

Achtsamer Umgang mit Emotionen im Unterricht

Podcasts als Lehr- und Lernmedien in der Hochschullehre – ein Werkstattbericht

Tony Hofmann^{1,*}

¹ *Julius-Maximilians-Universität Würzburg*

** Kontakt: Julius-Maximilians-Universität Würzburg,
Lehrstuhl für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen,
Fakultät für Humanwissenschaften,
Wittelsbacherplatz 1, 97974 Würzburg
Mail: tony.hofmann@uni-wuerzburg.de*

Zusammenfassung: Die zunehmende Komplexität unserer Welt stellt Bildungssysteme vor neue Herausforderungen. Traditionelle Lernsettings mit klaren Lernzielen stoßen an ihre Grenzen, wenn es darum geht, Lernende auf eine Welt vorzubereiten, die von existenzieller Ungewissheit geprägt ist. Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass ein achtsamer Umgang mit Emotionen eine Schlüsselkompetenz für Lehrkräfte darstellt, um auch in herausfordernden Situationen Lernprozesse zu ermöglichen. Das Prozessmodell der experientiellen Kommunikation (vgl. Hofmann, 2017) wird als Rahmen für gelingende Kommunikation in komplexen beruflichen Situationen vorgestellt. Emotionen werden darin nicht als Störfaktoren, sondern als wertvolle Ressource verstanden. Die Fähigkeit zur emotionalen Produktivität, also Emotionen bewusst wahrzunehmen und konstruktiv zu nutzen, wird als entscheidend für die Bewältigung von Unsicherheit und emotionaler Belastung in schulischen Kontexten hervorgehoben. Die Online-Plattform „Adventuria“[®] wird als innovatives Werkzeug vorgestellt, das (angehende) Lehrkräfte dabei unterstützt, ihre emotionale Feinfühligkeit weiterzuentwickeln. Mithilfe von Podcasts, Reflexionsfragen und Community-Funktionen bietet die Plattform einen Raum für die individuelle Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen. Dies wurde in einem ersten Werkstattprojekt erprobt: Ziel des Projekts „Feinfühlig unterrichten – achtsamer Umgang mit Emotionen im Unterricht“ war es, Lehrkräfte zu befähigen, emotionale Stabilität und Klarheit zu bewahren, um Lernumgebungen zu schaffen, die auf emotionaler Feinfühligkeit basieren und so Lernprozesse auch unter schwierigen Bedingungen ermöglichen. Theoretische Hintergründe, Ergebnisse und Limitationen des Projekts werden diskutiert.

Schlagwörter: Achtsamkeit; kommunikative Kompetenz; emotionale Intelligenz; Podcast; Lehrerbildung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Widersprüche sind unsere Hoffnung.

Bertold Brecht

Die meisten Lehr- und Lernsettings geben klare Lernziele vor. Typische Beispiele hierfür sind Lehrpläne an Schulen oder Curricula an Hochschulen. Ob diese Lernziele auch unter widrigen oder behindernden Umständen tatsächlich erreicht werden, hängt von vielen Faktoren ab, bspw. von der Motivation, vom Vorwissen und vom Können der Lernenden selbst (vgl. Ellinger & Hechler, 2021), von entsprechenden Fördermaßnahmen in der praktischen Umsetzung (vgl. Einhellinger et al., 2014), von der Habitus-sensitivität (vgl. Ellinger & Kleinhenz, 2022) und zum Teil auch stark von der Persönlichkeit der Lehrenden (vgl. Ellinger & Brunner, 2015). Dennoch, so kann man sagen, haben die meisten Lernsettings dieses Typs eines gemeinsam: Zumindest die professionell Tätigen wissen mehr oder minder genau, worauf sie eigentlich hinarbeiten. Die Lernziele werden zu einem bestimmten Zeitpunkt meist klar definiert.

Es gibt jedoch auch eine Klasse von Lernsituationen, bei denen das nicht der Fall ist. In Situationen der existenziellen Ungewissheit müssen Menschen lernen, mit der Offenheit, in der sie sich befinden, umzugehen, ohne dass sie dabei vorab schon wissen können, worauf das Ganze hinauslaufen wird. Derartig existenziell offene Situationen können starke Emotionen auslösen. Sie sind oft von tiefen inneren Widersprüchen wie von einem feinen Netz aus Rissen und manchmal auch von harten Brüchen durchzogen. Wie ist es möglich, derartige Widersprüche als Chancen zu sehen? Wie kann das Kontrastpotenzial (vgl. Hofmann, 2017, S. 454) widersprüchlicher Situationen konstruktiv genutzt werden, um Lernen (wieder) zu ermöglichen? Und welche Rolle spielen dabei die Emotionen der Fachkräfte? Um mögliche Antworten auf diese Fragen soll es im folgenden Artikel gehen.

1 Gelingende Kommunikation in komplexen (Unterrichts-)Situationen

Unterricht findet nicht im bezugslosen Raum statt, sondern hat immer Kontext (vgl. Begriff des „globe“ bei Cohn, 1993). Klaffende Widersprüche lassen sich deshalb prinzipiell im „chaotischen“, emotional aufgeladenen Alltag im lokalen Klassenzimmer genauso bestimmen wie auch global. Gesamtgesellschaftlich wirkmächtige, spannungsgeladene Themen, die implizit oder explizit bis in die Klassenzimmer hineinwirken, gibt es viele: Migration und damit verbundene Sprachbarrieren, Arbeitslosigkeit, die Veränderungen an den Finanzmärkten (mit Folgen wie Inflation und Wohnungsnot), Krieg, Flucht und Traumatisierung, die Entwicklung neuer Technologien wie Künstliche Intelligenz etc. Allein die Veränderungen, die bspw. der Klimawandel nach sich ziehen wird, werden viele nicht-kompensierbare Risiken evozieren (vgl. IPCC, 2022). Beck (2007) umreißt mit diesem Begriff Situationen, die unvorhersehbare Dynamiken entfalten können. Wir werden als Gesellschaft zukünftig immer seltener in der Lage sein, die Veränderungen, die mit unvorhersehbaren Dynamiken einher gehen, durch Geld oder durch Sachmittel zu kompensieren. Dinge verändern sich also grundlegend und werden aufgrund komplexer Wechselwirkungen mit hoher Wahrscheinlichkeit letztlich unkontrollierbar (vgl. auch Wallace-Wells, 2019).

Die bisher beschriebenen Faktoren können durchaus zu einer allgemeinen, unterschwelligen Atmosphäre der Fragilität auch im Klassenzimmer beitragen. Junge Menschen geben in der letzten Shell-Jugendstudie z.B. an, Angst vor Umweltverschmutzung, Terroranschlägen, dem Klimawandel, steigender Armut, Polarisierung der Gesellschaft, Ausländerfeindlichkeit, aber auch wachsender Zuwanderung zu haben (Albert et al. 2019, S. 15). Auch eine aktuelle repräsentative Befragung von 14- bis 29-Jährigen in

Deutschland kommt zu dem Ergebnis: „Die junge Generation in Deutschland ist so pessimistisch wie noch nie“ (Schnetzer et al., 2024, o.S.). Im schulischen Alltag sind zudem für junge Heranwachsende die den jeweiligen Altersstufen entsprechenden Entwicklungsaufgaben und -themen zu bewältigen (Freund & Nikitin, 2018, S. 268ff.). Dies kann einen gewissen „Entwicklungsdruck“ bedingen (Oerter & Dreher, 2008, S. 271), indem bspw. Beziehungsthemen, Konflikte mit Gleichaltrigen und den Eltern, Veränderungen des eigenen Körpers, beginnende Sexualität, Freundschaften, Gruppendynamiken in der Klasse oder Leistungsdruck auf der Tagesordnung stehen. Die oben diskutierten globalen Spannungsthemen kommen zu diesen entwicklungspsychologisch betrachtet „normalen“ Entwicklungsthemen noch hinzu.

Was müssen Lehrkräfte mitbringen, um jungen Menschen, die mit derartigen doppelten Belastungen konfrontiert sind, einen sicheren Halt geben zu können? Insbesondere dann, wenn diese sich selbst in einer zerbrechlich erscheinenden, von den globalen Themen fragmentierten Lebenswelt wiederfinden, wird dies schwieriger denn je.¹ Eine wichtige Herausforderung für eine nachhaltige Perspektive in der Lehrer*innenbildung lautet also: Das Geben von Halt soll auch in verunsichernden und besonders in vom „Chaos“ (im Sinne von Speck, 1997; vgl. auch Gleick, 1990) gekennzeichneten gesellschaftlichen Situationen grundsätzlich möglich sein. Lernen soll auch und gerade dann gelingen können, wenn Lehrkräfte selbst von globalen Faktoren wie dem Klimawandel oder von gesellschaftlichen Veränderungen verunsichert sind. Lernen soll auch dann gelingen können, wenn ein vorab bestimmtes, festes Ziel auf einer Metaebene nicht mehr oder nicht mehr klar benannt werden kann (vgl. Welsch, 2008). Es soll auch dann fruchtbar sein, wenn Lehrkräfte selbst emotional stark gefordert (oder sogar zeitweilig überfordert) sind.

