in Finnland, die zu ihren Lehrorientierungen befragt wurden, nannten beiläufig eine Bandbreite an Emotionen, darunter überwiegend Emotionen wie Freude, Enthusiasmus oder Empathie, aber auch negative Emotionen wie Abneigung oder Unlust (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Hochschullehrkräfte in Australien, die konkret nach ihren Emotionen befragt wurden, nannten ebenfalls überwiegend positive Emotionen wie Freude, Zufriedenheit, Hoffnung, Enthusiasmus oder Erleichterung, äußerten aber auch negative Emotionen wie Ärger, Unsicherheit, Besorgnis, Enttäuschung, Frustration oder Angst (Hagenauer & Volet, 2014a). In der Lehre noch unerfahrene US-amerikanische Hochschullehrkräfte berichteten in einem prospektiven Blick auf die bevorstehende Lehre über eine Vielzahl negativer Emotionen wie Angst, Nervosität, Besorgnis oder Stress, in der retrospektiven Betrachtung ihres ersten Lehrsemesters überwogen positive emotionale Äußerungen wie Freude, Zuversicht, Zufriedenheit oder Spaß (Meanwell & Kleiner, 2014). Die zitierten qualitativen Studien

untersuchten Emotionen beiläufig (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011) oder explorativ (Hagenauer & Volet, 2014a, Meanwell & Kleiner, 2014). Neben diesen liegen auch quantitative Befunde vor. Eine Analyse der Häufigkeiten spezifischer Emotionen (Freude, Stolz, Zufriedenheit, Erleichterung, Mitgefühl, Überraschung, Hoffnung, Frustration, Hoffnungslosigkeit, Traurigkeit, Ärger, Schuld, Angst, Langeweile) bei Hochschullehrkräften in Deutschland ergab, dass positive Emotionen in ihrer Häufigkeit überwiegen (Kordts-Freudinger, 2017). Unter den positiven Emotionen fanden sich für die Befragungsgruppe insbesondere Zufriedenheit, Freude und Stolz, unter den negativen Emotionen waren dies Frustration, Ärger und Langeweile (Kordts-Freudinger, 2017). Das Überwiegen positiver Emotionen war auch ein Ergebnis einer Studie mit am Anfang ihrer Karriere stehenden US-amerikanischen Hochschullehrkräften, bei denen ebenfalls eine Reihe spezifischer Emotionen (Freude, Stolz, Hoffnung, Ärger, Angst, Scham, Schuld, Erleichterung, Hilflosigkeit, Langeweile) auf ihre Häufigkeit untersucht worden sind (Stupnisky et al., 2016). Unter den positiven Emotionen zeigten sich bei dieser Befragungsgruppe insbesondere Freude, Stolz und Hoffnung in einer hohen Häufigkeit, unter den negativen Emotionen waren dies Angst und Ärger (Stupnisky et al., 2016). Die dargestellten qualitativen und quantitativen Befunde zeigen, dass die Lehre mit einer Vielzahl von spezifischen Emotionen bei Hochschullehrkräften assoziiert ist. Kulturübergreifend und weitgehend unabhängig von der Lehrerfahrung scheinen Hochschullehrkräfte insbesondere positive Emotionen wie Freude und Zufriedenheit zu erleben und seltener negative Emotionen, wie etwa Ärger, Frustration und Angst.

Hochschullehrkräfte erleben Emotionen nicht nur in der Lehre, sondern auch in der *Forschung*. Es fanden sich Hinweise, dass sich das Erleben von Emotionen in Lehre und Forschung unterscheidet und zwar insofern als Hochschullehrkräfte in der Lehre stärker positive Emotionen erleben als in der Forschung (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Dieser Unterschied ergab sich auch in quantitativen Studien. So fand sich für die Gruppe der US-amerikanischen Hochschullehrkräfte, dass diese in der Lehre mehr Freude und Stolz erlebten, in der Forschung

hingegen mehr Angst, Schuld und Hilflosigkeit (Stupnisky et al., 2016). Es zeigen sich somit verschiedene emotionale Muster für die Tätigkeitsfelder Lehre und Forschung, wobei die Lehre im Vergleich zur Forschung mit mehr positiven Emotionen in Hochschullehrkräften einherzugehen scheint.

Über die Emotionen in anderen Tätigkeitsfeldern von Hochschullehrkräften, wie das der *akademischen Selbstverwaltung*, ist wenig bekannt. Einige Studien untersuchten mit Emotionen verwandte Konstrukte, wie Stress oder Job-Zufriedenheit, im Kontext von Lehre, Forschung und akademischer Selbstverwaltung. Für US-amerikanische Hochschullehrkräfte fanden sich ähnliche Stresslevel in allen drei Tätigkeitsfeldern, wobei die Lehre als tendenziell stressreicher eingestuft wurde (Gmelch, Wilke, & Lovrich, 1986). Für Hochschullehrkräfte in UK fand sich hingegen, dass diese in Bezug auf ihre Arbeit am zufriedensten mit ihrer Lehre waren, gefolgt von Forschung, das Schlusslicht bildete die akademische Selbstverwaltung (Oshagbemi, 2000). Die Befunde weisen darauf hin, dass sich das Erleben von Stress und Arbeitszufriedenheit in den drei Tätigkeitsfeldern Lehre, Forschung und akademische Selbstverwaltung unterscheiden. Spezifische Emotionen von Hochschullehrkräften im Tätigkeitsbereich der akademischen Selbstverwaltung sind hingegen noch nahezu unerforscht.

2.3 Auslöser und Ursachen der Emotionen

Nach Hansen et al. (2019) lassen sich die Auslöser der Emotionen von Hochschullehrkräften nach kulturellen und institutionellen Aspekten, individuellen Charakteristika, strukturellen Merkmalen und interpersonalen Faktoren gliedern. Auf *institutioneller Ebene* liegen Emotionen der Hochschullehrkräfte etwa in arbeitsbezogenen Faktoren begründet. So konnte eine Studie mit Hochschullehrkräften in Portugal aufzeigen, dass der politisch und institutionell bedingte Wandel im Hochschulwesen (Managerialismus, Bürokratisierung, Forschungsbestreben, Massifizierung, Qualität der Lehre, z. B. Enders, 2001; Enders & Musselin, 2008; Schimank & Lange, 2009) zu ambivalenten, meist negativen Emotionen bei Hochschullehrkräften führt (Bahia, Freire, Estrela,

Amaral, & Santo, 2017). Auf der Ebene *individueller Charakteristika* zeichnen sich beispielsweise die Identifikation mit der Lehre oder die Lehrerorientierung als Faktoren für Emotionen ab. Befragte Hochschullehrkräfte in Australien (Hagenauer & Volet, 2014a) und Finnland (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011), die sich stärker mit ihrer Lehre identifizierten, berichteten über mehr positive Emotionen hinsichtlich der Lehre, als solche die sich stärker mit der Forschung identifizierten und damit verbunden mehr negative Emotionen hinsichtlich Lehre äußerten (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Weiter zeigte sich kulturübergreifend, dass Hochschullehrkräfte mit einer studierendenorientierten Lehrauffassung häufiger positive Emotionen in der Lehre erleben (z. B. gezeigt für Hochschullehrkräfte in Deutschland: Kordts-Freudinger 2017; in Finnland: Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; in Australien: Trigwell, 2012). Auf der *strukturellen Ebene* sind es beispielsweise neue, unbekannte Situationen, die bei Hochschullehrkräften mit Emotionen einhergehen. So berichteten in der Lehre noch unerfahrene US-amerikanische Hochschullehrkräfte von Emotionen wie Angst und Unsicherheit hinsichtlich der bevorstehenden Lehrtätigkeit (Meanwell & Kleiner, 2014). Unsicherheit und Angst nannten auch Hochschullehrkräfte in Australien zu Beginn eines neuen Semesters bezüglich unbekannter Studierendengruppen, neuer Lehrmethoden oder -inhalte, und außerhalb der Lehre hinsichtlich neuer beruflicher oder kultureller Umgebungen (Hagenauer & Volet, 2014a). Bei Hochschullehrkräften mit mehr Lehrerfahrung können neue Situationen jedoch auch mit (antizipierter) Freude einhergehen (Hagenauer & Volet, 2014a). Auf *interpersonaler Ebene* zeigt sich etwa das Verhalten von Studierenden als emotionsauslösend. Kulturübergreifend zeigten sich Leistungen und Lernerfolge, Interesse und Mitarbeit der Studierenden als Auslöser für positive Emotionen, wie Freude und Zufriedenheit, (gezeigt für Hochschullehrkräfte in Japan: Cowie, 2011; in Australien: Hagenauer & Volet, 2014a; in Finnland: Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011), während sich störende oder missliche Verhaltensweisen der Studierenden, wie Desinteresse oder Unzuverlässigkeit, als Quelle für negative Emotionen, wie Ärger oder Frustration, herausstellten (für Hochschullehrkräfte in Japan: Cowie, 2011; in Australien: Hagenauer & Volet,

2014a; in USA: Gates, 2000; in Russland und Deutschland: Mendzheritskaya et al., 2018; in Finnland: Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Die vorgestellten Befunde verdeutlichen, dass die Emotionen von Hochschullehrkräften mit vielfältigen Situationen und Ereignissen verbunden sind. Die Qualität der Emotionen scheint dabei situativ zu variieren.

Kognitive *Einschätzungs- oder Bewertungstheorien* (engl. *cognitive appraisal theories*) (z. B. Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Ortony, Clore, & Collins, 1988; Roseman, 1984; Scherer, 1984; Weiner, 1986) postulieren, dass Ereignisse nicht von sich aus Emotionen in Individuen auslösen. Ob und welche Emotion ein Individuum erlebt, ist vielmehr davon abhängig, wie dieses Individuum das vorliegende Ereignis hinsichtlich des eigenen Wohlbefindens und individueller Interessen, Bedürfnisse, Ziele oder Überzeugungen interpretiert (eine Einführung bieten z. B. Ellsworth & Scherer, 2013; Roseman & Smith, 2001). Die Anzahl und Inhalte der Bewertungskategorien divergiert je nach Theorie, wobei über einige Kriterien weitgehend Einigkeit besteht, wie über das der *Zielrelevanz oder Zielkongruenz* (Ist das Ereignis für die Erfüllung von Bedürfnissen und Zielen förderlich oder hinderlich? Stimmt es mit Werten und Überzeugungen überein oder weicht es davon ab?), der *Wahrscheinlichkeit* (Ist das Ereignis erwartungskonform oder erwartungswidrig? Wie sicher ist das antizipierte Ergebnis?), der *Ursache* (Worauf ist das Ereignis zurückzuführen? Auf eigenes Handeln oder das anderer Personen? Auf äußere Umstände?) sowie des *Bewältigungsgrades*, der *Kontrollierbarkeit* (Kann auf das Ereignis Einfluss genommen werden oder nicht?) (eine Übersicht bieten z. B. Moors et al., 2013).

Die Kontroll-Wert-Theorie von Pekrun (2006) überträgt die Annahmen der kognitiven Einschätzungstheorien zur Erklärung von Emotionen in Leistungssituationen, vorrangig im Bildungsbereich von Schule und Hochschule. Die Theorie besagt, dass Emotionen auf zwei Bewertungsdimensionen beruhen, der erlebten *Kontrollierbarkeit* des Ereignisses und dem wahrgenommenen *Wert* der Handlung bzw. der (antizipierten) Folgen des Ereignisses (Pekrun,

2006). Dabei geht ein hohes Kontroll- und Werterleben tendenziell mit positiven, ein niedriges tendenziell mit negativen Emotionen einher (Pekrun, Frenzel, Götz, & Perry, 2007). Die Bewertungskategorien bieten einen Rahmen für die Differenzierung spezifischer Emotionen, wie das folgende Beispiel zeigt: Während *Freude* aus einer positiven Wertbeurteilung und einem hohen Kontrollerleben herrührt, resultiert *Ärger* aus einer negativen Wertbeurteilung bei ebenfalls hohem Kontrollerleben; wird hingegen das Kontrollerleben als gering eingestuft, folgt statt Ärger die Emotion *Frustration* (s. Pekrun, 2006). Die Kontroll-Wert-Theorie ist empirisch für eine Reihe spezifischer Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern (z. B. Bieg, Götz, & Hubbard, 2013; Pekrun, Götz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010) sowie von Studierenden (z. B. Götz, Frenzel, Stöger, & Hall, 2010; Ranellucci, Hall, & Götz, 2015) untersucht worden, mit weitgehend theoriekonformen Befunden.

Den theoretischen Ausführungen folgend kann angenommen werden, dass auch für die Emotionen der Hochschullehrkräfte kognitive Einschätzungen oder Beurteilungen bedeutsam sind. Somit lösen die oben angeführten Ereignisse nicht per se Emotionen in Hochschullehrkräften aus, vielmehr werden ihre Emotionen durch ihre subjektiven Interpretationen bedingt. So fanden sich Hinweise dahingehend, dass Hochschullehrkräfte positive Emotionen erleben, wenn sich ihre Erwartungen (an das eigene Handeln als Lehrperson, an das studentische Verhalten) erfüllen, und negative Emotionen, wenn sich diese nicht erfüllen (Hagenauer & Volet, 2014a). Aber auch negative Erwartungen, die sich zum Positiven wenden (z. B. wenn eine studentische Leistung erfolgreicher ausfällt als angenommen) oder positive Erwartungen, die sich zum Negativen wenden (z. B. wenn eine Lehrmethode nicht zum gewünschten Ziel führt), resultieren in positiven respektive in negativen Emotionen (Hagenauer & Volet, 2014a). Weitere Befunde bekräftigen die Bedeutung von Kontroll- und Wertbeurteilungen für die Emotionen der Hochschullehrkräfte: So waren unbekannte oder mit Unsicherheiten einhergehende Situationen, also solche, für die ein unsicheres Kontrollerleben angenommen werden kann, mit negativen Emotionen bei

Hochschullehrkräften verbunden (gezeigt für Hochschullehrkräfte in Australien: Hagenauer & Volet, 2014a; in Finnland: Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; in USA: Meanwell & Kleiner, 2014). Für US-amerikanische Hochschullehrkräfte am Anfang ihrer wissenschaftlichen Laufbahn wurde ermittelt, dass Hochschullehrkräfte mit einem hohen Kontrollerleben eine höhere Arbeitszufriedenheit und ein geringeres Stresserleben aufweisen, als solche mit einem geringen Kontrollerleben (Perry et al., 1997). Wenn auch in dieser Studie spezifische Emotionen nicht Gegenstand waren, so bekräftigen die Ergebnisse die Relevanz des Kontrollerlebens. Neben eben diesem, sind auch die Wertbeurteilungen von Hochschullehrkräften mit ihren Emotionen assoziiert. Hochschullehrkräfte, die sich mit ihrer Lehre identifizierten und diese als wichtig und bedeutsam einstufen, nannten mehr positive Emotionen hinsichtlich der Lehre (gezeigt für Hochschullehrkräfte in Australien, Hagenauer & Volet, 2014a; in Finnland: Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011) als solche, die der Lehre weniger Bedeutung beigemessen haben (gezeigt für finnische Hochschullehrkräfte, Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Die Bedeutung von Kontroll- und Wertbeurteilungen ergab sich auch in quantitativer Forschung, mit direktem Bezug zur Kontroll-Wert-Theorie. Untersucht wurden Zusammenhänge zwischen Kontroll- und Wertbeurteilungen von US-amerikanischen Hochschullehrkräften und ihren spezifischen Emotionen in den Tätigkeitsfeldern Lehre und Forschung, mit dem Befund, dass sich beide Bewertungsdimensionen als signifikante Prädiktoren für eine Reihe spezifischer Emotionen herausstellen, jedoch mit unterschiedlichen Mustern in den Tätigkeitsfeldern: In Bezug zur Lehre zeigten sich Wertbeurteilungen häufiger als starker positiver Prädiktor für Freude, Hoffnung, Stolz, Erleichterung und als negativer Prädiktor für Ärger, Scham, Schuld, Langeweile. In Bezug zur Forschung stellten sich Kontrollbeurteilungen häufiger als starker positiver Prädiktor für Freude, Hoffnung, Stolz und als negativer Prädiktor für Ärger, Scham, Hilflosigkeit heraus (Stupnisky et al., 2016). In der Zusammenschau der Befunde zeigen sich Kontroll- und Wertbeurteilungen von Hochschullehrkräften als für ihre Emotionen relevant. Die

emotionsspezifischen Ausprägungen in den Zusammenhängen lassen vermuten, dass eine differenzierte Betrachtung spezifischer Emotionen angezeigt ist.

2.4 Regulation und Ausdruck der Emotionen

Emotionsregulation umfasst bewusste wie auch unbewusste Vorgänge zur Initiierung, Erhaltung und Modifikation von Emotionen hinsichtlich ihres Auftretens, ihrer Intensität, Dauer, und ihres Ausdrucks (Gross, 2008; Koole, 2009). Je nach Zielsetzung der Regulation können Emotionen verstärkt oder auch reduziert werden. Für ein hedonistisches Wohlbefinden werden positive Emotionen tendenziell heraufreguliert, negative Emotionen herabreguliert, für instrumentelle Zwecke können auch positive Emotionen reduziert oder negative Emotionen intensiviert werden (Gross, 2015). Das Prozessmodell der Emotionsregulation von Gross (2008) bildet Regulationsstrategien entlang des Emotionsprozesses ab und unterscheidet entstehungsorientierte Strategien, wie die Situations(aus)wahl, die Änderung der Situation, die Steuerung der Aufmerksamkeit und Kognitionsänderung, von reaktionsorientierten Strategien, die insbesondere die Modulation des Emotionsausdrucks umfassen.

Die Emotionsregulationsstrategien von Hochschullehrkräften sind insbesondere mit Blick auf die Lehre untersucht worden. Befragte Hochschullehrkräfte in Australien gaben sowohl die Anwendung entstehungsorientierter als auch reaktionsorientierter Strategien an, wobei letztere in der Häufigkeit ihrer Nennung überwogen und insbesondere die Modulation des Emotionsausdrucks umfassten (Hagenauer & Volet, 2014b). Quantitativ ergab sich für Hochschullehrkräfte in Deutschland und Australien, dass diese besonders häufig die entstehungsorientierte Strategie der Kognitionsänderung (Neu-/Umbewertung von Ereignissen) nutzten, welche darüber hinaus positiv mit der Häufigkeit positiver Emotionen verbunden war. Eine weitere Studie mit Hochschullehrkräften in Deutschland bekräftigte erneut die Bedeutung reaktionsorientierter Emotions-regulation, indem sich der kontrollierte Ausdruck von Emotionen als die Strategie der häufigsten Wahl für den Umgang mit positiven und auch negativen Emotionen

herausstellte (Kordts-Freudinger & Thies, 2018). Die Befunde deuten darauf hin, dass Hochschullehrkräfte auf ihre in der Lehre erlebten Emotionen einwirken. Die Modulation des Emotionsausdrucks scheint somit eine zentrale Strategie von Hochschullehrkräften im Umgang mit ihren Emotionen zu sein.

Der Emotionsausdruck umfasst Veränderungen in Gesicht, Stimme und Körper, die in ihren Mustern für verschiedene Emotionen jeweils einzigartig sind (Scherer, 2003). Eine Emotion ist somit durch für sie einzigartige Musterungen in Gesicht, Stimme und Körper gekennzeichnet. Dem Emotionsausdruck wird insbesondere eine kommunikative Funktion beigemessen, da das Muster des Emotionsausdrucks Hinweise auf den jeweiligen Zustand eines Individuums erlaubt (Scherer, 2003). Nicht eindeutig ist geklärt, ob die Art und Weise, wie Emotionen ausgedrückt und entschlüsselt werden, kulturuniversell oder kulturspezifisch erfolgt, tendenziell scheint es jedoch mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede zwischen Kulturen zu geben (eine Übersicht bieten z. B. Scherer, Clark-Polner, & Martillaro, 2011). Die Modulation eines Emotionsausdrucks kann mit dem Ziel erfolgen, einen der Situation angemessenen Zustand darzubieten (Scherer, 2003). Diese Darbietung wird etwa durch in der Entwicklung gelernte Darbietungsregeln (engl. *Display Rules*; Ekman & Friesen, 1969) darüber, ob, wann und wie ein Ausdruck von Emotionen angemessen ist, beeinflusst. In beruflichen Kontexten wird in diesem Zusammenhang oftmals von Emotionsarbeit (engl. *Emotional Labour*, Hochschild, 1979) gesprochen, d. h. die eigenen Emotionen oder ihren Ausdruck gemäß beruflicher Anforderungen zu regulieren. Für serviceorientierte Berufe bedeutet dies in der Regel, positive Emotionen zu zeigen und negative Emotionen zu verbergen (z. B. Ashfort & Humphrey, 1993). Auch von Hochschullehrkräften wird eine Emotionsarbeit gefordert, die insbesondere in Lehrsituationen mit dem Äußern positiver Emotionen und dem Verbergen negativer Emotionen assoziiert ist (z. B. Bellas, 1999; Constanti & Gibbs, 2004; Ogbonna & Harris, 2004). Dass Hochschullehrkräfte häufig den Ausdruck ihrer

Emotionen in der Lehre modulieren, wurde bereits aufgezeigt (Hagenauer & Volet, 2014b; Kordts-Freudinger & Thies, 2018).

