

Robert KORDTS-FREUDINGER¹, Thomas GROSSE HONEBRINK
& Dagmar FESTNER (Paderborn)

Tiefenlernen im Praxissemester: Zusammenhänge mit Emotionsregulation

Abstract

Aufbauend auf Studien zur Belastung im Praxissemester zu oberflächen- und tiefenorientierten Lernansätzen und zu Emotionsregulationsstrategien wurde die Veränderung bei der Anwendung des Tiefenansatzes und der kognitiven Neubewertung im NRW-Praxissemester untersucht sowie Zusammenhänge zwischen den Variablen bestimmt. Hierfür bearbeiteten $n = 69$ Lehramtsstudierende in Studie 1 nach dem Praxissemester sowie $n = 86$ in Studie 2 vor und nach dem Praxissemester verschiedene Fragebögen. Die Studien zeigen positive Zusammenhänge zwischen Neubewertung und Tiefenlernen sowie die Verringerung beider Verhaltensweisen im Praxissemester. Konsequenzen für künftige Forschung sowie für die praktische Gestaltung werden diskutiert.

Keywords

Praxissemester, Lernansätze, Emotionen, Emotionsregulation

¹ E-Mail: robert.kordts.freudinger@upb.de



Deep learning in the teaching practicum: Connections to emotion regulation

Abstract

Based on studies of subjective stress in the teaching practicum, surface and deep learning approaches, and emotion regulation strategies, this research investigated the development of deep learning and the use of the cognitive reappraisal strategy, as well as connections between the two, during the teaching practicum in Northrhine-Westphalia. For Study 1, $N = 69$ student teachers completed several questionnaires after the practicum, and for Study 2 $n = 86$ student teachers participated before and after the practicum. The studies show positive correlations between reappraisal and the deep learning, as well as the decrease in both practices during the practicum. We discuss the consequences for future research and for the design of the practicum.

Keywords

Teaching practicum, learning approaches, emotions, emotion regulation

1 Vielfältige Anforderungen im Praxissemester

Im Kontext des in Nordrhein-Westfalen neu eingeführten Praxissemesters der Lehramtsstudiengänge untersucht die Studie Emotionen sowie Strategien der Emotionsregulation in Zusammenhang mit dem Tiefenlernansatz.

Als curriculare Innovation konfrontiert das Praxissemester Lehrende und Studierende mit besonderen Ansprüchen. Besonders herausfordernd mit Blick auf das studentische Lernen ist dabei der Konflikt zwischen dem Anspruch der vertieften Auseinandersetzung mit den neuen Erfahrungen und einer hohen erlebten Belastung der Studierenden. Über ca. 20 Wochen verbringen die Studierenden jeweils vier Tage an der Schule und einen Tag an der Universität, um neben Hospitationen

insgesamt bis zu 70 Stunden selbst zu unterrichten sowie ein Studienprojekt im Sinne des forschenden Lernens durchzuführen (vgl. MSW NRW, 2010a; MSW NRW, 2010b). Forschendes Lernen, das dadurch gekennzeichnet ist, dass die Studierenden Forschungsprozesse aktiv durchlaufen und dabei auch neues Wissen generieren (vgl. HUBER, 2013), impliziert die Anwendung anspruchsvoller kognitiver und metakognitiver Lernstrategien. Auch die im Praxissemester geforderte Reflexion zur Förderung der Theorie-Praxis-Verzahnung (vgl. MSW NRW, 2010a) setzt die Anwendung anspruchsvoller Lernstrategien voraus (vgl. PATRY, 2014).

Bisherige Studien mit verlängerten Praxisphasen im Lehramtsstudium in verschiedenen Bundesländern geben Hinweise auf eine hohe Belastung der Studierenden. So ermittelten JANTOWSKI et al. (2010) und JANTOWSKI & EBERT (2014) für das Jenaer Praxissemester hohe subjektive Belastungswerte. Ca. 80 % der Befragten gaben an, dass sie sich zum Ende des Praxissemesters sehr stark oder stark belastet fühlten (JANTOWSKI & EBERT, 2014). Damit einher geht die zeitliche Belastung, die ebenfalls zu diesem Zeitpunkt am höchsten angegeben wird (HOLTZ, 2014; JANTOWSKI & EBERT, 2014). Von starker subjektiver Belastung sind allerdings negative Effekte auf das studentische Lernen zu erwarten. So fanden SCHUBARTH et al. (2012) bereits, dass die subjektive Belastung negativ mit dem subjektiven Kompetenzzuwachs im Praxissemester korreliert.

