

187 | FEBRUAR 2021 | 75. JAHRGANG

# *berufsbildung*

Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog



**EUSI**

Emotionen  
in Lern- und Ausbildungsprozessen



Heftbetreuung:  
Susan Seeber  
Uwe Faßhauer

<b>blickpunkt</b>	
<b>Wenn es emotional wird ....</b> <i>Uwe Faßhauer</i>	1
<b>thema</b>	
<b>Emotionen?!</b> <i>Tobias Körner</i>	2
<b>Bedeutung und Erfassung von Emotionen in der Berufsbildungsforschung</b> <i>Andreas Rausch und Jürgen Seifried</i>	6
<b>Langeweile im berufsbildenden Unterricht – Unvermeidliche Folge der Heterogenität von Lernenden?</b> <i>Kristina Kögler</i>	10
<b>Emotionales Erleben beim Lernen mit Tablet-PCs im Wirtschaftsunterricht</b> <i>Matthias Conrad und Stephan Schumann</i>	13
<b>(Schlüssel-)Kompetenzen für die Emotions- und Gefühlsarbeit in der Altenpflege</b> <i>Stefanie Hiestand, Marc Ebbighausen und Jennifer Stege</i>	16
<b>Emotionsregulation in der Ausbildung von Medizinischen Fachangestellten</b> <i>Annalisa Schnitzler, Tanja Tschöpe und Sebastian Konheiser</i>	20
<b>Emotionen in Lehr-Lernprozessen</b> Untersuchungsperspektiven, Befunde, Desiderata <i>Rico Hermkes</i>	23
<b>Emotional design</b> Überlegungen zur Gestaltung von technologiebasierten und komplexen Aufgaben in kaufmännischen Abschlussprüfungen <i>Helmut Niegemann, Eveline Wuttke, Susan Seeber und Matthias Schumann</i>	26
<b>Psychophysische Wahrnehmung und deren Bedeutung beim Lernen und Arbeiten in technologiebasierten Erfahrungswelten</b> <i>Bernd Zinn</i>	30
<b>Emotionsregimes in der spätmodernen Arbeitswelt – Ein Forschungsvorhaben</b> <i>Maria Funder und Nina Hossain</i>	33
<b>stichwort</b>	
Advance Organizer	36
<b>spektrum</b>	
<b>Selbstreguliertes Lernen fördern – Lernen auf Distanz ermöglichen</b> <i>Franziska Schwabl und Desiree Daniel</i>	37
<b>Sinnlos oder ein voller Erfolg?</b> Mediale Berichterstattung über Mädchen- und Frauenförderung im MINT-Bereich <i>Tim Ziesmann und Cornelia Denz</i>	40
<b>international</b>	
<b>Innovationen in der Berufsbildung für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) in der Romandie / Welschschweiz</b> <i>Matilde Wenger, Florinda Sauli und Antje Barabasch</i>	43
<b>magazin</b>	
Rezensionen	45
kurz notiert	48
Vorschau • Impressum	49

## Wenn es emotional wird ....

Im Rückblick ist es schon erstaunlich, dass die Beachtung von Emotion als ein wesentlicher Faktor in der Gestaltung und wissenschaftlichen Analyse von (beruflichen) Lernprozessen lediglich eine vergleichsweise kurze Tradition hat. Noch für die 1980er und frühen 1990er Jahre kann wohl zurecht von einer charakteristischen Nicht-Befassung mit den Gefühlen in den Humanwissenschaften insgesamt ausgegangen werden. Angesichts der Bedeutung für das menschliche Leben war diese quantitativ und qualitativ ungleichgewichtige Beachtung der Gefühle zum Beispiel im Gegensatz zur Kognition auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bemerkenswert. Dies hatte sich in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre gründlich geändert. Im Bereich der sogenannten Ratgeberliteratur konnte zwischenzeitlich sogar von einem regelrechten Boom gesprochen werden. Die relativ hohe Anzahl von Titeln kann als ein Indikator dafür gelten, dass ein gesellschaftliches Interesse an diesem Thema bestand. Hier zeigte sich eine Problemwahrnehmung, die Sensibilisierung für die praktischen Auswirkungen eines Defizites an emotionaler Bildung, auch wenn dies in der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik von einigen als Belletristik oder populärer Trend möglicherweise voreilig abgetan wurde. Darüber hinaus war in die bisherige akademische Zurückhaltung durchaus Bewegung gekommen, denn für die pädagogische und psychologische Fachliteratur war eine sichtbare Veränderung zu konstatieren. Es kann in Analogie zur kognitiven Wende der Pädagogik in den 1970ern geradezu von einer ‚emotionalen Wende‘ in den 1990ern gesprochen werden, zu deren Beginn schon der Begriff der emotionalen Intelligenz weit über die Managementliteratur hinaus rezipiert wurde. In diesem Zeitraum veröffentlichten unter anderem der Neuro-

loge Damasio (Descartes Irrtum, 1995), der Sozialpsychologe Ciompi (Die emotionalen Grundlagen des Denkens, 1997) und der Psychotherapeut Petzold ihre grundlegenden zum Teil interdisziplinären Arbeiten. Es war also in gewisser Weise eine „Wiederentdeckung des Gefühls“ (Petzold, 1995) zu verzeichnen, und auch in der Wirtschaftspädagogik wurde durch Hahn die Emotionale Kompetenz als Zielkategorie beruflicher Bildungsprozesse beschrieben.

