

Lern- und Leistungseemotionen von Schülerinnen und Schülern

*«Ich finde eine Schule gut, in der man gleichzeitig lernt und Spaß daran hat.»
«... dass es nicht so langweilig ist beim Lernen, das ist wichtig bei einer guten
Schule, dass es nicht langweilig wird beim Lernen.»*

Auszug aus Emotionsinterviews; 3. und 4. Klasse (KILLI, 2003, S. 3)

Der folgende Beitrag konzentriert sich auf das emotionale Erleben von Schülerinnen und Schülern und thematisiert damit einen zentralen Aspekt subjektiven Wohlbefindens in der Schule. Nach einer Definition des Begriffs «Emotion» wird auf lern- und leistungsbezogene Emotionen eingegangen. Wir stellen eine Möglichkeit vor, wie sich Lern- und Leistungseemotionen kategorisieren lassen, und gehen auf deren Auftretenshäufigkeit und Fachspezifität ein. Aus einem theoretischen Modell der Emotionsentstehung werden Möglichkeiten der Förderung positiver Lern- und Leistungseemotionen abgeleitet.

Emotionen im Kontext subjektiven Wohlbefindens

Es gibt derzeit noch keinen Konsens bezüglich der Definition subjektiven Wohlbefindens. *Emotionales Erleben* ist aber Bestandteil fast aller Definitions- und Operationalisierungsansätze zu diesem Konstrukt (siehe HASCHER, 2004). Emotionen können somit als Kernvariablen subjektiven Wohlbefindens bezeichnet werden (vgl. DIENER, 2000). Zusätzlich zum emotionalen Erleben werden bei der Definition subjektiven Wohlbefindens häufig Kognitionen (z.B. Zufriedenheit, vgl. die «Satisfaction With Life Scale», PAVOT & DIENER, 1993) und physiologische Aspekte (z.B. physische Beschwerdefreiheit, vgl. BECKER, 1994) erwähnt. Einige der Definitionen konzentrieren sich sogar ausschließlich auf das emotionale Erleben, indem sie Wohlbefinden mit dem Verhältnis des Auftretens positiver vs. negativer Emotionen

gleichsetzen («Affektbalance», DIENER & LARSEN, 1993) oder als Selbstevaluation der Gesamtheit emotionalen Erlebens bezeichnen. Hierbei wird oft betont, dass subjektives Wohlbefinden primär durch die Auftretenshäufigkeit und weniger durch die Intensität positiver bzw. negativer Emotionen gekennzeichnet sei (vgl. DIENER, SANDVIC & PAVOT, 1991; LARSEN & DIENER, 1985). Diesen Ansätzen zufolge fühlen sich Personen, die positive Emotionen mittlerer Ausprägung relativ zeitkonstant erleben, subjektiv wohler als Personen, die positive Emotionen sehr intensiv, dafür jedoch selten erleben.

Trotz der häufigen Thematisierung von Emotionen im Rahmen der Definitionen subjektiven Wohlbefindens wird nur selten in konkreter Weise auf diskrete Emotionen eingegangen. Spezifische negative Emotionen (z.B. Angst, Wut, Kummer) werden selten aufgeführt, und die Darstellung positiven emotionalen Erlebens konzentriert sich fast ausschließlich auf eine einzige Emotion, nämlich Freude. In den seltenen Fällen, in denen auf spezifische positive und/oder negative Emotionen eingegangen wird, werden die Kriterien zur Auswahl dieser Emotionen meist nicht expliziert. MAYRING (1992) fasst z.B. Lustgefühl, Freude, Erleichterung/Entspantheit, Zufriedenheit und Glück zu «Wohlbefindensgefühlen» zusammen. Hier stellt sich die Frage, warum andere positive Emotionen wie z.B. Stolz nicht in diese Emotionsgruppe integriert werden.

Auch wenn die Frage der Relevanz *spezifischer* positiver und negativer Emotionen für das subjektive Wohlbefinden bisher nicht hinreichend thematisiert wurde, herrscht zum größten Teil Einigkeit darüber, dass emotionales Erleben einen zentralen Faktor subjektiven Wohlbefindens darstellt. Aus diesem Grund beschäftigt sich dieser Beitrag mit dem emotionalen Erleben von Schülerinnen und Schülern und ist hier insbesondere auf den schulischen Lern- und Leistungskontext fokussiert.

Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern

Definitionen

(a) Emotionen

Die «Wissenschaft der Gefühle» ist eine relativ junge Forschungsdisziplin, und es herrscht derzeit noch wenig Konsens bei der Benennung und Definition ihrer zentralen Gegenstände (OTTO, EULER & MANDL, 2000; VOGEL, 1996). So werden die Begriffe «Emotion», «Affekt» oder «Stimmung» häufig synonym verwendet. Um den Begriff «Stimmung» vom Begriff «Emotion» abzugrenzen, werden Emotionen in

der Literatur häufig als von kürzerer Dauer, auf ein spezifisches Objekt bezogen (z.B. auf eine Person oder eine konkrete Aufgabe) und als intensiver dargestellt (ROSENBERG, 1998).

Komponentenmodelle liefern innerhalb zahlreicher Definitionsversuche eine für Forschung und Praxis hilfreiche Herangehensweise an das Konstrukt «Emotion» (vgl. VAN BRAKEL, 1994). Nach diesen Modellen setzen sich Emotionen aus unterschiedlichen Komponenten zusammen (vgl. SCHERER, 1993; siehe Abb. 1):

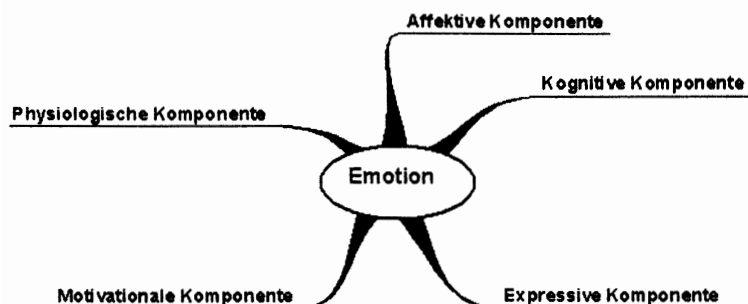


Abbildung 1: Komponentenmodell emotionalen Erlebens

<i>affektive Komponente:</i>	subjektiv erlebter Gefühlszustand, «Kern» einer Emotion («Ich freue mich»);
<i>kognitive Komponente:</i>	Gedanken, z.B. Bewertungsprozesse («Das läuft ja prima»), Leistungsfolgeerwartungen («Das wird positive Konsequenzen für mich haben»);
<i>expressive Komponente:</i>	körperlicher Ausdruck, z.B. Lächeln («Mein Gesicht strahlt vor Freude»);
<i>motivationale Komponente:</i>	Handlungstendenzen («Es macht mir so viel Spaß, dass ich am liebsten nicht damit aufhören möchte»);
<i>physiologische Komponente:</i>	physiologische Prozesse («Mein Herz schlägt vor Freude höher»).

Bei Komponentenmodellen gilt die affektive Komponente als zentral und wird manchmal auch als «subjektiver Erlebniskern» einer Emotion bezeichnet (z.B. PEKRUN, 1988; vgl. auch LAZARUS, 1975; PLUTCHIK, 1980). Wenn umgangssprachlich

von Emotionen die Rede ist, bezieht sich dies häufig auf die affektive Emotionskomponente.

Es ist möglich, Emotionskomponenten empirisch zu erfassen. Anhand eines Fragebogens können beispielsweise spezifische Emotionskomponenten erhoben werden, indem man komponentenbezogene Aussagen formuliert und Personen fragt, wie stark sie diesen Aussagen zustimmen (z.B. TITZ, 2001). Die Ausprägung der motivationalen Freudekomponente beim Lernen kann beispielsweise durch das Ausmaß der Zustimmung zu der folgenden Aussage erhoben werden: «Es macht mir so viel Spaß, dass ich mich mehr als notwendig mit dem Stoff auseinandersetze.» Werden in einem Fragebogen alle Komponenten einer Emotion erfasst, so ergibt sich dadurch ein umfassendes Gesamtbild des spezifischen Emotionserlebens einer Person. Auch für die Praxis können Komponentenmodelle eine Hilfe sein, indem sie die Aufmerksamkeit auf relevante Teilaspekte emotionalen Erlebens lenken, die ansonsten eventuell unberücksichtigt bleiben würden. Eine Fokussierung auf diese Teilkomponenten mit anschließender Generierung eines Gesamtbildes kann für das Erkennen der eigenen Emotionen und der Emotionen anderer hilfreich sein («diagnostische Kompetenz» bezüglich Emotionen, inter- und intraindividuelle soziale Kompetenz).

(b) Lern- und Leistungseemotionen

Unter Lern- und Leistungseemotionen versteht man Emotionen, die sich subjektiv auf Lern- und Leistungssituationen beziehen (GÖTZ, ZIRNGIBL, PEKRUN & HALL, 2003). SchülerInnen erleben diese Emotionen vor allem in folgenden Situationen:

- Unterrichtssituationen (z.B. gebundener Unterricht, Freiarbeit),
- Prüfungssituationen (mündliche und schriftliche Prüfungen),
- Hausaufgaben- und Einzellernsituationen,
- Gruppenarbeit beim Lernen und Erledigen der Hausaufgaben sowie
- weitere Situationen, in denen Lernen und Leistung thematisiert werden (z.B. Gespräche, über eine anstehende Prüfung).