Auch wenn dies unter der Belastung des Praxissemesters schwierig scheint, sollten Studierende, um die anspruchsvollen Ziele des Praxissemesters zu erreichen, eher tiefenorientierte statt oberflächenorientierte Lernansätze anwenden.

1.1 Lernansätze und Belastung

Mit BIGGS (1987) wird unter Lernansätzen die Kombination von Lernmotiven und Lernstrategien verstanden. Zu tiefenorientierten Lernstrategien gehören u. a. das Organisieren und Strukturieren des Wissens, während zu oberflächenorientierten Lernstrategien v. a. das Memorieren zählt (vgl. WILD, 1996). Kombiniert mit den entsprechenden motivationalen Voraussetzungen zu ihrer Anwendung bilden Lern-

strategien Tiefen- oder Oberflächenlernansätze (vgl. TRIGWELL, ELLIS & HAN, 2011; TRIGWELL & PROSSER, 1991).

Als Resultat der Lernumgebung kann die erlebte Belastung die Anwendung der Oberflächenansätze fördern. So wurde der von NIJHUIS, SEGERS & GIJSELAERS (2005) untersuchte neugestaltete Kurs sowohl als belastender empfunden als auch das studentische Lernen als stärker oberflächenorientiert bewertet. Bei TRIGWELL & PROSSER (1991) war die Nutzung des Oberflächenansatzes umso stärker, je geringer die Angemessenheit der Arbeitsbelastung empfunden wurde.

Werden diese Überlegungen auf das Praxissemester angewendet, könnte der Oberflächenansatz zur überwiegend oberflächlichen Verarbeitung neuer Informationen führen. Studierende könnten das Verhalten der Lehrkräfte, bei denen sie hospitieren, schlicht kopieren, statt es vertieft zu reflektieren. Die die Tiefenansätze erfordern Reflexion wird in diesem Fall zugunsten eines Memorierens des Verhaltens der Lehrperson unterbunden. Dieses Phänomen wurde u. a. bei der Evaluation des Biberacher Praxisjahrs bereits beobachtet (vgl. KÜSTER, 2008). Auch in Studien in den Niederlanden werden tiefenorientierte Zugangsweisen in Lehramtspraxisphasen als wertvoller angesehen. ENDEDIJK, DONCHE & OOSTERHEERT (2014) und OOSTERHEERT & VERMUNT (2001) differenzieren dabei ebenfalls zwischen Lernorientierungen, die auf dem Tiefenansatz basieren, und solchen, die auf dem Oberflächenansatz basieren. Beide Orientierungen finden laut OOSTERHEERT & VERMUNT (2001) in Praxisphasen Anwendung.

Festgehalten werden kann, dass speziell im Praxissemester die subjektiv empfundene Belastung insbesondere zum Ende des Semesters den Tiefenansatz behindern und den Oberflächenansatz fördern kann. Folgend wird erläutert, welche Rolle Emotionen dabei spielen können.

1.2 Emotionen und Lernen an Hochschulen

Emotionen werden definiert als durch kognitive Einschätzungen (Appraisals) ausgelöste Reaktionen eines Organismus auf mehreren Ebenen wie Affekt, Kognition,

Expression, Physiologie und Verhalten (vgl. FRIJDA, 1987). Emotionen werden typischerweise als positiv oder negativ erlebt und kategorisiert (vgl. FRIJDA, 1987). Es zeigt sich u. a., dass das Ausmaß der erlebten Fremdregulation beim Lernen mit dem Ausmaß der negativen akademischen Emotionen positiv korreliert (vgl. PEKRUN et al., 2011).

Das Erleben akademischer Emotionen hängt ferner mit den eingesetzten Lernstrategien und dem Lernerfolg zusammen. Je häufiger Studierende positive (negative) Emotionen wie Vergnügen und Stolz erleben, desto häufiger wenden sie Tiefen-(Oberflächen-)Strategien an (vgl. PEKRUN et al., 2011). So fanden TRIGWELL et al. (2011) positive Zusammenhänge zwischen dem Oberflächenansatz und negativen Emotionen, die aufgrund des Querschnittsdesigns dieser Studie zwar auch andere kausale Interpretationen zulassen, zumindest aber die Entstehung negativer Emotionen in spezifischen Oberflächenlernsituationen belegen.