Meinen, Wollen und Fühlen können als Grundkonstanten menschlichen Bewusstseins gelten. Sie sind in ihren Auswirkungen wechselseitig eng miteinander verflochten und seit Beginn der antiken Tradition Gegenstand philosophischer Betrachtungen. Dabei wurden Gefühle oft als ‚zu disziplinierende Regungen‘ für den gelingenden Aufbau von allgemeinen Arbeitstugenden problematisiert. Entsprechend langanhaltend ist die pädagogische Reflexion über Affekte. Speziell in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Debatte haben Gefühle, Affekte und Emotionen überwiegend als Moment der Lernmotivation eine Rolle gespielt, ebenso die Nutzung und Beachtung von Gefühlen zur Förderung der Persönlichkeitsbildung.

In der Diskussion um emotionale Kompetenz bzw. Intelligenz ist die enge wechselseitige Verbindung von Denken, Fühlen und Handeln genauso unstrittig wie deren Bedeutung für eine ‚kluge Lebensführung‘ und beruflichen Erfolg. Denn eine rationale und fachliche Herangehensweise ist in komplexen Entscheidungs- und Veränderungsprozessen alleine nicht hinreichend für die nachhaltige Zielerreichung. Hinzu tritt die Integration der emotionalen Ebene: Soziale Kompetenzen und emotionale Leistungsfähigkeit ermöglichen den erfolgreichen, nachhaltigen Einsatz von Fachkompetenz. Somit geraten mehre-

re Funktionen von Emotion in den Blick. Auf der Ebene des konkreten Handelns wird sie als emotionale Leistungsfähigkeit dem arbeitsweltlichen Verwertungsinteresse untergeordnet, standardisiert und messbar gemacht. Zugleich ist sie als emotionale Kompetenz und Intelligenz Bestandteil einer ganzheitlichen Subjektauffassung und damit auch Gegenstand beruflicher Bildung.

Nachdem es in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskursen um Emotionen und deren Bedeutung für berufliches Lernen in den letzten Jahren wieder eher ruhig geworden war, zeigen die in der vorliegenden Ausgabe versammelten Themenbeiträge erneut ein deutlich verändertes Bild. Gerade in der Gestaltung – und Prüfung – digital unterstützter Lernszenarien, aber auch in der sehr viel bedeutsamer gewordenen personenbezogenen Dienstleistung, erhält die wissenschaftliche Beobachtung und Analyse emotionaler Faktoren einen großen Stellenwert. Sie kann dabei auf eine mittlerweile doch einige Jahrzehnte lange kontinuierliche Forschungstradition zurückblicken und diese mit und für neue Technologien weiter entwickeln.

### Prof. Dr. Uwe Faßhauer

Pädagogische Hochschule  
Schwäbisch Gmünd  
uwe.fasshauer@ph-gmuend.de

# Emotionen?!

*Abstract:*  
Im Beitrag wird zunächst auf den Emotionsbegriff sowie auf allgemeine Merkmale von Emotionen eingegangen. Anschließend werden unterschiedliche Möglichkeiten der Emotionsentstehung und -regulation beschrieben, bevor abschließend für eine „Emotions-integrierende“ Lerngesellschaft plädiert wird.

Emotionen wird in der beruflichen Bildung angesichts der Beschreibung und Erklärung individuellen Empfindens, Erlebens und Handelns ein hoher Stellenwert beigemessen (Sembill 2010). Unter Beachtung einer Vielzahl existierender Emotionstheorien und entsprechender Definitionen soll der Begriff der Emotion zunächst näher beleuchtet werden.

## Was sind Emotionen und wie lassen sie sich charakterisieren?

Pekrun (1998, S. 2) sieht Emotionen als die „stärksten Triebkräfte menschlichen Strebens und Handelns“ und definiert sie „als ein spezifisches ganzheitliches Erleben, das bis zu drei Komponenten umfassen kann: (a) einen für die jeweilige Emotion spezifischen, nicht-repräsentatorischen Erlebensanteil (*affektive Komponente*); (b) für die jeweilige Emotion spezifische Kognitionen (*kognitive Komponente*); und (c) Wahrnehmungen physiologischer und expressiver Abläufe (*körperperzeptive Komponente*)“ (Pekrun 1988, S. 99; Hervorhebung TK). Diese weit gefasste Auffassung integriert hierbei drei wesentliche Elemente. Zum Ersten werden emotionale Prozesse als „subjektive Erlebensphänomene“ (Pekrun 1998, S. 3) verstanden, welche sich in *Gefühlen* manifestieren. Zum Zweiten spielen *Kognitionen* beim Emotionserleben eine wesentliche Rolle, welche ihrerseits Emotionen beeinflussen und von diesen wiederum beeinflusst werden. Zum Dritten bestehen Zusammenhänge zwischen der *Wahrnehmung von internen oder externen Reizmustern* und deren emotionaler Bewertung sowie der Entäußerung internaler Zustände, beispielsweise durch entsprechende verbale oder nonverbale *Kommunikationsschemata*.