Weitere Befunde geben Aufschluss darüber, wie Hochschullehrkräfte ihren Emotionsausdruck modulieren. Interviewte Hochschullehrkräfte in Australien gaben an, positive Emotionen, wie Freude oder Enthusiasmus, tendenziell offen zu verbalisieren oder optisch zu zeigen, und negative Emotionen, wie zum Beispiel Ärger, kontrolliert (bewusst zugemessen) oder gar nicht auszudrücken, sofern diese als für die Situation unzutraglich eingestuft werden (Hagenauer & Volet, 2014b). In zwei weiteren Studien zeigten sich kulturspezifische Unterschiede in den Emotionsausdrucksweisen von Hochschullehrkräften (Hagenauer, Gläser-Zikuda & Volet, 2016; Mendzheritskaya et al., 2018). Für Hochschullehrkräfte in Deutschland wie auch in Australien fand sich zwar erneut die Tendenz, positive Emotionen zu zeigen und negative Emotionen zu verbergen; die Hochschullehrkräfte in Deutschland gaben jedoch seltener einen starken Ausdruck ihrer positiven Emotionen und häufiger einen kontrollierten Ausdruck ihrer negativen Emotionen an als ihre Kolleginnen und Kollegen in Australien (Hagenauer et al., 2016). Für Hochschullehrkräfte in Deutschland und Russland konnte in experimentellen Settings gezeigt werden, dass beide Untersuchungsgruppen ihre positiven Emotionen weitgehend authentisch ausdrückten, die Hochschullehrkräfte in Deutschland ihre negativen Emotionen schwächer ausdrückten und insgesamt eine größere Bandbreite an Expressionsweisen zeigten, als die Hochschullehrkräfte in Russland (Menzheritskaya et al., 2018). Weiter fanden sich Hinweise dahingehend, dass Ausdrucksweisen situationsspezifisch erfolgen. So gaben Hochschullehrkräfte in Deutschland und Russland an, ihre Emotionen in Lehrveranstaltungen seltener authentisch und häufiger stärker als erlebt ausdrücken, als sie dies in Sprechstunden tun (Menzheritskaya et al., 2018). Insgesamt deuten die dargelegten Befunde darauf hin, dass Hochschullehrkräfte die von ihnen in der Lehre empfundenen positiven Emotionen tendenziell offen und authentisch äußern, und die von ihnen erlebten negativen Emotionen weitgehend bewusst zugemessen oder nicht zum

Ausdruck bringen. Die Emotionsausdrucksweisen scheinen darüber hinaus situativ zu erfolgen. Besonderheiten *spezifischer* Emotionen haben in der Forschung zum Emotionsausdruck von Hochschullehrkräften bislang wenig Aufmerksamkeit erfahren.

3 State-Emotionen und Messverfahren

Nachfolgend wird das Konzept der State-Emotionen in Abgrenzung zu Trait-Emotionen dargestellt. Danach werden methodische Anforderungen an die Messung von State-Emotionen adressiert und eine Methode vorgestellt, die diesen Anforderungen entgegenkommt. Anschließend werden Bezüge zum Themenfeld der Hochschullehrkräfte hergestellt und verdeutlicht, weshalb eine Messung von States erforderlich ist. Ergänzend wird die Bedeutung von Fragestellungen, die intraindividuelle Phänomene adressieren, im Kontext der Bildungsforschung beleuchtet.

3.1 State- versus Trait-Emotionen

Angenommen, eine Hochschullehrkraft reagiert auf das Klingeln eines Smartphones in der Lehrsituation mit Ärger. Dieser Ärger könnte sowohl durch persönlichkeitsbasierte Merkmale als auch durch situative Zustände determiniert sein. Als *Traits* werden dabei die zeitlich stabilen, zustands- und situationsunabhängigen Eigenschaften, Dispositionen, Merkmale von Individuen, als *States* die zeitlich instabilen, situationsabhängigen Zustände und Merkmale von Individuen gefasst (z. B. Kelava & Schermelleh-Engel, 2008). Während Trait-Konzepte eine lange Forschungstradition aufweisen (eine aktuellere Übersicht bieten z. B. McCrae & Costa, 1995), erhielten State-Konzepte erst später Aufmerksamkeit in der Forschung (z. B. Bowers, 1973). Auch wenn menschliches Verhalten und Erleben sowohl auf Personenmerkmale als auch auf Einflüsse der Situation zurückzuführen sind (Latent-State-Trait-Theorie, Steyer, Ferring & Schmitt, 1992), zeigt sich die Unterscheidung von States und Traits für die Emotionsforschung inhaltlich bedeutsam (Trait/State-Unterscheidung, z. B. Cattell & Scheier, 1961, Zuckerman, 1976). Diese inhaltliche Unterscheidung wurde erstmals am Beispiel von Angst thematisiert, wonach State-Angst einen vorübergehenden emotionalen Zustand zu einem gegebenen Zeitpunkt und Trait-Angst die eher überdauernde Reaktion auf Gegebenheiten meint (State-Trait-Theorie der Angst, Spielberger, 1972). Als State-Emotionen werden somit die momentanen, flüchtigen emotionalen Zustände zu einer konkreten, gegebenen Zeit verstanden, während Trait-Emotionen die

persönlichkeitsbasierte Tendenz eines Individuums umfasst, in einer gewissen oder dieser ähnlichen Situation typischerweise mit einer bestimmten Emotion zu reagieren (Eid, Schneider, & Schwenkmezger, 1999). Die Unterscheidung von State- und Trait-Emotionen ergibt sich weiter vor dem Hintergrund ihrer Interpretierbarkeit. Während Trait-Konzepte auf die interindividuelle Variation (habituelle Tendenzen oder persönlichkeitsbasierte Einflüsse) und damit auf Unterschiede *zwischen* Personen abzielen, adressieren State-Konzepte die intraindividuelle Variation (situative Einflüsse) und damit Unterschiede *innerhalb* einer Person (vgl. Kelava & Schermelleh-Engel, 2008). Damit erlauben Trait-Konzepte eine Analyse interindividueller, nomothetischer Zusammenhänge, die über Unterschiede zwischen Individuen informiert, während State-Konzepte intraindividuelle, idiographische Zusammenhänge anvisieren und Einblicke in psychologische Prozesse innerhalb von Personen erlauben (Hamaker, 2011; Murayama et al., 2017). Schlussfolgerungen von interindividuellen Zusammenhängen auf intraindividuelle Zusammenhänge sind aufgrund ihrer statistischen Unabhängigkeit nicht angezeigt (z. B. Adolf, Schuurman, Borkenaeu, Borsdoom, & Dolan, 2014; Johnston & Johnston, 2013). Vielmehr bedürfen sie einer differenzierten Analyse, da identische inter- und intraindividuelle Befunde (sog. *ergodische Modelle*) nur dann gegeben sind, wenn die gleichen Faktoren bei allen Personen in gleichem Maße gegeben sind und sich im Laufe der Zeit nicht ändern, was bei psychologischen Konstrukten nur selten der Fall sein dürfte (Molenaar, 2004).

3.2 Messung von State-Emotionen

Ein gängiges Verfahren zur Messung von Emotionen ist das über Selbstberichte (vgl. Robinson & Clore, 2002). Es wird angenommen, dass Selbstberichte, die Emotionen einmalig und retrospektiv erheben, habituelle Tendenzen zu Emotionen (Traits) abbilden, die nicht zwangsläufig den in der Situation tatsächlich erlebten emotionalen Zuständen (State-Emotionen) entsprechen (Robinson & Clore, 2002). Eine einmalige, retrospektive Messmethodik geht tendenziell mit Erinnerungsfehlern einher (z. B. Gorin & Stone, 2001). Zudem wird angenommen, dass diese

Messweise eher die subjektiven Annahmen von Individuen über ihre erlebten Emotionen widerspiegeln, welche oftmals mit einer Überschätzung der tatsächlich erlebten Emotionen verbunden sind (*Intenity Bias*, z. B. Bühler & McFarland, 2001; Robinson & Clore, 2002). Für die Erhebung von State-Emotionen bedarf es somit anderer Messverfahren. Eine empfohlene Messweise ist die der mehrmaligen Erhebung von emotionalen Zuständen und zwar direkt zum Zeitpunkt des Erlebens und in der realen Situation (z. B. Augustine & Larsen, 2012). Die Experience-Sampling Methode (ESM; Csikszentmihalyi, Larson, & Prescott, 1977) oder mit ihr verwandte Methoden, wie Ecological-Momentary-Assessment (EMA; Stone & Schiffman, 1994) ermöglichen diese Art der Messung. Diese Methoden zielen darauf ab, das Erleben (Emotionen, Handlungen, Gedanken o.a.) von Individuen in alltäglichen, realen Kontexten zu erfassen, und zwar dadurch, dass Probandinnen und Probanden wiederholt zu randomisierten Zeitpunkten (Time-Sampling) oder ausgewählten Ereignissen (Event-Sampling) ein Signal auf einem digitalen Gerät erhalten, welches auf das Ausfüllen eines Fragebogens verweist. Auf diese Weise werden über einen festgelegten Zeitraum oder eine festgelegte Anzahl an Zeitpunkten die im jeweiligen Forschungs-kontext relevanten Konstrukte mehrmals erfasst. Häufig werden die mehrmaligen Messungen durch eine einmalige Befragung zur Erfassung persönlichkeitsbasierter Merkmale ergänzt. Ausführliche Beschreibungen der Methode finden sich bei Larson und Csikszentmihalyi (1983), Hektner, Schmidt und Csikszentmihalyi (2007), Christensen, Feldmann Barrett, Bliss-Moreau, Lebo und Kaschub (2003), Scollon, Kim-Prieto und Diener (2003). Die auf diese Weise generierten Daten bieten eine genestete Struktur, wie etwa mehrere Messzeitpunkte in Individuen, die die intraindividuelle Variation (auf der Situationsebene der States) wie auch die interindividuelle Variation (auf Personenebene der Traits) misst und eine Analyse von intraindividuellen und/oder interindividueller Zusammenhänge erlaubt (z. B. Eid, Gollwitzer, & Schmitt, 2015).

Die ESM gilt als eine valide und reliable Methode, um Häufigkeiten, Intensitäten und Muster psychischer Zustände, wie die des emotionalen Erlebens, zu erfassen (Csikszentmihalyi & Larson, 1987), auch in der Anwendung von Single-Items (Hektner et al., 2007; Gogol et al., 2014). Die mehrmalige Messung trägt der Besonderheit von State-Emotionen als episodenhafte, zeitlich datierte (vgl. Scherer, 2005) und über Zeitpunkte und Situationen schwankende, wechselhafte und fluktuierende Phänomene (vgl. Feldmann Barrett, 2009) Rechnung und vermag es, dieser Variabilität adäquater zu begegnen als andere Methoden (vgl. Augustine & Larsen, 2012). Die ESM wird als eine für die Bildungsforschung bereichernde Methode beschrieben, die neue Erkenntnisse zum realen Erleben und Handeln von Lehrenden und Lernenden in Bildungssituationen erlaubt (Zirkel, Garcia, & Murphy, 2015). Im Bereich der Emotionsforschung wurde die ESM bereits mehrfach im Bildungsbereich angewendet, dabei überwiegend im Schulkontext mit Schülerinnen und Schülern (z. B. Götz, Lüdtke, Nett, Keller, & Lipnevich, 2013; Becker, Götz, Morger, & Ranellucci, 2014; Götz et al., 2014; Roos et al., 2015), wie auch mit Schullehrkräften (z. B. Keller, Chang, Becker, Götz, & Frenzel, 2014a; Keller et al., 2014b; Keller & Becker, 2018). Im Hochschulbereich wurde die Methode bisher für die Gruppe der Studierenden eingesetzt (z. B. Götz et al., 2010; Götz et al., 2014), wohingegen sie für die Gruppe der Hochschullehrkräfte noch keine Anwendung erfahren hat.

3.3 States und intraindividuelle Zusammenhänge im Kontext der Hochschullehrkräfte

Die bisherigen Studien zu den Emotionen von Hochschullehrkräften basieren auf retrospektiven Einzelmessungen, unabhängig ihrer qualitativen (z. B. Hagenauer & Volet, 2014a, 2014b; Hagenauer et al., 2016; Meanwell & Kleiner, 2014; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011), quantitativen (z. B. Kordts-Freudinger, 2017, Kordts-Freudinger & Thies, 2018, Stupnisky et al., 2016) oder auch experimentellen (z. B. Mendzheritskaya et al., 2018) Herangehensweisen. Wie in Kapitel 3.1 erläutert, steht diese Messmethodik mit der Messung von Trait-Emotionen in Verbindung (vgl. Robinson & Clore, 2002). Dies bedeutet, dass die vorliegenden Befunde zu den

Emotionen von Hochschullehrkräften vorrangig Erkenntnisse zu den Trait-Emotionen von Hochschullehrkräften bieten. Sie adressierten somit die interindividuelle Variation von Emotionen der Hochschullehrkräfte und geben Aufschlüsse über interindividuelle Zusammenhänge, also solchen zwischen Hochschullehrkräften auf der Personenebene. Es fehlen jedoch Befunde zu den State-Emotionen von Hochschullehrkräften, die Aufklärung zur intraindividuellen Variation von Emotionen bieten und die mit den Emotionen verbundenen Mechanismen innerhalb der Hochschulehrkräfte adressieren.

Die Forschung zu State-Emotionen von Hochschullehrkräften zeigt sich vor den nachfolgenden Hintergründen bedeutsam. Trait- und State-Emotionen kontrastierende Studien im Bildungsbereich verweisen darauf, dass Trait- und State-Emotionen in ihren Häufigkeiten, Intensitäten nicht identisch und State-Emotionen im Vergleich zu Trait-Emotionen von einer geringeren Intensität (bei Aggregation von emotionalen States) gekennzeichnet sind (gezeigt für Schülerinnen und Schüler: Bieg, Götz, & Lipnevich, 2014; Götz, Bieg, Lüdtke, Pekrun, & Hall, 2013; Roos et al., 2015, gezeigt für Schullehrkräfte: Keller et al., 2014b; Götz et al., 2015). Es kann somit angenommen werden, dass auch die State-Emotionen der Hochschullehrkräfte in ihrer Intensität von den Trait-Emotionen der Hochschullehrkräfte abweichen.

Aus Analysen zur Variabilität von Emotionen geht hervor, dass hohe Anteile der emotionalen Variabilität auf der Situationsebene bestehen. So wurde bei Schullehrkräften gefunden, dass hohe Anteile der emotionalen Variabilität auf Unterschiede innerhalb der Lehrkräfte zurückgehen, wie etwa Angst zu 81%, Freude zu 77%, Ärger zu 80% (Keller et al., 2014a). Ähnliche Anteile fanden sich für diese und andere spezifische Emotionen in weiteren Studien im Schulbereich (für Schullehrkräfte, z. B. Götz et al., 2015; für Schülerinnen und Schüler, z. B. Ahmed, van der Werf, Minneart & Kyuper, 2010). Es lässt sich somit ableiten, dass Emotionen im Bildungskontext eher situationsspezifisch ausfallen und nur in einem geringeren

Maße auf habituelle Tendenzen und persönlichkeitsbasierte Merkmale rückführbar sind. Nicht bekannt ist, zu welchen Anteilen die Emotionen von Hochschullehrkräften situationssensitiv sind.

Eine Situationssensitivität ergibt sich nicht nur für Emotionen, sondern auch hinsichtlich der kognitiven Beurteilungen von Individuen. Eine Tagebuch-Studie mit Schülerinnen und Schülern ergab, dass auch die Variabilität von Kontroll- und Wertbeurteilungen zu hohen Anteilen (66% resp. 60%) auf Unterschiede innerhalb der Lernenden zurückgeht (Ahmed et al., 2010). Somit sind nicht nur Emotionen, sondern auch kognitive Beurteilungen in hohem Maße situationssensitiv und erfolgen nur in geringerem Maße habituell bzw. persönlichkeitsbasiert. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Zusammenhänge zwischen kognitiven Beurteilungen und Emotionen situationsspezifisch und innerhalb von Individuen stattfinden und folglich einer intraindividuellen Analyse bedürfen (vgl. Becker, Keller, Götz, Frenzel, & Taxer, 2015). Die Befunde zu den Zusammenhängen zwischen kognitiven Beurteilungen von Hochschullehrkräften und ihren spezifischen Emotionen basieren ebenfalls auf einer retrospektiven, einmaligen Erhebung (Stupnisky et al., 2016). Damit bilden sie Zusammenhänge ab, die auf Unterschiede zwischen den Hochschullehrkräften zurückzuführen sind. Noch unerforscht sind die intraindividuellen Zusammenhänge auf der Situationsebene.

Für die Anwendung von Emotionsregulationsstrategien verhält es sich ähnlich. Die bisherigen Befunde zu den Emotionsregulationsstrategien und zum Ausdruck von Emotionen der Hochschullehrkräfte basieren ebenfalls auf einmaligen und retrospektiven Messungen (Constanti & Gibbs, 2014; Hagenauer & Volet, 2014b; Hagenauer et al., 2016; Kordts-Freudinger, 2017; Kordts-Freudinger, & Thies, 2018; Mendzheritskaya et al., 2018) und geben somit Aufschlüsse über habituelle Tendenzen der Hochschullehrkräfte, Emotionen auf eine bestimmte Art und Weise über Situationen hinweg zu regulieren. Demgegenüber steht ein Verständnis von Emotionsregulation als State, welche die momentane, situative Anpassung von Emotionen umfasst (z. B. Thompson, 1994). Dass eine Regulation von Emotionen situativ erfolgt, konnte eine Studie

mit Studierenden empirisch für die Strategie der Emotionsunterdrückung aufzeigen, und zwar mit dem Ergebnis, dass hohe Anteile der Variabilität der Emotionsunterdrückung auf die Situationsebene zurückgehen und somit auf Unterschiede innerhalb der Studierenden (Catterson, Eldesouky, & John, 2017). Für die Gruppe der Hochschullehrkräfte kann der Befund, dass diese den Ausdruck von negativen Emotionen hinsichtlich der Situationszuträglichkeit oder -abträglichkeit regulieren (Hagenauer & Volet, 2014b), ein erster Hinweis für eine situative Emotionsregulation sein. Somit scheint es angemessen, auch die Emotionsregulation mehrmals und direkt *in* Situationen zu erfassen (vgl. Aldao, 2013; Dorn, Spindler, & Kullik, 2013) und die situative Nutzung von Emotionsregulationsstrategien bei Hochschullehrkräften tiefergehend zu erforschen.

Die vorgestellten Hintergründe zeigen auf, dass die bisherige Forschung zu den Emotionen von Hochschullehrkräften vorrangig Trait-Ansätze verfolgte und damit Befunde zu interindividuellen Phänomenen, also Mechanismen zwischen Hochschullehrkräften, vorliegen. Demgegenüber sind die mit den Emotionen verbundenen intraindividuellen Phänomene, also emotionsbezogene Mechanismen innerhalb der Hochschullehrkräfte noch ungeklärt. Letztere sind ebenfalls notwendig, um der Komplexität von Emotionen Rechnung zu tragen (vgl. Pekrun, 2006; Schutz & Pekrun, 2007), zumal die in Kapitel 2 vorgestellten theoretischen Modelle, wie die der kognitiven Bewertungstheorien und der Emotionsregulation, Prozesse innerhalb von Individuen beschreiben. Die in diesem Kapitel aufgezeigten empirischen Befunde, die zu anderen Personengruppen im Bildungsbereich vorliegen, bekräftigen die Notwendigkeit intraindividuelle Analysen. Sie zeigen auf, dass Trait-Befunde und State-Befunde nicht identisch sind. Damit zeigen sich Trait-Analysen als weniger geeignet, intraindividuelle psychologische Funktionsweisen zu untersuchen (vgl. Pekrun, 2019). Diese bedürfen einer „Intra-Personen-Forschung“, die es ermöglicht, die Funktionen und den Ursprung von Emotionen *in* Individuen zu untersuchen (vgl. Murayama et al., 2017).