Während sich bisherige Forschung zu Emotionen in Lehrpraxisphasen im deutschsprachigen Raum vorrangig auf Zusammenhänge mit positiven Emotionen fokussierte, konnten HASCHER & HAGENAUER (2016) auch das Auftreten negativer Emotionen belegen. Hohe Ausprägungen fanden sie vor allem für *nervös*, *besorgt*, *verängstigt* und *gereizt*. Ferner stehen die negativen Emotionen in dieser Studie im negativen Zusammenhang mit Autonomie-unterstützendem Lehrverhalten (HASCHER & HAGENAUER, 2016).

Die hier berichteten Studien nehmen deshalb die negativen Emotionen in den Fokus. Dabei wird angenommen, dass das Ausmaß negativer Emotionen auch im Praxissemester mit dem Oberflächenansatz im Zusammenhang steht.

1.3 Regulation negativer Emotionen

Auch Studierende im Praxissemester sind negativen Emotionen nicht ausgeliefert, sondern können sie mit verschiedenen Regulationsstrategien verändern. Einige Emotionsregulationsstrategien haben sich in der Literatur im Hinblick auf ihre Effekte als erfolgreich und günstig, andere als nicht erfolgreich und ungünstig herausgestellt. Dabei wird vor allem zwischen Emotions-Entstehungs- und Emotions-

Reaktionsorientierten Strategien unterschieden. Während erstere die Appraisals verändern, wird bei Letzteren vor allem der Ausdruck der Emotion beeinflusst. Typisch für erstere Strategien ist nach der einschlägigen Theorie der Emotionsregulation von GROSS & JOHN (2003; GROSS, 2002; JOHN & GROSS, 2004) die sog. kognitive Neubewertung. Dabei wird die Bedeutung emotionsauslösender Situationen verändert, z. B. über die Einnahme einer veränderten Perspektive auf die Situation. Typisch für reaktionsorientierte Strategie ist die sog. expressive Unterdrückung, bei der z. B. mimisch andere Emotionen als die erlebten gezeigt werden. Kognitive Neubewertung zeitigt im Gegensatz zu expressiver Unterdrückung günstige emotionale, kognitive und gesundheitliche Folgen und ist auch effektiver in der Verstärkung positiver Emotionen (vgl. GROSS & JOHN, 2003; YIN, 2015). Neubewertung ist also effektiver und gesünder, also günstiger, Unterdrückung dagegen ungünstiger.

Bisherige Studien mit Neubewertung in Bildungskontexten bestätigen diese Vermutung. So fanden STRAIN & D'MELLO (2015) mit Erwachsenen positive Effekte einer Neubewertungs-Instruktion im Vergleich zu anderen Emotionsregulationsstrategien auf positive Emotionen als auch auf die Leistung in verschiedenen Tests. Die einzige uns bekannte Studie, die zur studentischen Emotionsregulation in Lehramtspraxisphasen vorliegt, bestätigt das Vorkommen negativer Emotionen sowie verschiedener Regulationsstrategien. OOSTERHEERT & VERMUNT (2001) fanden das Auftreten von Frustration, Angst und Machtlosigkeit sowie als eine mögliche Strategie das Vermeiden schwieriger Situationen. Auch wenn in dieser Interview-Studie die in der Literatur diskutierten Emotionsregulationsstrategien wenig elaboriert werden, belegen die Ergebnisse die Prävalenz negativer Emotionen.

Die aktuellen Studien untersuchen die Anwendung verschiedener Emotionsregulationsstrategien sowie Zusammenhänge mit Lernansätzen. Es wird vermutet, dass günstige Emotionsregulationsstrategien auch mit dem günstigen Tiefenansatz im Praxissemester im Zusammenhang stehen.

2 Untersuchungsfragen

Die Studien kombinieren die Theorien zu Emotionen und Emotionsregulation, Studien zu studentischen Lernansätzen und deren Zusammenhängen zur subjektiven Belastung sowie die bisher rar gesäten Befunde zum Lehramts-Praxissemester in Deutschland. Dabei wurden die nachfolgend aufgeführten Untersuchungsfragen 1 bis 4 mit Studierenden in einer Querschnitt-Studie im Praxissemester, die Fragen 5 und 6 mit Studierenden in einer Längsschnitt-Studie vor und nach dem Praxissemester untersucht.