PEKRUN, GÖTZ, TITZ & PERRY (2002) fanden im Rahmen einer Interviewstudie zu Lern- und Leistungseemotionen ein interessantes Phänomen: StudentInnen berichteten unter anderem von Metaemotionen, d.h. von Emotionen, die sich auf ihr eigenes emotionales Erleben bezogen (z.B. Ärger über Prüfungsangst).

Kategorisierung

Es gibt zahlreiche Kriterien, nach denen Emotionen kategorisiert werden können (vgl. TITZ, 2001). Häufig verwendete Kriterien sind *Valenz*, *Aktivierung*, *Intensität*, *Dauer* und *Auftretenshäufigkeit*. Bei Valenz handelt es sich um eine bipolare Dimension (positiv vs. negativ), Aktivierung, Intensität, Dauer und Auftretenshäufigkeit lassen sich hingegen als unipolare Dimensionen auffassen. Unterschiedliche theoretische Herangehensweisen an das Konstrukt «Emotion» und zahlreiche Forschungsergebnisse führten zur Generierung mehrerer Kategorienschemen. PLUTCHIK (1980) ordnete z.B. in seinem so genannten *Circumplex-Modell* Paare «gegensätzlicher» habitueller Emotionen anhand der Dimensionen Valenz und Aktivierung an. In diesem Modell stehen sich beispielsweise Freude und Traurigkeit gegenüber; d.h., laut dieser Darstellung stellt Freude eine Art «Gegenpol» zur Traurigkeit dar.

Bezüglich Lern- und Leistungsemotionen scheint eine Kategorisierung adäquat zu sein, die spezifische Aspekte des Lern- und Leistungskontexts berücksichtigt. PEKRUN & JERUSALEM (1996) schlagen hierzu eine Kategorisierung vor, die zwei Ordnungskriterien berücksichtigt: Positive vs. negative, aufgabenbezogene vs. soziale Emotionen. Aufgabenbezogene Emotionen können darüber hinaus in prospektive (zukunftsbezogene), retrospektive (vergangenheitsbezogene) und prozessbezogene (auf den aktuellen Aufgabenprozess bezogene) Emotionen unterteilt werden.

Tabelle 1: Klassifikation lern- und leistungsrelevanter Emotionen (nach PEKRUN & JERUSALEM, 1996, S. 7)

Bezugsrahmen	Zeitperspektive	Emotion	
		positiv	negativ
aufgabenbezogen	prozessbezogen	Lernfreude	Langeweile
	prospektiv	Hoffnung	Angst
		Vorfreude	Hoffnungslosigkeit
	retrospektiv	Ergebnisfreude	Traurigkeit
		Erleichterung	Enttäuschung
		Stolz	Scham/Schuld
sozial		Dankbarkeit	Ärger
		Empathie	Neid
		Bewunderung	Verachtung
		Sympathie/Liebe	Antipathie/Hass

Tabelle 1 zeigt, dass im Lern- und Leistungskontext potenziell eine Vielzahl von Emotionen erlebt werden können. Neben der theoretischen Kategorisierung kann das Schema Lehrkräften helfen, durch das Wissen um potenziell auftretende Emotionen ihre Sensibilität gegenüber den Lern- und Leistungsemotionen von SchülerInnen zu erhöhen.

Auftretenshäufigkeit

Es gibt sehr wenig empirische Daten zur Auftretenshäufigkeit spezifischer Emotionen in Lern- und Leistungssituationen. Die Ursache liegt wohl primär darin, dass sich bisherige Studien vor allem auf eine einzige Emotion konzentrierten, nämlich auf Prüfungsangst (ZEIDNER, 1998). Die vereinzelt Ergebnisse zu Emotionen jenseits von Prüfungsangst deuten jedoch darauf hin, dass in Lern- und Leistungssituationen eine Vielzahl unterschiedlicher Emotionen häufig und intensiv erlebt wird. Für den Sekundarstufenbereich untersuchte PEKRUN (1998) das Auftreten von Emotionen bei SchülerInnen in Unterrichts-, Lern- und Prüfungssituationen anhand halbstrukturierter, retrospektiver Interviews. Die Stichprobe bestand aus sechshundfünfzig GymnasiastInnen (N=28 männlich, N=28 weiblich) der Jahrgangsstufen elf bis dreizehn. Das Durchschnittsalter lag bei achtzehn Jahren (Standardabweichung: 1.06 Jahre). Tabelle 2 zeigt die prozentualen Häufigkeiten der Nennung positiver und negativer Emotionen in schulischen Situationen (d.h. in Unterrichts-, Lern- und Prüfungssituationen).