4 Ziel und Forschungsfragen der Dissertation

Vor dem zuvor aufgezeigten Hintergrund zeigt sich, dass die State-Emotionen der Hochschullehrkräfte und die im Emotionsprozess verbundenen Vorgänge innerhalb der Hochschullehrkräfte noch nicht Gegenstand der pädagogisch-psychologischen Emotionsforschung waren. Die Dissertation setzt an diesen Forschungsdesideraten an. Verfolgt wird ein State-Ansatz mit dem Ziel, Erkenntnisse zu den alltäglichen, momentanen Emotionen und mit ihnen verbundenen Vorgängen *in* Hochschullehrkräften zu gewinnen. Dabei bilden die spezifischen State-Emotionen von Hochschullehrkräften den zentralen Forschungsgegenstand der Dissertation. Im weiteren Fokus stehen die Intensität und Variabilität der State-Emotionen, die situativen kognitiven Beurteilungen, die Effekte von Tätigkeitsfeldern und die situativen Emotionsausdrucksweisen der Hochschullehrkräfte. Die Ergebnisse sollen zudem Anknüpfungspunkte für Forschungsfragen bieten, die emotionsbezogene intraindividuelle Phänomene in Hochschullehrkräften weiter adressieren. Die Erkenntnisse der Dissertation sollen außerdem dazu beitragen, die Emotionen und die Emotionsregulation von Hochschullehrkräften auf institutioneller Ebene der Hochschule wie auch auf individueller Ebene der Hochschullehrkräfte gezielter bearbeitbar zu machen.

Der erste Forschungsschwerpunkt der Dissertation liegt auf den Intensitäten und der emotionalen Variabilität der State-Emotionen von Hochschullehrkräften. Aus den vorliegenden Studien, die die Emotionen von Hochschullehrkräften einmalig und retrospektiv erfassten, geht hervor, dass Hochschullehrkräfte eine Vielzahl an positiven wie auch negativen Emotionen in ihrem Beruf erleben (z. B. Hagenauer & Volet, 2014a; Kordts-Freudinger, 2017; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Stupnisky et al., 2016). Das situative, momentane Erleben spezifischer Emotionen ist hingegen noch unbekannt. Weiter ist unerforscht, zu welchen Anteilen die spezifischen Emotionen der Hochschullehrkräfte durch situative, instabile Einflüsse und

persönlichkeitsbasierte, stabile Einflüsse determiniert sind. Die Forschungsfragen 1 und 2 lauten daher wie folgt:

- 1) Wie stark erleben Hochschullehrkräfte spezifische State-Emotionen in ihrem beruflichen Alltag?
- 2) Zu welchen Anteilen variieren die Intensitäten der State-Emotionen zwischen und innerhalb der Hochschullehrkräfte?

Der zweite Forschungsschwerpunkt adressiert situative kognitive Beurteilungen als Ursachen für die State-Emotionen der Hochschullehrkräfte. Den Kernelementen der kognitiven Bewertungstheorien (z. B. Frijda, 1986; Lazarus, 1991, Roseman, 1984) folgend, zeigt sich das subjektive Kontroll- und Werterleben von Individuen als relevant für das Auftreten spezifischer Emotionen (Pekrun, 2006). Auch für die Gruppe der Hochschullehrkräfte fanden sich auf Personenebene dahingehend Hinweise, dass Kontroll- und Wertbeurteilungen der Hochschullehrkräfte Prädiktoren für ihre Emotionen sind (vgl. Hagenauer & Volet, 2014a; Stupnisky et al., 2016). Weiter fanden sich empirische Befunde dahingehend, dass das Kontroll- und Werterleben von Individuen zu hohen Anteilen situationssensitiv ist (Ahmed et al., 2010). Die Zusammenhänge zwischen dem situativen Kontroll- und Werterleben der Hochschullehrkräfte und ihren emotionalen States sind bislang unbekannt, woraus sich Forschungsfrage 3 ergibt:

- 3) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen situativen kognitiven Beurteilungen und den spezifischen State-Emotionen?

Weiter fanden sich in den vorliegenden Studien zu den Emotionen von Hochschullehrkräften Anzeichen dafür, dass sich die Emotionen von Hochschullehrkräften in ihren Tätigkeitsfeldern unterscheiden (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Stupnisky et al., 2016). Auf Personenebene fand sich dieses Phänomen nicht nur für das Vorliegen von Emotionen, sondern auch für die Relationen zwischen den kognitiven Beurteilungen der Hochschullehrkräfte

und ihren Emotionen in den Tätigkeitsfeldern Lehre und Forschung (Stupnisky et al., 2016). Bisher ist nicht bekannt, ob sich diese Unterschiede auch auf der Situationsebene abzeichnen und ob Unterschiede für weitere Tätigkeitsfelder, wie die der akademischen Selbstverwaltung, vorliegen. Diese Aspekte bilden den dritten Forschungsschwerpunkt mit den Forschungsfragen 4 und 5:

- 4) Unterscheiden sich die Intensitäten der State-Emotionen in den Tätigkeitsfeldern Lehre, Forschung und akademische Selbstverwaltung?
- 5) Werden die Zusammenhänge zwischen den situativen kognitiven Beurteilungen und den State-Emotionen durch die Tätigkeitsfelder der Hochschullehrkräfte beeinflusst?

Der vierte Forschungsschwerpunkt knüpft an die reaktive Emotionsregulation von Hochschullehrkräften an. Dabei erfordert vor allem die mit sozialen Interaktionen verbundene Lehre von den Hochschullehrkräften Umgangsweisen mit Emotionen (z. B. Constanti & Gibbs, 2004). Wie retrospektive Befragungen ergaben, regulieren Hochschullehrkräfte ihre Emotionen insbesondere mittels reaktionsorientierter Strategien wie die der Ausdrucksmodulation (Hagenauer & Volet, 2014b; Kordts-Freudinger & Thies, 2018). Es kann angenommen werden, dass eine Emotionsregulation situationsspezifisch erfolgt, wie am Beispiel der Emotionsunterdrückung empirisch aufgezeigt wurde (Catterson et al., 2017). Über die situative Nutzung von Emotionsausdrucksweisen der Hochschullehrkräfte liegen bislang jedoch keine empirischen Befunde vor. Ebenfalls ist ungeklärt, wie State-Emotionen und Ausdrucksweisen unter Berücksichtigung der Variabilität zusammenhängen. Daraus ergeben sich die Forschungsfragen 6 und 7:

- 6) Welchen Emotionsausdruck wenden Hochschullehrkräfte für ihre spezifischen Emotionen in Lehrveranstaltungen situativ an?
- 7) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem momentanen Emotionserleben und den situativen Emotionsausdrucksweisen?

5 Studien und Manuskripte der Dissertation

Die Forschungsfragen der Dissertation wurden in drei Manuskripten beantwortet. Die für die Beantwortung der Forschungsfragen benötigten Datenerhebungen erfolgten quantitativ nach Verfahren der Experience-Sampling Methode. Abbildung 1 zeigt eine Übersicht über die Untersuchungsgegenstände der Manuskripte. Die einzelnen Manuskripte werden anschließend anhand ihrer Forschungsfragen, der methodischen Vorgehensweise und ihrer zentralen Ergebnisse zusammengefasst.

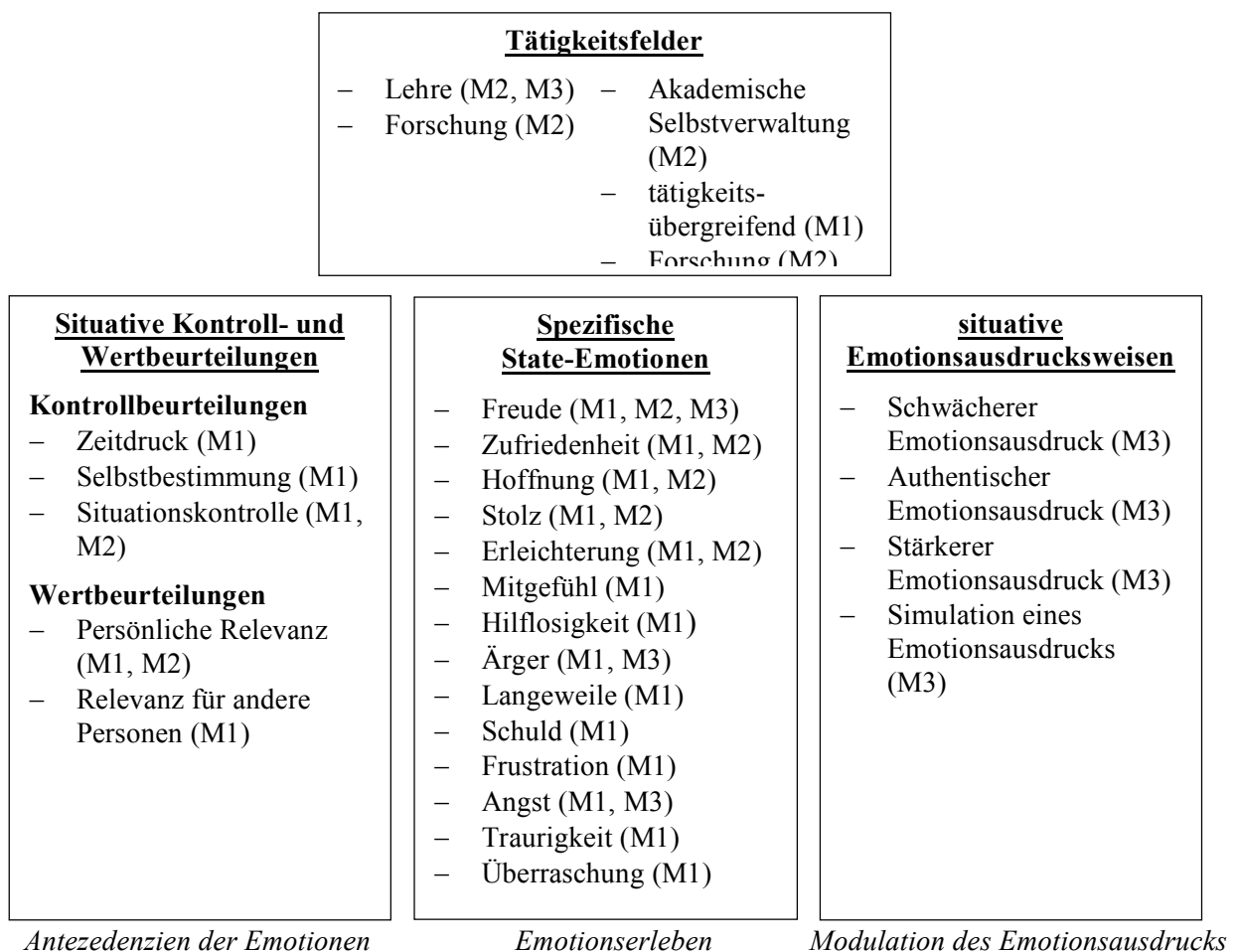


Abbildung 1. Untersuchungsgegenstände der Manuskripte (Manuskript 1 = M1, Manuskript 2 = M2, Manuskript 3 = M3)

5.1 Manuskript 1: University academics' state emotions and appraisal antecedents: an intraindividual analysis

Manuskript 1 (Thies & Kordts-Freudinger, 2019a, s. Anhang Manuskript 1) adressierte, wie stark Hochschullehrkräfte spezifische State-Emotionen in ihrem Berufsalltag erleben (Forschungsfrage 1), zu welchen Anteilen die emotionale Variabilität auf situative und auf habituelle, persönlichkeitsbasierte Einflüsse zurückgeht (Forschungsfrage 2) und welche intraindividuellen Zusammenhänge zwischen Kontroll- und Wertbeurteilungen der Hochschullehrkräfte und ihren Emotionen bestehen (Forschungsfrage 3). Befragt wurden 50 Hochschullehrkräfte aus dem deutschsprachigen Raum, welche über einen zweiwöchigen Zeitraum von montags bis freitags jeweils täglich fünf inhaltlich gleichbleibende Fragebogen an ihrem Smartphone beantworteten. Die Fragebogen wurden an den Befragungstagen zwischen 8:00 und 18:00 Uhr randomisiert in 2-Stunden-Intervallen per SMS über einen Online-Dienst (SurveySignal, Hofmann & Patel, 2015) vermittelt. Das Befragungsdesign folgte damit einem Time-Sampling. Erhoben wurden die Intensitäten der Emotionen *Freude, Zufriedenheit, Hoffnung, Stolz, Erleichterung, Mitgefühl, Hilflosigkeit, Ärger, Langeweile, Schuld, Frustration, Angst, Traurigkeit, Überraschung*. Die Emotionsauswahl orientierte sich an Kordts-Freudinger (2017) und Stupnisky und Kollegen*Kolleginnen (2016). Für die Erfassung von kognitiven Wert- und Kontrollbeurteilungen wurden Items von Schallberger (1999) adaptiert: Die Wertbeurteilungen umfassten die Einschätzung der Relevanz der aktuell vorliegenden Tätigkeit für die Hochschullehrkräfte selbst (*persönliche Relevanz*) sowie für andere Personen (*Relevanz für andere*), die Kontrollbeurteilungen umfassten den empfundenen *Zeitdruck*, die erlebte *Selbstbestimmung* und die wahrgenommene *Situationskontrolle*. Nach Abschluss der Befragung lagen insgesamt $N = 1.691$ Messzeitpunkte vor, was einem Durchschnitt von $N = 33,82$ Messzeitpunkten pro Hochschullehrkraft entspricht.

Analysiert wurden zunächst aggregierte Mittelwerte der State-Emotionen, als Gesamtmittelwert der zuvor gemittelten Messzeitpunkte pro Hochschullehrkraft. Die Ergebnisse

zeigten überwiegend mittlere Intensitäten in der Gruppe der positiven Emotionen, mit den höchsten mittleren Ausprägungen für Zufriedenheit und Freude. Für negative Emotionen ergaben sich leichte bis mittlere Ausprägungen, letzte insbesondere für Frustration. Weiter ergaben die Intraklassenkorrelationen für alle State-Emotionen, dass hohe Anteile der Variabilität auf Unterschiede innerhalb der Hochschullehrkräfte zurückgehen (mit einem Minimum von 49% für die Emotion Hoffnung und einem Maximum von 75% für die Emotion Ärger). Die Emotionen der Hochschullehrkräfte zeigen sich somit stark situationssensitiv, von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt innerhalb einer Hochschullehrkraft fluktuierend. Weiter wurden multiple Mehrebenenregressionen (random coefficient models) jeweils separat für die Emotionen berechnet. Dafür wurden die Kontroll- und Wertbeurteilungen jeweils als Level-1-Prädiktoren spezifiziert. Die Ereignisse zeigten, dass sich die Kontroll- und Wertbeurteilungen auf der Situationsebene weitgehend als signifikante Prädiktoren für die Emotionen herausstellten, wobei die Varianzaufklärungen der Emotionen als klein bis moderat zu bewerten waren. Nicht für alle Wert- und Kontrollbeurteilungen ergaben sich Zusammenhänge mit den Emotionen: Hohe Einschätzungen der persönlichen Relevanz waren positiv mit Freude, Zufriedenheit, Hoffnung, Stolz, Erleichterung, Hilflosigkeit und negativ mit Langeweile und Frustration assoziiert; hohe Relevanzbeurteilungen für andere Personen waren positiv mit Freude, Zufriedenheit, Hoffnung, Stolz, Erleichterung, Mitgefühl, Hilflosigkeit und negativ mit Überraschung verbunden. Somit zeigen sich die situativen Wertbeurteilungen überwiegend als bedeutsame Prädiktoren für positive State-Emotionen. Demgegenüber war ein hoher Zeitdruck negativ mit Freude, Zufriedenheit und Langeweile verbunden und positiv mit Ärger, Schuld, Frustration, Angst und Überraschung, das Erleben von Selbstbestimmung positiv mit Freude, Zufriedenheit, Stolz, Erleichterung und Schuld, und negativ mit Langeweile; das Erleben von Situationskontrolle war positiv mit Zufriedenheit assoziiert, negativ mit Mitgefühl, Hilflosigkeit, Ärger, Langeweile, Schuld, Frustration, Angst, Traurigkeit und Überraschung. Somit erweisen sich insbesondere sowohl ein hoher Zeitdruck als

auch eine geringe Situationskontrolle als bedeutsam für die negativen State-Emotionen der Hochschullehrkräfte.

5.2 Manuskript 2: German higher education academic staff's positive emotions through work domains

Manuskript 2 (Thies & Kordts-Freudinger, 2019b; s. Anhang Manuskript 2) untersuchte an einer Auswahl von vier positiven Emotionen, wie sich die State-Emotionen der Hochschullehrkräfte und die Muster in den Beurteilungs-Emotions-Zusammenhängen hinsichtlich der Tätigkeitsfelder der Hochschullehrkräfte unterscheiden (Forschungsfragen 4 und 5). Die Auswahl der Emotionen erfolgte theoriegeleitet nach dem Grad ihrer Aktivierung und ihrem Objektfokus: Freude und Stolz als aktivierende Emotionen, Zufriedenheit und Erleichterung als deaktivierende Emotionen (Pekrun et al., 2007); Freude als emotionale Reaktion auf aktuell vorliegende und das Wohlbefinden betreffende Ereignisse, Zufriedenheit als emotionale Reaktion auf ursprünglich prospektive Ereignisse mit erwartungskonformen Ausgang, Stolz als emotionale Reaktion auf rühmliche, lobenswerte Ereignisse, und Erleichterung als emotionale Reaktion auf ursprünglich prospektive Ereignisse mit unsicheren oder negativen Ausgängen, die sich aufgelöst oder zum positiven gewendet haben (Ortony et al., 1988). Die Studie erfolgte anhand eines Subsamples des Samples aus Manuskript 1 (Thies & Kordts-Freudinger, 2019a), für die zusätzlich das aktuelle Tätigkeitsfeld erhoben worden war. Neben den positiven Emotionen *Freude*, *Zufriedenheit*, *Stolz* und *Erleichterung* wurden die Kontroll- und Wertbeurteilungen *persönliche Relevanz* und die *Situationskontrolle* sowie die zentralen Tätigkeitsfelder *Lehre*, *Forschung* und *akademische Selbstverwaltung* in die Auswertungen aufgenommen. Die Stichprobengröße umfasste $N = 1.030$ Messzeitpunkte ($N_{Lehre} = 438$, $N_{Forschung} = 273$; $N_{akademische\ Selbstverwaltung} = 330$ Messzeitpunkte), geschachtelt in $N = 50$ Hochschullehrkräfte ($N_{Lehre} = 50$, $N_{Forschung} = 43$; $N_{akademische\ Selbstverwaltung} = 49$ Hochschullehrkräfte).

Für die Prüfung von Interaktionseffekten der Tätigkeitsfelder wurden zunächst Dummy-Variablen für die Tätigkeitsfelder Forschung und akademische Selbstverwaltung erstellt (z. B. Dummy Forschung: Forschung =1, akademische Selbstverwaltung = 0; Referenz-Tätigkeitsfeld war Lehre). Weiter wurden die Variablen der Wert- und Kontrollbeurteilungen zentriert und Interaktionsterme aus zentrierten Variablen und den Dummy-Variablen gebildet (z. B. Situationskontrolle X Dummy Forschung). Die multiplen Mehrebenenregressionen (random coefficient models) wurden jeweils separat für die vier positiven State-Emotionen berechnet, in denen die persönliche Relevanz, die Situationskontrolle und die Interaktionsterme als Level-1-Prädiktoren aufgenommen waren. Für die Intensitäten der Emotionen ergaben sich signifikante Effekte für das Tätigkeitsfeld Lehre. Die durchschnittlichen Mittelwerte für die Emotionen Freude, Stolz und Erleichterung waren im Tätigkeitsfeld Lehre höher als im Tätigkeitsfeld Forschung. Auch im Vergleich zum Tätigkeitsfeld der akademischen Selbstverwaltung zeigte sich im Tätigkeitsfeld der Lehre ein stärkeres durchschnittliches Erleben der Emotion Freude. Die Intensität von Zufriedenheit unterschied sich in den Tätigkeitsfeldern nicht, ebenso fanden sich keine Unterschiede in den emotionalen Intensitäten von Stolz und Erleichterung im Vergleich der Tätigkeitsfelder Forschung und akademische Selbstverwaltung. Weiter ergab sich nur ein schwacher Effekt des Tätigkeitsfeldes auf die intraindividuellen Zusammenhänge der kognitiven Beurteilungen und der State-Emotionen, und zwar war der Einfluss der Situationskontrolle auf die Emotion Zufriedenheit im Tätigkeitsfeld Forschung geringer ausgeprägt als im Tätigkeitsfeld Lehre. Die Daten legen nahe, dass das Tätigkeitsfeld Lehre verglichen mit Forschung und akademischer Selbstverwaltung mit stärkeren positiven Emotionen bei Hochschullehrkräften einhergeht und die intraindividuellen Zusammenhänge zwischen den Kontroll- und Wertbeurteilungen einer Hochschullehrkraft und ihren positiven Emotionen weitgehend unbeeinflusst vom Tätigkeitsfeld vorliegen.