- 1) In welchem Ausmaß erleben Studierende positive und negative Emotionen im Praxissemester?
- 2) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Emotionen und den Lernansätzen?
- 3) In welchem Ausmaß nutzen Studierende die Emotionsregulationsstrategien kognitive Neubewertung und expressive Unterdrückung?
- 4) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen diesen beiden Emotionsregulationsstrategien und dem Tiefenansatz?
- 5) Wie verändert sich der Tiefenansatz über das Praxissemester?
- 6) Wie verändern sich die Emotionsregulationsstrategien über das Praxissemester?

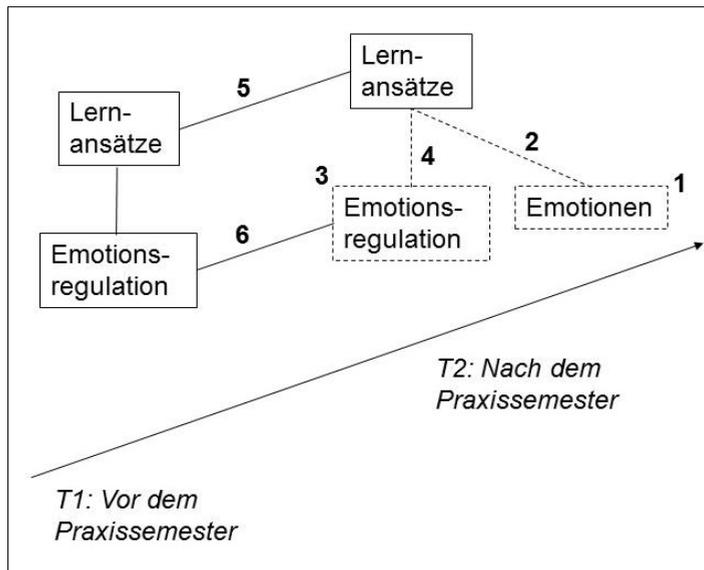


Abb. 1: Untersuchungsfragen im Überblick, durch Ziffern gekennzeichnet (Studie 1 wird durch unterbrochene Linien, Studie 2 durch durchgezogene Linien gekennzeichnet)

3 Studie 1: Zusammenhänge am Ende des Praxissemesters

Studie 1 untersuchte Lehramtsstudierende am Ende des Praxissemesters hinsichtlich ihrer Lernansätze und ihrer Emotionsregulationsstrategien.

3.1 Methoden

Die Stichprobe rekrutierte sich aus allen Studierenden einer Kohorte der Studiengänge Master of Education (M. Ed.) für Haupt-, Real- und Gesamtschule (80; davon 60 weiblich), M. Ed. für Gymnasium/Gesamtschule (48; 33 weiblich) sowie

M. Ed. für Berufskolleg (14; 8 weiblich) an der Universität Paderborn. Die $n = 142$ Studierenden wurden im Frühjahr 2016 in ihrem Praxissemester zur Online-Befragung eingeladen. Von diesen bearbeiteten $n = 69$ alle Items aller Fragebögen, die anderen nahmen nicht (vollständig) teil.

Zur Erfassung des Tiefenansatzes der Studierenden bearbeiteten sie die zehn Items des Study Process Questionnaire (Version R-SPQ-2F, BIGGS, KEMBER & LEUNG, 2001; KORDTS-FREUDINGER, 2016) aus der Skala Tiefenansätze (Beispielitem „Ich bin erst zufrieden, wenn ich mich soweit mit einem Thema beschäftigt habe, dass ich meine eigenen Schlussfolgerungen ziehen kann“; Cronbachs $\alpha = .87$; alle Items auf 5-Punkt-Skalen).

Zur Erfassung der Emotionsregulationsstrategien bearbeiteten sie den Emotional Regulation Questionnaire (ERQ; GROSS & JOHN, 2003; ABLER & KESSLER, 2009), mit einer Anpassung der Instruktion („... zum Umgang mit Ihren Gefühlen im Praxissemester...“). Der ERQ erfasst in zehn Items die Verwendung der Emotionsregulationsstrategien kognitive Neubewertung (sechs Items, z. B. „Wenn ich weniger negative Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken“, $\alpha = .84$) und expressive Unterdrückung (vier Items, z. B. „Ich behalte meine Gefühle für mich“, $\alpha = .57$). Die Reliabilität für die expressive Unterdrückung ist nicht ausreichend.