Die Paradoxie eines Lernens ohne klares Lernziel lässt sich nicht ohne Weiteres auflösen. Eine Möglichkeit der Annäherung liegt jedoch darin, die Kommunikation der Menschen zu fokussieren, die in komplexen, unvorhersehbaren Situationen miteinander agieren. Dies gilt auch für Unterricht, der aufgrund von Störungen und aus den unterschiedlichsten Gründen nicht (mehr) vollständig durchplanbar ist (im Sinne von Stein & Stein, 2014). Als begrifflicher Rahmen für gelingende schulische Kommunikation in derartigen, aus der Bahn geworfenen Situationen (Möckel bezeichnete dies als „Zusammenbruch pädagogischer Felder“, vgl. 1982) kann das *Prozessmodell der experientiellen Kommunikation* von Hofmann (2017) dienen.² Hier wird umrissen, wie sich gerade auch in von impliziten Widersprüchen durchzogenen schulischen Kommunikationssituationen adaptive Gesprächsdynamiken entfalten lassen. Wenn Menschen experientiell kommunizieren, also ihr feines Gespür in einer gegebenen Kommunikationssituation nicht übergehen, sondern sehr ernst nehmen und zur Sprache bringen, können Widersprüche zu Kontrastpotenzialen werden (vgl. Hofmann, 2017, S. 451ff.).

In diesem Zusammenhang lassen sich drei zentrale Merkmale adaptiver Gesprächsverläufe ausmachen:

- Ein Gelingensfaktor ist das echte und vorbehaltlose Zuhören. Besonders dann, wenn wir dem Gegenüber Raum geben und ihm das, was es gerade erlebt, zugehen und bezeugen, wenn wir also wirklich verstehen wollen, was diesen anderen Menschen gerade bewegt (im Sinne von Rogers, 1973, 1987), besteht eine gute Chance, dass Gesprächsdynamiken adaptiv verlaufen.

¹ Eine detaillierte Diskussion dieser Frage findet sich bei Hofmann (2017, S. 19ff.).

² Man könnte kritisieren, dass im vorliegenden Artikel wesentliche Konzepte zu Kommunikation und Interaktion nicht benannt oder adaptiert werden. Dem ist zu entgegnen, dass diese Diskussion an anderer Stelle sehr ausführlich geführt wird: In das *Prozessmodell der experientiellen Kommunikation* (Hofmann, 2017) fließen bereits wichtige „Klassiker“ der Kommunikationswissenschaft ein (Shannon & Weaver, Schulz v. Thun, Austin & Searle, Habermas, Aufermann, Mead, Schütz, Goffman, Watzlawick et al., Luhmann, Storch und Tschacher und auch die humanistischen Grundlagenmodelle für die dialogische Beziehung von Buber, Rogers, Fromm und Gruen). Das hier angewendete Modell stellt also eine Art Meta-Modell dar, das diese Grundlagen angemessen berücksichtigt.

- Ein weiterer Faktor ist die systematische Auseinandersetzung mit eigenen inneren Erlebensphänomenen, wie etwa Ahnungen, Intuitionen und Emotionen. Das innere Zwiegespräch (Ich in Beziehung zu mir selbst, vgl. Gendlin, 1998) ist für gelingende Kommunikation in der existenziellen Offenheit eine genauso wichtige Voraussetzung wie die Beziehung zwischen Ich und Du.
- Und, schließlich, als dritter Faktor, lässt sich die Beziehung zum Verlauf der Kommunikation als solcher bestimmen. Wenn es uns gelingt, innerlich immer wieder zurückzutreten und Bezug zu nehmen auf das, was wir gemeinsam gerade kommunizierend erschaffen, wird es möglich, uns der Richtung und der Eigen-dynamik der Interaktion gewahr zu sein, statt uns ihr ausgesetzt zu fühlen (vgl. Hofmann & Freitag, 2018; zum Begriff der Interaktion vgl. auch Stein, 2015, S. 64ff.; sowie Seitz, 1991, 1992).

Wenn alle drei Bedingungen zugleich erfüllt sind, gestalten wir unsere Kommunikation selbst und erlangen ein hohes Ausmaß an Autonomie in dem, wie und worüber wir kommunizieren – wir erleben uns gemeinschaftlich als selbstwirksam (vgl. Bandura, 1986). Rombach hat derartige zwischenmenschliche Dynamiken mit dem Begriff der Konkreativität bezeichnet (vgl. 1994).

2 Adaptiver Umgang mit Emotionen

Wie lassen sich konkreative Kommunikationsprinzipien auf die Lehrer*innenbildung übertragen? Der Schlüssel liegt, so lässt sich argumentieren, in einer gesteigerten Feinfühligkeit in Bezug auf affektiv gefärbte Gesprächsverläufe. Die Online-Plattform www.adventuria.org hat es sich zur Aufgabe gesetzt, Lernende in allen drei oben genannten Aspekten (Relationen von Ich-Ich, Ich-Du und Ich-Prozess) zugleich zu unterstützen und so konkreative Gesprächs- und Handlungsverläufe zu ermöglichen. Was das Gelingen dabei im Einzelnen ausmacht, soll sich während der Benutzung immer wieder neu bestimmen lassen können. Auf den Pfaden von Adventuria® soll es möglich sein, anzukommen, ohne stehen zu bleiben. Es ist ein Ankommen im Prozess des Gehens. Das Netzwerk soll den Nutzer*innen Lernwege eröffnen, die einen achtsamen Umgang mit Emotionen bei sich selbst und beim Gegenüber ermöglichen, die nicht vorhersehbar sind, die aber dennoch, ähnlich der Idee von Wittgensteins Sprachspiel (vgl. Wittgenstein, 2003), einer Spur folgen (auch im Sinne des Begriffs des Implizierens bei Gendlin, 2015; vgl. auch „Fortsetzungsordnung“ bei Stumm et al., 2003, S. 128f.). Gerade in von extremen Widersprüchen gekennzeichneten, verunsichernden Situationen soll es also möglich sein, miteinander spielerisch aushandeln und sicher bestimmen zu können, wohin die Reise gehen wird.

Machen wir es etwas konkreter. In vielen humanwissenschaftlichen Studienfächern ist auch eine persönliche Auseinandersetzung mit den diskutierten Themen sinnvoll. So ist z.B. in der Pädagogik die individuelle Beschäftigung mit Emotionen angeraten, um mit emotional aufgeladenen, unvorhersehbaren Situationen auch im Schulalltag professionell umgehen zu können. Selbsterfahrung und -reflexion ist hier unumgänglich. Neben einer rein kognitiven Durchdringung des Themas „Emotionspsychologie“ (wissenschaftliche Modelle und Theorien, aktueller Forschungsstand) ist also auch eine erlebensmäßige, sehr subjektive Auseinandersetzung mit einzelnen emotionalen Phänomenen notwendig. Es geht darum, in von starken Affekten durchwobenen Situationen systematisch emotionalen Freiraum schaffen zu können (vgl. Stumm et al., 2003, S. 130ff.). Dies könnte eine Schlüsselkompetenz sein, die es Lehrkräften auch mit zunehmender Belastung durch äußere Faktoren (wie im ersten Abschnitt diskutiert) ermöglicht, in schulischen Kommunikationssituationen entspannt und gedanklich klar zu bleiben. Leitfragen hierfür können lauten: Wie erlebe ich bestimmte emotionale Episoden? Was sind meine eigenen typischen Reaktionsmuster, wenn ich als Lehrkraft im

Unterrichtschao unter emotionalen Stress gerate? Was brauche ich, um mich nicht in einen emotionalen „Aufschaukelungsprozess“ hineinziehen zu lassen?