Lern- und Leistungsemotionen von SchülerInnen im Alter von unter zwölf Jahren sind bisher noch kaum erforscht. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass das Auftreten von Lernfreude im Verlauf der ersten vier Schuljahre kontinuierlich geringer wird (HELMKE, 1993), das Auftreten von Prüfungsangst hingegen in dieser Zeit zunimmt (HEMBREE, 1988). Hier besteht noch dringender Forschungsbedarf, zumal das Wissen um die Auftretenswahrscheinlichkeit von Emotionen in spezifischen schulischen Situationen für Lehrkräfte im Hinblick auf deren Unterrichtsgestaltung wichtig ist. Weiß eine Lehrkraft um das potenziell häufige Auftreten von Ärger im Unterricht, so kann sie ein besonderes Augenmerk auf das Ärgererleben ihrer SchülerInnen werfen. Wird ein Zusammenhang zwischen Ärgererleben und spezifischem Instruktions- und Interaktionsgeschehen festgestellt, so können Implikationen für eine Unterrichtsgestaltung abgeleitet werden, die weniger Ärger induziert.

Tabelle 2: Prozentuale Häufigkeit der Nennung von Emotionen bei Interviews zum emotionalen Erleben in schulischen Lern- und Leistungssituationen

Positive Emotionen		Negative Emotionen	
Freude	15%	Angst	16%
Erleichterung	14%	Ärger	10%
Hoffnung	6%	Unzufriedenheit	7%
Stolz	4%	Enttäuschung	4%
Neugierde/Interesse	3%	Langeweile	4%
Zufriedenheit	2%	Scham/Schuld	1%
		Hoffnungslosigkeit	1%

Anmerkung: Die Addition der Prozentwerte ergibt einen Wert < 100%, da die SchülerInnen zum Teil unspezifische Emotionsausdrücke nannten. Diese wurden nicht in die Tabelle aufgenommen.

Eine im Zusammenhang mit der Auftretenshäufigkeit von Emotionen wichtige Frage ist, inwieweit in unterschiedlichen Schulfächern unterschiedliche Emotionen erlebt werden. Mit dieser Frage beschäftigt sich der folgende Abschnitt.

Fachspezifität

In der Vergangenheit wurden eine Vielzahl psychologischer Konstrukte im Lern- und Leistungskontext fachübergreifend erfasst, z.B. Motivation, Kognitionen, Selbstkonzepte, Attributionen und auch Emotionen. Da es jedoch zunehmend Hinweise für die Fachspezifität vieler dieser Konstrukte gibt (z.B. BONG, 1998), konzentrieren sich Studien in letzter Zeit vermehrt auch auf die Erhebung in spezifischen Fächern.

Bezüglich der Fachspezifität von Emotionen gibt es bisher lediglich vereinzelte Studien. Die meisten Ergebnisse deuten darauf hin, dass emotionales Erleben weitgehend fachspezifisch ist. Hierzu wurden unterschiedliche Untersuchungsmethoden herangezogen. GÖTZ (2002) beispielsweise befragte SchülerInnen anhand eines Fragebogens, wie viel Freude, Stolz, Langeweile und Angst sie in spezifischen Fächern erleben. Die berichteten Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Erleben in unterschiedlichen Fächern (z.B. Mathematik und Musik) erwiesen sich für alle erhobenen Emotionen als relativ gering. Vom Langeweilerleben eines Schülers im Fach

Mathematik kann z.B. nur sehr eingeschränkt auf dessen Langeweile in einem anderen Schulfach geschlossen werden.

SCHIELER (2003) untersuchte, ob es zwischen dem Erleben von Freude in unterschiedlichen Schulfächern stärkere Zusammenhänge gibt als bei den entsprechenden Jahresnoten. In Tabelle 3 sind die Korrelationen¹ zwischen dem Freudeerleben und den Jahresnoten in unterschiedlichen Fächern (Mathematik, Deutsch, Englisch, Musik, Sport) an einer Stichprobe von N=196 SchülerInnen (N=121 weiblich, N=79 männlich) der Klassenstufen sieben bis zehn dargestellt (Alter: Mittelwert=14.00 Jahre, Standardabweichung=1.64 Jahre). Die Ergebnisse zeigen, dass es nur schwache Zusammenhänge zwischen dem Freudeerleben in unterschiedlichen Schulfächern gibt (siehe Werte im unteren Dreieck von Tab. 3); d.h. Freudeerleben ist weitgehend fachspezifisch (dies ist konsistent mit den Ergebnissen der genannten Studie von GÖTZ, 2002). Die Noten der einzelnen Fächer korrelieren relativ hoch (siehe Korrelationswerte im oberen Dreieck von Tab. 3). Die Zusammenhänge zwischen inhaltsnahen Fächern (z.B. Deutsch und Englisch) sind sowohl bei den Noten als auch bei der Freude stärker ausgeprägt als bei eher inhaltsfernen Fächern (z.B. Mathematik und Sport). Insgesamt ist Freude stärker fachspezifisch organisiert als die Jahresnoten.