Zusätzlich bearbeiteten sie einen Fragebogen zur Erfassung der Häufigkeit spezifischer, für Lernsituationen typischer Emotionen während des Praxissemesters („Wie oft haben Sie im Praxissemester die folgenden Emotionen oder Gefühle erlebt?“). Die bereits mit Lehrenden erprobten 14 Items (vgl. KORDTS-FREUDINGER, 2017) umfassten sieben positive Emotionen (z. B. Freude, Stolz; $\alpha = .72$) sowie sieben negative Emotionen (z. B. Ärger/Wut, Langeweile; $\alpha = .69$). Die Reliabilitäten der Emotionsskalen sind noch ausreichend.

3.2 Ergebnisse und Diskussion

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde eine Varianzanalyse mit dem Messwiederholungsfaktor Emotionsvalenz (positiv vs. negativ) berechnet. Die

Analyse ergab einen signifikanten Effekt der Emotionsvalenz: Die Studierenden gaben das Erleben positiver Emotionen ($M = 3.84$, $SD = 0.49$) häufiger an als das negativer Emotionen ($M = 2.27$, $SD = 0.57$), $F(1,68) = 250.56$, $p < .01$, $\eta^2_p = .79$. Positive Emotionen werden häufiger als negative Emotionen erlebt.

Die zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage berechneten Korrelationsanalysen ergaben einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Tiefenansatz und den positiven Emotionen ($r = .37$, $p < .01$). Der Zusammenhang zwischen dem Tiefenansatz und den negativen Emotionen war hingegen nicht signifikant ($r = .05$, $p = .70$). Je öfter die Studierenden im Praxissemester positive Emotionen erlebten, desto stärker verfolgten sie den Tiefenansatz.

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dem Messwiederholungsfaktor Emotionsregulationsstrategie (Neubewertung vs. Unterdrückung) berechnet. Diese Analyse ergab einen signifikanten Effekt der Regulationsstrategie: Die Studierenden gaben die Verwendung der Neubewertung ($M = 4.21$, $SD = 1.01$) häufiger an als die Verwendung der Unterdrückung ($M = 3.44$, $SD = 1.07$), $F(1,68) = 21.21$, $p < .01$, $\eta^2_p = .24$. Die günstige Regulation per kognitiver Neubewertung wurde häufiger als die ungünstige per Unterdrückung angewendet.

Die zur Beantwortung der vierten Forschungsfrage durchgeführte Korrelationsanalyse ergab einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Tiefenansatz und der Neubewertungsstrategie ($r = .24$, $p = .04$). Der Zusammenhang zwischen dem Tiefenansatz und der Unterdrückungsstrategie war dagegen nicht signifikant ($r = .12$, $p = .34$). Je öfter die Studierenden kognitive Neubewertung anwendeten, desto stärker verfolgten sie Tiefenansätze.

Insgesamt ergibt Studie 1 im Praxissemester ein ähnliches Muster der erlebten Emotionen wie in Studien mit Probandinnen und Probanden aus der allgemeinen Bevölkerung (positive Emotionen werden häufiger als negative angegeben, vgl. WATSON, CLARK & TELLEGEN, 1988) sowie der Emotionsregulation (kognitive Neubewertung wird stärker als expressive Unterdrückung angegeben, vgl.

GROSS & JOHN, 2003). Ferner zeigten sich erstmals Zusammenhänge zwischen der kognitiven Neubewertung und dem Tiefenansatz.

Die Studie ist aus verschiedenen Gründen in ihrer Aussagekraft limitiert. Zum einen sind wegen des Querschnittsdesigns keine Aussagen über kausale Zusammenhänge möglich. Wegen des Zeitpunkts der Datenerhebung am Ende des Praxissemesters sind ferner keine Aussagen über Ereignisse während des Praxissemesters möglich. Ein Längsschnitt-Design, mit dem die Entwicklung zwischen vor und nach dem Praxissemester festgestellt werden kann, ist hierzu aussagekräftiger, weshalb es in Studie 2 umgesetzt wurde. Zum anderen ist die interne Konsistenz der expressiven Unterdrückung sehr niedrig, so dass nicht auszuschließen ist, dass die Nullkorrelation mit Unterdrückung durch die geringe Konsistenz verursacht wurde.

4 Studie 2: Veränderungen im Praxissemester

Studie 2 untersuchte Lehramtsstudierende zu Beginn und am Ende des Praxissemesters hinsichtlich ihrer Lernansätze und ihrer Emotionsregulationsstrategien.