Ulrich und Mayring (2003) arbeiteten vier zentrale Merkmale von Emotionen unter der Berücksichtigung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten „Affekt“, „Gefühl“ und „Stimmung“ heraus. Der Begriff der Emotion ist hierbei als Ober-

kategorie für „Affekt“, „Gefühl“ und „Stimmung“ zu sehen und hat somit eine globalere und umfassendere Bedeutung. Des Weiteren sind Ulrich und Mayring (2003) der Auffassung, dass Emotionen ein System von verschiedenen Komponenten darstellen, welche nur zusammengekommen den behandelten Begriff hinreichend genau beschreiben können. Bei der Beschreibung von emotionalen Prozessen steht das subjektive Erleben bzw. die individuelle Einschätzung der *empfundener Bedeutung* einer Situation oder eines Ereignisses im Mittelpunkt. Das letzte Merkmal beschreibt die „instrumentellen Funktionen“, welche Emotionen im Hinblick auf die zwischenmenschliche Interaktion, die Motivation sowie die Steuerung und Regulierung von Handlungen haben.

Scherer (1990) weist Emotionen fünf zentrale Funktionen zu. So sind sie einerseits für die *Reizbewertung* zuständig. Zum Zweiten dienen Emotionen der *physischen Systemregulation*, indem sie beispielsweise über das Hormonsystem entsprechende Körperfunktionen steuern. Die dritte Funktion stellt die *Handlungsvorbereitung* im Sinne einer motivationalen Komponente dar. Viertens spielen Emotionen bei der *Kommunikation* von Reaktion und Intention und somit der Regulation des menschlichen Ausdruckssystems eine entscheidende Rolle. Die fünfte und letzte Emotionsfunktion stellt nach Scherer die Fähigkeit zur *Reflexion und Kontrolle* dar, welche vor allem für das Monitoring geistiger Vorgänge von Bedeutung ist.

Emotionen unterliegen weiterhin einer „quantitativen und qualitativen Dynamik“ (Pekrun 1988, S. 116), was als veränderlicher Zustand bzw. *State* bezeichnet wird. Sie sind u. a. von der aktuell vorherrschenden Situation, aber auch beispielsweise vom aktuellen motivationalen oder kognitiven Status abhängig, was sie von zeitlich (relativ) konstanten Persönlichkeitsmerkmalen (sog. *Traits*) unterscheidet.



Tobias Kärner

Abgesehen von der Eingrenzung des Emotionsbegriffs scheint es notwendig, diesen von dem Begriff der *Motivation* abzugrenzen, da es sich bei beiden „um unterschiedliche Kategorien psychischer Prozesse handelt“ (Pekrun 1988, S. 100). Pekrun beschreibt den Unterschied wie folgt: „Emotionen bestehen (primär) im Erleben affektiver Erregung, die physiologisch gesehen an bestimmte subkortikale Zentren des zentralen Nervensystems gebunden ist. Bei Motivation hingegen handelt es sich um spezifische deklarative Kognitionen (Handlungswünsche, Absichten) und um Aktivierungen von Verhaltensprogrammen“ (ebd.). Nach den begrifflichen Festlegungen und Abgrenzungen wird in den nachfolgenden Abschnitten genauer auf die Auslösung und Regulation von Emotionen sowie deren Bedeutung beim schulischen Lernen eingegangen.

### **Wie entstehen Emotionen? – Historischer Grundsatzstreit und versöhnliche Lösung**

Fragt man danach, wie Emotionen entstehen bzw. ausgelöst werden können, stößt man unweigerlich auf den historischen Grundsatzstreit zwischen Lazarus und Zajonc. Lazarus (1984, *On the Primacy of Cognition*) ging davon aus, dass Kognitionen (im Sinne der informationsverarbeitenden psychischen Anteile) als wesentliche Voraussetzung für die Entstehung von Emotionen anzusehen sind. So nehmen Individuen ihre Umwelt wahr, interagieren mit dieser und bewerten die aufgenommenen Reize sowie internen Informationen (z. B. somatische Emotionsmanifestation durch Anstieg der Herzfrequenz). Zajonc (1984, *On the Primacy of Affect*) vertrat dagegen die Auffassung, Kognition und Emotion seien voneinander unabhängig, weiterhin hebt er den Vorrang emotionaler vor kognitiver Prozesse hervor. Um seine Argumente zu untermauern, führt der Autor fünf empirische Belege auf. Zum einen weisen affektive Reaktionen auf poly- und ontogenetischer Ebene eine Vorrangstellung gegenüber kognitiven Prozessen auf. Zum anderen seien schon auf neuroanatomischer Ebene separate Strukturen für Emotion und Kognition vorhanden. Drittens sollen Bewertungen und Affek-

te häufig unkorreliert und disjunkt sein. Sein vierter Beleg stützt sich darauf, dass emotionale Reaktionen grundsätzlich auch ohne vorhergehende kognitive Bewertungen zustande kommen können. Zu guter Letzt sollen affektive Zustände aus nicht-kognitiven und nicht-perzeptuellen Prozessen resultieren können.