Die Ergebnisse dieser und anderer Studien deuten insgesamt auf eine weitgehend fachspezifische Organisation emotionalen Erlebens hin. Es gibt somit wohl weniger den allgemein prüfungsängstlichen, lernfreudigen oder gelangweilten Schüler; SchülerInnen erleben vielmehr unterschiedliche Emotionen in den diversen Fächern. Die Fachspezifität von Lern- und Leistungsempfindungen zeigt, wie wichtig es für Lehrkräfte ist, das emotionale Erleben einzelner SchülerInnen fachspezifisch zu beobachten, um entsprechend intervenieren und fördern zu können.

1 Eine Korrelation gibt quantitative Auskunft über die Stärke des linearen Zusammenhangs zweier Maße. Dieses quantitative Maß wird durch den Korrelationskoeffizienten ausgedrückt, dessen Werte zwischen +1 und -1 liegen können. Ein Korrelationskoeffizient von 0 bedeutet, dass es keinen beobachtbaren Zusammenhang zwischen den erhobenen Maßen gibt; ein Koeffizient von +1 bedeutet direkte Proportionalität, ein Wert von -1 indirekte Proportionalität der beiden Maße, d.h. eindeutige Zusammenhänge. Je mehr der Korrelationskoeffizient von 0 in die positive oder negative Richtung abweicht, desto stärker ist der Zusammenhang. Die als signifikant gekennzeichneten Werte (*, **) bedeuten, dass der Zusammenhang entsprechend dem Signifikanzniveau (5 Prozent bzw. 1 Prozent) inferenzstatistisch bedeutsam, d.h. nicht zufällig ist.

Tabelle 3. Korrelationen der Freude und der Jahresnoten in unterschiedlichen Schulfächern

	Mathematik	Deutsch	Englisch	Musik	Sport
Mathematik		.24**	.41**	.19**	.04
Deutsch	-.04		.52**	.29**	.10
Englisch	.04	.24**		.23**	.03
Musik	.14*	.30**	.15*		.27**
Sport	-.11	.03	-.10	-.13	
			Freude	Jahresnote	

* $p < .05$ / ** $p < .01$

Entstehungsbedingungen

Es gibt zahlreiche Modelle der Emotionsgenese, die ihren Rahmen unterschiedlich eng bzw. weit stecken (vgl. SCHERER, 1993; LAZARUS, 1991). Das in Abbildung 2 dargestellte Modell der Emotionsentwicklung (PEKRUN, 2000) geht von einer kognitiv vermittelten Emotionsentstehung aus. Kognitionen bezüglich subjektiv erlebter Kontrolle und Valenzen von Lernen und Leistung nehmen direkten Einfluss auf das emotionale Erleben einer Person. Diese emotionsbedingenden Lern- und Leistungskognitionen werden wiederum maßgeblich von Sozialumweltfaktoren bestimmt. Das Modell beinhaltet Rückkopplungsschleifen, d.h., es wird angenommen, dass emotionales Erleben und Kognitionen auf die Sozialumwelt zurückwirken. Die aufgeführten Modellkomponenten erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern zeigen vielmehr zentrale Aspekte der Emotionsentwicklung im schulischen Kontext. Neben Kognitionen können z.B. eine Reihe anderer Faktoren zur Emotionsgenese beitragen, etwa physiologische Aspekte (Krankheit, akute oder chronische Schmerzen usw.). Bisherige korrelative und konfirmatorische Analysen (Strukturgleichungsmodellierungen) sprechen für die im Modell postulierten Zusammenhänge (z.B. TITZ, 2001).