Für die Reflexion derartig zutiefst subjektiver Fragen ist in vielen Lehramtsstudiengängen (zumindest meiner Einschätzung nach) bislang noch wenig Raum. Im Jahr 2004 wurden von der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK, 2004, 2022) Standards gefordert (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren), die sich auch in den Curricula von Hochschulen niederschlagen sollten. Hohenstein et al. (2014) zeigten, dass „große Unterschiede in der Gestaltung der Curricula für den Bereich Bildungswissenschaften im Rahmen der Lehramtsausbildung an den deutschen Universitäten“ (S. 5) bestehen. Insbesondere Angebote, die den aktiven Umgang mit Stress und Belastung der zukünftigen Lehrkräfte unterstützen, waren auch zehn Jahre nach dem KMK-Beschluss in nur sehr unzureichender Weise realisiert (vgl. Hohenstein et al., 2014, S. 9). In der Folge wurden einige Anstrengungen unternommen, um diese Lücke zu schließen. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (vgl. Überblick/Abschlussbericht bei Durdel et al., 2024) ließ an vielen Hochschulstandorten entsprechende Formate entstehen. Ein Projekt waren bspw. Unterrichtssimulationen in VR-Umgebungen, in denen Lehramtsstudierende sich in einem geschützten Rahmen ausprobieren und ihre subjektiven Erfahrungen reflektieren konnten (vgl. Huang et al., 2022; vgl. Richter et al., 2022). Ein anderes Projekt setzte ein spezifisches Trainingsprogramm sozial-emotionaler Kompetenzen sehr differenziert um (Carstensen et al., 2019). Die genannten Projekte zeigten, dass ein erfahrungsgeleitetes Lernen, insbesondere auch im Hinblick auf den adaptiven Umgang mit Emotionen, grundsätzlich möglich und umsetzbar ist. An der letztgenannten Studie ist besonders hervorzuheben, dass dabei Tagebücher als Reflexionswerkzeug eine wichtige Rolle spielen können.

Das Einarbeiten in wissenschaftliche Modelle und die erfahrungsbezogene subjektive Auseinandersetzung mit persönlichen Themen stehen oft in (zeitlicher) Konkurrenz zueinander. Zudem ist es (meiner Erfahrung nach) für Studierende oft herausfordernd, in einer Seminargruppe Persönliches preis zu geben. Es erscheint zu intim, sich im universitären Kontext zu öffnen und aus einer tiefen subjektiven Betroffenheit heraus über die eigenen Emotionsmuster zu sprechen, insbesondere Dozierenden gegenüber. Gerade in Anbetracht der im ersten Abschnitt diskutierten gesellschaftlichen Fragmentierung, die auch an den Schulen erfahrbar ist, sollte die Kompetenz zum professionellen Umgang mit emotional aufgeladenen Situationen jedoch zum „Standardrepertoire“ einer jeden Lehrkraft gehören. Eine besondere Bewusstheit für die emotionsbezogenen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (direkt, vermittelt und rekursiv) kann Dynamiken lenkbar(er) machen (vgl. Frenzel et al., 2021). Eine hohe emotionale Bewusstheit korreliert zudem negativ mit dem Burnout-Risiko (vgl. Mérida-López & Extremera, 2017, und Yin et al., 2019) und positiv mit der beruflichen Zufriedenheit (Yin et al., 2019) von Lehrkräften. Wenn man die typischen Beanspruchungsmuster im Lehrer*innenberuf, die ein erhöhtes Burnout-Risiko nach sich ziehen, berücksichtigt, bekommt ein emotionssensitives Handeln damit auch eine präventive Funktion im Sinne von Selbstfürsorge (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013).

Auch das Lerngeschehen selbst kann von einer hohen Sensitivität der Lehrperson profitieren (vgl. Hechler, 2018). Lernstopps können präventiv vermieden werden, indem von vornherein Lernumgebungen geschaffen werden, die emotionssensitiv sind. Feinfühligkeit kann ein entscheidender „Gamechanger“ sein, der die drei oben genannten Relationen (Ich-Ich, Ich-Du und Ich-Prozess) in den Schulalltag integriert und der dabei helfen kann, mit klaffenden Widersprüchen konstruktiv umgehen zu lernen. Einzelne Emotionsphänomene können in einer emotionssensitiven schulischen Lernumgebung dann grundlegend als Ressource verstanden werden: Wut kann z.B. die Kraft schenken, Hindernisse zu überwinden und Hoffnungslosigkeit aufzulösen (vgl. ausführliches Fall-

beispiel bei Greenberg, 2011, S. 97ff.); Traurigkeit kann dabei helfen, Vergangenes loszulassen, sozialen Zusammenhalt zu stärken und sich Neuem zuzuwenden; Angst warnt vor drohenden Gefahren usw. Emotionen können einem solchen Verständnis nach dabei helfen, proaktiv mit „chaotischen“, ungewissen und widersprüchlichen Lern- und Lebenssituationen umzugehen. Sie sind dann nicht der Sand im Getriebe, sondern sie sind grundsätzlich auch in der unterrichtlichen Kommunikation willkommen, so lange es gelingt, sie in einem „window of tolerance“ zu erleben (nicht zu stark, aber auch nicht zu schwach, vgl. auch Diskussion um Erlebenstiefe, Greenberg, 2011, S. 128ff.). Insbesondere in gesellschafts- und geisteswissenschaftlichen Fächern wie Ethik oder Geschichte könnten sie sogar aktiv Raum bekommen im Sinne einer experienziell geprägten Didaktik.

Indem Schüler*innen, aber auch Lehrkräfte, lernen, sich ihrer spontanen emotionalen Reaktionen bewusst zu werden, können sie frei über deren situative Angemessenheit entscheiden und zudem lernen, sie als subjektive Stärken gezielt zu schätzen und zu nutzen. Als Kompetenz formuliert: Die Selbstexplorationsfähigkeit der Person wird gestärkt (vgl. hierzu Behr et al. 2017, S. 20ff.). In Bezug auf das emotionale Erleben meint dies, dass die Person offen für ihre eigenen emotionalen Erlebensweisen ist und auch unter erschwerten Bedingungen schwingungsfähig bleibt (zum Begriff der „emotionalen Offenheit“ vgl. Reicherts & Genoud, 2015, S. 379ff.). Wichtig ist dabei auch ein Verständnis dessen, dass wir von keiner linear-mechanischen Verbindung der entsprechend Kommunizierenden ausgehen: Eine von Freiraum geprägte emotional-resonante Beziehung ist dergestalt, dass das Schwingen der einen Person die Eigentätigkeit beim Gegenüber anregt und umgekehrt (vgl. hierzu Rosa, 2016, S. 281ff.). Dies beinhaltet auch Freiraum sogar für heftige Emotionen, die normalerweise mit störendem Verhalten im Unterricht einher gehen. Ein konstruktiver Umgang auch mit diesen Emotionen ist möglich, wenn wir ihnen situativ Vorrang geben, um die dahinter liegenden Bedürfnisse verstehen zu können (vgl. Cohn, 1993).

Bei all dem spielt die sogenannte *emotionale Produktivität* eine zentrale Rolle; sie ist als eine „Verfassung definiert, in der ein Mensch in achtsamem Zustand einer gegenwärtig aktivierten Emotion gewahr ist [...]“ (vgl. hierzu Greenberg, 2011, S. 130.). Kommunikation, auch in affektiv aufgeladenen Unterrichtssituationen, kann gelingen, wenn es möglich wird, die entsprechenden Emotionen produktiv zu nutzen. Das Adventuria®-Netzwerk ist ein Werkzeug, das dabei unterstützen möchte, die emotionale Produktivität systematisch und gezielt zu steigern.

In seiner Funktion als Lernplattform richtet sich das Netzwerk jedoch dezidiert primär *nicht* an die Schüler*innen, sondern zunächst an (angehende) Fachkräfte in (sonder-)pädagogischen, psychosozialen und anderen verwandten Berufsfeldern. Lehrer*innen müssen erst selbst Profis werden für den achtsamen Umgang mit widersprüchlichen Emotionen, damit sie diese Fähigkeit an die Kinder und Jugendlichen, die ihnen anvertraut sind, weitergeben können. Um ein Training emotionaler Produktivität zu ermöglichen, nutzen wir unkonventionelle Wege. Die Corona-Pandemie hat durch den Wegfall der Möglichkeit, Präsenzseminare zu halten, viele Lehrende an Hochschulen dazu gezwungen, radikal umzudenken. Adventuria® als Online-Tool nahm seinen Beginn als ein kreativer digitaler Raum, der Materialien zur digitalen Lehre bereitstellen wollte. Später wurde die Website um eine ausdifferenzierte Community-Funktionalität erweitert. Benutzer*innen können heute auf www.adventuria.org einen kostenfreien Account anlegen und entsprechend der Bedienlogik eines sozialen Netzwerks miteinander und mit den hinterlegten Inhalten interagieren.³ So entstand ein durchdachtes System aus inhaltlichen

³ Die Website wird vollständig bei einem deutschen Server gehostet und unterliegt den entsprechenden europäischen Datenschutzrichtlinien der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO). Zudem wurde auch innerhalb von Adventuria® sehr viel Wert auf eine feine Abstufbarkeit hinsichtlich der für andere Nutzer*innen sichtbaren Inhalte gelegt. Man kann auf Adventuria® sehr feingliedrig selbst darüber bestimmen, wer welche eigenen Inhalte zu Gesicht bekommt. Es ist z.B. grundsätzlich möglich, dass das eigene Journal, in dem man persönliche Notizen festhalten kann, von niemandem sonst gelesen wird.