Eine umfassende Erklärung der Emotionsauslösung, welche beide Ansichten zu integrieren versucht, findet sich bei Pekrun (1988). Nach ihm können Emotionen u. a. durch kognitive und motivationale Prozesse, aber auch wiederum durch Emotionen selbst ausgelöst werden. *Kognitive Emotionsauslösung* kann einerseits auf der direkten unbewussten Wahrnehmungsebene (sensu Zajonc) und andererseits durch höhere kognitive Verarbeitungsprozesse (sensu Lazarus) erfolgen. So führt beispielsweise das visuelle Erkennen eines „Phobieobjektes“, wie einer Spinne oder eines großen Hundes, zu einer Schreckreaktion (z. B. Weglaufen, Schutzhaltung), bevor das Objekt überhaupt bewusst eingeordnet und evtl. mit entsprechenden Vorerfahrungen oder Erinnerungen in Verbindung gebracht werden kann. Weiterhin dient die durch höhere kognitive Verarbeitungsprozesse initiierte Emotionsauslösung dazu, „Voraussetzungen für Beeinflussungen zukünftiger Situationen oder für Bewältigungen der Folgen vergangener Situationen zu schaffen“ (Pekrun 1988, S. 107). Ein konkretes Beispiel wäre hierin zu sehen, dass ein Schüler seine schlechten Leistungen, gemäß seiner subjektiven Kausalattributionen, seinen unveränderlichen persönlichen Eigenschaften zuschreibt. Hat dieser Schüler nun bereits schlechte Erfahrungen in Prüfungssituationen gesammelt, indem er beispielsweise unterdurchschnittlich abgeschnitten oder die Prüfung gar nicht bestanden hat, könnte dies seine Erwartungen für zukünftige Prüfungen negativ beeinflussen, indem er schon mit entsprechenden Versagensängsten ans Werk geht, welche sich wiederum negativ auf die aktuellen Handlungen auswirken können. Neben den kognitionsgesteuerten sind auch *motivationsgesteuerte Prozesse der Emotionsauslösung* zu beobachten, wobei entsprechende Handlungswünsche und Handlungsabsichten von Bedeutung sind. Besonders intrinsisch motivierte Tätigkeiten und Handlungen, oder schon

die Gedanken an diese, vermögen positive Emotionen (z. B. Freude, Zuversicht, Hoffnung) auszulösen, welche wiederum das Interesse steigern können. Zu guter Letzt besteht die Möglichkeit, dass aktuelle emotionale Zustände von vorausgehenden Emotionen verursacht werden können, was als *emotionsgesteuerte Emotionsauslösung* zu bezeichnen wäre. So ist es beispielsweise denkbar, dass – unter Voraussetzung entsprechend kurzer Zeitintervalle und ohne externe oder interne Intervention – auf einen Zustand von Langeweile zu einem bestimmten Zeitpunkt auch die nachfolgenden Zeitpunkte als langweilig erlebt werden (Kögler 2015).

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass es sich um zirkuläre Prozesse handelt, in denen sich Emotion, Kognition und Motivation auf dynamische Weise wechselseitig bedingen und verstärken und somit nicht immer eindeutig geklärt werden kann, welcher Prozess als kausal für den jeweils anderen zu betrachten ist. So bemerkt Pekrun (1988, S. 126), dass Emotionen „ihrerseits auf alle Prozesse zurückwirken [können], von denen sie abhängen“. Des Weiteren ist nicht außer Acht zu lassen, dass vorherrschende Situationen und unterrichtliche Interaktionen ebenfalls Emotionen induzieren können. Dies geschieht jedoch nicht auf direktem Wege, sondern vielmehr über die Wahrnehmung und kognitive Verarbeitung der gegebenen sozialen Umgebungsbedingungen (Pekrun 1988). So können Emotionen eine seismographische Funktion (Sembill 2010) haben, indem vorherrschende Situationen und die damit verbundenen Gegebenheiten bewertet werden und man sich entweder auf sie einlässt oder sich von ihnen entfernt (Kast 2008).

### **Wie werden Emotionen reguliert?**

Neben der Frage nach den Auslösern von Emotionen, kann weiterhin nach dem Prozess der Regulation derselbigen gefragt werden. Hierbei handelt es sich im Allgemeinen um „Strategien, mit denen sich Emotionen in ihrer Qualität, Intensität, Dauer und Häufigkeit modifizieren lassen“ (Holodynski 2006, S. 78) mit dem Ziel, eine *emotionale Homöostase*, also ein Gleichgewicht eines Gefühlszustandes, herzustellen. Entsprechend der auf-

geführten Definition handelt es sich bei einem derartigen Gleichgewicht um die idealen Frequenzen, Intensitäten und Dauern von erfahrungs- und ausdrucks-mäßigen oder physiologischen Kanälen emotionaler Reflexe (Bonanno 2001). Um eine solche Balance herzustellen, bedarf es einer Selbstregulation im Sinne selbstmodulatorischer Prozesse (Pekrun 1988), welche verteilt auf unterschiedlichen ontologischen Ebenen ablaufen und hemmend oder aktivierend auf aktuelle emotionale Zustände einwirken können. So beinhaltet ein weiter gefasster Emotionsregulationsbegriff die Einflussnahme auf die Wirkung der eigenen Emotionen im Sinne einer zielkonformen Koordination affektiver, kognitiver und motivationaler (Sub-)Prozesse (Kuhl 2000). Abgesehen davon, dass Emotionen einer Eigendynamik unterliegen, spielen auch bei ihrer Regulation kognitive bzw. informationsverarbeitende Prozesse eine entscheidende Rolle. So kann man sich beispielsweise in beängstigenden Situationen (z. B. Prüfungen) an ähnliche Situationen erinnern, welche man auch erfolgreich bewältigen konnte, und gewinnt durch diese Strategie der Selbstberuhigung eine gewisse Sicherheit, welche es einem erleichtert, die aktuelle Situation positiver zu sehen und die damit verbundenen Probleme anzugehen (Kast 2008).