5.3 Manuskript 3: Wie gehen Hochschullehrende mit ihren Emotionen in der Lehre um? Erleben und Regulation des Emotionsausdrucks von Freude, Angst und Ärger

Das dritte Manuskript (Thies & Kordts-Freudinger, in Begutachtung; s. Anhang Manuskript 3) setzte an den Emotionsausdrucksweisen von Hochschullehrkräften in der Lehre an. Untersucht wurde, welche situativen Emotionsausdrucksweisen Hochschullehrkräfte für die Emotionen Freude, Angst und Ärger in Lehrsitzungen anwenden (Forschungsfrage 6) und welche Zusammenhänge zwischen den Emotionen und den Emotionsausdrucksweisen vorliegen (Forschungsfrage 7). Die Auswahl der drei Emotionen erfolgte auf der Grundlage, dass diese als sogenannte Primäraffekte mit weitgehend typischen, voneinander unterscheidbaren Ausdrucksmustern einhergehen: entsprechend einem erfreuten, ängstlichen und ärgerlichen Gesichtsausdruck (Ekman, 1992; Izard, 1981). Dadurch ist ein Wirken auf den Ausdruck dieser Emotionen möglicherweise stärker indiziert, als bei Emotionen, die mit weniger eindeutigen Ausdrucksweisen einhergehen (wie z. B. Zufriedenheit oder Frustration). Befragt wurden 80 Hochschullehrkräfte aus dem deutschsprachigen Raum mittels eines klassischen Paper-Pencil-Verfahrens. Die Hochschullehrkräfte erhielten mehrere inhaltlich gleichbleibende Fragebogen, die von ihnen jeweils direkt im Anschluss an bis zu 15 Lehrsitzungen beantwortet werden sollten. Das Befragungsdesign entsprach somit einem Event-Sampling. In den Fragebogen wurde erfasst, wie stark die Hochschullehrkräfte die Emotionen *Freude*, *Angst* und *Ärger* in der Lehrsitzung erlebt haben (auf einer Skala von 1 = „überhaupt nicht“ bis 5 = „sehr stark“). Wurde die jeweilige Emotion mindestens „etwas“ erlebt, wurde weiter nach der *Emotionsausdrucksweise* gefragt (auf einer Skala von 1 = „viel schwächer“ bis 5 = „viel stärker“ als erlebt ausgedrückt). Wurde die Emotion nicht erlebt, so wurde nach einer *Simulation* der Emotion gefragt. Die Items waren adaptiert nach Keller und Becker (2018). Nach Abschluss der Befragung lagen Angaben aus $N = 802$ Lehrsitzungen vor, mit einem Durchschnitt von $N = 10,03$ Messzeitpunkten pro Hochschullehrkraft.

Die Analyse der Häufigkeiten zeigte zunächst, dass die Hochschullehrkräfte in 96% der erfassten Lehrsitzen die Emotion Freude erlebt haben, in 40% der Lehrsitzen die Emotion Angst und in 42% die Emotion Ärger. Die analysierten Häufigkeiten der Ausdrucksweisen der Emotionen zeigten, dass die Hochschullehrkräfte für die Emotion Freude überwiegend (in 59% der Lehrsitzen) einen authentischen Emotionsausdruck gewählt haben. Für die Emotionen Angst und Ärger wendeten die Hochschullehrkräfte anteilig gemessen an den Häufigkeiten der Ausdrucksweisen keinen Emotionsausdruck an (für Angst in 86% der Lehrsitzen, für Ärger in 36% der Lehrsitzen). Eine Simulation eines Emotionsausdrucks bei ausbleibender State-Emotion gaben die Hochschullehrkräfte selten an, kumuliert in 2% der Lehrsitzen. Für die Zusammenhangsanalysen wurden die Antwortstufen der Variable Emotionsausdrucksweise in drei Kategorien (*schwächerer Emotionsausdruck*, *authentischer Emotionsausdruck*, *stärkerer Emotionsausdruck*) zusammengefasst. Anschließend wurden Korrelationen auf der Situationsebene der Lehrsitzen zwischen den Emotionen und den Emotionsausdrucksweisen jeweils separat für Freude, Angst und Ärger berechnet. Die Ergebnisse zeigten einen negativen Zusammenhang zwischen der Emotion Freude und dem schwächeren Emotionsausdruck. Der Befund weist darauf hin, dass eine Hochschullehrkraft ein starkes Freudeerleben im Ausdruck seltener abschwächt. Weiter ergaben sich positive Zusammenhänge zwischen der Emotion Angst und dem schwächeren Emotionsausdruck sowie zwischen der Emotion Ärger und dem verstärkten Emotionsausdruck und dem authentischen Emotionsausdruck. Die Daten legen nahe, dass eine Hochschullehrkraft bei einem starken Angsterleben in der Lehrsitzen zu einem schwächeren Emotionsausdruck tendiert, bei einem starken Erleben von Ärger zu einem stärkeren oder authentischen Emotionsausdruck.

6 Diskussion und Erkenntnisgewinn

Das Forschungsziel dieser Arbeit bestand darin, das momentane, situative Emotionserleben und intraindividuelle Zusammenhänge der spezifischen State-Emotionen und kognitiven Beurteilungen sowie Emotionsausdrucksweisen empirisch zu untersuchen. Die Grundlage dafür bildeten bisherige Forschungsarbeiten zu den Emotionen der Hochschullehrkräfte in ihren Tätigkeitsfeldern, den Auslösern und Ursachen sowie der Regulation der Emotionen. Auf Basis retrospektiver Einzelmessungen geben diese jedoch vorrangig Erkenntnisse über Variationen und Zusammenhänge emotionsbezogener Vorgänge zwischen Hochschullehrkräften. Die Dissertation legt hingegen einen Fokus auf intraindividuelle Vorgänge. Nachfolgend werden die Forschungsfragen anhand der durchgeführten Studien bzw. angefertigten Manuskripte beantwortet, die Ergebnisse in den Forschungsstand eingebettet und daraufhin übergreifend bewertet. Anschließend werden Limitationen der Arbeit aufgezeigt und Implikationen für die Forschung und die Praxis abgeleitet. Ein Fazit bildet den Abschluss dieser Arbeit.

6.1 Beantwortung der Forschungsfragen und Einbettung in den Forschungsstand

Die Forschungsfragen der Dissertation gliederten sich in vier Forschungsschwerpunkte, anhand derer sie nachfolgend beantwortet und die Ergebnisse mit Blick auf den Forschungsstand diskutiert werden. Der erste Forschungsschwerpunkt (Forschungsfrage 1 und 2) adressierte die Intensitäten spezifischer State-Emotionen und die Variabilität der Emotionen. Der zweite Forschungsschwerpunkt (Forschungsfrage 3) fokussierte intraindividuelle Zusammenhänge zwischen situativen Kontroll- und Wertbeurteilungen der Hochschullehrkräfte und ihren State-Emotionen. Der dritte Forschungsschwerpunkt (Forschungsfrage 4 und 5) ging der Frage nach, welchen Einfluss das Tätigkeitsfeld auf die Intensitäten der State-Emotionen und auf die intraindividuellen Bewertungs-Emotions-Zusammenhänge hat. Der vierte Forschungsschwerpunkt (Forschungsfragen 6 und 7) umfasste die Analyse von situativen Emotionsausdrucksweisen, die

Hochschullehrkräfte für ihre State-Emotionen in der Lehrsituation anwenden und wie diese miteinander verbunden sind.

6.1.1 State-Emotionen und Variabilität der Emotionen

Die erste Forschungsfrage adressierte, wie stark Hochschullehrkräfte spezifische State-Emotionen in ihrem beruflichen Alltag erleben. Zur Klärung der Fragestellung wurden die Intensitäten verschiedener State-Emotionen mehrmals täglich und über mehrere Werktage bei Hochschullehrkräften gemessen. Anschließend wurden aggregierte Mittelwerte für die einzelnen State-Emotionen berechnet. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass Hochschullehrkräfte die gesamte Bandbreite der in dieser Arbeit erhobenen Emotionen (Freude, Zufriedenheit, Hoffnung, Stolz, Erleichterung, Mitgefühl, Hilflosigkeit, Ärger, Langeweile, Schuld, Frustration, Angst, Traurigkeit, Überraschung) in ihrem beruflichen Alltag erleben. Für die spezifischen State-Emotionen liegen im Durchschnitt jedoch geringe bis moderate Intensitäten vor. Dabei scheinen Emotionen, die sich tendenziell der Gruppe der positiven Emotionen zuordnen lassen (wie Freude, Zufriedenheit, Hoffnung, Stolz, Erleichterung), durchschnittlich in einer mittleren Intensität von den Hochschullehrkräften erlebt zu werden. Emotionen, die sich tendenziell in die Gruppe der negativen Emotionen einordnen lassen (wie Ärger, Schuld, Angst, Traurigkeit), werden von den Hochschullehrkräften im Durchschnitt eher schwach erlebt. Die Emotionen, Freude und Zufriedenheit, aber auch Frustration, scheinen den beruflichen Alltag von Hochschullehrkräften im Verhältnis zu den anderen State-Emotionen etwas stärker zu begleiten. Demgegenüber scheinen die Emotionen Langeweile, Schuld und Traurigkeit im beruflichen Alltag der Hochschullehrkräfte nur sehr geringfügig vorzuliegen. In der Zusammenschau dieser Ergebnisse lässt sich annehmen, dass der berufliche Alltag von Hochschullehrkräften offenbar eher mit positiven Emotionen als mit negativen Emotionen verbunden ist.

Im Rahmen dieser Arbeit sind spezifische Emotionen von Hochschullehrkräften erstmalig mehrmals und direkt in realen Situationen gemessen worden. Bisherige Forschungen haben

Emotionen von Hochschullehrkräften einmalig und retrospektiv gemessen und bieten somit tendenziell Erkenntnisse zu Trait-Emotionen von Hochschullehrkräften (vgl. Robinson & Clore, 2002). Der bisherige Forschungsstand wird somit um Erkenntnisse zu State-Emotionen erweitert. Im Vergleich zu den Häufigkeiten und/oder Intensitäten von spezifischen Trait-Emotionen (Kordts-Freudinger, 2017; Stupnisky et al., 2016) zeigen sich die hier analysierten spezifischen State-Emotionen von durchschnittlich geringeren Intensitäten. Ein solches Muster fand sich auch in State-/Trait-Emotionen kontrastierenden Studien im Schulkontext (Bieg et al., 2013; Keller et al., 2014a; Götz et al., 2015). Die tendenziell geringer ausfallenden Intensitäten der State-Emotionen der Hochschullehrkräfte scheinen somit nicht ungewöhnlich. Vor dem Hintergrund der inhaltlichen Unterscheidung von State- und Trait-Emotionen (vgl. Eid et al., 1999) und ihrer statistischen Unabhängigkeit (vgl. Johnston & Johnston, 2013) erscheinen Diskrepanzen sogar gewissermaßen plausibel. Die moderat bis gering ausfallenden Intensitäten der State-Emotionen könnten ein Indikator dafür sein, dass retrospektiv und einmalig erhobene Emotionen der Hochschullehrkräfte nicht ihren tatsächlichen Emotionen im beruflichen Alltag entsprechen und möglicherweise mit einer Überschätzung dieser verbunden sind (vgl. Robinson & Clore, 2002). Demgegenüber stehen jedoch Annahmen, dass Individuen ihre Emotionen schwächer einstufen, wenn sie zugleich hohen kognitiven Anforderungen ausgesetzt sind (vgl. Kron, Schul, Cohen, & Hassin, 2010). Dieser Umstand mag in realen Messsettings, wie die der in dieser Arbeit gewählten realen beruflichen Situationen, stärker gegeben sein als in einmaligen und dafür expliziten Befragungssituationen. Wenn auch eine State-/Trait-Kontrastierung nicht Gegenstand dieser Arbeit war, so legt die recht auffällige Diskrepanz in den Intensitäten der hier und in bisherigen Forschungen gemessenen Emotionen nahe, die State- und Trait-Emotionen der Hochschullehrkräfte konzeptionell, messmethodisch und statistisch zu unterscheiden. Ein Muster in den Ausprägungen der Emotionen scheint jedoch weitgehend unabhängig von den inhaltlichen und messmethodischen Unterschieden zu bestehen, und zwar, dass positive Emotionen von den

Hochschullehrkräften tendenziell häufiger und/oder stärker erlebt werden als negative Emotionen (vgl. Hagenauer & Volet, 2014a; Kordts-Freudinger, 2017; Stupnisky et al., 2016).

Die zweite Forschungsfrage fokussierte die Variabilität der spezifischen State-Emotionen. Berechnet wurden hierfür Intraklassenkorrelationen und daraus die Anteile der Variation zwischen und innerhalb der Hochschullehrkräfte. Die Ergebnisse weisen daraufhin, dass die Variationen in den Intensitäten der spezifischen State-Emotionen der Hochschullehrkräfte überwiegend durch situative, instabile Einflüsse determiniert und eher zu kleineren Anteilen auf habituelle oder persönlichkeitsbasierte, stabile Einflüsse zurückzuführen sind. Somit ist anzunehmen, dass das emotionale Erleben der Hochschullehrkräfte stark von Situation zu Situation variiert. Dieses Erkenntnis entspricht weitgehend einem Verständnis von Emotionen als fluktuierende (vgl. Feldmann Barrett, 2009), zeitlich datierte, episodenhafte (vgl. Meyer et al., 2008; Scherer, 2005) Phänomene. Der Befund ist weitgehend konform mit anderen Studienergebnissen aus dem Bildungsbereich, die ebenfalls Emotionen als überwiegend situationsspezifisch identifizierten (z. B. Ahmed et al., 2010; Becker et al., 2015; Bieg et al., 2013; Götz et al., 2015; Keller et al., 2014a). Annahmen, dass sich Emotionen aus der Gruppe der positiven Emotionen stabiler herausstellten als solche aus der Gruppe der negativen Emotionen (vgl. Ahmed et al., 2010), fanden sich für die Gruppe der Hochschullehrkräfte nicht. Allerdings fanden sich emotionsspezifische Unterschiede in der Variabilität. So fluktuierte das emotionale Erleben von Stolz, Erleichterung, Ärger oder Langeweile stark innerhalb der Hochschullehrkräfte, während das momentane Erleben von Angst und Hoffnung zu etwa gleichen Anteilen innerhalb und zwischen Hochschullehrkräften variierte. Dieses könnte mit dem Objektfokus der Emotionen zusammenhängen, denn während Stolz und Erleichterung auf retrospektive Ereignisse und Ärger und Langeweile auf aktuelle Aktivitäten gerichtet sind, beziehen sich die Emotionen Angst und Hoffnung auf prospektive, potentiell noch unsichere Ereignisse (vgl. Pekrun et al., 2007). Die Befunde könnten ein Indikator dafür sein, dass letztere Emotionen stärker auf stabile und situationsunabhängige Faktoren zurückzuführen sind.

Im Rahmen der Dissertation konnte erstmals empirisch aufgezeigt werden, dass die State-Emotionen von Hochschullehrkräften durch eine systematische Variation innerhalb der Hochschullehrkräfte gekennzeichnet sind und individuelle Unterschiede in den State-Emotionen zu eher kleineren Anteilen existieren. Dieser Befund bekräftigt die Notwendigkeit intraindividueneller Analysen zur Untersuchung der Emotionen von Hochschullehrkräften, sowohl um Fehlschlüsse in den Ergebnisinterpretationen zu vermeiden (vgl. Cohen, Cohen, West, & Aiken, 1983), als auch um Einblicke in die Prozesse innerhalb der Hochschullehrkräfte zu gewinnen (vgl. Pekrun, 2006).

6.1.2 Kognitive Beurteilungen und State-Emotionen

Den Gegenstand der dritten Forschungsfrage bildeten die Zusammenhänge zwischen den situativen kognitiven Beurteilungen der Hochschullehrkräfte und ihren spezifischen State-Emotionen. Für die Klärung der Frage wurden Wertbeurteilungen zur persönlichen Relevanz der Situation und zur Relevanz der Situation für andere Person und Kontrollbeurteilungen hinsichtlich Zeitdruck, Selbstbestimmung und Situationskontrolle erhoben und als Level-1-Prädiktoren in separate multiple Regressionsmodelle für die spezifischen State-Emotionen aufgenommen. In den Ergebnissen zeigten sich die Wert- und Kontrollbeurteilungen, die eine Hochschullehrkraft hinsichtlich der aktuell vorliegenden Situation vornimmt, als mit ihrem momentanen Emotionserleben verbunden: *Persönliche Relevanz* war ein positiver Prädiktor für Freude, Zufriedenheit, Hoffnung, Stolz, Erleichterung, Hilflosigkeit und ein negativer Prädiktor für Langeweile und Frustration. Somit geht die Situation, die eine Hochschullehrkraft als persönlich bedeutsam einstuft, mit einem stärkeren momentanen Erleben von Freude, Zufriedenheit, Hoffnung, Stolz, Erleichterung und Hilflosigkeit einher. Demgegenüber erleben Hochschullehrkräfte in solchen Situationen weniger Langeweile und auch weniger Frustration. *Relevanz für andere Personen* stellte sich als positiver Prädiktor für Freude, Zufriedenheit, Hoffnung, Stolz, Erleichterung, Mitgefühl, Hilflosigkeit und als negativer Prädiktor für Überraschung heraus. Eine Hochschullehrkraft scheint somit in Situationen, die sie als für andere

Personen bedeutsam einstuft, stärker Freude, Zufriedenheit, Hoffnung, Stolz, Erleichterung, Mitgefühl und Hilflosigkeit zu erleben und weniger Überraschung. *Zeitdruck* zeigte sich als negativer Prädiktor für Freude, Zufriedenheit und Langeweile und als positiver Prädiktor von Ärger, Schuld, Frustration, Angst und Überraschung. Der Befund weist darauf hin, dass eine Hochschullehrkraft, die in einer Situation Zeitdruck erlebt, weniger Freude, Zufriedenheit und Langeweile und stärker Ärger, Schuld, Frustration, Angst und Überraschung erlebt. *Selbstbestimmung* war ein positiver Prädiktor für Freude, Zufriedenheit, Stolz, Erleichterung, Schuld und ein negativer Prädiktor für Langeweile. In Situationen, in denen eine Hochschullehrkraft ein selbstbestimmtes Handeln wahrnimmt, erlebt sie offenbar stärker Freude, Zufriedenheit, Stolz, Erleichterung, Schuld und weniger Langeweile. *Situationskontrolle* zeichnete sich als positiver Prädiktor für Zufriedenheit und als negativer Prädiktor für Mitgefühl, Hilflosigkeit, Ärger, Langeweile, Schuld, Frustration, Angst, Traurigkeit und Überraschung ab. Dies legt nahe, dass eine Hochschullehrkraft in Situationen mit einem hohen Kontrollerleben stärker Zufriedenheit und weniger intensiv Mitgefühl, Hilflosigkeit, Ärger, Langeweile, Schuld, Frustration, Angst, Traurigkeit und Überraschung erlebt. Die dargestellten Befunde zeigen auf der Situationsebene der Hochschullehrkräfte, dass ihre Wert- und Kontrollbeurteilungen mit ihren State-Emotionen zusammenhängen. Die kognitiven Beurteilungen, die eine Hochschullehrkraft hinsichtlich eines Ereignisses vornimmt, können somit als für die Emotionen bedeutsam eingestuft werden, was weitgehend den Annahmen der kognitiven Beurteilungstheorien entspricht (z. B. Ellsworth & Scherer, 2013; Roseman & Smith, 2001). Dabei sind Wert- und Kontrollbeurteilungen bedeutsame Bewertungsdimensionen für Emotionen (vgl. Pekrun, 2007), was im Rahmen der Dissertation erstmals auf Situationsebene für die Gruppe der Hochschullehrkräfte abgebildet werden konnte. Für die einzelnen intraindividuellen Zusammengänge ergeben sich jedoch emotionsspezifische Unterschiede in den Ausprägungen, Qualitäten und Richtungen.