Knotenpunkten, die man auf der Tool-Website wie eine Landschaft durchwandern kann. Verschiedene emotionale Zustände werden in dieser Landschaft phänomenologisch beschrieben, wissenschaftlich reflektiert und für die Spielenden verstehbar gemacht. Spielen bedeutet hier, einen assoziativen Umgang mit Worten und Bildern zu pflegen. Um dies zu erreichen, wird auf Adventuria® ein Denkprozess gestaltet, der Selbstreflexionsaufgaben mit psychologischen und pädagogischen Bildungsinhalten koppelt. Das Ziel ist es, die Persönlichkeitsentwicklung der Nutzer*innen im Hinblick auf den professionellen Umgang mit ungewissen, emotional aufgeladenen Situationen gezielt zu fördern.

Wie soll das erreicht werden? Das Herzstück von Adventuria® sind ca. 75 Audioaufnahmen⁴ von jeweils ca. 30 Minuten Länge, die in Podcast-Form verfügbar sind (in diesem Punkt unterscheidet sich das Angebot von Adventuria® deutlich vom Konzept, das bei Carstensen et al. (2019) realisiert wurde). Es lassen sich (im Kontext des bisher Beschriebenen) folgende Themenschwerpunkte unterscheiden:

- 1) Freiraum und Resonanz im Beruf (Einführung und psychologisches Rahmenmodell);
- 2) achtsamer Umgang mit Emotionen (Basisemotionen);
- 3) sogenannte negative Gefühle (komplexe Emotionen und Emotionsmischungen);
- 4) Dein innerer Kompass (Orientierung im Chaos);
- 5) Bodymapping (Feinfühligkeit und achtsame Körperarbeit einüben).

Jeder einzelne inhaltliche Knotenpunkt in Adventuria® ist untermalt von einer Fotografie aus dem Fundus der Sinn-Bilder (vgl. Hofmann, 2022). Dies sind speziell ausgewählte Motive, die eine affektiv aufgeladene Bedeutung haben und die zugleich vielfältig und mehrdimensional interpretierbar sind. Sinn-Bilder zeigen zumeist Landschaftsformationen, Pflanzenteile und organische Naturmaterialien, aber auch menschliche Werkzeuge oder Kunstwerke, Gebäude und Räume. An jedem Ort sind zudem fünf Reflexionsfragen hinterlegt, die dabei helfen können, eine spezielle, herausfordernde Situation zu meistern.

Die Spielewelt in Adventuria® setzt sich zusammen aus einer mannigfaltigen Anzahl derartiger Orte. Spieler*innen wandern in dieser Landschaft von Knoten zu Knoten, hören sich an jedem dieser Orte eine Podcast-Folge an und bearbeiten die Reflexionsaufgaben. Das Zusammenwirken der einzelnen Knoten orientiert sich am pädagogischen Prinzip der „Lernleiter“ („MultiGradeMultiLevel-Methodology“, vgl. Girg et al., 2012). Die Ergebnisse jeder Reflexion können systematisch in einem digitalen Journal (einem „Online-Reisetagebuch“) notiert werden (hierin liegt eine Parallele zu dem realisierten Trainingskonzept bei Carstensen et al., 2019). Auf Wunsch kann das Reflektierte im gemeinsamen „Resonanzraum“ (technisch gestaltet nach Art eines Newsfeeds) mit anderen geteilt werden. Eine Reise durch Adventuria® kann aus vielen dieser Einzelschritte bestehen, die entweder kontinuierlich in direkter Folge aufeinander aufbauen oder auch diskontinuierlich erfolgen.

Die Podcasts selbst (in Verbindung mit den angebotenen Reflexionsaufgaben) sind nach personenzentrierten (vgl. Rogers, 1973, 1987), focusingorientierten (vgl. Gendlin, 1998; vgl. Renn, 2016; vgl. Wiltschko, 2010) und gestaltpsychologischen (vgl. Perls et al., 1997; vgl. auch „emotionsfokussierte Therapie“, Greenberg, 2011) Grundprinzipien gestaltet. Sie sind als so etwas wie ein „vibrierender Draht“ zwischen Sprecher*in und Hörenden (im Sinne des Resonanzbegriffs von Rosa, 2016, S. 24) gedacht und sollen die Hörenden dabei unterstützen, sich mit individuellen emotionalen Reaktionsweisen auseinanderzusetzen, ein gutes Gespür für sich selbst zu entwickeln und auf diese Weise die eigene Emotionssensitivität und damit unmittelbar die emotionale Produktivität zu steigern. Durch die Einladung des bzw. der Sprecher*in, sich in die „innere Landschaft“ der jeweiligen Emotionen empathisch einzufühlen, kann ein Prozess des *social referencing*

⁴ Stand: Frühjahr 2024

bei den Hörenden angestoßen werden, „mit Hilfe dessen eine Person sich emotional bedeutsame Information verschafft, um sich so einen Reim auf ein Ereignis zu machen, dass ansonsten uneindeutig oder jenseits der eigenen Fähigkeit zur Einschätzung bliebe“ (Sorce et al., 1985, S. 199, zit. n. Staemmler, 2009, S. 68). Schulische Kommunikation wird durch die Nutzung von Adventuria® (so die Ausgangsthese) also indirekt dadurch verbessert, dass das Selbstkonzept der Spielenden um Wissen über die typischen emotionalen Reaktionsmuster angereichert wird: Sie verstehen sich und ihre Emotionen im Sinne von inneren Stimmen und Selbstanteilen immer besser (vgl. hierzu Behr et al., 2017, S. 142ff.), so dass diese in der unterrichtlichen Kommunikation integriert bleiben und gerade in affektbesetzten Situationen kein plötzliches „Eigenleben“ (vgl. Inkongruenz Ich-„Es“, diskutiert bei Hofmann, 2017, S. 307) zu führen beginnen, welches ihrerseits maladaptive „Aufschaukelungsprozesse“ triggert.⁵ In einer resonanten Interaktionsbeziehung zwischen Sprecher*in und Hörenden kann sich somit auf Seiten der Hörenden ein neues Selbst herausbilden, das durchgängig offen bleibt für die von Augenblick zu Augenblick erlebten (auch: affektiven) Impulse des eigenen Organismus: „Es bleibt plastisch und bringt sich immer wieder in neuen Formen hervor“ (Staemmler, 2009, S. 70; vgl. auch Begriff der „fully functioning person“ im personzentrierten Ansatz, vgl. hierzu Stumm et al., 2003, S. 133ff.).

Da die Audioanleitungen zu Hause im sicheren Rahmen angehört und reflektiert werden können, ist die Preisgabe intimer persönlicher Details nicht notwendig, sofern man das nicht möchte. Sofern Adventuria® in einem Bildungs-Setting eingesetzt wird, kann der Reflexionsprozess jedoch in begleitenden Präsenz-Seminaren unterstützt werden. Dabei kann jede teilnehmende Person selbst entscheiden, wie viel Eigenes sie jeweils von sich Preis geben möchte. Das Thema „Emotionssensitivität“ kann auf diese Weise sehr behutsam in den Hochschulkontext eingeführt werden.

3 Praktische Umsetzung im Projekt „Feinfühlig unterrichten“

Im Sommersemester 2022 und im Wintersemester 2022/23 lief am Lehrstuhl für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen der Universität Würzburg neben einer Reihe von anderen Anwendungsfällen das Pilotprojekt „Feinfühlig unterrichten: achtsamer Umgang mit Emotionen im Unterricht“, das es ermöglichte, erste Praxiserfahrungen mit Adventuria® zu sammeln.⁶ Die Umsetzung erfolgte in einem namensgleichen Seminar, das im freien Bereich der Universität angeboten wurde und im Sommersemester von mir als Dozent und einer studentischen Tutorin sowie im Wintersemester von zwei studentischen Tutor*innen (mit mir und der Tutorin aus dem vorherigen Semester als Supervisor*innen) geleitet wurde.⁷ Das Seminar umfasste jeweils zwei Semesterwochenstunden (eine Sitzung pro Woche, ca. 11–12 Sitzungen pro Semester), die von der jeweiligen Seminarleitung aktiv begleitet wurden und zur Vertiefung eine weitere optionale Sitzung pro Woche, die ohne Begleitung rein online in Podcast-Form zur Verfügung gestellt wurde. Dies hatte den Zweck, die Teilnehmer*innen noch mehr einzuladen, sich gegenüber der Gruppe zu öffnen, da wir davon ausgingen, dass dies gegenüber Gleichaltrigen leichter fällt als gegenüber älteren Dozierenden. Der direkte Kontakt von mir als Dozent mit der Seminargruppe beschränkte sich demnach im zweiten Durchlauf auf die Präsenzsitzungen und auf die Podcasts (deren Sprecher ich war). Eine wichtige Neuerung beim

⁵ Eine sehr eindrucksvolle Darstellung derartiger systemischer Aufschaukelung in einer Schule bietet der Film „Das Lehrzimmer“ (Fliess & Çatak, 2023).