Im Zusammenhang mit der Regulation von Emotionen spielen auch spezifische lern- und leistungsrelevante *Persönlichkeitseigenschaften* eine entscheidende Rolle. Hinsichtlich interindividueller Unterschiede in der Emotionsregulation sind beispielsweise personenbezogene Ausprägungen der Fähigkeit zur Selbststeuerung relevant (Kuhl 2000). So konnten einerseits sog. „lageorientierte“ Menschen identifiziert werden, welche vor allem in psychischen wie physischen Belastungssituationen, durch Bedrohung sowie unter Stress oder Zeitdruck ungewollt in einer unerwünschten affektiven Lage verharren und somit eine Minderung ihrer Handlungsfähigkeit erleben. Andererseits gibt es sog. „handlungsorientierte“ Personen, welche vor allem in den Bereichen der Selbstmotivierung und Emotionskontrolle positivere Voraussetzungen mitbringen als tendenziell lageorientierte Menschen und somit in belastenden (schulischen) Situationen

oft performanter agieren können (Fröhlich & Kuhl 2003).

### Plädoyer für eine emotions-integrierende Lerngesellschaft!

Emotionen sind die zentrale Basisdimension menschlichen Lebens, Lernens und Leistens und sollten daher auch die zentrale Basisdimension (berufs-)schulischer Lehr-Lern-Arrangements und, weitergefasst, einen integralen Bestandteil einer *Lerngesellschaft als menschenwürdige Leistungsgesellschaft* darstellen (Sembill & Käner 2020). Lernenden Gelegenheiten zu geben, „an der Bestimmung der Zwecke, Inhalte und Realisierungsformen ihres Engagements wirklich und einflussreich mitzuwirken“ (Heid 1992, S. 106) und sie bei der Entwicklung der Kompetenz zu unterstützen, „Probleme nicht nur zu lösen, sondern auch kritisch zu beurteilen, selbst zu definieren und rational zu begründen“ (Heid 2001, S. 519), erscheint ein wesentliches anzustrebendes Ziel bei der Gestaltung entsprechender Lehr-Lern-Arrangements.

Zum einen kann hierbei ein *Bildungsverständnis* als mögliche Orientierung dienen, welches die Befähigung zur Sensibilisierung eigenen Körperempfindens, zur Wahrnehmung eigener und fremder Ansprüche und Bedürfnisse, zur reflektierenden, aber auch kritischen Auseinandersetzung mit Anderen und Anderem, zur Verantwortungsübernahme für sich selbst und für Andere sowie zur aktiven Teilhabe und Gestaltung risikobehafteter Entwicklungsprozesse in sich verändernden persönlichen und gesellschaftlichen Umfeldern umfasst (Sembill & Käner 2020).

Zum anderen ist für die praktische Umsetzung die Gewährung konkreter Handlungsspielräume notwendig. Eine konkrete didaktische Realisierungsmöglichkeit stellt das Selbstorganisierte Lernen (SoLe) als problemorientierter und situationsbezogener Ansatz zur Gestaltung schulischer Lehr-Lern-Arrangements dar. Generelles Ziel des Ansatzes ist es, Lernende mit realitätsnahen und als authentisch wahrgenommenen komplexen Problemsituationen zu konfrontieren, die schließlich im Austausch mit Mitlernenden zu bewältigen sind und dabei einen offenen Lösungsraum ad-

ressieren. Dabei wird Lernen im Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen und Interessen der Gemeinschaft als Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lerninhalten betrachtet und es wird ein positiver Umgang mit Fehlern im Lernprozess forciert. Die emotionale Befindlichkeit als emotional-motivational geprägtes, subjektives und situationsspezifisches Erleben eines Zustandes stellt hierbei einen integralen Bestandteil dar (Sembill 2010). Santjer-Schnabel (2002) arbeitete in diesem Zusammenhang die folgenden sechs Faktoren heraus, welche zu deren Förderung im Unterricht beitragen können: Förderung von Kompetenzerleben, Autonomieerleben sowie sozialer Eingebundenheit, Komplexität, Instruktionsqualität und subjektive Bedeutungshaltigkeit bzw. Relevanz der Lerninhalte. Die Berücksichtigung der genannten Faktoren kann demnach in berufsschulischen Lehr-Lernprozessen der Unterstützung des pädagogischen Bemühens dienen, „Individuen dabei behilflich zu sein, ihren Platz und ihre Identität in einer im normativen wie technischen Sinne veränderungsfähigen und daher gestaltungs-fähigen Gesellschaft zu suchen und zu finden“ (Sembill 1999, S. 152).