Die Ergebnisse deuten daraufhin, dass Wertbeurteilungen insbesondere für positive State-Emotionen (wie Freude, Zufriedenheit, Stolz oder Erleichterung) der Hochschullehrkräfte bedeutsam sind, und zwar insofern, dass ein höheres situatives Werterleben mit stärkeren positiven State-Emotionen einhergeht. Die situativen Wertbeurteilungen und die positiven State-Emotionen sind somit weitgehend theoriekonform assoziiert (vgl. Lazarus, 1991; Pekrun, 2006). Der Zusammenhang, der in dieser Arbeit auf der Situationsebene für Hochschullehrkräfte aufgezeigt werden konnte, deckt sich weitgehend mit Annahmen vorheriger Studien, die auf Personenebene der Hochschullehrkräfte herausgestellt haben, dass ein hohes Werterleben für das Erleben positiver Emotionen zuträglich ist (z. B. Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Hagenauer & Volet, 2014a; Stupnisky et al., 2016). Ein hohes Werterleben kann somit allgemein als emotional vorteilhaft für Hochschullehrkräfte eingestuft werden. Im Kontext der Wertbeurteilungen konnte in der Arbeit aufgezeigt werden, dass die Zusammenhänge zwischen Wertbeurteilungen und positiven Emotionen auch in solchen Situationen bestehen, die eine Hochschullehrkraft als für andere Personen relevant einstuft. So wie Emotionen nicht nur auf das Selbst gerichtet sind (z. B. „Empathieemotionen“, Ortony et al., 1988), sind es offenbar auch nicht die kognitiven Einschätzungen (vgl. Wondra & Ellsworth, 2015), die hier im Fall der Hochschullehrkräfte das Erleben positiver Emotionen beeinflussen. Auffallend war jedoch, dass sich auf Situationsebene nur wenige signifikante Relationen zwischen dem Werterleben und negativen Emotionen ergaben. Aus Perspektive der kognitiven Bewertungstheorien ist die Beurteilung hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Ereignissen eine notwendige Voraussetzung für die Entstehung von Emotionen, so auch für eine Reihe spezifischer negativer Emotionen, wie beispielsweise Angst oder Ärger (z. B. Lazarus, 1991; Frijda, 1986; Pekrun, 2006). Die Frage, weshalb sich in dieser Arbeit für die negativen State-Emotionen überwiegend keine theoriekonformen Befunde ergaben, kann nicht abschließend geklärt werden. Möglicherweise sind die situativen Wertbeurteilungen im Kontext negativer State-Emotionen komplexer, als sie im Rahmen dieser Arbeit untersucht worden sind.

Die situativen Kontrollbewertungen der Hochschullehrkräfte stellten sich auf der Situationsebene insbesondere als bedeutsame Prädiktoren für spezifische negative Emotionen (wie Ärger, Angst oder Frustration) heraus. Konkret scheint dabei insbesondere ein höherer Zeitdruck und eine geringere Situationskontrolle zu stärkeren negativen Emotionen in Hochschullehrkräften zu führen, ein hohes Erleben von Selbstbestimmung zu stärkeren positiven Emotionen. Damit bestehen auch für die Kontrollbeurteilungen weitgehend theoriekonforme Zusammenhänge auf der Situationsebene, und zwar insofern, als dass ein hohes Kontrollerleben (hier: das Erleben von Selbstbestimmung) mit positiven Emotionen und ein geringes Kontrollerleben (hier das Erleben von Zeitdruck und geringer Situationskontrolle) mit negativen Emotionen assoziiert sind (vgl. Pekrun, 2006). Die aufgezeigten Beziehungen untermauern erneut Annahmen vorheriger Forschungen, die auf Personenebene ebenfalls Hinweise dafür fanden, dass geringe Kontrollwahrnehmungen mit negativen Emotionen bei Hochschullehrkräften verbunden sind (z. B. Hagenauer & Volet, 2014a; Stupnisky et al., 2016, Stupnisky et al., 2019). Es kann somit vermutet werden, dass Situationen mit einem geringeren Kontrollerleben emotional nachteilig für Hochschullehrkräfte sind.

Insgesamt fanden sich für die Wert- und Kontrollbeurteilungen geringe bis moderate Effekte, die die spezifischen Emotionen innerhalb der Hochschullehrkräfte nur zu Teilen aufdecken. Dies legt nahe, dass weitere Einflüsse die State-Emotionen der Hochschullehrkräfte formen, wie etwa zusätzliche kognitive Beurteilungen (vgl. Moors et al., 2013) oder auch emotionale Traits (vgl. Bieg et al., 2013). In der Zusammenschau lässt sich jedoch allgemein schlussfolgern, dass kognitive Beurteilungen, die eine Hochschullehrkraft hinsichtlich einer aktuell vorliegenden Situation vornimmt, mit denen in der jeweiligen Situation erlebten Emotionen verbunden sind. Die einzelnen intraindividuellen Bewertungs-Emotions-Relationen legen emotionsspezifische Unterschiede nahe und unterstreichen die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung von spezifischen Emotionen. Die Befunde bekräftigen darüber hinaus,

dass die emotionsbezogenen Vorgänge zwischen kognitiven Beurteilungen und Emotionen situationsspezifisch und innerhalb der Hochschullehrkräfte stattfinden und somit eben auch als solche in intraindividuellen Analysen adressiert werden sollten (vgl. Becker et al., 2015).

6.1.3 Effekte der Tätigkeitsfelder

Die vierte Forschungsfrage hatte zum Gegenstand, ob sich die Intensitäten der State-Emotionen der Hochschullehrkräfte in den Tätigkeitsfeldern Lehre, Forschung und akademische Selbstverwaltung unterscheiden. Die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgte an einer Auswahl von vier positiven spezifischen Emotionen. Für die Tätigkeitsfelder wurden jeweils Dummy-Variablen gebildet, die anschließend auf der Situationsebene als Prädiktoren in die multiplen Regressionsmodelle der State-Emotionen aufgenommen worden sind. Die Ergebnisse brachten Effekte für das Tätigkeitsfeld *Lehre* hervor. Aus diesen lässt sich ableiten, dass Hochschullehrkräfte in lehrbezogenen Situationen stärker Freude, Stolz und Erleichterung erleben als in Situationen mit Forschungsbezug. Auch im Vergleich zu Situationen mit Aufgaben akademischer Selbstverwaltung erleben Hochschullehrkräfte durchschnittlich in lehrbezogenen Situationen stärker Freude. Das Erleben von Zufriedenheit unterscheidet sich in den Tätigkeitsfeldern hingegen nicht, ebenso fanden sich keine Unterschiede in den Intensitäten der positiven State-Emotionen zwischen den Tätigkeitsfeldern Forschung und akademische Selbstverwaltung. Somit zeigen die Ergebnisse auf Situationsebene, dass lehrbezogene Aufgaben stärker mit dem Erleben positiver Emotionen verbunden sind. Dieser Befund, dass Hochschullehrkräfte in der Lehre mehr positive Emotionen erleben als in der Forschung, deckt sich weitgehend mit Annahmen bisheriger Forschungen auf Personenebene der Hochschullehrkräfte (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Stupnisky et al, 2016). Ein Vergleich von Befunden lässt jedoch Diskrepanzen innerhalb von und zwischen Hochschullehrkräften vermuten: Auf Situationsebene konnte in dieser Arbeit aufgezeigt werden, dass eine Hochschullehrkraft mehr Erleichterung in der Lehre als in der Forschung erlebt, ein Effekt, der

offenbar auf der Personenebene nicht vorliegt (vgl. Stupnisky et al., 2016). Die Emotion Erleichterung stellte sich hier als stark situationssensitiv heraus (mit 74% Variation innerhalb einer Hochschullehrkraft), so dass der intraindividuelle Effekt in der retrospektiven Betrachtung möglicherweise verzerrt sein könnte (vgl. Robinson & Clore, 2002). Demgegenüber wurde auf Personenebene festgestellt, dass Hochschullehrkräfte mehr Zufriedenheit in der Lehre als in der Forschung empfinden (Stupnisky et al., 2019)¹, ein Effekt, der jedoch auf der Situationsebene in dieser Arbeit nicht festgestellt werden konnte. Eine Ursache für die Diskrepanz in den Befunden könnte sein, dass Hochschullehrkräfte im Allgemeinen zufriedener mit ihrer Lehre als mit ihrer Forschung sind, was sich jedoch im alltäglichen, situativen Emotionserleben einer Hochschullehrkraft nicht widerspiegelt. Insgesamt kommen jedoch auch Effekte der Stichprobe und/oder der Messmethodik als Ursachen für der Diskrepanzen infrage.

Die fünfte Forschungsfrage umfasste die Effekte von Tätigkeitsfeldern der Hochschullehrkräfte auf die intraindividuellen Zusammenhänge der kognitiven Beurteilungen und State-Emotionen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Interaktionsterme zwischen den Wert- und Kontrollbeurteilungen und der Dummy-Variablen der Tätigkeitsfelder erstellt und als Prädiktoren in die multiplen Regressionsmodelle für die State-Emotionen auf der Situationsebene aufgenommen. Die Ergebnisse ergaben einen schwachen Effekt für das Tätigkeitsfeld Lehre auf den intraindividuellen Zusammenhang zwischen Kontrollerleben und Zufriedenheit. Aus diesem Effekt lässt sich ableiten, dass eine Hochschullehrkraft, die in lehrbezogenen Situationen eine stärkere Kontrolle über ihre Situation wahrnimmt, etwas stärker Zufriedenheit erlebt als dies in forschungsbezogenen Situationen der Fall wäre. Der Effekt könnte darauf zurückzuführen sein, dass Lehrsituationen verstärkt mit sozialen Interaktionen und damit verbundenen Unsicherheiten einhergehen (vgl. Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Hagenauer & Volet, 2014a). Im Umgang mit Unsicherheiten könnte dem Kontrollerleben somit eine stärkere Gewichtung im

¹ Die Emotion Zufriedenheit wurde in der Studie von Stupnisky et al. (2016) nicht erfasst.

Emotionsvorgang zukommen, als dies in forschungsbezogenen Situationen mit weniger sozialen Interaktionen erforderlich wäre. Weitere Effekte von Tätigkeitsfeldern auf die Zusammenhänge zwischen kognitiven Beurteilungen und State-Emotionen konnten auf der hier untersuchten Situationsebene nicht festgestellt werden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die intraindividuellen Zusammenhänge zwischen den Kontroll- und Wertbeurteilungen und den positiven State-Emotionen tendenziell unbeeinflusst vom Tätigkeitsfeld bestehen. Auf der Situationsebene unterstützen die hier vorliegenden Befunde weitgehend, dass Zusammenhänge zwischen dem situativen Kontroll- und Werterleben und emotionalen States tendenziell universell sind (vgl. Pekrun, 2006). Beim Blick auf bisherige Forschungsergebnisse lassen sich erneut Unterschiede zwischen Personen- und Situationsebene annehmen. Der Befund, dass das Erleben von Freude und Stolz im Tätigkeitsfeld der Forschung stärker durch Kontrollbeurteilungen bedingt ist als im Tätigkeitsfeld Lehre (Stupnisky et al., 2016), konnte in dieser Arbeit auf der Situationsebene der Hochschullehrkräfte nicht festgestellt werden. So scheinen auch in Bezug der Tätigkeitsfelder Diskrepanzen bei inter- und intraindividuellen Befunden vorzuliegen, die zum einen darin begründet liegen könnten, dass es Effekte zwischen Hochschullehrkräften gibt, die sich in den alltäglichen Situationen der Tätigkeitsfelder nicht explizit widerspiegeln (vgl. Molenaar, 2004), oder dass retrospektiv und einmalig berichtete Vorgänge mit Verzerrungen der tatsächlichen Vorgänge verbunden sein könnten (vgl. Robinson & Clore, 2002). Somit erscheint es auch in diesem Kontext bedeutsam, inter- und intraindividuelle emotionsbezogene Vorgänge zu unterscheiden und diese als solche in Forschungsarbeiten zu adressieren und zu bewerten.

In der Zusammenschau der Befunde lässt sich schlussfolgern, dass das aktuell vorliegende Tätigkeitsfeld durchaus einen Einfluss auf das momentane emotionale Erleben der Hochschullehrkräfte hat, wohingegen die intraindividuellen Zusammenhänge zwischen den kognitiven Beurteilungen der Hochschullehrkräfte und ihren State-Emotionen weitgehend unberührt vom aktuellen Tätigkeitsfeld vorliegen.

6.1.4 Ausdrucksweisen der State-Emotionen

Im Fokus der sechsten Forschungsfrage standen die situativen Emotionsausdrucksweisen der Hochschullehrkräfte. Zur Klärung der Fragestellung wurden mehrmalige Angaben von Hochschullehrkräften zu ihrem Erleben von Freude, Angst und Ärger und dem Ausdruck dieser Emotionen in Lehrveranstaltungen erfasst und aggregierte Häufigkeiten der Emotionen und ihrer Ausdrucksmodi ausgewertet. Die Ergebnisse legen nahe, dass Hochschullehrkräfte ihre erlebte Freude in den meisten Lehrsituationen den Studierenden gegenüber authentisch zum Ausdruck bringen und sie ihre Freude in nur sehr wenigen Fällen herauf- oder herunterregulieren. Ihre erlebte Angst und ihren wahrgenommenen Ärger verbergen Hochschullehrkräfte in den meisten Lehrsituationen. Nur gelegentlich drücken Hochschullehrkräfte ihren Ärger authentisch oder stärker als tatsächlich empfunden aus. Es zeichnet sich somit die Tendenz ab, dass Hochschullehrkräfte in Lehrsituationen positive Emotionen authentisch ausdrücken und negative Emotionen verbergen. Im Rahmen der Dissertation konnte dieses Phänomen erstmals am Beispiel von State-Emotionen in realen Lehrsettings aufgezeigt werden. Es lässt sich ableiten, dass Hochschullehrkräfte im alltäglichen beruflichen Setting der Lehrveranstaltungen Emotionsarbeit betreiben (vgl. Hochschild, 1983), was sich in einem Äußern von positiven Emotionen (hier im Fall von Freude) und einem Verbergen von negativen Emotionen (hier Angst und Ärger) widerspiegelt. Dieses hier in der Arbeit in realen Settings identifizierte Muster im situativen Emotionsausdruck der Hochschullehrkräfte zeigt sich konform mit Annahmen zum Emotionsausdruck in serviceorientierten Berufen (vgl. Ashfort & Humphrey, 1993) sowie mit Einschätzungen zu einem „professionellen“ Umgang mit Emotionen in der Hochschullehre (vgl. Constanti & Gibbs, 2004; Ogbonna & Harris, 2004). Die Befunde zum situativen Emotionsausdruck sind zudem konform mit Befunden einer experimentellen Studie, in der ebenfalls ein authentischer Ausdruck von positiven Emotionen und ein tendenzielles Verbergen von negativen Emotionen bei Hochschullehrkräften festgestellt wurde (Mendzheritskaya et al., 2018). Es lässt sich vermuten, dass dieses Ausdrucksmuster für positive und negative Emotionen in Lehrveranstaltungen für die Gruppe der Hochschullehrkräfte allgemein

angenommen werden kann. Die Befunde zu den Ausdrucksweisen bieten zudem Hinweise auf das Emotionsregulationsverhalten der Hochschullehrkräfte. Das Einwirken der Hochschullehrkräfte auf ihren Emotionsausdruck legt nahe, dass Hochschullehrkräfte für ihre State-Emotionen in der Lehre durchaus reaktive (vgl. Gross, 2008) und oberflächliche (im Sinne eines „*Surface Acting*“; Grandey, 2003) Regulationsweisen anwenden. Die Regulation bezieht sich dabei hauptsächlich auf das Herabregulieren von negativen Emotionen und weniger auf ein Heraufregulieren von Emotionen oder eine Simulation von nicht erlebten Emotionen. Letztere wenden Hochschullehrkräfte in Lehrsitzungen nur sehr selten an, wie die Ergebnisse dieser Arbeit und auch solcher bestehender Forschung (vgl. Mendzheritskaya et al., 2018) darlegen. Dies ist insofern überraschend, als dass Lehrkräfte im Schulkontext durchaus Emotionen bewusst simulieren, um etwa Lehr-/Lernziele zu verfolgen (vgl. Keller & Becker, 2018). Dies scheint auf Hochschullehrkräfte tendenziell nicht zuzutreffen, wobei auch für diese ein bewusster Einsatz von Emotionen zur Erreichung von lehr-lernbezogenen Zielen festgestellt wurde (vgl. Gates, 2000; Zhang & Zhu, 2008). Im Fall der Hochschullehrkräfte scheint dieser Einsatz nicht durch eine Simulation von Emotionen zu erfolgen. Stattdessen fanden sich in dieser Arbeit Hinweise dahingehend, dass Hochschullehrkräfte in ausgewählten Lehrsitzungen einen authentischen oder gar verstärkten Ausdruck für die spezifische State-Emotion Ärger anwenden. Für die State-Emotion Angst wurde ein solcher Befund nicht festgestellt, was erneut eine differenzierte Betrachtung spezifischer State-Emotionen bekräftigt. Die Befunde untermauern zudem für die Situationsebene der Lehrsitzung, dass Hochschullehrkräfte für ihre negativen Emotionen eine auf die aktuelle Situation bewusst zugemessene Ausdrucksmodulation wählen (vgl. Hagenauer & Volet, 2014b, Kordts-Freudinger, 2017), möglicherweise um instrumentelle Zwecke in der Lehre zu verfolgen (vgl. Gates, 2000; Zhang & Zhu, 2008).

Die siebte Forschungsfrage adressierte die Zusammenhänge zwischen den State-Emotionen und den situativen Emotionsausdrucksweisen der Hochschullehrkräfte. Für die

Beantwortung der Forschungsfrage sind jeweils Korrelationen zwischen den Emotionsintensitäten und den Emotionsausdrucksformen² auf der Situationsebene berechnet und bewertet worden. Die Ergebnisse legen nahe, dass eine Hochschullehrkraft insbesondere bei einem starken momentanen Freudeerleben in einer Lehrveranstaltung seltener dazu neigt, diese Freude im Ausdruck zu unterdrücken. Hochschullehrkräfte in Lehrsituationen neigen offenbar dazu, insbesondere eine stark erlebte Freude in Lehrsituationen offen und authentisch den Studierenden gegenüber zu äußern. Für die beiden negativen State-Emotionen zeigen die Befunde ein differenziertes Bild: So neigt eine Hochschullehrkraft mit einem starken Angstepfinden in einer Lehrsituation dazu, den Studierenden gegenüber dieses im Ausdruck zu unterdrücken. Bei einem stärkeren Angsterleben tendiert eine Hochschullehrkraft in der Lehrsituation jedoch zu einer authentischen oder stärkeren Äußerung im Emotionsausdruck. Es lässt sich schlussfolgern, dass Hochschullehrkräfte insbesondere bei einem starken Angsterleben ihren Emotionsausdruck verbergen und gerade bei einem starken Ärgererleben dazu tendieren, dieses Erleben authentisch oder gar stärker in der Lehrsituation auszudrücken. Weshalb eine Hochschullehrkraft insbesondere ihr starkes Ärgererleben den Studierenden gegenüber im Ausdruck deutlich macht, könnte mit der sozialen Funktion von Emotionen zusammenhängen. Die soziale Funktion von Emotionen dient den Individuen dazu, das eigene emotionale Erleben zu kommunizieren, aber auch Reaktionen in anderen Personen hervorzurufen (z. B. Horstmann, 2003). Der Ausdruck von Emotionen kann dabei helfen Beziehungen zu stärken oder auch die eigene soziale Rolle abzusichern (z. B. Fischer & Manstead, 2008). So wäre es möglich, dass Hochschullehrkräfte mit der Äußerung insbesondere eines starken Freudeerlebens die Beziehung zu ihren Studierenden stärken. Mehrere Studien konnten zeigen, dass sich die Freude von Hochschullehrkräften auf ein positives studentisches Verhalten oder ihre Lernleistungen richten (Hagenauer & Volet, 2014a; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Zudem erlebt eine Hochschullehrkraft insbesondere dann stark Freude, wenn sie

² Die Ausdrucksform der „Simulation“ wurde nicht analysiert, da die Fallzahlen zu gering waren.

die aktuell vorliegende Situation als persönlich oder für andere Personen bedeutsam einstuft (Thies & Kordts-Freundinger, 2019a). Möglicherweise nutzt eine Hochschullehrkraft situativ den Ausdruck von Freude, um über ein positives, bedeutsames Ereignis zu informieren und die Studierenden in ihrem Verhalten und ihren Leistungen zu bestärken. Demgegenüber lösen studentisches Missverhalten oder Lernversäumnisse negative Emotionen wie Ärger aus (Hagenauer & Volet, 2014a; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Ein starkes momentanes Erleben von Ärger resultiert insbesondere dann, wenn eine Hochschullehrkraft in einer Situation ein geringes Kontrollerleben empfindet (Thies & Kordts-Freundinger, 2019a). Somit könnte das situative Äußern des starken Ärgererlebens mit dem Ziel erfolgen, die eigene Position im Lehr-Lerngeschehen wiederzugewinnen oder abzusichern, die Studierenden über das Fehlverhalten zu informieren und eine Verhaltensänderung herbeizuführen. Für die Emotion Angst ergibt sich ein anderes Erklärungsmuster. Angst gilt als eine emotionale Reaktion auf Ereignisse mit einem unsicheren oder unerwünschten Ausgang (z. B. Lazarus, 1991; Ortony, et al., 1988). Dies konnte auch im Fall von Hochschullehrkräften aufgezeigt werden (z. B. Hagenauer & Volet, 2014a; Meanwell & Kleiner, 2014). Im Rahmen dieser Arbeit wurde zudem festgestellt, dass ein starkes momentanes Angsterleben aus einer geringen Situationskontrolle bei Hochschullehrkräften resultiert (Thies & Kordts-Freundinger, 2019a). So könnte eine situative Herabregulierung eines starken Angstaustausdrucks vor dem Hintergrund erfolgen, eine wahrgenommene Unsicherheit hinsichtlich der aktuell vorliegenden Situation nicht offen zu kommunizieren, etwa um ein „professionelles Auftreten“ zu bewahren (vgl. Ogbonna & Harris, 2004), oder eine Lehr-Lernsituation durch eventuell unbegründete Angstäußerungen nicht kontraproduktiv zu belasten.