⁶ Adventuria® (bzw. die eingebundenen Podcasts als Lehr- und Lernmedium) wurde im genannten Zeitraum auf unterschiedlichste Weise insgesamt in sieben Universitäts-Seminare eingebunden. Die Knotenpunkte in Adventuria® umfassen sehr viel mehr Themen als nur den achtsamen Umgang mit Emotionen (so z.B. experienzielle Diagnostik, Forschungsmethodik, sonderpädagogische Beratung usw.). Im vorliegenden Artikel wird jedoch nur über das hier genannte Seminar mit dem Schwerpunkt „Emotionssensitivität“ berichtet.

⁷ Zu einer allgemeinen Diskussion von Feinfühligkeit im Unterricht vgl. Hechler, 2018.

zweiten Durchgang lag zudem darin, dass zwischen den einzelnen Sitzungen für die beiden Tutor*innen eine wöchentliche Supervisionsitzung angeboten wurde, um sie zu befähigen, die Online-Sitzungen sicher zu leiten und bei aufkommenden Problemen oder Unsicherheiten jederzeit Rückhalt zu haben. Das Angebot der Supervision wurde von den Tutor*innen konsequent und durchgängig wahrgenommen.

Die Leistungserhebung erfolgte in Form eines Portfolios, in dem sich die Studierenden mit den Inhalten reflektierend auseinandersetzten, indem sie zum einen den persönlichen Bezug des jeweiligen Themas zu sich selbst und zum anderen den Bezug zum Lehrer*innenberuf darstellten. Das Portfolio wurde nicht benotet, sondern es gab nur die Möglichkeit, zu bestehen oder nicht zu bestehen.

Der inhaltliche Fokus des Seminars lag auf der persönlichen Auseinandersetzung mit Emotionen im Schulalltag. Folglich wurde in der ersten Sitzung der Leitgedanke „Achtsamer Umgang mit Emotionen fängt bei dir selbst an“ diskutiert. Im Hintergrund steht das vielen Kommunikations- und Konfliktmodellen zu Grunde liegende Prinzip, dass emotional aufgeladene „Aufschaukelungsprozesse“ meist reziprok strukturiert sind.⁸ Das bedeutet: Die Konfliktpartner*innen erleben Emotionen, die wechselseitig aufeinander bezogen und in der Interaktion miteinander verschränkt sind (vgl. Satir, 1992; Schulz von Thun, 1999). Wenn bspw. eine Lehrkraft im Moment der Überforderung in einer Konfliktdynamik einen Impuls der Distanzierung erlebt und dabei die Emotion Wut verspürt, ist es recht wahrscheinlich, dass die andere Person, die in dieselbe Konfliktdynamik verwickelt ist, eine Gegenemotion zur Wut, bspw. Angst erlebt – selbst, wenn diese nicht offen gezeigt wird. Der entsprechende Handlungsimpuls der zweiten Person kann dann geprägt sein von Versuchen, mit dieser Angst umzugehen (z.B. durch Trotzverhalten), welche jedoch wiederum beim Gegenüber die Wut und den Distanzierungsimpuls verstärken können. Dies triggert wiederum in Person zwei noch mehr Angst und so weiter. Um aus solchen eskalativen Dynamiken auszusteigen, kann es sich als hilfreich erweisen, sich als Lehrperson die eigenen typischen emotionalen Reaktionen bewusst zu machen und, allgemein gesprochen, die eigenen emotionalen Triggerpunkte zu kennen. Auf diese Weise wird es möglich, zu lernen, mit der tiefen Widersprüchlichkeit, die Konfliktsituationen oftmals immanent ist, konstruktiv umzugehen. Diese Art der hodegetischen Selbstreflexion ist ein wichtiger Teil der Persönlichkeitsbildung an Hochschulen⁹; ihr wurde im hier beschriebenen Seminarprototyp besonders viel Raum eingeräumt.

Es wurden drei Präsenzsitzungen angeboten (zu Semesteranfang, -mitte und -ende), in denen zunächst das Konzept des Seminars vorgestellt wurde. Die Studierenden konnten einander kennenlernen und die Achtsamkeits-Technik des Bodymapping erlernen (Präsenz-Sitzung 1). Es wurden mit Hilfe von weiteren analogen Reflexions-Tools konkrete Fallbeispiele aus Schulpraktika der Studierenden reflektiert (Präsenz-Sitzung 2) und am Ende des Semesters wurden ein Fazit gezogen und die persönlichen Erkenntnisse „geerntet“ (Präsenz-Sitzung 3).

Die reinen Videokonferenz-Sitzungen, die jeweils dazwischen stattfanden, folgten einem Rhythmus von abwechselnd gemeinsamer Arbeit und Einzelarbeit. Sie hatten folgende Struktur (s. Tab. 1 auf der folgenden Seite): Die Teilnehmenden trafen sich zu Beginn im Adventuria®-Videokonferenzraum; die Veranstaltung begann gemeinsam mit einem Bodymapping (die körperbezogene Achtsamkeitstechnik, die in der ersten Präsenzsitzung erläutert und gründlich eingeübt worden war), gefolgt von einer kurzen Check-in-Runde (Dauer zusammen ca. 15–20 Minuten). Danach hörten sich die Studierenden einen Themen-Podcast von etwa 25–35 Minuten Länge an (der Link dafür wurde

⁸ Für eine ausführliche Diskussion zum Thema „Umgang mit Konflikten“ vgl. Uebele und Hofmann (2020) – hier wird die theoretische Basis, die hierzu im Seminar Anwendung fand, ausführlich dargestellt, inklusive entsprechender Grundlagenliteratur.

⁹ Informationen über weitere aktuelle Projekte, die diesbezüglich unterstützend wirken, sind auf der Website des Lehrstuhls für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen (Institut für Sonderpädagogik, Universität Würzburg) zu finden: <https://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/1/projekte/arbeitsstelle-hodegetik/>

in eine geschützte Adventuria®-Gruppe und im Videokonferenz-Chat gepostet), mit der Aufgabe, sich während des Anhörens (anhand von spezifischen Leitfragen) Notizen zu machen, z.B. zur eigenen Wahrnehmung oder zu Erkenntnissen in Bezug auf die jeweilige Emotion. Dieser Teil des Seminars fand im Einzelsetting statt, d.h. die Studierenden hörten sich die Podcasts alleine an, in eigener Geschwindigkeit und eigener, „sicherer“ Umgebung (die meisten Studierenden befanden sich während der Online-Sitzungen zu Hause). Nach 40–45 Minuten traf sich die Gruppe wieder in der Videokonferenz und tauschte sich über das Gehörte aus (25–30 Minuten). Die Ergebnisse des Austauschs wurden protokolliert und in der oben genannten geschützten Adventuria®-Gruppe, die nur für die Seminarteilnehmer*innen zugänglich war, festgehalten.

Inhaltlich wurden in den Online-Sitzungen folgende Themenschwerpunkte von mir gesetzt: Ein Basismodell zu gelingenden oder misslingenden Interaktions- und Kommunikationsverläufen, Bedürfnisspannung, Resonanz und Interaktion, Wut, Ärger, Trauer, Ekel sowie Freude als Basisemotionen. In der (optionalen) Vertiefung, die zusätzlich und ohne eigene Videokonferenz-Begleitung angeboten wurde, konnten die Studierenden wöchentlichen Podcasts zu komplexeren Emotionsmischungen anhören. Hierzu wurde in der ersten Präsenzsitzung eine Wunschliste herumgegeben, auf der die Gruppe ankreuzen konnte, was für sie persönlich und ihren Schulalltag aus subjektiver Sicht relevant schien. Beispiele hierfür sind: Motivationslosigkeit, brennende Eifersucht, Einsamkeitsschmerz, Frust und Enttäuschung, innere Verletzlichkeit, Verzweiflung, ungestillter Hunger, sich selbst verloren gehen, sich erschöpft und ausgelaugt fühlen, Scheitern, Schuld und schlechtes Gewissen, Stress oder auch stilles Glück und Dankbarkeit.¹⁰

Tabelle 1: Prototypische Seminarstruktur (Online-Einzelsitzung, 90 Minuten Dauer) zum Einsatz von Adventuria®-Knotenpunkten im Rahmen von Hochschulseminaren (eigene Darstellung)