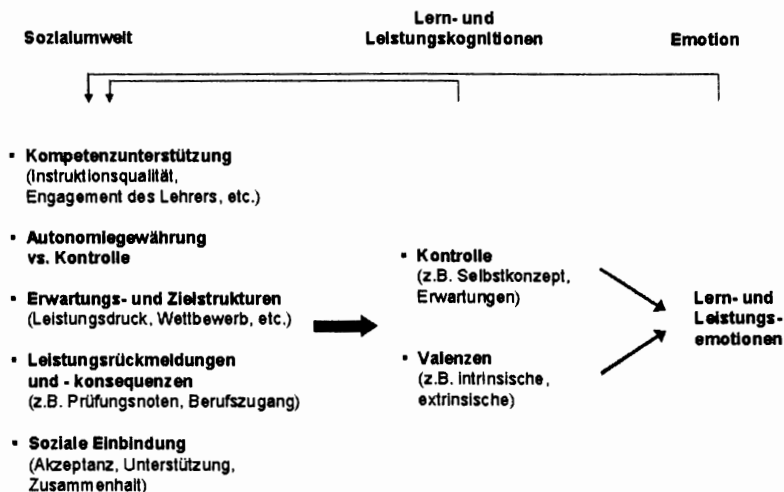


Abbildung 2: Sozialkognitives Modell der Entwicklung von Lern- und Leistungsemotionen (adaptiert nach PECKRUN, 2000)

In diesem Abschnitt werden die im Modell aufgeführten emotionsbedingenden Lern- und Leistungskognitionen (subjektive Kontrolle und Valenzen) erläutert. Auf die Aspekte der Sozialumwelt gehen wir im folgenden Abschnitt im Zusammenhang mit der Förderung positiver Lern- und Leistungsemotionen ein.

a) Subjektive Kontrolle

Das Ausmaß, in welchem SchülerInnen lern- und leistungsbezogene Tätigkeiten und deren Ergebnisse kontrollieren können, nimmt Einfluss auf ihr emotionales Erleben. Man kann «objektive» und «subjektive» kognitive Kontrollfähigkeiten unterscheiden. Einen zentralen Aspekt «objektiver» kognitiver Kontrollfähigkeiten stellen Kompetenzen dar. Kompetente SchülerInnen sind neuem Wissen und neuen Fertigkeiten nicht «unkontrollierbar» ausgeliefert, sondern können vielmehr beides kontrolliert in ihr bereits vorhandenes Wissens- bzw. Fertigkeitenrepertoire integrieren (z.B. durch Elaboration, d.h. durch inhaltliche Vernetzung neuen Wissens mit bereits Bekanntem). Zentrale Kompetenzen im schulischen Kontext sind Intelligenz und Vorwissen.

Entscheidend für die Entstehung von Lern- und Leistungsemotionen ist aber in erster Linie die *subjektive* Kontrolle, d.h. die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, die nicht zwangsläufig mit Intelligenz und Vorwissen einhergehen muss. Drei zentrale Aspekte subjektiver Kontrollkognitionen sind (1) das akademische Selbstkonzept, (2) die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und (3) Anstrengungs-Erfolgs-Überzeugungen. Das akademische Selbstkonzept meint die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Lern- und Leistungskontext (z.B.: «Ich bin ein begabter Schüler», oder fachspezifisch: «In Mathematik bin ich ein begabter Schüler»; vgl. TRAUTWEIN, 2003). Selbstwirksamkeit («Self-Efficacy», BANDURA, 1997) meint die individuelle Einschätzung, bestimmte Handlungen erfolgreich ausführen zu können. Empirisch wird die Selbstwirksamkeitsüberzeugung z.B. erfasst, indem man SchülerInnen eine bestimmte Aufgabe zeigt und sie dazu befragt: «Wie zuversichtlich bist Du, dass Du diese Aufgabe lösen könntest?» Je höher die Zustimmung zu dieser Aussage, desto stärker ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ausgeprägt. Anstrengungs-Erfolgs-Überzeugungen beinhalten die subjektive Einschätzung, dass Anstrengung zum Erfolg führt (z.B. «Je mehr ich mich für Mathematik anstrengte, desto besser schneide ich ab»).

Das Ausmaß von Kompetenz im Sinne «objektiver Kontrolle» (Intelligenz und Vorwissen) und die Ausprägung subjektiver Kontrollkognitionen haben Auswirkungen auf das Emotionserleben von SchülerInnen. Hohe Kontrolle geht primär mit positiven Emotionen wie Freude, Stolz und Hoffnung einher, während negative Emotionen wie Hoffnungslosigkeit, Angst und Ärger die Folge schwach ausgeprägter Kontrolle sind (zu empirischen Ergebnissen siehe PEKRUN, GÖTZ, TITZ & PERRY, 2002). Hohe Kontrollüberzeugungen können jedoch auch Langeweile hervorrufen, indem sie z.B. das erfolgreiche Lösen eines Problems als wenig herausfordernd erscheinen lassen.

b) Valenzen

Neben Kontrollkognitionen spielen valenzbezogene Kognitionen eine zentrale Rolle im sozialkognitiven Modell der Entwicklung von Lern- und Leistungsemotionen. Grundsätzlich meint der Begriff der Valenz den «Wert», den man Dingen, Inhalten oder Handlungen zuschreibt. Beispiele solcher Valenzen sind die intrinsische Valenz («Egal, welche Noten ich bekomme, Mathematik ist mir sehr wichtig»), die extrinsische Valenz («Ich denke, dass ich ohne Mathematik im Leben nichts erreichen kann») und Leistungsvalenz («Es ist sehr wichtig für mich, in Mathe eine gute Note zu bekommen»).