In der Zusammenschau der Befunde lässt sich festhalten, dass Hochschullehrkräfte verschiedene Ausdruckweisen für ihre State-Emotionen in der Lehre anwenden und den Ausdruck ihrer in der Lehre empfundenen State-Emotionen situativ modulieren. Die intraindividuellen Zusammenhänge zeigen auf, dass die Emotionsausdrucksmodulation mit dem Emotionserleben

innerhalb der Hochschullehrkräfte verbunden ist. Insgesamt verweisen die Befunde darauf, dass das Erleben von Freude von Hochschullehrkräften überwiegend authentisch ausgedrückt wird, während negative Emotionen wie Angst oder Ärger tendenziell von den Hochschullehrkräften in ihrem Ausdruck abgeschwächt oder unterdrückt werden.

6.1.5 Gesamtbewertung der Befunde für Theorie und Forschung

Im Rahmen der Dissertation sind erstmals die State-Emotionen von Hochschullehrkräften und emotionsbezogene Vorgänge innerhalb von Hochschullehrkräften zum Gegenstand der Forschung geworden. Die Befunde der Arbeit haben dabei den Forschungsstand punktuell erweitert, wie in den vorherigen Kapiteln dargelegt wurde. Darüber hinaus erlauben die Befunde allgemeine Schlussfolgerungen für die theoretischen und empirischen Zugänge zu Emotionen und ihren Prozessen im Kontext der pädagogisch-psychologischen Bildungsforschung.

Für die Datengenerierung wurde erstmals die Experience-Sampling Methode mit Hochschullehrkräften angewendet. Die ESM hat sich dabei als eine geeignete Methode herausgestellt, um wiederholt und in realen beruflichen Situationen State-Emotionen und emotionsbezogene Vorgänge bei Hochschullehrkräften zu erheben. Die Anwendbarkeit der Methode ist zuvor bereits für andere Personengruppen im Bildungsbereich erprobt worden, wie etwa für Schülerinnen und Schüler (z. B. Götz et al., 2013), Schullehrkräfte (z. B. Keller et al., 2014a), Studierende (z. B. Götz et al., 2014), und konnte in dieser Arbeit für die Gruppe der Hochschul-lehrkräfte adaptiert werden. Mittels ESM konnten in dieser Arbeit neue Erkenntnisse zum realen Erleben von Hochschullehrkräften generiert werden, so dass die Methode weithin als für die Bildungsforschung bereichernd eingestuft werden kann (vgl. Zirkel et al., 2015).

Die Befunde der Dissertation weisen auf eine hohe Situationssensitivität der State-Emotionen, der kognitiven Beurteilungen und Emotionsausdrucksweisen der Hochschullehrkräfte hin. Es kann somit angenommen werden, dass das emotionale Erleben, die Beurteilungen und

Ausdrucksweisen zu gewissen Anteilen zeitlich instabil und situationsabhängig sind (vgl. Kelava & Schermelleh-Engel, 2008). Diese Situationssensitivität wurde auch in anderen Forschungen zur Variabilität von State-Emotionen (z. B. Keller et al., 2014a), kognitiven Beurteilungen (z. B. Ahmed et al., 2010) oder reaktiver Emotionsregulation (z. B. Catterson et al., 2017) aufgezeigt. Die Situationsspezifität scheint somit ein allgemeines Phänomen im Kontext der Emotionen und emotionselevanter Variablen zu sein, die in theoretischen Modellen und empirischen Analysen Berücksichtigung finden sollte.

Im Hinblick auf emotionsbezogene Vorgänge in Hochschullehrkräften, wie die der kognitiven Beurteilungen als Antezedezien von Emotionen oder die der Emotionsausdrucksweisen als reaktiver Umgang mit Emotionen, konnte in der Dissertation aufgezeigt werden, dass diese situationsspezifisch und innerhalb von Hochschullehrkräften stattfinden. In der Konsequenz sollten intraindividuelle Analysen daher auch zukünftig Gegenstand der Emotionsforschung sein, um intraindividuelle Phänomene in Hochschullehrkräften aufzudecken (vgl. Murayama et al., 2017). In der Ergebnisdiskussion wurde deutlich, dass sich die intraindividuellen Befunde dieser Arbeit teilweise inhaltlich von den interindividuellen Befunden anderer Studien unterscheiden (vgl. Kapitel 6.1.2, 6.1.3). Vor diesem Hintergrund erscheint es für die theoretische und empirische Rahmung im Kontext der Emotionsforschung bedeutsam, den Emotionsgegenstand (situative Emotionen und/oder Tendenzen zu Emotionen) und den Fokus der Analyse (innerhalb und/oder zwischen Hochschullehrkräften) zu explizieren und hervorzuheben, ob individuelle Funktionsweisen im Emotionsprozess auf Situationsebene (vgl. Molenaar, 2004) oder Verbindungen zwischen Variablen im Hinblick auf individuelle Unterschiede auf Personenebene (vgl. Pekrun, 2006) im Fokus der Forschung sind. In ihrer differenzierten Betrachtung leisten beide Ebenen einen wichtigen Beitrag zu einem tiefergehenden und ganzheitlichen Verständnis von Emotionen und ihren Prozessen im Bereich der Bildungsforschung (vgl. Pekrun, 2006; Schutz & Pekrun, 2007), was die Personengruppe der Hochschullehrkräfte einschließt.

Eine letzte allgemeine Schlussfolgerung ergibt sich für die Spezifität von Emotionen. Im Rahmen der Dissertation fanden sich emotionsspezifische Unterschiede in den intraindividuellen Mechanismen sowohl hinsichtlich der Kontroll- und Wertbeurteilungen (s. Kapitel 6.1.2), der Tätigkeitsfelder (s. Kapitel 6.1.3) als auch mit Blick auf die Ausdrucksweisen (s. Kapitel 6.1.4.). Die emotionsspezifischen Unterschiede konnten im Rahmen der Dissertation nur punktuell vertieft werden. Sie zeigen jedoch auf, dass die Emotionen von Hochschullehrkräften differenziert und im Hinblick auf ihre Ursachen, ihren Objektfokus, ihre Qualität und ihre Konsequenzen (vgl. Pekrun, 2006) untersucht und interpretiert werden sollten, um ein tiefergehendes Verständnis für die Mechanismen und Funktionsweisen spezifischer Emotionen von Hochschullehrkräften zu entwickeln.

6.2 Limitationen

Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Dissertation sind vor dem Hintergrund von Einschränkungen zu deuten. Die erste Einschränkung betrifft die Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Die Stichproben basierten auf einer Selbstselektion der Probandinnen und Probanden. Es nahmen überwiegend Personen aus den Bereichen der Geistes- und Kulturwissenschaften teil, darunter war ein Großteil dem wissenschaftlichen Mittelbau zuzuordnen. Die Stichproben sind hinsichtlich Fachdisziplin und Statusgruppen nicht repräsentativ für die Hochschullehrkräfte im deutschsprachigen Raum. Die Einschränkung der Generalisierbarkeit betrifft weiter andere kulturelle Kontexte, in denen sich etwa die Emotionsausdrucksweisen von Hochschullehrkräften unterscheiden können (vgl. Hagenauer et al., 2016; Mendzheritskaya et al., 2018). Eine Befragung von Hochschullehrkräften anderer Fachdisziplinen oder einzelner Statusgruppen könnten zu anderen Ergebnissen führen, ebenso eine Befragung von Hochschullehrkräften in anderen kulturellen Kontexten.

Weitere Begrenzungen ergeben sich aus dem methodischen Vorgehen: 1) Die Ergebnisse basieren auf Selbstberichten der Hochschullehrkräfte. Durch das situative Messverfahren können

Verzerrungseffekte reduziert, aber nicht gänzlich ausgeschlossen werden (vgl. Pekrun, 2019; Pekrun & Bühner, 2014). Multimodale Messverfahren könnten dieser Problematik begegnen und zu Selbstberichten etwa physiologische und verhaltensbezogene Messungen ergänzen (vgl. Pekrun, 2019). Physiologische Messverfahren umfassen solche zur Messung der Hautleitfähigkeit, des Blutdrucks oder der Herzrate (z. B. *Additional Heart Rate Approach*, Myrtek, 2004). Verhaltensbezogene Messverfahren beziehen sich etwa auf Körperpositionen, Gesichtsausdrücke (z. B. *Facial Action Coding System*, Ekman & Rosenberg, 2005) oder Augenbewegungen (z. B. mittels Eye-Tracking Verfahren). Darüber hinaus könnten multimodale Verfahren der zeitlichen Dynamik von Emotionen Rechnung tragen (vgl. Pekrun, 2019). Ein Beispiel, wie eine multimodale Messung von Emotionen erfolgen kann, geben etwa Eteläpelto und Kollegen*Kolleginnen (2018). 2) Es wurden Single-Items eingesetzt, um den Zeitaufwand für die Probandinnen und Probanden und messmethodische Einflüsse auf die State-Emotionen zu reduzieren (vgl. Götz et al., 2010). Single-Items gelten im Einsatz von Experience-Sampling Verfahren als reliabel, etwa bei einer Aggregation von mehrmaligen Angaben (vgl. Hektner et al., 2007) oder bei konkret abgrenzbaren Konstrukten wie die der spezifischen Emotionen (vgl. Gogol et al., 2014). Dennoch können Verzerrungen der Ergebnisse durch subjektive Interpretationen der Probandinnen und Probanden hinsichtlich der Single-Items nicht gänzlich ausgeschlossen werden. 3) Die Erhebungsphase war in beiden Studien relativ kurz, was teilweise zu kleinen Fallzahlen pro Hochschullehrkraft und zu unterschiedlichen Fallzahlen auf der Personenebene führte. Somit basieren die intraindividuellen Analysen auf unterschiedlichen Fallzahlen, wodurch Ergebnisverzerrungen nicht auszuschließen sind. Zudem lag die Erhebungszeit der ersten Studie in der Vorlesungszeit, welche stärker mit lehrbezogenen Aufgaben einhergeht als die vorlesungsfreie Zeit. Diese zeitliche Verortung kann die Ergebnisse von Manuskript 2 beeinflusst haben, da Hochschullehrkräfte in der Vorlesungszeit möglicherweise weniger forschungsbezogene Aufgaben ausüben als in der vorlesungsfreien Zeit. Eine Erhebung in der vorlesungsfreien Zeit könnte zu anderen Befunden führen.

Auch das Vorgehen der Datenanalyse birgt Limitationen. Zunächst betrifft dies Interkorrelationen von Variablen (Manuskript 1). Diese ergaben sich zwischen einzelnen Emotionen, was auf eine Vermischung alltäglicher Emotionen hinweist (vgl. Vansteelandt, Van Mechelen, & Nezlek, 2005). Hohe Interkorrelationen fanden sich auch zwischen einzelnen kognitiven Beurteilungen, wie etwa zwischen den Variablen der Selbstbestimmung und der Situationskontrolle. Unter Reduzierung der Modellvariablen (Manuskript 2) ergaben sich stärkere Zusammenhänge zwischen den Wert- und Kontrollbeurteilungen und State-Emotionen, so dass im Rahmen des ersten Manuskripts eine weitere Prüfung der Variablen, wie etwa hinsichtlich Interaktionseffekte der kognitiven Beurteilungen (vgl. Götz et al., 2010; Bieg et al., 2013; Kögler & Göllner, 2018), sinnvoll gewesen wäre.

Eine weitere Einschränkung betrifft die Kausalität der Zusammenhänge. Befunde über Zusammenhänge zwischen kognitiven Beurteilungen und Emotionen lassen häufig die Frage der Kausalität ungeklärt (vgl. Parkinson & Manstead, 1992). Nur wenige Studien sind dieser Frage explizit nachgegangen und konnten die Bedeutung kognitiver Beurteilungen als Antezedenz von Emotionen empirisch aufzeigen (z. B. Roseman & Evdokas, 2004). Kognitive Beurteilungen sind jedoch nicht nur als Vorläufer von Emotionen bedeutsam, sie sind auch Komponente der emotionalen Reaktion (Scherer, 2005). Es bestehen Annahmen dahingehend, dass Selbstberichte tendenziell die kognitiven Beurteilungen erfassen, die als Teil der emotionalen Reaktion resultieren (Frijda, 1993). Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Frage, ob und wie eine Kausalitätsklärung messmethodisch in realen Settings erfolgen kann. Eine Unklarheit der Kausalität betrifft ebenso die Zusammenhänge der Emotionsintensitäten und Ausdrucksweisen, da auch hier eine wechselseitige Beeinflussung (*facial feedback hypothesis*, z. B. Rutledge & Hupka, 1985) nicht ausgeschlossen werden kann. Experimentell konnte gezeigt werden, dass das Äußern von Emotionen im Gesichtsausdruck die Intensitäten des Emotionserlebens modulieren kann,

wobei sich dieser Effekt erst mit einer zeitlichen Verzögerung einstellt (Dimberg & Söderkvist, 2011).

Eine abschließende Limitation betrifft den Aspekt, dass in der Arbeit keine Trait-Variablen erhoben und im Zusammenhang mit den State-Emotionen analysiert worden sind. Die Ergebnisse zur Variabilität der Emotionen zeigten, dass diese zu Anteilen auch auf Unterschiede zwischen Hochschullehrkräften zurückzuführen waren. Somit sind die Emotionen der Hochschullehrkräfte nicht ausschließlich durch situative Merkmale, sondern auch durch persönlichkeitsbasierte Merkmale und/oder habituelle Tendenzen der Hochschullehrkräfte determiniert (vgl. Steyer, Ferring & Schmitt, 1992). Eine Hinzunahme von Level-2-Prädiktoren (wie etwa Trait-Emotionen und/oder Dimensionen wie Extraversion, Neurotizismus (vgl. Revelle & Scherer, 2009), könnte zu einer weiteren Varianzaufklärung der Emotionen von Hochschullehrkräften führen.

6.3 Implikationen für die Forschung

Die Befunde der Dissertation eröffnen neue Anknüpfungspunkte für die Forschung. Diese betreffen zunächst die weitere Klärung der Emotionsintensitäten, die im Rahmen dieser Arbeit aggregiert worden sind. Eine graphische Analyse der Emotionsintensitäten im Längsschnitt könnte Aufschlüsse über mögliche emotionale Muster bieten (s. Hektner et al., 2007). Zum einen könnte geprüft werden, ob es besonders emotionsintensive und weniger emotionsintensive Zeitpunkte im Tages- oder Wochenverlauf gibt. Parallel zu den Emotionsintensitäten könnte qualitativ erhoben werden, womit die Hochschullehrkraft gerade beschäftigt ist und welche Gedanken sie sich macht, um situative Auslöser und Ursachen der State-Emotionen weiter zu erforschen. Zum anderen könnte untersucht werden, ob sich für Hochschullehrkräfte „Emotionsprofile“ abzeichnen, wie etwa hinsichtlich der Intensität oder des Vorkommens spezifischer Emotionen. In diesem Zusammenhang könnten auch persönlichkeitsbasierte, habituelle Merkmale, wie etwa Trait-Emotionen, von Hochschullehrkräften in den Blick genommen werden, zumal in der vorliegenden

Arbeit aufgezeigt werden konnte, dass auch individuelle Unterschiede das emotionale Erleben von Hochschullehrkräften kennzeichnen.

Weitere Anknüpfungspunkte ergeben sich entlang des Emotionsprozesses. Die vorliegende Arbeit bietet punktuelle Einblicke in den Emotionsprozess in Hochschullehrkräften, konkret zu intraindividuellen Vorgängen zwischen kognitiven Beurteilungen und Emotionen, und zu Vorgängen zwischen Emotionen und ihren Ausdrucksweisen. Diese Vorgänge finden jedoch nicht isoliert statt, sie sind eingebunden in einen vom Kontext nicht losgelösten Prozess. Für ein umfängliches Verständnis der emotionsbezogenen Vorgänge ist daher weitere Forschung notwendig, die sich den kontextuellen Faktoren annähert. Dies betrifft zum einen die kognitiven Beurteilungen, die klare situative Vorläufer haben und theoretisch in den jeweiligen situativen Kontext eingebettet sind (vgl. Parkinson, 2001). Die Bedeutung situativer Faktoren konnte in dieser Arbeit herausgestellt werden, offen bleibt jedoch die Frage, auf welche Situationsfaktoren sich die kognitiven Beurteilungen einer Hochschullehrkraft richten und wie sich diese in den Entstehungsprozess der State-Emotionen einordnen. Studien auf Personenebene konnten aufzeigen, dass kognitive Beurteilungen von Lehrkräften Zusammenhänge zwischen Situationsfaktoren und Emotionen moderieren (für Schullehrkräfte z. B. Becker et al., 2015; für Hochschullehrkräfte z. B. Stupnisky et al., 2019), auf Situationsebene besteht hinsichtlich dieser Beziehungen noch Klärungsbedarf. Hinweise auf situative Vorläufer, die in die Analysen zukünftiger Studien aufgenommen werden können, bietet Kapitel 2.3. Ein weiterer Forschungsbedarf ergibt sich vor dem Hintergrund, dass Hochschullehrkräfte nicht sozial isoliert sind und somit dem sozialen Umfeld eine Bedeutung im Emotionsprozess zukommen könnte. Theoretische Annahmen bestehen dahingehend, dass kognitive Beurteilungen von Individuen mit den Gegebenheiten des sozialen Umfeldes verbunden sind (vgl. Manstead & Fischer, 2001). Die Ergebnisse der Dissertation unterstützten diese theoretische Verbindung. So waren die Emotionen der Hochschullehrkräfte nicht nur mit kognitiven Beurteilungen verbunden, die die

Hochschullehrperson mit ihrer eigenen Person assoziierte, sondern auch mit solchen hinsichtlich anderer Personen. Der Befund, dass die Lehre einen, wenn auch schwachen, Einfluss auf den Zusammenhang zwischen der Situationskontrolle und der Emotion Freude hatte, könnte ein Hinweis dahingehend sein, dass sich die kognitiven Beurteilungen von Hochschullehrkräften in sozialen Situationen (wie die der Lehre) in ihrer Qualität von solchen kognitiven Beurteilungen unterscheiden, die sie in Situationen vornehmen, die mit weniger sozialen Interaktionen verbunden sind (wie Forschung oder akademische Selbstverwaltung).