Dauer (Minuten)	Element
7-10	Begrüßung, Bodymapping (einzeln)
7-10	Check-in-Runde (gemeinsam)
40-45	Podcast-Session und Reflexionszeit; währenddessen Leitfragen individuell beantworten (einzeln)
25-30	Ergebnisse und Erkenntnisse sammeln und festhalten, Bezug zu Praxiserfahrungen diskutieren, Raum für offene, ungeklärte Fragen (gemeinsam)
5	Fazit, Abschluss (gemeinsam)

4 Erste Ergebnisse

Das Projekt „Feinfühlig unterrichten“ war *nicht* von Anfang an als Forschungsprojekt konzipiert; es entstand ursprünglich, wie oben geschildert, improvisierend und notgedrungen aus den Bedingungen der Coronazeit heraus. Demzufolge sind entsprechende starke Mängel zu konstatieren, was das nachträglich angewandte bzw. „übergestülpte“ Forschungsdesign angeht, das in den darauffolgenden Semestern Anwendung fand. Dennoch waren die Ergebnisse des Projekts so ermutigend, dass ich mich entschieden habe, sie in diesem Artikel im Sinne eines „Werkstattberichts“ zu veröffentlichen. Dies tue ich jedoch explizit im Bewusstsein seiner Unvollständigkeit – es geht mir hier primär darum, Anregungen zu weiterer Forschung zu geben, die auf dieser Pilotstudie aufbauen könnte. Ob sich die hier berichteten Ergebnisse generalisieren lassen, ist also erst noch zu klären.

¹⁰ Es ist stark davon auszugehen, dass ein Teil der gewünschten Themen im Vertiefungsseminar eher einem privaten Interesse als einem fachlichen entsprang.

Bevor ich die Ergebnisse aus einer Metaperspektive darlege, möchte ich eine Person, die am Seminar teilnahm, selbst zu Wort kommen lassen. Es folgt beispielhaft ein kurzer Ausschnitt aus einem Portfolio, hier zum Thema „Angst und Enge“:

*„Ich habe schon oft festgestellt, dass ich Angst davor habe, Menschen zu viel zu sein bzw. zu offen – zu anders. Dabei habe ich erlebt, dass ich immer wieder mich selbst einengende Gedankengänge habe. Der gesellschaftliche Konsens, den ich Angst habe zu überschreiten, ist paradoxer Weise, mich nicht von meinen Emotionen bzw. Impulsen leiten zu lassen. [...] Auf meinen zukünftigen Lehrberuf bezogen: In der Schule wird aus meiner Sicht oft ein verbales Brennglas auf diejenigen gehalten, die sich trauen anders zu sein. Dieses oder jenes tun, diese oder jene Klamotten zu tragen, diese oder jene Musik zu mögen, mit diesen oder jenen Schüler*innen befreundet sein – alles wird bewertet und beurteilt. [...] ‚Cool‘ sein war in meiner Schulzeit der Maßstab.“¹¹*

Dies kann als Beispiel emotionaler Produktivität gelten. Besonders interessant ist hier die Paradoxie, dass aus Sicht dieser Person die gegebene gesellschaftliche Norm, die verinnerlicht war, lautet „Lass dich nicht von deinen Emotionen leiten“. Paradox ist das deshalb, weil in Medien und Werbung ein ganz anders Bild vermittelt wird. Die Normüberschreitung liegt hier also darin, auch als Lehrkraft Emotionen zu zeigen, sie als innere Leitinstanz für Handlungsentscheidungen mit heranzuziehen. Sie überträgt damit eine Haltung auf das Berufsfeld Schule, die im Feld der Psychotherapie bereits seit den 1970er Jahren vor allem in den humanistischen Ansätzen (vgl. z.B. Perls et al., 1997; Rogers, 1973, 1987; vgl. auch Greenberg, 2011) angestoßen wurde.

Durchschnittlich war knapp die Hälfte der zum Seminar angemeldeten Studierenden in den einzelnen Sitzungen anwesend. Manche Personen waren nur wenige Male anwesend. Inwieweit Podcasts von dieser Teilgruppe zu Hause angehört wurden, lässt sich nicht sicher sagen, sondern nur rekonstruieren anhand der abgegebenen Portfolios: Es ist davon auszugehen, dass zumindest ab und an Studierende, die nicht in den Videokonferenzen oder in Präsenz anwesend waren, dennoch zu Hause die entsprechenden Themen bearbeiteten. Insgesamt war die Anwesenheit zu Semesterbeginn stärker ausgeprägt als zu Semesterende, vor allem mit dem Beginn der Prüfungszeit nahm sie ab. Es kristallisierte sich jedoch (vor allem beim zweiten Durchgang) eine feste Kerngruppe von etwa sechs bis sieben Personen heraus, die fast immer teilnahmen, auch in der Prüfungszeit.

Nach Auskunft der Teilnehmenden in einer Reflexionsrunde in der letzten Sitzung (Ausschnitte der Mitschrift s. unten) war das Seminar durchweg sehr hilfreich für die eigene Persönlichkeitsentwicklung. Hierbei ist freilich zu bedenken, dass nur etwas mehr als die Hälfte der jeweils zum Semesterbeginn gestarteten Studierenden am Ende auch ein Portfolio abgegeben hat¹², und dass das hier dargelegte Feedback letztlich nur für diese Teilgruppe gilt. Das Seminar war von durch und durch freiwilligem Charakter, da es in den regulären Studienverlaufsplänen des universitären Modulsystems für das Bestehen des Studiums fast keine Rolle spielte, ob man teilnimmt und/oder besteht. Die folgenden Rückmeldungen kommen somit nur aus dieser Studierendengruppe (sinngemäße Wiedergabe, mitprotokolliert in der letzten Präsenzsitzung des zweiten Durchgangs im Wintersemester 2022/23):

- *Ich habe eigene Grenzen kennen gelernt und von einer Metaebene aus drauf zu schauen, um mich nicht komplett von einer Situation einnehmen zu lassen.*
- *Ich möchte Situationen und emotionale Regungen frühzeitig bemerken, etwas verändern und kann überlegen, wie ich Distanz schaffen kann.*

¹¹ Danke an Lucas Rautenberg für die Freigabe des Textabschnitts!

¹² Um die inhaltliche Kohärenz des Textes zu gewährleisten, wird im vorliegenden Artikel nur die Seminar-durchführung bis einschließlich Wintersemester 2022/23 beschrieben. Im Sommersemester 2023 wurde das Seminar erneut durchgeführt, hier haben 23 von 30 angemeldeten Studierenden am Ende auch ein Portfolio abgegeben und bestanden. Gegenüber dem vorherigen Semester ist dies also ein deutlicher Anstieg.

- *Ich werde mich an die Podcasts erinnern und genau beobachten, was in mir und der Klasse vor sich geht.*
- *Ich habe gelernt, Emotionen bei den Schülerinnen und Schülern zu thematisieren, wahrzunehmen, zu erkennen und auf mein eigenes Körpergefühl zu hören, um „Warnsignale“ zu erkennen.*
- *Ich habe einen Emotionswortschatz aufgebaut. Das kann ich auch an die Schülerinnen und Schüler weitergeben.*
- *Ich kann frühzeitig erkennen, wenn sich Emotionen bei anderen verändern, indem ich genau beobachte. So kann ich professionelle Distanz schaffen.*
- *Ich finde es wichtig, empathisch zu sein, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und Bedürfnisse wahrzunehmen und Distanz zu schaffen. Ich kann mich besinnen, um als Lehrkraft mit den Emotionen umzugehen.*
- *Ich kann als Lehrkraft meine eigenen Emotionen mitteilen und auch Fehler eingestehen und benennen. Das erzeugt Menschlichkeit und eine entspannte Natürlichkeit.*
- *Ich habe gelernt, dass weniger mehr sein kann. Vieles passiert sowieso schon. Wichtig ist, ruhig, ehrlich kommunizierend zu sein. Die Schule ist dann ein Schutzraum.*
- *Es geht darum, die Essenz zu finden und mich nicht verwickeln zu lassen.*
- *Es ist ein ständiger Prozess, sich mit Emotionen zu beschäftigen und Neues zu probieren. Ich möchte für die Schülerinnen und Schüler nahbar und transparent sein.*
- *Ich möchte anerkennen, wenn Schülerinnen und Schüler überhaupt Emotionen zeigen, ich möchte da vorsichtig sein. Ich möchte wirklich Raum geben, wenn Emotionen da sind, mir Spontaneität erlauben und Spielräume frei lassen.*

Was besonders auffällt, ist, dass die Studierenden, die das Seminar zu Ende gebracht haben, keine Kritik benannt haben, obwohl auch dies möglich gewesen wäre und von uns als Leitung in der entsprechenden Feedbackrunde (mehrfach) mit angefragt wurde. Interessant wäre diesbezüglich auch die Perspektive der (knapp) anderen Hälfte, die während des Semesters nach und nach ausschied; leider liegen uns hierüber keine Informationen vor.