### Literatur

- Bonanno, G. A. (2001). Emotion Self-Regulation. In T. J. Mayne, & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions. Current Issues and Future Directions* (pp. 251–285). New York: The Guilford Press.
- Fröhlich, S. M., & Kuhl, J. (2003). Das Selbststeuerungsinventar: Dekomponierung volitionaler Funktionen. In J. Steinsberger-Pelster, & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 221–257). Göttingen: Hogrefe.
- Heid, H. (1992). Was „leistet“ das Leistungsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(2), S. 91–108.
- Heid, H. (2001). Situation als Konstrukt. Zur Kritik objektivistischer Situationsdefinitionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(3), S. 513–528.
- Holodynski, M. (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.
- Kast, V. (2008). Die Regulierung von Emotionen in Krisen aus psychodynamischer Sicht. In R. Arnold, & G. Holzapfel (Hrsg.), *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der*

- (Erwachsenen-)Pädagogik (S. 91–101). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kögler, K. (2015). *Langeweile in kaufmännischen Unterrichtsprozessen: Entstehung und Wirkung emotionalen Erlebens ungenutzter Zeitpotentiale*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Kuhl, J. (2000). A Functional-Design Approach to Motivation and Self-Regulation. The Dynamics of Personality Systems Interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 111–169). San Diego: Academic Press.
- Lazarus, R. S. (1984). On the Primacy of Cognition. *American Psychologist*, 39(2), 124–129.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45(3), S. 230–248.
- Santjer-Schnabel, I. (2002). *Emotionale Befindlichkeit in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Überlegungen für die ergänzende Berücksichtigung physiologischer Aspekte*. Hamburg: Kovač.
- Scherer, K. R. (1990). Theorien und aktuelle Probleme der Emotionspsychologie. In K. R. Scherer (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (S. 1–38). Göttingen: Hogrefe.
- Sembill, D. (1999). Selbstorganisation als Modellierungs-, Gestaltungs- und Erforschungsidee beruflichen Lernens. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser, & E. G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen* (S. 146–174). Frankfurt a. M.: Lang.
- Sembill, D. (2010). Emotionen – Auslöser, Begleiter und Ziele individuellen und sozialen Handelns. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch, & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 80–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sembill, D. & Kärner, T. (2020). Emotionen sind Macht. Analoge und digitale Rhythmen in der Fortschrittsdebatte der beruflichen Lehrpersonenbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 1–49. [https://www.bwpat.de/profil6\\_wuttke/sembill\\_kaerner\\_profil6.pdf](https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/sembill_kaerner_profil6.pdf). Zugegriffen: 20.10.2020.
- Ulrich, D., & Mayring, P. (2003). *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zajonc, R. B. (1984). On the Primacy of Affect. *American Psychologist*, 39(2), 117–123.

### Jun.-Prof. Dr. Tobias Kärner

Universität Hohenheim  
Professur für Wirtschaftspädagogik,  
insbesondere Lehr- und Lernprozesse  
[tobias.kaerner@uni-hohenheim.de](mailto:tobias.kaerner@uni-hohenheim.de)

### VET Repository und Bibliothek – ein Angebot des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)

Mit dem VET Repository stellt das BIBB der Fachcommunity ein hochwertiges Rechercheinstrument zur Verfügung, das 2019 die Literaturlieferbank Berufliche Bildung (LDBB) abgelöst hat. Im VET Repository werden Literaturnachweise zu allen Aspekten der Berufsbildung und Berufsbildungsforschung systematisch gesammelt. In vielen Fällen werden die Publikationen Open Access zur Verfügung gestellt.

<https://www.bibb.de/de/59.php>

Die Bibliothek des BIBB ist die größte wissenschaftliche Spezialbibliothek zum Themengebiet Berufsbildung und Berufsbildungsforschung im deutschsprachigen Raum. Sie verfügt über einen Bestand von über 85.000 Medien und rund 230 laufend abonnierten Zeitschriften.

### Auswahlbibliografien

Die Literaturdokumentation gibt zu verschiedenen Themen der Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis Literaturzusammenstellungen, so genannte Auswahlbibliografien, heraus. Die Auswahlbibliografien bieten jeweils einen Überblick über die aktuelle Literatur zu einem Berufsbildungsthema. Sie enthalten in der Regel unselbständige Literatur, d. h. Aufsätze aus Zeitschriften und Sammelwerken, und sind aufgrund ihrer Aktualität und Zitierbarkeit für die Berufsbildungsforschung von Bedeutung. Die Auswahlbibliografien werden regelmäßig aktualisiert.

<https://www.bibb.de/Auswahlbibliografien>

### Zusammenstellung „Die Corona-Pandemie und (mögliche) Folgen für Berufsbildung und Arbeitswelt“

Aufgrund der anhaltend hohen Aktualität des Themas „Coronavirus“ hat die Literaturdokumentation eine Übersicht erstellt, die neben Fachpublikationen auch Hinweise auf Presseartikel, Stellungnahmen und weitere Meldungen enthält. Sie finden die Zusammenstellung in der rechten Spalte zum Download. Derzeit ist die zweite Version online. Es ist vorgesehen, diese Übersicht weiterhin in regelmäßigen Abständen zu aktualisieren.