Weiterführende Forschung zu situativen und sozialen Einflüssen ergibt sich auch für die Emotionsregulation der Hochschullehrkräfte. Denn auch die Emotionsregulation erfolgt nicht isoliert in Individuen, sondern ergibt sich unter kontextuellen und situativen Gegebenheiten (vgl. Aldao, 2013; Koole & Veenstra, 2015). Die Ergebnisse dieser Arbeit bekräftigen innerhalb des kontextuellen Rahmens der Lehrsituation, dass Hochschullehrkräfte den Ausdruck ihrer Emotionen dynamisch und situativ regulieren. Offen bleibt jedoch die Frage, in Bezug auf welche konkreten, auf die Lehrsituation bezogenen, situativen Gegebenheiten eine Hochschullehrkraft den Ausdruck der Emotionen moduliert und welche mentalen Prozesse dieser Modulation vorangehen. Letztere umfassen beispielsweise subjektive Beurteilungen von Individuen, wie etwa solche zu den Zielsetzungen der Emotionsregulation (vgl. Gross, 2015). In diesem Zusammenhang ergibt sich weiterer Klärungsbedarf zu der Rolle des sozialen Umfeldes für die situative Emotionsregulation der Hochschullehrkräfte unter der Annahme, dass die mit dem sozialen Umfeld verbundenen kognitiven Beurteilungen auch auf weitere Vorgänge des Emotionsprozesses, konkret den Ausdruck von Emotionen, wirken (vgl. Manstead & Fischer, 2001). Vor diesem Hintergrund wäre auch zu erforschen, ob sich die situative Ausdrucksmodulation einer Hochschullehrkraft in ihren Tätigkeitsfeldern, also solchen die stärker mit sozialen Interaktionen verbunden sind wie Lehre und solchen, die mit weniger sozialen Interaktionen einhergehen wie Forschung oder die der akademischen Selbstverwaltung, unterscheidet. Hinweise zu situativen Aspekten oder zu

subjektiven Zielen der reaktiven Emotionsregulation in Lehrsituationen, die zum Gegenstand empirischer Forschung werden könnten, wurden in Kapitel 6.1.4 getroffen. Ausgangspunkte für eine theoretische Rahmung der situativen Emotionsregulation bei Hochschullehrkräften bieten Konzepte zur Variabilität der Emotionsregulation (Aldao, 2013), zur Flexibilität der Emotionsregulation (Aldao, Sheppers, & Gross, 2015) sowie Ansätze für eine Integration der kognitiven Bewertungstheorien ins Prozessmodell der Emotionsregulation (z. B. Schmidt, Tinti, Levine, & Testa, 2010; Yih, Uusberg, Taxer, & Gross, 2018)

Die aufgezeigten Konsequenzen bieten Anknüpfungspunkte für zukünftige theoretische und empirische Arbeiten mit dem Ziel, jeweils zu einem tiefergehenden Verständnis zum Auftreten der State-Emotionen, ihrem Entstehungsvorgang und ihrer Regulationsweise beizutragen. Dem Verständnis von Emotionen als Prozesse (z. B. Scherer, 2005) folgend, kann angenommen werden, dass die einzelnen Mechanismen miteinander verbunden sind. Zukünftige Forschung könnte sich zur Aufgabe machen, die Emotionen der Hochschullehrkräfte in einem erweiterten Mehrebenenmodell zu analysieren, welches intraindividuelle Vorgänge entlang des Emotionsprozess zusammenführt und zusätzlich Trait-Variablen auf der Personenebene berücksichtigt (s. Kapitel 6.2). In Abbildung 2 wird ein Modell abgeleitet, dass sich an den im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Beziehungen (durchgezogene Linien) orientiert und die hier skizzierten Konsequenzen integriert (gestrichelte Linien). Die Erweiterung umfasst auf der Situationsebene (Level 1) Faktoren situativer Gegebenheiten und solche des sozialen Umfelds und auf Personenebene (Level 2) persönlichkeitsbasierte Merkmale, habituelle Tendenzen. Die Darstellung in Abbildung 2 ist eine exemplarische, die einer weiteren theoretischen Fundierung und empirischen Prüfung bedarf. Sie soll an dieser Stelle jedoch eine Orientierung bieten und Forscherinnen und Forscher dazu ermuntern, die emotionsbezogenen Mechanismen in Hochschullehrkräften weiter zu erforschen.

Personenebene / Level 1

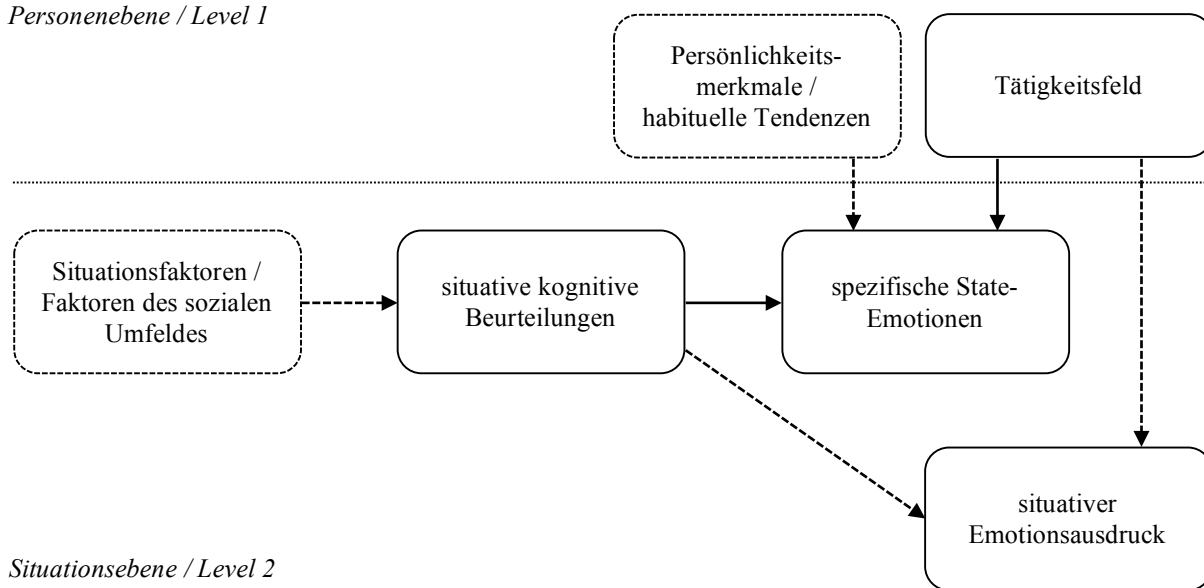


Abbildung 2. Beispiel für ein erweitertes Mehrebenenmodell

6.4 Implikationen für die Praxis

Die Befunde der Dissertation bieten Anknüpfungspunkte für die Praxis. In der Einleitung der Dissertation wurde skizziert, dass positive Emotionen von Hochschullehrkräften grundsätzlich als für die Lehrqualität, die Lehr- und Forschungserfolge wie auch für das Wohlbefinden der Hochschullehrkräfte zuträglich zu bewerten sind, während negative Emotionen tendenziell die Arbeitsleistungen und die Gesundheit einschränken. Somit scheint eine Förderung positiver Emotionen und eine Reduzierung negativer Emotionen angezeigt.

Im Rahmen der Dissertation konnte gezeigt werden, dass die State-Emotionen der Hochschullehrkräfte mit ihren situativen Kontroll- und Wertbeurteilungen zusammenhängen. Für eine Förderung positiver State-Emotionen sollten praktische Maßnahmen unternommen werden, die das subjektive Werterleben von den Hochschullehrkräften stärken. Dafür bieten sich verschiedene praktische Szenarien an. Das erste Szenario betrifft monetäre und nicht-monetäre Anreizsysteme in den Hochschulen. Im Wissenschaftssystem bestehen monetäre Anreizsysteme, wie das Professorenbesoldungsreformgesetz (ProfBesReformG, 2002), die etwa Leistungen von

Individuen über finanzielle Zulagen befördern sollen. Um diese mit einem höheren Werterleben zu verknüpfen, könnten die Leistungskriterien partizipativ in der Hochschule entwickelt und unter Berücksichtigung der Zielbedürfnisse der Hochschullehrkräfte individuell festgelegt werden. Insgesamt werden monetäre Anreizverfahren jedoch kontrovers betrachtet, da Geldanreize mit einer verminderten Selbstbestimmung, einem Verlust wechselseitiger Wertschätzung und „Spill-Over-Effekten“ einhergehen und damit die intrinsische Motivation von Individuen herabsenken können (vgl. Frey, Osterloh, & Benz, 2001). Ausgehend von dieser Kritik sollten nicht-monetäre Anreize eine stärkere Gewichtung in der Praxis erhalten. Eine Möglichkeit sind Auszeichnungen, die Geldanreize ergänzen oder sogar ersetzen können (vgl. Frey & Neckermann, 2008). So vergeben viele Hochschulen bereits Lehr- und Forschungspreise, die punktuell besondere Leistungen einzelner Hochschullehrkräfte hervorheben. Aus Erfahrungen zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Maßnahmen bestehen jedoch Annahmen dahingehend, dass punktuelle Angebote nur bedingt nützlich sind, wenn nicht zusätzlich ideelle Anreize über einen höheren Stellenwert innerhalb der akademischen Kultur geschaffen werden (vgl. Hiller, 2012). Das zweite praktische Szenario liegt daher auf der Analyse der in der Hochschule gelebten Kultur, ihrer formellen und informellen Werte, Normen und Regeln und des darauf basierenden Menschenbildes (vgl. Saaman, 2012). Veränderungen auf organisationaler Ebene könnten die individuellen Beiträge der Hochschullehrkräfte für Lehre, Forschung, aber auch darüber hinaus für die Hochschule oder Gesellschaft flächendeckend mit mehr Anerkennung und Wertschätzung versehen und so das subjektive Wertempfinden der Hochschullehrkräfte längerfristig begünstigen. Ein drittes Szenario ergibt sich auf der individuellen Ebene der Hochschullehrkräfte, unter der Annahme, dass Hochschullehrkräfte auch persönlich und direkt auf ihr individuelles Werterleben wirken können. Diese Annahme basiert auf einem interessanten Nebeneffekt, den die Befragungen der Dissertation hervorgebracht haben: Einige der Probandinnen und Probanden gaben das Feedback, dass sie durch die regelmäßigen Befragungen festgestellt haben, was ihnen an ihrer alltäglichen Arbeit gefällt oder was sie zukünftig ändern möchten. So könnten etwa Austausch-

und Supervisionsformate oder digitale Tools entwickelt werden, die Hochschullehrkräfte dazu einladen, regelmäßig ihre beruflichen Handlungen zu reflektieren und sich zu vergegenwärtigen, was ihnen in ihrem Beruf bedeutsam ist und ihnen positive Emotionen bereitet.

Für eine Reduzierung negativer State-Emotionen ergeben sich praktische Konsequenzen dahingehend, das wahrgenommene Kontrollerleben der Hochschullehrkräfte zu stärken. Hier erscheint ein Blick auf die Arbeitssituation relevant, insbesondere vor dem Hintergrund der Veränderungen im Hochschulsystem der vergangenen Jahre. Diese betreffen etwa Hochschulmanagementreformen entlang des New Public Managements (vgl. Schimank & Lange, 2019), welche mit Auswirkungen für Lehre (z. B. Wilkesmann & Schmid, 2011) und Forschung (z. B. Kehm & Lanzendorf, 2007) einhergehen. Die Ökonomisierung und Kennzahlensteuerung kann zu Widersprüchen in den beruflichen Werten der Hochschullehrkräfte, wie etwa der finanziellen Autonomie oder intellektuellen Freiheit (*Management-Contradiction*, vgl. Smeenk, Teelken, Eisinga, & Dooreward, 2009), und einem erhöhten zeitlichen Aufwand für administrative Aufgaben (vgl. Kehm & Lanzendorf, 2007) führen und darüber potentiell negative Emotionen bei Hochschullehrkräften begünstigen. Eine Erhöhung des Kontrollerlebens ergibt sich auch vor dem Hintergrund als relevant, als dass ein geringes Kompetenzerleben (konzeptionell ähnlich dem Kontrollerleben) mit emotionaler Erschöpfung und Burnout der Hochschullehrkräfte assoziiert ist (z. B. Fernet, Guay, & Senécal, 2004; Navarro, Mas & Jiménez, 2010). Erneut zeigt sich in diesem Zusammenhang eine Analyse der Arbeitsbedingungen bedeutsam, da eine hohe Arbeitsbelastung, eine unzureichende Unterstützung sowie eine unklare Wert-/Rollenidentifikation oder fehlende Anreizsysteme (vgl. Sabagh et al., 2018) das Kontrollerleben der Hochschullehrenden mindern könnten. Es sollte daher geprüft werden, wie vor dem Hintergrund neuer politischer, gesetzlicher Vorgaben und damit verbundener Veränderungen in den Arbeitshandlungen das Kontrollerleben der Hochschullehrkräfte bewahrt werden kann. In regelmäßigen Abständen könnten anonyme Befragungen von Hochschullehrkräften durchgeführt werden, um die aktuelle Arbeitssituation,

das subjektive Kontrollerleben und das Wohlbefinden zu erfragen. Aufbauend auf den Ergebnissen könnten hochschulintern Maßnahmen abgeleitet werden, die Hochschullehrkräfte bedarfsorientiert und situativ in beruflichen Handlungen administrativ (z. B. bei der Erstellung von Forschungsanträgen), digital (z. B. bei Verwaltungsaufgaben) oder didaktisch (z. B. für die Gestaltung von Lehr-/Lernsettings) unterstützen. So könnten Hochschulen versuchen, administrative Abläufe für Hochschullehrkräfte zu bündeln und Prozesse in der Verwaltung zu vereinfachen oder für eine zeit-/ortsunabhängige Bearbeitung zu digitalisieren. Supportstrukturen in der Lehre und Forschung könnten das Kontrollerleben der Hochschullehrkräfte erhöhen, indem sie etwa zu einer erfolgreichen Gestaltung und Umsetzung von neuen Lehr- und Forschungsprozessen beitragen.

Weitere Empfehlungen für die Praxis resultieren aus den Erkenntnissen über die Ausdrucksmodulation der Hochschullehrkräfte. Es wurde bereits dargelegt, dass ein „professionelles Auftreten“ von Hochschullehrkräften mit dem Äußern positiver und dem Verbergen negativer Emotionen verbunden ist (z. B. Obgonna & Harris, 2004). Die Ergebnisse der Dissertation unterstützen diese Annahme für die situativen Emotionsausdrucksweisen in der Lehrpraxis. Auf der institutionellen Ebene könnte eine Auseinandersetzung mit den in der Hochschule gelebten informellen und fachkulturspezifischen Darbietungsregeln und ihrer Wirkungen für die Emotionsumgangsweisen der Hochschullehrkräfte erfolgen. In einem partizipativen Vorgehen könnten Hochschulleitungen, Dekanate, Hochschullehrkräfte und Studierende die internen Darbietungsregeln und Äußerungsformen reflektieren und ein gemeinsames Verständnis von einem guten Umgang mit Emotionen in der Lehre entwickeln. Für eine stärkere Sensibilisierung von Emotionen in der Lehre könnten diese auch in Maßnahmen der strategischen Hochschul-entwicklung offenkundig thematisiert werden, wie etwa im Leitbild der Hochschule (z. B. Hochschule Coburg, 2010) oder zur Lehre (z. B. Katholische Hochschule Freiburg, 2019). Weitere praktische Schlussfolgerungen ergeben sich auf der individuellen Ebene

der Hochschullehrkräfte. Die Befunde haben hervorgebracht, dass Hochschullehrkräfte situativ auf ihren Emotionsausdruck in der Lehre wirken und in einigen Fällen auch negative Emotionen, wie etwa Ärger, in der Äußerung verstärken. Hochschuldidaktische Angebote zur Weiterbildung und Reflexion könnten die Bedeutung von Emotionen und ihrer Ausdrucksweise für Lehr- und Lernsituationen an konkreten Beispielen aus der Lehrpraxis behandeln und Hochschullehrkräfte für ihre eigenen Emotionen in der Lehre achtsam machen. Trainings zur Emotionsregulation (z. B. Berking, 2010; Eckert & Tarnowski, 2017) könnten für die Gegebenheiten der Hochschule adaptiert werden, um allgemeine Ressourcen der Hochschullehrkräfte im Umgang mit Emotionen zu stärken. Hier wäre erneut eine Entwicklung von digitalen Tools denkbar, die Hochschullehrkräfte regelmäßig zu einer Reflexion ihrer Emotionen animieren und ihnen auf Abruf hilfreiche Impulse für eine Emotionsregulation bieten.

6.5 Fazit

Die Dissertation untersuchte State-Emotionen von Hochschullehrkräften und mit den Emotionen verbundene Vorgänge innerhalb der Hochschullehrkräfte in Bezug auf Antezedenzen der Emotionen, der Bedeutung von Tätigkeitsfeldern für die Emotionen und hinsichtlich reaktiver Emotionsumgangsweisen. Es konnte gezeigt werden, dass Hochschullehrkräfte eine Vielzahl spezifischer Emotionen in ihrem beruflichen Alltag erleben, nicht nur in der Lehrpraxis, sondern auch in den Tätigkeitsfeldern der Forschung und akademischen Selbstverwaltung. Dabei geht ein hoher Anteil der Variabilität der spezifischen Emotionen auf Variation innerhalb der Hochschullehrkräfte zurück. Die kognitiven Beurteilungen, die Hochschullehrkräfte situativ vornehmen, zeigen sich als für ihre State-Emotionen relevant. Dabei unterscheiden sich die intraindividuellen Zusammenhänge emotionsspezifisch in ihrer Richtung und Qualität. Aus einer Auswahl positiver Emotionen geht hervor, dass das Tätigkeitsfeld die Intensität spezifischer State-Emotionen beeinflusst, während die intraindividuellen Relationen zwischen den kognitiven Beurteilungen und den State-Emotionen weitgehend unberührt bezüglich des Tätigkeitsfeldes

vorliegen. An einer weiteren Auswahl spezifischer Emotionen fanden sich Hinweise dafür, dass Hochschullehrkräfte verschiedene Emotionsausdrucksweisen für ihre in der Lehrsituation erlebten State-Emotionen anwenden. Die Ausdrucksweisen erfolgen offenbar situativ und in Relation der Intensität der State-Emotionen.

Die Dissertation erweitert den bisherigen Forschungsstand zu den Emotionen von Hochschullehrkräften. Erstmals wurden spezifische emotionale Zustände von Hochschullehrkräften mehrmals und in realen Gegebenheiten erhoben und ein intraindividueller Ansatz für die Analysen gewählt. Die Ergebnisse ergänzen die Befunde bisheriger Forschung, die die Emotionen und die emotionsbezogenen Vorgänge bisher auf der Personenebene und im Hinblick auf interindividuelle Unterschiede untersucht haben. Auf der Grundlage der hier gewonnenen Erkenntnisse eröffnen sich neue Forschungsfragen, wie beispielsweise zum Einfluss des sozialen Umfeldes oder von Situationsfaktoren auf den intraindividuellen Emotionsprozess. Praktische Konsequenzen ergeben sich auf institutioneller Ebene der Hochschule wie auf individueller Ebene der Hochschullehrkräfte, wie etwa zur Förderung des subjektiven Wert- und Kontrollerlebens oder zum Umgang mit Emotionen.

Intraindividuelle Analysen ermöglichen neue Einblicke in die komplexen Emotionsprozesse in Individuen. Für die Gruppe der Hochschullehrkräfte konnte in dieser Dissertation ein Grundstein für diese Forschung gelegt werden. Zusätzliche Schritte sind notwendig, um die State-Emotionen und die emotionsbezogenen Vorgänge in den Hochschullehrkräften in ihrer Komplexität weiter zu erforschen.