4.1 Methoden

Die Stichprobe rekrutierte sich aus den Studierenden der Kohorte, die im Sommersemester 2016 an einem Begleitforschungsseminar der Bildungswissenschaften in ihrem Praxissemester an der Universität Paderborn teilnahmen. Die $n = 86$ Studierenden setzen sich zusammen aus Studierenden des M. Ed. für Grundschule (16; davon 11 weiblich), M. Ed. für Haupt-, Real- und Gesamtschule (27; 21 weiblich), M. Ed. für Gymnasium/Gesamtschule (23; 17 weiblich) sowie M. Ed. für Berufskolleg (16; 10 weiblich). Sie beantworteten die Items der ersten Befragung (t_1) online sowie die Items der zweiten Befragung (t_2) mit Paper-Pencil im Rahmen ihrer Studienleistung. Wie in Studie 1 bearbeiteten sie die zehn Items der SPQ-Skala Tiefenansätze ($\alpha_{t1} = .85$, $\alpha_{t2} = .85$) sowie die sechs Items der ERQ-Skala kognitive Neubewertung ($\alpha_{t1} = .81$; $\alpha_{t2} = .82$), jeweils zu beiden Messzeitpunkten.

Zur Verknüpfung der t_1 - mit den t_2 -Daten füllten sie zu beiden Messzeitpunkten einen Pseudonymisierungscode aus.

4.2 Ergebnisse und Diskussion

Die zur Beantwortung der vierten Frage berechneten Korrelationen zwischen Emotionsregulation und Lernansätzen zeigten positive Zusammenhänge sowohl für t_1 als auch für t_2 (t_1 : $r = .31$, $p < .01$; t_2 : $r = .31$, $p < .01$). Wie in Studie 1 verfolgten die Studierenden umso stärker Tiefenansätze, je öfter sie die kognitive Neubewertung anwendeten.

Zur Beantwortung der fünften Frage wurde eine Varianzanalyse mit dem Messwiederholungsfaktor Zeit (t_1 vs. t_2) berechnet. Die Analyse ergab einen signifikanten Effekt der Zeit: Die Studierenden gaben die Verwendung des Tiefenansatzes zu t_2 ($M = 2.50$, $SD = 0.65$) als signifikant niedriger an als zu t_1 ($M = 2.79$, $SD = 0.68$), $F(1,81) = 18.61$, $p < .01$, $\eta^2_p = .18$. Die Studierenden scheinen im laufenden Praxissemester seltener dem Tiefenansatz zu folgen als vorher.

Zur Beantwortung der sechsten Frage ergab die Varianzanalyse mit den Werten der Neubewertung ebenfalls einen signifikanten Effekt der Zeit: Die Studierenden gaben die Verwendung der kognitiven Neubewertung zu t_2 ($M = 3.61$, $SD = 1.01$) als signifikant seltener an als zu t_1 ($M = 4.89$, $SD = 0.81$), $F(1,80) = 206.44$, $p < .01$, $\eta^2_p = .72$. Auch die günstige Emotionsregulationsstrategie Neubewertung scheinen die Studierenden im laufenden Praxissemester seltener anzuwenden als vor dem Praxissemester.

Studie 2 bestätigt den Zusammenhang zwischen der kognitiven Neubewertung und dem Tiefenansatz im Praxissemester. Ferner zeigt sie, dass im Verlauf des Praxissemesters sowohl der Tiefenansatz als auch die kognitive Neubewertung abnimmt. Warum beide günstigen Prozesse reduziert werden könnten, wird im Kapitel Diskussion ausgeführt.

Im Gegensatz zu Studie 1 weist Studie 2 folgende methodische Limitationen auf: Mangels der Erfassung der expressiven Unterdrückung kann nichts über deren

Zusammenhänge mit Lernansätzen oder deren Entwicklung gesagt werden. Da die Erhebung jeweils im universitären Kontext stattfand, kann ferner nicht zwischen Effekten der Schulumgebung und der universitären Begleitveranstaltungen differenziert werden.

5 Diskussion

Die folgenden Abschnitte diskutieren die Ergebnisse der Studien.