[https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Corona\\_Berufsbildung\\_Zusammenstellung-StabPwl.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Corona_Berufsbildung_Zusammenstellung-StabPwl.pdf)

# Bedeutung und Erfassung von Emotionen in der Berufsbildungsforschung

*Abstract: Emotionen wird eine hohe Relevanz für Lehr-Lern-Prozesse zugeschrieben. Im vorliegenden Beitrag werden konzeptionelle Grundlagen des Emotionsbegriffs skizziert sowie emotionsbezogene Konstrukte im 3-P-Modell arbeitsbezogenen Lernens verortet. Darüber hinaus stellen wir ausgewählte Methoden der Erfassung von Emotionen dar.*

Emotionen wird eine hohe Bedeutung für Lernprozesse zugeschrieben und auch lernerseitige Voraussetzungen sowie relevante Zielgrößen des Lernens umfassen emotionale Komponenten. Dennoch wurden Emotionen in der Bildungsforschung lange vernachlässigt. Historisch sind hierfür verschiedene Gründe anzuführen: (1) Die *Computer-Metapher* menschlichen Denkens im Zuge der „kognitiven Wende“, (2) ein allumfassender *Kognitionsbegriff*, der Emotionen mit einschloss, (3) generelle Schwierigkeiten bei der Definition der „Emotionsphänomene“ und (4) ein *Primat der Kognition*, das Emotionen zwar prinzipiell anerkannte, aber als weniger bedeutsam erachtete, so dass diese in Studien nicht selten ausgeblendet blieben.

Seit den 1990er Jahren wird von einer „emotionalen Wende“ gesprochen, die auch in der Berufsbildungsforschung festzustellen ist. Einen Meilenstein der empirischen Berufsbildungsforschung stellt das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanzierte Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ (1994–1999) dar. Insbesondere in den Studien der Forschergruppen um Andreas Krapp und Detlef Sembill wurden emotionale Voraussetzungen, Prozesse und Zielvariablen untersucht. Entsprechende Modellierungen und Erhebungsmethoden wurden. Im Anschluss dann u. a. in den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungs- und Transfer-Initiativen zur „Technologiebasierten Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung“ (ASCOT: 2011–2015; ASCOT+: 2019–2023) entwickelt.

Ein Blick in die aktuelle Berufsbildungsforschung zeigt, dass emotionale Aspekte in Forschungsarbeiten zuneh-

mend und in unterschiedlicher Art und Weise berücksichtigt werden. Der vorliegende Beitrag bietet einen Überblick über konzeptionelle Grundlagen und Methoden für die Erfassung von emotionsbezogenen Konstrukten in der Berufsbildungsforschung.

## Bedeutung emotionaler Konstrukte in der Berufsbildungsforschung – Konzeptionelle Grundlagen

### Der Emotionsbegriff

Der Begriff der Emotionen meint im weiteren Sinn sehr verschiedene Phänomene, die insbesondere anhand ihrer Dauer und ihrer Bewusstseinsnähe differenziert werden können. Sehr kurzfristige, basale Bewertungen unterhalb der bewussten Wahrnehmung werden als Affekte bezeichnet, die man sich als unbewusstes „Radarsystem“ vorstellen kann. Die ganzheitliche Bilanzierung dieser Affekte bildet die Basis von bewusstseinsfähigen, aber relativ unspezifischen Stimmungen oder emotionalen Befindlichkeiten. Erst starke affektive Bewertungen erzeugen konkrete Emotionen wie bspw. Freude, Ärger, Stolz, Scham etc. Diese Emotionen im engeren Sinn sind stets bewusst, d. h. sie sind kognitiv repräsentiert: Man weiß, über was man sich freut oder auf wen man wütend ist. Es wird häufig hervorgehoben, dass eine einheitlich und allgemein akzeptierte Konzeptualisierung des Emotionsbegriffs nicht vorliegt. Vor 40 Jahren erarbeiteten Kleinginna und Kleinginna (1981) jedoch aus mehr als 100 Definitionen ein Komponentenmodell der Emotion, das auch heute noch weitgehend Bestand hat. Emotionen werden als „mehrdimensionale Konstrukte, die aus affektiven, physiologischen, kogni-



Andreas Rausch



Jürgen Seifried

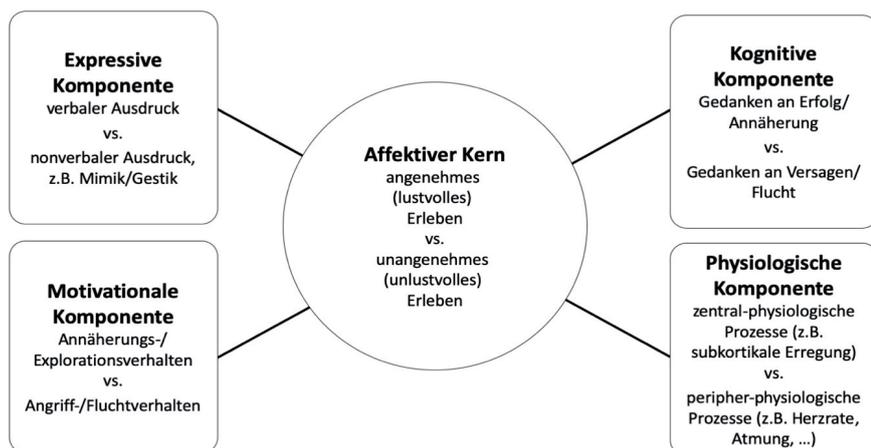


Abb. 1: Komponenten von Emotionen (nach Frenzel, Götz & Pekrun 2020, S. 213)

tiven, expressiven und motivationalen Komponenten bestehen“ (Frenzel, Götz & Pekrun 2020, S. 212), aufgefasst (Abbildung 1).