Aus Perspektive der Durchführenden lässt sich rückblickend festhalten, dass das Seminar herausfordernd, aber für uns als Leitung zugleich auch sehr bereichernd war. Die Herausforderung bestand meinem Empfinden nach vor allem darin, die Gruppe „zu halten“; ich selbst war während meiner eigenen Leitung (erster Durchgang) bis zum letzten Tag immer etwas unsicher darin, ob das, was wir hier machen, wirklich stimmig ist. Dieses Unsicherheitserleben ist für mich retrospektiv betrachtet ein Zeichen dafür, dass hier wirklich etwas Neues geschah, was von der (universitären) Norm abwich und sehr unkonventionell ist. Erst im Nachhinein betrachtet ist es mir möglich, mit dem klaren inneren Empfinden von Stimmigkeit zu sagen, dass es richtig und sinnvoll war, diese neue Herangehensweise zu wagen.

In einer Reflexion des Seminars fiel uns zudem auf, dass im Laufe des Semesters (vor allem im zweiten Durchgang) zwischen den Studierenden eine besondere, wohlwollende Atmosphäre entstand. Hier klingt die Konkreativität (im Sinne Rombachs, 1994) wieder an, die eingangs auf theoretischer Ebene beschrieben wurde. Sie zeigte sich z.B. in kurzen Bemerkungen, die in den Videokonferenz-Sitzungen während der Anfangsrunde ausgesprochen wurden, wie „ich freue mich gerade, hier zu sein“, oder auch ein offenes Einander-Anlächeln in den Präsenzsitzungen. Wenn man als unbeteiligte Person in die Gruppe käme, so würde man vielleicht wahrnehmen können, dass da ein innerer Zusammenhalt gegeben ist, der über das übliche Maß eines typischen Hochschulseminars hinaus geht.

Wir haben als Leitungsgruppe versucht, das, was wir inhaltlich vermitteln wollten, auch selbst vorzuleben. Das meint: Wir haben sehr viel Wert daraufgelegt, einander wirklich zuzuhören, wirklich ankommen zu können, wenn das Seminar startet und der bzw. dem Einzelnen tatsächlich Zeit zu schenken. Wir haben auch in den begleitenden Supervisionssitzungen stets versucht, die Aufmerksamkeit dem zu geben, was wirklich da ist, statt einem strikten Plan zu folgen. Meiner Einschätzung nach ist diese innere Flexibilität einer der zentralen Faktoren gewesen, der das Pilotprojekt hat gelingen lassen. Zugleich ist an dieser Stelle auch anzumerken, dass eine wache, präsente Offenheit für Änderungen von mir als Seminarleitung deutlich mehr Initiative und Kraft forderte, als bei einem „Standard-Seminar“, bei dem ich wöchentlich auf einer kognitiven Ebene Inhalte nach einem vorher festgelegten Schema vermittele und dabei die Seminargruppe nicht zu einem solch hohem Ausmaß einlade, immer wieder ins Experimentielle einzutauchen. Es war somit bei mir und den Tutor*innen sehr viel mehr Reflexionsarbeit „drum herum“ nötig, um die Gruppendynamik gut halten zu können. Es könnte für Seminarleiter*innen, die Adventuria® selbst in ihren Veranstaltungen nutzen wollen, empfehlenswert sein, anfänglich nicht ein vollständiges Seminar nach dem hier beschriebenen Prototyp zu gestalten, sondern lediglich einzelne, ausgewählte Seminarsitzungen mit Adventuria®-Podcasts anzureichern, insgesamt also eher behutsam vorzugehen.

5 Fazit und Ausblick

Emotionen können Lehr- und Lernprozesse stoppen; dies gilt sowohl für den Bereich der Hochschulen, als auch für den schulischen Kontext. Sie geben die Möglichkeit, sinnvoll auf Situationen von Ungewissheit zu reagieren, um den Ablauf im Sinne einer rollenden Planung (vgl. Stein & Stein, 2014) verändern und anpassen zu können. Angehende Lehrkräfte können mit Hilfe der Lernplattform Adventuria® ihre individuellen emotionalen Reaktionen kennenlernen, ohne sich selbst preisgegeben oder ausgesetzt zu fühlen. Autonom handelnde, feinfühligere Lehrer*innen finden sich im dynamischen „Chaos“ des Schulalltags so vielleicht ein klein wenig besser zurecht und können Unterrichtsdynamiken, die sich unvorhergesehen ergeben, spontan und aktiv mit- und umgestalten.

Im Projekt „Feinfühlig unterrichten“ wurde diese Expertise primär gezielt an zukünftige Sonderpädagog*innen aller Fachrichtungen, aber auch an Studierende vermittelt, die später an Regelschulen (Gymnasien, Realschulen) arbeiten werden. Hierbei ging es zum einen um eine Klärung sonderpädagogischer Fachlichkeit (im Sinne einer Professionalisierung zum Thema Emotionssensitivität) und zum anderen um einen themenspezifischen und punktgenauen Wissenstransfer aus der Sonderpädagogik in die allgemeine Pädagogik.

Offen bleibt die Frage, ob das Seminar im gleichen Maße gelungen wäre, wenn es nicht im „freien Bereich“, sondern im regulären Modulsystem angesiedelt gewesen wäre. Auch die Frage nach der fehlenden Motivation eines doch recht großen Teils der Seminargruppen, mit der Folge, nicht bis zum Semesterende teilzunehmen, sondern irgendwann aus dem Seminar auszuschneiden, verdient besondere Betrachtung. Was waren hier die spezifischen Beweggründe? Interessant wäre auch eine Durchführung mit Lehrkräften, die bereits voll im Berufsleben stehen, etwa im Rahmen einer Fortbildung. In diesen drei Punkten ist weitere Forschung notwendig. Dieser Artikel soll Kolleg*innen dazu einladen, bei Interesse an einem neuen Durchgang mit mir in Kontakt zu treten.

Die Schule ist das Nadelöhr, durch das fast jeder Mensch dieser Gesellschaft im Laufe seines frühen Lebens geht. Dem Lehrer*innenberuf kommt in einer komplexen, sich schnell verändernden Welt eine besonders wichtige Bedeutung zu. Feinfühligere, emotionssensitive Lehrkräfte sind in der Lage, Schüler*innen professionell auf sich stark verändernde Lebenswelten vorzubereiten und so deren, aber auch die eigene Resilienz (im Sinne von Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2012) zu stärken. In weiteren Projektvorhaben wollen wir diesen Ansatz gezielt weiter vertiefen.

Literatur und Internetquellen

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Utzmann, H. & Wolfert S. (2019). *Jugend 2019-18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.06>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- Beck, U. (2007). *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. (Lizenzausg.). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Behr, M., Hüsson, D., Luderer, H.-J. & Vahrenkamp, S. (2017). *Gespräche hilfreich führen. Praxis der Beratung und Gesprächspsychotherapie: personenzentriert – erlebnisaktivierend – dialogisch* (Bd. 1). Beltz.
- Carstensen, B., Köller, M., & Klusmann, U. (2019). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften. Konzeption und Evaluation eines Trainingsprogramms. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000205>
- Cohn, R.C. & Terfurth, C. (1993). *Lebendiges Lehren und Lernen – TZI macht Schule*. Klett-Cotta.
- Durdel, A., Fischer-Münnich, C., Schütte, A.-K., Tölle, J. & Wilske, K. (2024). *Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Abschlussbericht der Programmevaluation – Anlagenband*. https://7520151.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7520151/RMC/Content/QLB%20DE/QLB_Anlagenband%20Programmevaluation%202024_Ramboll-1.pdf
- Einhellinger, C., Ellinger, S., Hechler, O., Köhler, A. & Ullmann, E. (Hrsg.). (2014). *Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Handlungsfelder und Förderansätze* (Bd. 2). Athena.
- Ellinger, S. & Brunner J. (2015). *AlpTraumlehrer. Von flüchtigen Fledermäusen und multikulturellen Frohnaturen: Studierende erinnern sich*. Gemma-Verlag.
- Ellinger, S. & Hechler, O. (2021). *Entwicklungspädagogik. Erzieherisches Sehen, Denken und Handeln im Lebenslauf* (2. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-041355-9>
- Ellinger, S. & Kleinhenz, L. (2021). *Soziale Benachteiligung und Resonanz. Damit Entfremdung nicht Schule macht*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040441-0>
- Fliess, I. (Produzent) & Çatak, I. (Regisseur) (2023). *Das Lehrerzimmer* [Film]. if... Productions Film GmbH.
- Frenzel, A.C., Daniels, L. & Burić, I. (2021). Teacher Emotions in the Classroom and their Implications for Students. *Educational Psychologist*, 56 (4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Freund, A.M. & Nikitin, J. (2018). Junges und mittleres Erwachsenenalter. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Mit Online-Material* (8., vollst. überarb. Aufl.) (S. 265–290). Beltz.
- Gendlin, E.T. (1998). *Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme* (übersetzt von K. Schoch). Rowohlt.
- Gendlin, E.T. (2015). *Ein Prozess-Modell: Körper. Sprache. Erleben* (übersetzt von D. Schoeller & C. Geiser). Karl Alber.
- Girg, R., Lichtinger, U. & Müller, T. (2012). *Lernen mit Lernleitern: Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML)*. Prolog Verlag.
- Gleick, J. (1990). *Chaos – die Ordnung des Universums. Vorstoß in Grenzbereiche der modernen Physik* (aus dem Amerikanischen übersetzt von P. Prange). Knauer.
- Greenberg, L.S. (2011). *Emotionsfokussierte Therapie* (aus dem Englischen übersetzt von R. Kloosterziel). Reinhardt.