Während hohe Kontrollüberzeugungen primär mit positiven Emotionen einhergehen dürften (siehe oben), ist der Einfluss valenzbezogener Kognitionen auf das emotionale Erleben wohl komplexer. Es ist von einer differenzierten Wirkung spezifischer Valenzen auf das emotionale Erleben auszugehen. Angst und Hoffnungslosigkeit werden vermutlich durch eine Betonung von extrinsischer Valenz und von Leistungsvalenz gesteigert (da hier der Misserfolg und seine negativen Konsequenzen in den Vordergrund gestellt werden), nicht jedoch durch eine Betonung der intrinsischen, fachbezogenen Valenz. Während Lernfreude («Das Lernen für das Fach Mathematik macht mir Spaß») wohl in einem engen Zusammenhang mit intrinsischer Valenz steht, dürften Angst und Leistungsfreude («Während der Mathematik-Klassenarbeit strenge ich mich besonders an, weil ich mich schon auf eine gute Note freue») vor allem von extrinsischer Valenz abhängen. Dies sind jedoch in erster Linie theoretische Annahmen, an deren empirischen Überprüfung es noch weitgehend mangelt (erste Befunde siehe ZIRNGIBL, 2004).

Kenntnis über die Bedingungen emotionalen Erlebens kann für dessen zielgerichtete Förderung hilfreich sein. Während hier die im Modell aufgeführten emotionsbedingenden Kognitionen dargestellt wurden, beschäftigt sich der folgende Abschnitt mit den Möglichkeiten der Förderung positiver Emotionen von SchülerInnen durch die Lehrkräfte.

Förderung positiver Lern- und Leistungsemotionen

In diesem Abschnitt werden auf der Basis des oben dargestellten Modells (Abb. 2) Vorschläge zur Förderung positiver Lern- und Leistungsemotionen gegeben. Praktisch erprobte und evaluierte «emotionale Förderprogramme» im Sinne der Generierung emotionsgünstiger Lernumgebungen gibt es bisher kaum (vgl. ASTLEITNERS FEASP-Ansatz aus dem Jahr 2000: «Designing emotionally sound instruction»). Auf drei Möglichkeiten der Förderung positiver Lern- und Leistungsemotionen von SchülerInnen wird im Folgenden eingegangen: (1) Einflussnahme auf Kontroll- und Valenzkognitionen anhand der im sozialkognitiven Modell der Emotionsentwicklung (siehe oben) aufgeführten Sozialumweltvariablen, (2) Förderung «emotionaler Intelligenz» und (3) Einflussnahme auf Schüleremotionen durch Lehreremotionen.

- (1) Entsprechend dem oben dargestellten Modell (Abb. 2) können Sozialumweltvariablen zielgerichtet im Hinblick auf deren Wirkungen auf die Schülermerkmale Kompetenz/Kontrolle und Valenz gestaltet werden.

Subjektive Kontrollüberzeugungen können sich bei SchülerInnen vor allem in einer Schulumwelt entwickeln, die sich ihnen als prinzipiell kontrollierbar darstellt. Klare Regeln und Gesetzmäßigkeiten geben SchülerInnen Gewissheit, dass spezifische Handlungen relativ eindeutig vorhersehbare, d.h. «kontrollierbare» Folgen haben. Durch die im Folgenden aufgeführten Punkte können Lehrkräfte dazu beitragen, Lernumwelten so zu gestalten, dass sie SchülerInnen als kontrollierbar erscheinen:

- klare Strukturierung des Unterrichts (z.B. Klärung der kurz- und langfristigen Inhalts- und Zeitpläne; Modellaspekt «Kompetenzunterstützung»);
- Gestaltung von Lernumgebungen, in denen die SchülerInnen Kontrollerfahrungen durch individuelle Zielsetzungen und autonome Strategieauswahl machen können (z.B. Freiarbeit, Modellaspekt «Autonomiegewährung vs. Kontrolle»);
- Explikation von Erwartungen und Zielen (z.B. Zielvereinbarungen und Bekanntgabe von Notenschlüsseln vor einer schriftlichen Arbeit, Modellaspekt «Erwartungs- und Zielstrukturen»);
- transparente Leistungsrückmeldungen (z.B. Aufzeigen, inwieweit die individuellen Leistungsmöglichkeiten bei einer Klassenarbeit ausgeschöpft wurden; Modellaspekt «Leistungsrückmeldungen und -konsequenzen»);
- Lob bei individuellem Lernerfolg und unterstützendes Verhalten nach Misserfolgen (z.B. konstruktiver Umgang mit Fehlern, Lernen aus Fehlern; vgl. negatives Wissen, OSER, HASCHER & SPYCHIGER, 1999; Modellaspekt «Soziale Einbindung»).