Eine weitere Möglichkeit zur Charakterisierung emotionaler Konstrukte bietet die Unterscheidung von *States* (Zuständen) und *Traits* (Eigenschaften). Die oben skizzierten Emotionsphänomene betreffen situationale Erlebenszustände (*States*), die im Lauf eines Tages oft wechseln können. Dagegen beschreiben emotionsrelevante *Traits* individuelle, zeitlich relativ stabile Dispositionen, also Neigungen, auf bestimmte Situationen mit bestimmten Emotionen zu reagieren (Scherer 2005). Dabei sind diese *Traits* sowohl Einflussfaktoren als auch Folgen des situationalen Erlebens, denn beide Wirkrichtungen sind plausibel: „Fortgesetzte Erlebensqualitäten bestimmter Prägung werden habitualisiert (*Ontogenese*) und erworbene bzw. stabile Dispositionen prägen das aktuelle Erleben (*Aktualgenese*)“ (Rausch et al. 2010, S. 198). Stabilisierte Prüfungsangst (*Trait*) kann bspw. das Ergebnis vergangener negativer Prüfungserlebnisse sein und führt dazu, dass man auch in zukünftigen Prüfungssituationen eher negative Emotionen erlebt (*States*).

### Emotionsbezogene Konstrukte in Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen beruflicher Bildung

Im Folgenden werden ausgewählte, für die Berufsbildung relevante emotionsbezogene Konstrukte in das 3-P-Modell unterrichtlichen Lernens nach Biggs (1987) und dessen Adaption für arbeits-

bezogenes Lernen durch Tynjälä (2013) einsortiert. Das 3-P-Modell stellt ein für die Bildungsforschung klassisches Input-Prozess-Output-Modell dar: Inputfaktoren (insbes. individuelle Voraussetzungen der Lernenden sowie Kontextfaktoren wie die Bedingungen im Unterricht bzw. am Arbeitsplatz) sowie deren individuelle Wahrnehmung bzw. Interpretation beeinflussen das Erleben und die Lernaktivitäten, die wiederum zu Lernergebnissen führen. Abbildung 2 zeigt eine exemplarische Verortung emotionsbezogener Konstrukte ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

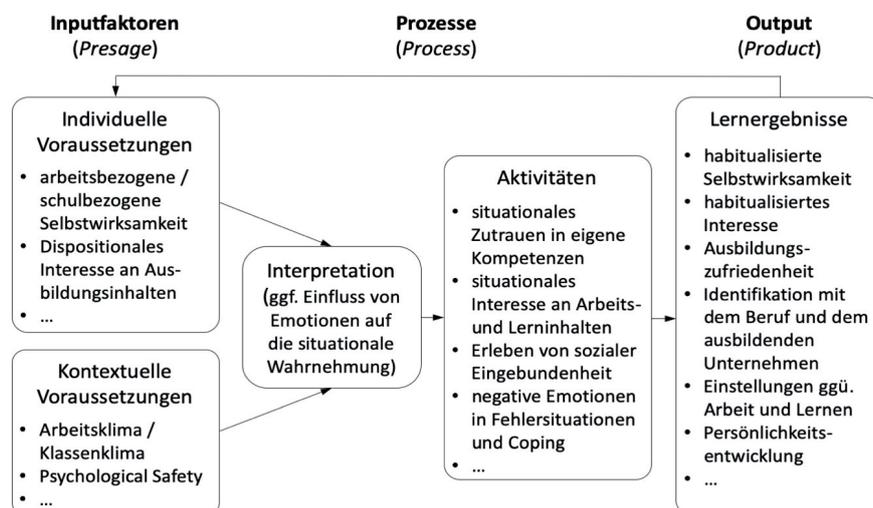


Abb. 2: Emotionsbezogene Konstrukte im 3-P-Modell arbeitsbezogenen Lernens

Zu den individuellen Voraussetzungen zählen zahlreiche *Trait*-Konstrukte, die stabile Neigungen beschreiben, in bestimmten Situationen bestimmte Erlebensqualitäten auszulösen. Selbstwirksamkeit beschreibt die Erfolgserwartungen und

damit eine Bewertung der eigenen Kompetenzen und das antizipierte Erleben in herausfordernden Situationen. Interesse zielt auf die Bewertung bestimmter Domänen und damit die Neigung, die Beschäftigung mit entsprechenden Inhalten als positiv zu erleben. Unter kontextuellen Voraussetzungen werden exemplarisch das Arbeitsklima am Lernort Betrieb und das Klassenklima am Lernort Schule aufgeführt. Ein positives Klima sollte mit einem positiveren Erleben am entsprechenden Lernort korreliert sein. Psychological Safety, das gegenseitige Vertrauen innerhalb eines Teams, Probleme offen aussprechen und Fehler zugeben zu können, beeinflusst bspw. das Erleben von Fehlersituationen.

Unter der Prozessperspektive sind alle oben genannten emotionalen *State*-Konstrukte einzusortieren. Das situationale Zutrauen in die eigene Kompetenz ist eng verbunden mit Zuversicht und Optimismus. Das situationale Interesse äußert sich in Freude an der Auseinandersetzung mit Inhalten. Die wahrgenommene Befriedigung von Basisbedürfnissen wie dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit löst ggf. Zufriedenheit und Stolz aus, Fehlleistungen bei der eigenen Arbeit lösen dagegen Emotionen wie Schuld und Scham aus. All diese

emotionalen Prozesse prägen die situationale Wahrnehmung individueller und kontextueller Voraussetzungen und sind untrennbar verbunden mit motivationalen und kognitiven Prozessen in Arbeits- und Lernsituationen.