Literaturverzeichnis

- Adolf, J., Schuurman, N., Borkenau, P., Borsboom, D., & Dolan, C. V. (2014). Measurement invariance within and between subjects: A distinct problem in testing the equivalence of intra- and inter-individual model structures. *Frontiers in Psychology*, 5:883. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00883
- Ahmed, W., van der Werf, G., Minnaert, A., & Kuyper, H. (2010). Students' daily emotions in the classroom: Intra-individual variability and appraisal correlates. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 583–597. doi: 10.1348/000709910x498544
- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspectives of Psychological Science*, 8(2), 155–72. doi: 10.1177/1745691612459518
- Aldao, A., Sheppes, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation flexibility. *Cognitive Theory Research*, 39, 263–278. doi: 10.1007/s10608-014-9662-4
- Ashfort, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), 88–115. doi: 10.2307/258824
- Augustine, A. A., & Larsen, R. J. (2012). Emotion research. In M. R. Mehl & T. S. Conner (Eds.), *Handbook of Research Methods for Studying Daily Life* (pp. 497–510). New York: The Guilford Press.
- Bahia, S., Freire, I. P., Estrela, M. T., Amaral, A., & Santo, J. A. E. (2017). The Bologna process and the search for excellence: between rhetoric and reality, the emotional reactions of teachers. *Teaching in Higher Education*, 22(4), 467–482. doi: 10.1080/13562517.2017.1303471
- Becker, E. S., Götz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15c26. doi: 10.1016/j.tate.2014.05.002

- Becker, E. S., Keller, M. M., Götz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: An intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6: 635. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00635
- Bellas, M. L. (1999). Emotional labor in academia: The case of professors. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 561, 96–110.
- Berking, M. (2010). *Training emotionaler Kompetenzen* (2. Auflage). Berlin: Springer.
- Bieg, M., Götz, T., & Hubbard, K. (2013). Can I master it and does it matter? An intraindividual analysis on control-value antecedents of trait and state academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 28, 102–108. doi: 10.1010/j.lindif.2013.09.06
- Bieg, M., Götz, 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(3), e92563. doi: 10.1371/journal.pone.0092563
- Bowers, K. S. (1973). Situationism in psychology: An analysis and a critique. *Psychological Review*, 80(5), 307–336. doi: 10.1037/h0035592
- Bühler, R., & McFarland, C. (2001). Intensity bias in affective forecasting: The role of temporal focus. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(11), 1480–1493. doi: 10.1177/01461672012711009
- Cattell, R. B., & Scheier, J. H. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. New York: Ronald.
- 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. doi: 10.1016/j.jrp.2016.04.004

- Christensen, T. C., Feldman Barrett, L., Bliss-Moreau, E., Lebo, K., & Kaschub, C. (2003). A practical guide to experience-sampling procedures. *Journal of Happiness Studies*, 4(1), 53–78. doi: 10.1023/A:1023609306024
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (1983). *Applied Multiple/Correlation Analysis for Behavioral Sciences*. New York: Psychology Press.
- Constanti, P., & Gibbs, P. (2004). Higher education teachers and emotional labour. *The International Journal of Educational Management*, 18(4-5), 243–249. doi: 10.1108/09513540410538822
- Cowie, N. (2011). Emotions as experiences english as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 235–242. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.006
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the experience-sampling method. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 175(9), 526–536. doi: 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. doi: 10.1007/BF02138940
- Dimberg, U., & Söderkvist, S. (2011). The voluntary facial action technique: A method to test the facial feedback hypothesis. *Journal of Nonverbal Behavior*, 35, 17–33. doi: 10.1007/s10919-010-0098-6
- Dorn, C., Spindler, G., & Kullik, A. (2013). Erfassung von Emotionsregulationsstrategien – eine Übersicht. *Psychologische Rundschau*, 64(4), 217–227. doi: 10.1026/0033-3042/a000176

- Eckert, M., & Tarnowski, T. (2017). *Stress- und Emotionsregulation. Trainingsmanual zum Programm Stark im Stress*. Weinheim: Beltz.
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Eid, M., Schneider, C., & Schwenkmezger, P. (1999). Do you feel better or worse? The validity of perceived deviations of mood states from mood traits. *European Journal of Personality*, 13(4), 283–306. doi: 10.1002/(sici)1099-0984(199907/08)13:4<283::aid-per341>3.0.co;2-0
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169–200. doi: 10.1080/0702699939208411068
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49–98. doi: 10.1515/semi.1969.1.1.49
- Ekman, P., & Rosenberg, E. (2005). *What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the Facial Action Coding System (FACS)* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2013). Appraisal process in emotion. In H. M. Goldsmith, K. R. Scherer & R. J. Davidson (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 572–595). Oxford: University Press.
- Enders, J. (2001). A chair system in transition: Appointments, promotions, and gate-keeping in german higher education. *Higher Education*, 41(1), 3–25. doi: 10.1023/A:1026790026117
- Enders, J., & Musselin, C. (2008). Back to the future? The academic professions in the 21st Century. *Higher Education to 2030: Volume 1, Demography* (pp. 125–150). OECD Publishing.

- Eteläpelto, A., Kykyri, V.-L., Penttonen, M., Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Eteläpelto, T., & Lappalainen, V. (2018). A multi-componential methodology for exploring emotions in learning: using self-reports, behaviour registration, and physiological indicators as complementary data. *Frontline Learning Research*, 6(3), 6-36. doi: 10.14786/flr.v6i3.379
- Fehr, B., & Russell, J.A. (1984). Concept of emotion viewed from prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464–486. doi: 10.1037/0096-3445.113.3.464
- Feldman Barrett, L. F. (2009). Variety of the spice of life: A psychological construction approach to understanding variability in emotion. *Cognition & Emotion*, 23(7), 1284–1306. doi: 10.1080/02699930902985894
- Fernet, C., Guay, F., & Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 39–56. doi: 10.1016/S0001-8791(03)00098-8
- Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2008). Social functions of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd Ed.) (pp. 456–468). New York: Guilford Press.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.300
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. doi: 10.1037//0003-066X.56.3.218
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494–519). New York: Routledge.

- Frey, B. S., Osterloh, M., & Benz, M. (2001). Grenzen variabler Leistungslöhne: Die Rolle der intrinsischen Motivation. In P.-J. Jost (Hg.): *Die Prinzipal-Agenten Theorie in der Betriebswirtschaftslehre* (S. 561–579). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Frey, B. S., & Neckermann, S. (2008). Academics appreciate awards – a new aspect of incentives in research. *CESifo Working Paper Series No. 2531*. Abgerufen am 18.03.2020 von <https://ssrn.com/abstract=1319323>
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition & Emotion*, 7(3-4), 357–387. doi: 10.1080/02699939308409193
- Gates, G. S. (2000). Teaching-related stress: The emotional management of faculty. *Review of Higher Education*, 23(4), 469–490. doi: 10.1353/rhe.2000.0016
- Gmelch, W., Wilke, P., & Lovrich, N. (1986). Dimensions of stress among university faculty: Factor-analytic results from a national study. *Research in Higher Education*, 24, 266–286.
- 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. doi: 10.1371/journal.pone.0137441
- Götz, T., Bieg, M., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2013). Do girls really experience more anxiety in mathematics? *Psychological Science*, 24(10), 2079–2087. doi: 10.1177/0956797613486989
- Götz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., Nett, U. E., Pekrun, R., & Lipnevich A. A. (2014): Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, 38(3), 401–419. doi: 10.1007/s11031-013-9385-y

- Götz, T., Frenzel, A. C., Stöger, H., & Hall, N. C. (2010). Antecedents of everyday positive emotions: An experience sampling analysis. *Motivation and Emotion*, 34(1), 49–62. doi: 10.1007/s11031-009-9152-2
- Götz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M. M, & Lipnevich, A. A. (2013). Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 383–394. doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.08.001
- Gogol, K., Brunner, M., Götz, 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(3), 188–205. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.04.002
- Gorin, A. A., & Stone, A. A. (2001). Recall biases and cognitive errors in retrospective self-reports: A call for momentary assessments. In A. Baum, T. Revenson, J. Singer (Eds.), *Handbook of Health Psychology* (pp. 405–413). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grandey, A. (2003). When “The show must go on”: Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion as peer-related service delivery. *Academy of Management Journal*, 26(1), 86–96. doi: 10.2307/30040678
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland, & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3rd Ed.) (pp. 497–512). New York: Guilford.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. doi: 10.1080/1047840X.2014.940781

- 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(2), 240–262. doi: 10.1080/02671522.2012.754929
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014b). „I don't hide my feelings, even though I try to“: Insight into teacher educator emotion display. *Australian Educational Researcher*, 41(3), 261–281. doi: 10.1007/s13384-013-0129-5
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., & Volet, S. E. (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. doi: 10.14786/flr.v4i2.236
- Hamaker, E. L. (2011). Why researchers should think “within-person”, a paradigmatic rationale. In M. R. Mehl, & T. S. Conner (Eds.), *Handbook of Research Methods for Studying Daily Life* (pp. 43–61). New York, London: The Guilford Press.
- Hansen, M., Mendzheritskaya, J., Hagenauer, G., Kordts-Freudinger, R., Thies, K., & Stephan, M. (2019). *A conceptual framework of higher education teachers' emotions*. Paper presented at the Paepsy Conference, Germany: Leipzig.
- Hascher, T., & Krapp, A. (2014). Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung im Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 679–97). Münster: Waxmann.
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A., & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience Sampling Method: Measuring the Quality of Everyday Life*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hiller, G. G. (2012). Anreize zur Etablierung einer neuen Lehr-Lernkultur an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), 1–12. doi: 10.3217/zfhe-7-03/2

- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551–75. doi: 10.1086/227049
- Hofmann, W., & Patel, P. V. (2015). SurveySignal: A convenient solution for experience sampling research using participants' own smartphones. *Social Science Computer Review*, 33(2), 235–253. doi: 10.1177/0894439314525117
- Horstmann, G. (2003). What do facial expressions convey: Feeling states, behavioral intentions, or actions requests? *Emotion*, 3(2), 150–166. doi: 10.1037/1528-3542.3.2.150
- Izard, C. E. (1981). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
- Johnston, D. W., & Johnston, M. (2013). Useful theories should apply to individuals. *British Journal of Health Psychology*, 18(3), 469–473. doi: 10.1111/bjhp.12049
- Kehm, B. M., & Lanzendorf, U. (2007). The impact of university management on academic work: reform experiences in Austria and Germany. *Management revue*, 18(2), 153–173. doi: 10.5771/0935-9915-2007-2-153
- Kelava, A., & Schermelleh-Engel, K. (2008). Latent-State-Trait-Theorie (LST-Theorie). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 363–381). Berlin: Springer.
- 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. (2014a). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5: 1442. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01442

- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Götz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014b). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. A. Karbenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 69–82). New York: Routledge.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 345–379. Doi: 10.1007/BF00992553
- Kögler, K., & Göllner, R. (2018). Control-value appraisals predicting students' boredom in accounting classes: a continuous-state-sampling approach. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10:4. doi: 10.1186/s40461-018-0065-8
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4–41. doi: 10.1080/02699930802619031
- Koole, S. L., & Veenstra, L. (2015). Does emotion regulation occur only inside people's heads? Toward a situated cognition analysis of emotion-regulatory dynamics. *Psychological Inquiry*, 26, 61–68. doi: 10.1080/1047840X.2015.964657
- Kordts-Freudinger, R. (2017). Feel, think, teach – Emotional underpinnings of approaches to teaching in higher education. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 217–229. doi:10.5430/ijhe.v6n1p217
- Kordts-Freudinger, R., & Thies, K. (2018). Regulate this! Emotionsregulation und Lehrerorientierungen der Hochschullehrenden. In G. Hagenauer, & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 211–25). Münster: Waxmann.

- Kron, A., Schul, Y., Cohen, A., & Hassin, R. R. (2010). Feelings don't come easy: Studies on the effortful nature of feelings. *Journal of Experimental Psychology: General*, 139(3), 520–534. doi: 10.1037/a0020008
- Larson, R., & Csikszentmihalyi, C. (1983). The experience sampling method. In H. T. Reis (Ed.), *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Sciences* (pp. 41–56). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Leitbild der Hochschule Coburg (2010, 19. November). Abgerufen am 14.02.2020 von https://www.hs-coburg.de/fileadmin/hscoburg/Leitbild_Hochschule_Coburg.pdf
- Leitbild Lehre der Katholischen Hochschule Freiburg (2019, 23. Januar). Abgerufen am 14.02.2020 von https://www.kh-freiburg.de/kh-freiburg/pdf-de/studium/studiengaenge/leitbild_lehre_2019_01_23.pdf
- Manstead, A. R., & Fischer, A. H. (2001). Social appraisal. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion* (pp. 221–232). New York: Oxford University Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1995). Trait explanations in personality psychology. *European Journal of Personality*, 9, 231–252. doi: 10.1002/per.2410090402
- Meanwell, E., & Kleiner, S. (2014). The emotional experience of first-time teaching: Reflections from graduate instructors. *Teaching Sociology*, 42(1), 17–27. doi: 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.
- Meyer, W.-U., Schützwohl, A., & Reisenzein, R. (2008). *Einführung in die Emotionspsychologie* (Band 2: Evolutionspsychologische Emotionstheorie, 3. Auflage). Bern: Huber.
- Molenaar, P. C. M. (2004). A manifesto on psychology as an idiographic science: Bringing the person back into scientific psychology, this time forever. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 2, 201–218. Doi: 10.1207/s15366359mea0204_1
- Moors, A., Ellsworth, P., Scherer, K., & Frijda, N. (2013). Appraisal theories of emotion. State of the art and future development. *Emotion Review*, 5(2), 119–124. doi: 10.1177/1754073912468165
- 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.
- Myrtek, M. (2004). *Heart and emotion. Ambulatory monitoring studies in everyday life*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Navarro, M. L. A., Mas, M. B., & Jiménez, A. M. L. (2010). Working conditions, burnout and stress symptoms in university professors: Validating a structural model of mediating effect of perceived personal competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 284–296. doi: 10.1017/S1138741600003863
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2004). Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies*, 25(7), 1185–1203. doi: 10.1177/0170840604046315

- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oshagbemi, T. (2000). How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1(2), 124–136. doi: 10.1108/1467630010371876
- Otto, J. H., Euler, H. A., & Mandl, H. (2000a). Begriffsbestimmungen. In J. H. Otto, A. A. Euler & H. Mandl (Hrsg), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 11–18) , Weinheim: Beltz.
- Otto, J. H. Euler, A. A., & Mandl, H. (2000b). *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz.
- Parkinson, B. (2001). Putting appraisal in context. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal Processes in Emotion* (pp. 173–186). New York: Oxford University Press.
- Parkinson, B., & Manstead, A. S. R. (1992). Appraisal as a cause of emotion. In M. S. Clark (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology, No. 13. Emotion* (pp. 122–149). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R. (2019). Inquiry on emotions in higher education: progress and open problems. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1806–1811. doi: 10.1080/03075079.2019.1665335
- Pekrun, R., & Bühner, M. (2014). Self-report measures of academic emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 561–579). New York: Taylor & Francis.

- Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in Education* (pp. 313–331). San Diego: Academic.
- Pekrun, R., & Stephens, S. J. (2010). Achievement emotions in higher education. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 257–306). Dordrecht: Springer.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Götz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13–36). Amsterdam: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 513–549. doi: 10.1037/a0019243
- Perry, R. P., Menec, V. H., Struthers, C. W., Hechter, F. J., Schönwetter, D. J., & Menges, R. J. (1997). Faculty in transition: A longitudinal analysis of the role of perceived control and type of institution in adjustment to postsecondary institutions. *Research in Higher Education*, 38(5), 519–556. doi: 10.1023/A:1024925712509
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799–813. doi: 10.1080/03075079.2010.483279
- Ranellucci, J., Hall, N., & Götz, T. (2015). Achievement goals, emotions, learning, and performance: A process model. *Motivation Science*, 1(2), 98–120. doi: 10.1037/mot0000014

- Revelle, W., & Scherer, K. R. (2009). Personality and emotion. In D. Sander & K. R. Scherer (Eds.), *The Oxford Companion to Emotion and the Affective Science* (pp. 304–306). Oxford University Press.
- Robinson, M. D., & Clore, G. L. (2002). Belief and feeling: Evidence for an accessibility model of emotional self-report. *Psychological Bulletin*, 128(6), 934–960. doi: 10.1037//0033-2909.128.6.934
- Roos, A.-L., Bieg, M., Götz, 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(2), 245–258. doi: 10.1080/13598139.2015.1095078
- Roseman, I. J. (1984). Cognitive determinants of emotions: A structural theory. In P. Shaver (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (pp. 11–36). Beverly Hills, CA: SAGE.
- Roseman, I. J., & Evodkas, A. (2004). Appraisals cause experienced emotions: Experimental evidence. *Cognition and Emotion*, 18(1), 1–28. doi: 10.1080/02699930244000390
- Roseman, I. J., & Smith, C. A. (2001). Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (pp. 3–19). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rosenberg, E. L. (1998). Level of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2(3), 247–270. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.247
- Rutledge, L. L., & Hupka, R. B. (1985). The facial feedback hypothesis: Methodological concerns and new supporting evidence. *Motivation and Emotion*, 9(3), 219–240. doi: 10.1007/BF00991829

- Saaman W. (2012). *Leistung aus Kultur. Wie aus "Arbeit-Nehmern" Bestleister werden*. Wiesbaden: Gabler.
- Sabagh, Z., Hall, N. C., & Saroyan, A. (2018). Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout. *Educational Research*, 60(2), 131–156. doi: 10.1080/00131881.2018.1461573
- Schallberger, U. (1999). *Theoretische Überlegungen zum Erlebens-Stichproben-Fragebogen (ESF) und zu den Operationalisierungen* (Arbeitsberichte aus dem Projekt „Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit“, Nr. 1). Zürich: Abteilung Angewandte Psychologie des Psychologischen Instituts der Universität.
- Scherer, K. R. (1984). Emotion as a multicomponent process: A model and some cross-cultural data. In P. Shaver (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (pp. 37–63). Beverly Hills, CA: SAGE.
- 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(4), 695–729. doi: 10.1177/0539018405058216
- Scherer, K. R., Clark-Polner, E., & Mortillaro, M. (2011). In the eye of the beholder? Universality and cultural specificity in the expression and perception of emotion. *International Journal of Psychology*, 46(6), 401-435. doi:10.1080/00207594.2011.626049
- Schimank, U., & Lange, S. (2009). Germany: A latecomer to new public management, In C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie & E. Ferlie (Eds.), *University governance: Western European Comparative Perspectives* (pp. 51–75). Dordrecht: Springer.

- Schmidt, S., Tinti, C., Levine, L. J., & Testa, S. (2010). Appraisals, emotions and emotion regulation: An integrative approach. *Motivation and Emotion*, 34(1), 63–72. doi: 10.1007/s11031-010-9155-z
- Schönplflug, W. (2000). Geschichte der Emotionskonzepte. In J. H. Otto, A. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 19–20). Weinheim: Beltz.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education: A Volume in Educational Psychology* (pp. 3–10). Cambridge, MA: Academic Press.
- Scollon, C. N., Kim-Prieto, C., & Diener, E. (2003). Experience sampling: Promises and pitfalls, strengths and weaknesses. *Journal of Happiness Studies*, 4(1), 5–34. doi: 10.1023/a:1023605205115
- Shimank, U., & Lange, S. (2009). Germany: a latecomer to new public management. In C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie / E. Ferlie (Eds.) *University governance. Higher Education Dynamics*, Vol. 25 (pp. 51–75).
- Smeenk, S., Teelken, C., Eisinga, R., & Doorewaard, H. (2009). Managerialism, organizational commitment, and quality of job performances among European university employees. *Research in Higher Education*, 50, 589–607. doi: 10.1007/s11162-009-9132-0
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. I, pp. 23-49). New York: Academic Press.
- Steyer, R., Ferring, D., & Schmitt, M. J. (1992). States and traits in psychological assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 8(2), 79–98.
- Stone, A. A., & Shiffman, S. (1994). Ecological momentary assessment (EMA) in behavioral

- medicine. *Annals of Behavioral Medicine*, 16(3), 199–202. doi: 10.1093/abm/16.3.199
- Stupnisky, R. H., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2019). Faculty enjoyment, anxiety, and boredom for teaching and research: instrument development and testing predictors of success. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1712–1722. doi:10.1080/03075079.2019.1665308
- Stupnisky, R. H., Pekrun, R., & Lichtenfeld, S. (2016). New faculty members' emotions: A mixed method study. *Studies in Higher Education*, 41(7), 1167–88. doi: 10.1080/03075079.2014.968546
- Thies, K., & Kordts-Freudinger, R. (2019a). German higher education academic staff's positive emotions through work domains. *International Journal of Educational Research*, 98, 1–12. doi: 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(10), 1723–1733. doi: 10.1080/03075079. 2019.1665311
- Thies, K., & Kordts-Freudinger, R. (eingereicht). Wie gehen Hochschullehrende mit ihren Emotionen in der Lehre um? Erleben und Regulation des Emotionsausdrucks von Freude, Angst und Ärger. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*.
- 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. doi:10.2307/1166137
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40, 607–621. doi:10.1007/s11251-011-9192-3

- Vansteelandt, K., Van Mechelen, I., & Nezlek, J. B. (2005). The co-occurrence of emotions in daily life: A multilevel approach. *Journal of Research in Personality*, 39(3), 325–335. doi: 10.1016/j.jrp.2004.05.006
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Wilkesmann, U., & Schmid, C. J. (2011): Lehren lohnt sich (nicht)? – Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit. *Soziale Welt*, 62(3), 251–278.
- Wondra, J. D., & Ellsworth, P. C. (2015). An appraisal theory of empathy and other vicarious emotional experiences. *Psychological Review*, 122(3), 411–428. doi: 10.1037/a0039252
- Yih, J., Uusberg, A., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Better together: A unified perspective on appraisal and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 33(1), 41–47. doi: 10.1080/02699931.2018.1504749
- Zhang, Q., & Zhang, J. (2013). Instructors' positive emotions: Effects on student engagement and critical thinking in U.S. and Chinese classrooms. *Communication Education*, 62(4), 395–411. doi: 10.1080/03634523.2013.828842
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105–22. doi: 10.1080/03634520701586310
- Zirkel, S., Garcia, J. A., & Murphy, M. C. (2015). Experience-sampling research methods and their potential for education research. *Educational Researcher*, 44(1), 7–16. doi: 10.3102/0013189X14566879
- Zuckerman, M. (1976). General and situation-specific traits and states: New approaches to

assessment of anxiety and other constructs. In M. Zuckerman & C. D. Spielberger (Eds.), *Emotions and anxiety: New concepts, methods, and applications*. (pp. 133–174). Oxford, UK: Lawrence Erlbaum.