5.1 Veränderung der Lernansätze und der Emotionsregulation

Studie 2 zeigt eine Abnahme der kognitiven Neubewertung über das Praxissemester hinweg. Dies könnte durch die Erfahrungen der Studierenden speziell im Praxissemester verursacht sein. Die aktive Teilnahme an der Schulpraxis könnte vor allem die Regulationsstrategie expressive Unterdrückung fördern. Aus Studien mit Lehrkräften ist bekannt, dass diese beim Emotionsausdruck in der Schule bestimmten *display rules* (Normen zum Zeigen oder Nichtzeigen bestimmter positiver oder negativer Emotionen, vgl. EKMAN & FRIESEN, 1969) folgen. So haben HAGENAUER, GLÄSER-ZIKUDA & VOLET (2016) mit Hochschullehrenden gefunden, dass der Ausdruck negativer Emotionen durch Lehrkräfte in der Mimik eher unterdrückt werden sollte, während positive Emotionen gezeigt werden dürfen. Vermutlich haben die Studierenden im Praxissemester über ihre intensiven Erfahrungen als Lehrkraft in der Schule diese *display rules* erlernt, was die Anwendung der Neubewertung reduziert haben kann.

Auch der Tiefenansatz wird über das Praxissemester weniger angewendet. Wenn die Überlegungen aus Kapitel 1.1 zutreffen, kann dies durch die starke subjektive Belastung der Studierenden im Praxissemester bedingt sein. Je stärker die subjektive Belastung und je weniger ausgeprägt der konstruktive Umgang mit der Belastung, desto weniger wird ein Tiefenansatz verwendet. Im Lernort Schule könnten gerade die Studierenden mit schwach ausgeprägtem Tiefenansatz das beobachtete Lehrer-Verhalten tatsächlich primär kopieren statt es vertieft zu reflektieren. Emo-

tionale Neubewertung könnte in diesen Fällen als ein Schutzfaktor fungieren, wie die Zusammenhänge zwischen Neubewertung und Tiefenansatz zeigen.

5.2 Zusammenhang zwischen Neubewertung und Tiefenansatz

Der Zusammenhang kann auf mindestens drei Arten erklärt werden. Erstens könnten beiden Skalen dieselben Persönlichkeitseigenschaften zugrunde liegen. Sowohl der Tiefenansatz als auch die Neubewertung korreliert positiv mit Extraversion und Offenheit für Erfahrungen (vgl. CHAMORRO-PREMUZIC & FURNHAM, 2008; GROSS & JOHN, 2003). Zweitens ist denkbar, dass beide Variablen auf ähnlichen kognitiven Aktivitäten basieren. Neubewertung könnte im Gegensatz zur Unterdrückung (vgl. GROSS & JOHN, 2003, Studie 2) die kognitive Belastung des Arbeitsgedächtnisses reduzieren, sodass die zur Verfügung stehende Kapazität für die Anwendung tiefenorientierter Lernstrategien zur Verfügung stünde. Drittens könnte die Neubewertungsstrategie die Studierenden von Ablenkungen abhalten, indem sie ihnen die Ablenkungsoptionen unattraktiver erscheinen lässt. LEROY et al. (2012) fanden Hinweise darauf, dass Neubewertung auf diese Weise die Motivation zur Lernaufgabenbearbeitung fördern kann, was wiederum den Tiefenansatz fördern könnte. Welche Erklärung für den Zusammenhang letztlich zutrifft, muss zukünftige Forschung zeigen.

5.3 Implikationen

Wir verstehen die kognitive Neubewertung als Schutzfaktor für negative Emotionen bei hoher Belastung im Praxissemester. Lehramtsstudierende sollten diese und ähnliche entstehungsorientierten Emotionsregulationsstrategien deshalb vor allem in belastenden Situationen anwenden. Dafür scheint es sinnvoll, diese Strategien vor dem Praxissemester zu erlernen, um die Belastung nicht noch zu erhöhen. Dies kann z. B. über curricular verankerte Schulungen zur Förderung der emotionalen Fähigkeiten (vgl. BRACKETT & CARUSO, 2005) geschehen. Dabei würden die Studierenden lernen, wie sie Auslöser negativer Emotionen konstruktiv umdeuten (z. B. als Herausforderung) und damit die Emotionen selbst ursächlich beeinflus-

sen. Während des Praxissemesters kann der individuelle Austausch mit Peers oder mit vertrauensvollen Lehrenden die Neubewertung fördern, vorausgesetzt, das emotionale Erleben wird explizit thematisiert. Darüber hinaus sollten Studierende und Lehrende darauf achten, das beobachtete Lehrerverhalten nicht zu kopieren, sondern unter Anwendung von Tiefenansätzen für die eigene Lehrtätigkeit zu reflektieren.

6 Literaturverzeichnis

Abler, B. & Kessler, H. (2009). Emotion Regulation Questionnaire – eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross und John. *Diagnostica*, 55(3), 144-152.

Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. B., Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

Brackett, M. A. & Caruso, D. R. (2005). *Emotional intelligence for educators. How to develop your five key RULER skills to promote social, emotional, and academic learning in your school*. Emotionally Intelligent Schools.

Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596-1603.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.

Endedijk, M. D., Donche, V. & Oosterheert, I. (2014). Student teachers' learning patterns in school-based teacher education programmes: the influence of person, context and time. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson & J. D. Vermunt (Hrsg.), *Learning patterns in higher education. Dimensions and research perspectives*. New York: Routledge.

- Frijda, N. H.** (1987). Emotion, cognitive structure, and action tendency. *Cognition and Emotion*, 1(2), 115-143.
- Gross, J. J.** (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J. J. & John, O. P.** (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M. & Volet, S.** (2016). University teachers' perceptions of appropriate emotion display and high-quality teachers-student relationship: Similarities and differences across cultural-educational contexts. *Frontline Learning Research*, 4(3), 44-74.
- Hascher, T. & Hagenauer, G.** (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15-25.
- Holtz, P.** (2014). „Es heißt ja auch Praxis- und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 97-118). Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L.** (2013). Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben. In L. Huber, M. Kröger & H. Schelhowe (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen* (S. 21-36). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Jantowski, A., Bartsch, A.-M., Limmer, J. & Gumz, E.** (2010). *Evaluationsbericht zum Praxissemester im Jenaer Modell des Lehramtsstudiengangs – Belastungsempfinden und Studienzufriedenheit im modularisierten Lehramtsstudiengang unter Praxisbedingungen – Jena 2010*. http://www.lbf.uni-jena.de/zldmedia/Downloads/Forschung/Belastungsstudie_Evaluationsbericht.pdf, Stand vom 31. März 2016.
- Jantowski, A. & Ebert, S.** (2014). Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen während der Praxisphase. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und*

Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells (S. 76-96). Heilbrunn: Klinkhardt.

John, O. P. & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1333.

Kordts-Freudinger, R. (2016). Differentielle Anregung von Tiefenlernstrategien durch Assessment? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2).
<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/956>, Stand vom 9. Mai 2016.

Kordts-Freudinger, R. (2017). Feel, think, teach: Emotional underpinnings of student orientation in higher education. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 217-229.

Küster, O. (2008). *Praktika und ihre Lernpotentiale in der Lehrerbildung – Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Weingarten.

Leroy, V., Grégoire, J., Magen, E., Gross, J. J. & Mikolajczak, M. (2012). Resisting the sirens of temptation while studying: Using reappraisal to increase focus, enthusiasm, and performance. *Learning and Individual Differences*, 22, 263-268.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und Lehrer ausbildende Universitäten in Nordrhein-Westfalen. (2010a). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*.
https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf, Stand vom 31. März 2016.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW). (2010b). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung - LZV).*

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Reform/Lehramtzugangsverordnung.pdf>, Stand vom 31. März 2016.

Nijhuis, J., Segers, M. & Gijsselaers, W. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environments Research*, 8, 67-93.

Oosterheert, I. E. & Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach: relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, 133-156.

Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.

Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/in/bildung* (S. 201-220). Wien: LIT.

Strain, A. C. & D'Mello, S. K. (2015). Affect regulation during learning: The enhancing effect of cognitive reappraisal. *Applied Cognitive Psychology*, 29, 1-19.

Trigwell, K., Ellis, H. A. & Han, F. (2011). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.549220>

Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.

Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

Wild, K.-P. (1996). Beziehungen zwischen Belohnungsstrukturen der Hochschule, motivationalen Orientierungen der Studierenden und individuellen Lernstrategien beim Wissenserwerb. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 54-69). Bern: Huber.

Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810.
<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>

Autorin/Autoren



Jun.-Prof. Dr. Robert KORDTS-FREUDINGER || Universität Paderborn, Fach Psychologie || Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn

<https://kw.uni-paderborn.de/fach-psychologie/paedagogische-psychologie-insbesondere-hochschulisches-lehren-und-lernen/>

robert.kordts.freudinger@upb.de



Thomas GROßE HONEBRINK || Universität Paderborn || Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn

tgh@mail.uni-paderborn.de



Dr. Dagmar FESTNER || Universität Paderborn, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) || Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn

<https://plaz.uni-paderborn.de/plaz/organisation/mitarbeiterinnen-und-mitarbeiter/festner-dr-dagmar/>

festner@plaz.upb.de