- Hechler, O. (2018). *Feinfühlig Unterrichten: Lehrerpersönlichkeit – Beziehungsgestaltung – Lernerfolg*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033845-6>
- Hofmann, T. (2017). *Experienzielle Kommunikation. Wie kann soziales Miteinander in komplexen Situationen gelingen?* ZKS-Verlag.
- Hofmann, T. (2022). *Sinn-Bilder®. Bildkarten für Therapie, Pädagogik und Coaching* (2. Aufl.). ZKS-Medien.
- Hofmann, T. & Freitag, M. (2018). Der Interaktionsprozess als sonderpädagogischer Leitbegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8 (18), 379–387.
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O. & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 497–507. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0563-9>
- Huang, Y., Richter, E., Kleickmann, T. & Richter, D. (2022). Class Size Affects Pre-service Teachers' Physiological and Psychological Stress Reactions: An Experiment in a Virtual Reality Classroom. *Computers & Education*, 46 (184), 104503. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104503>
- IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change (2022). *Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change*. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg3/downloads/report/IPCC_AR6_WGIII_FullReport.pdf
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004/2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Mérida-López, S. & Extremera, N. (2017). Emotional Intelligence and Teacher Burnout: A Systematic Review. *International Journal of Educational Research*, 31 (85), 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Möckel, A. (1982). Die Zusammenbrüche pädagogischer Felder und die Ursprünge der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 33 (2), 77–86.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). *Jugendalter*. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.) (S. 271–302). Beltz PVU.
- Perls, F.S., Hefferline, R.F. & Goodman, P. (1997). *Gestalttherapie. Grundlagen* (4., ungekürzte Aufl.). Klett-Cotta.
- Renn, K. (2016). *Magische Momente der Veränderung. Was Focusing bewirken kann. Eine Einführung*. Kösel.
- Reichert, M. & Genoud, P.A. (2015). „Emotionale Offenheit“ in der individuellen und interpersonellen Emotionsverarbeitung. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Familie – Kindheit – Jugend – Gender* (Bd. 3) (S. 379–398). Brill Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657784691_167
- Richter, E., Hußner, I., Huang, Y., Richter, D. & Lazarides, R. (2022). Video-Based Reflection in Teacher Education: Comparing Virtual Reality and Real Classroom Videos. *Computers & Education*, 24 (3), 104601. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104601>
- Rogers, C.R. (1973). *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Klett-Cotta.
- Rogers, C.R. (1987). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes* (Dt. Erstausg., 2. Aufl.). GwG-Verlag.
- Rombach, H. (1994). *Der Ursprung. Philosophie der Konkreativität von Mensch und Natur*. Rombach.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Satir, V. (1992). *Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe* (10. Aufl.). Pfeiffer.

- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 81–97). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5
- Schnetzer, S., Hampel, K. & Hurrelmann, K. (2024). *Neue Trendstudie „Jugend in Deutschland 2024“: Verantwortung für die Zukunft? Ja, aber*. Simon Schnetzer. <https://simon-schnetzer.com/blog/jugend-in-deutschland-2024-veroeffentlichung-der-trendstudie/>
- Schulz von Thun, F. (1999). *Miteinander reden: 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung: Differentielle Psychologie der Kommunikation* (Bd. 2) (Orig. Ausg.). Rowohlt Verlag.
- Seitz, W. (1991). Erscheinungsweise und Prozesse der Entwicklung von Verhaltensstörungen. In G. Hansen & W. Seitz (Hrsg.), *Entstehung und Behandlung von Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter* (S. 7–46). Centaurus.
- Seitz, W. (1992). Problemlage und Vorgehensweise der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In G. Hansen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Diagnostik* (S. 107–139). Centaurus.
- Speck, O. (1997). *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt* (2., überarb. Aufl.). Reinhardt.
- Sorce, J.F., Emde, R.N., Campos, J.J. & Klinnert, M.D. (1985). Maternal Emotional Signaling: Its Effect on the Visual Cliff Behavior of 1-Year-Olds. *Developmental Psychology*, 21 (1), 195–200. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.1.195>
- Staemmler, F.-M. (2009). *Das Geheimnis des Anderen – Empathie in der Psychotherapie. Wie Therapeuten und Klienten einander verstehen*. Klett-Cotta.
- Stein, R. (2015). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (4., neu überarb. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Stein, R., Kranert, H.-W. & Wagner, S. (2016). *Inklusion an beruflichen Schulen. Ergebnisse eines Modellversuchs in Bayern*. wbv.
- Stein, R. & Müller, T. (2016). *Wissenschaftstheorie für Sonderpädagogen: Ein Arbeitsbuch zu Theorien und Methoden*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544410>
- Stein, R. & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell* (2., überarb. und aktualis. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Stumm, G., Wiltchko, J. & Keil, W. (Hrsg.). (2003). *Grundbegriffe der personenzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung* (Bd. 155, *Leben lernen*). Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Uebele, C. & Hofmann, T. (2020). *Zeit für Lösungen. Zwölf Prinzipien, die festgefahrene Situationen in Bewegung bringen*. ZKS Verlag.
- Wallace-Wells, D. (2019). *Die Unbewohnbare Erde: Leben nach der Erderwärmung* (aus dem Amerikanischen von E. Schmalen). Ludwig Verlag.
- Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (Hrsg.). (2012). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (4. Aufl.). Carl Auer Verlag.
- Welsch, W. (2008). *Unsere postmoderne Moderne* (7. Aufl.). Akademie-Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783050061627>
- Wiltchko, J. (2010). *Hilflosigkeit in Stärke verwandeln*. Monsenstein und Vannerdat.
- Wittgenstein, L. (2003). *Philosophische Untersuchungen*. (Auf der Grundlage der kritisch-genetischen Edition neu hrsg. von Joachim Schulte. Mit Nachwort des Herausgebers.) (11. Aufl.). Suhrkamp.
- Yin, H., Huang, S. & Chen, G. (2019). The Relationships between Teachers' Emotional Labor and their Burnout and Satisfaction: A Meta-Analytic Review. *Educational Research Review*, 28 (2), 100283. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hofmann, T. (2024). Achtsamer Umgang mit Emotionen im Unterricht. Podcasts als Lehr- und Lernmedien in der Hochschullehre – ein Werkstattbericht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (1), 283–299. <https://doi.org/10.11576/hlz-6800>

Eingereicht: 25.10.2023 / Angenommen: 16.05.2024 / Online verfügbar: 02.07.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Mindful Dealing with Emotions in Class. Podcasts as a Teaching Method in Higher Education – a Report

Abstract: The increasing complexity of our world confronts education systems with new challenges. Traditional learning settings with clear learning objectives are reaching their limits when it comes to preparing learners for a world characterized by existential uncertainty. This article argues that a mindful approach to emotions is a key competence for teachers in order to facilitate learning processes even in challenging situations. The process model of experiential communication (see Hofmann, 2017) is presented as a framework for successful communication in complex professional situations. Emotions are not seen as disruptive factors, but as a valuable resource. The ability to be emotionally productive, i.e. to consciously perceive emotions and use them constructively, is emphasized as crucial for coping with uncertainty and emotional stress in school contexts. The online platform “Adventuria®” is presented as an innovative tool that supports (prospective) teachers in further developing their emotional sensitivity. With the help of podcasts, reflection questions and community functions, the platform offers a space for individual reflection on one's own emotions. The aim of the project “Teaching Sensitively – Mindful Handling of Emotions in the Classroom” was to enable teachers to maintain emotional stability and clarity in order to create learning environments that are based on emotional sensitivity and thus enable learning processes even under difficult conditions. The theoretical background, results and limitations of the project are discussed.

Keywords: mindfulness; communicative competences; emotional intelligence; podcast; teacher training