Intrinsische Valenz kann z.B. bei Rückmeldungen durch individuelle Bezugsnormorientierung gefördert werden; d.h. durch einen Vergleich mit individuellen vorausgegangenen Handlungen. Primär kompetitive Leistungsrückmeldungen, d.h. ein permanenter Leistungsvergleich mit anderen («Du bist besser/schlechter als die meisten anderen in der Klasse»), dürfte hingegen extrinsische Valenzen fördern. Zudem kann intrinsische Valenz gefördert und extrinsische gemindert werden, indem bei Erfolg und Misserfolg Kompetenzrückmeldungen gegeben werden, die sich an sachbezogenen Kriterien und Möglichkeiten für weitere Lernfortschritte der Schülerin bzw. des Schülers orientieren (z.B. «Du kannst quadratische Gleichungen bereits gut lösen» bzw. «Du solltest das Lösen quadratischer Gleichungen noch üben») und positive bzw. negative Leistungskonsequenzen nicht in den Mittelpunkt stellen.

- (2) Schülerinnen und Schüler können angeleitet werden, ihre Lern- und Leistungsempfindungen selbst zu regulieren (im Sinne von «emotionaler Intelligenz», zur Förderung emotionaler Intelligenz im Schulalltag siehe HOFER, 2000). Obwohl es unterschiedliche Definitionen emotionaler Intelligenz gibt, thematisieren die meisten dieser Definitionen die Fähigkeit, Emotionen bei sich und anderen wahrzunehmen und zielgerichtet zu modifizieren. Vor allem im angloamerikanischen Bereich wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Programme zur Förderung emotionaler Intelligenz von Schülerinnen und Schülern entwickelt (vgl. ZEIDNER, ROBERTS & MATTHEWS, 2002). GÖTZ, ZIRNGIBL, HALL & PEKRUN (in press) schlagen folgende Möglichkeiten zur Förderung emotionaler Intelligenz in Lern- und Leistungssituationen vor:
- Förderung des Bewusstseins, dass Emotionen eine wichtige Rolle im Lern- und Leistungskontext spielen (Motivierung zur Auseinandersetzung mit den Themen «Emotionen» und «emotionale Intelligenz»);
 - aufzeigen, dass Lern- und Leistungsempfindungen beeinflussbar sind, d.h., dass man ihnen nicht «blind ausgeliefert» ist (Vermittlung der Kontrollierbarkeit emotionalen Erlebens);
 - Vermittlung von Wissen über Lern- und Leistungsempfindungen, z.B. durch die Erweiterung des Emotionsvokabulars und durch das Aufzeigen der Wirkungen von Emotionen auf Lernen und Leistung;
 - Vermittlung und Üben (Prozedualisierung) konkreter Emotionsregulationstechniken wie z.B. das Anwenden von Entspannungstechniken, das Erlernen positiver Selbstinstruktionen und die Verminderung der Arbeit-Spiel-Dichotomie.
- (3) Das eigene emotionale Erleben der Lehrkräfte hat Auswirkungen auf die von SchülerInnen erlebten Emotionen. Wenn Lehrkräfte authentische positive inhalts- und tätigkeitsbezogene Emotionen im Zusammenhang mit Lernen- und Leistung zeigen, so werden SchülerInnen von diesem Erleben «angesteckt» und werden vermehrt positive Emotionen in solchen Situationen erleben («emotional contagion», d.h. «emotionale Ansteckung», HATFIELD, CACIOPPO & RAPSON, 1993). Es ist ferner anzunehmen, dass im Sinne von Modelllernen das Erleben und Zeigen positiver Emotionen von Lehrkräften in Form von Humor und enthusiastischem Unterrichten eine nicht zu unterschätzende positive Wirkung auf das emotionale Erleben von SchülerInnen hat (MCKEACHIE, 1997; vgl. «stellvertretendes» Erleben von Emotionen, BANDURA, 1992).

Zusammenfassung

Der Beitrag konzentriert sich auf das emotionale Erleben von SchülerInnen als Kernvariable ihres subjektiven Wohlbefindens. Die theoretischen Inhalte wurden in erster Linie im Hinblick auf deren praktische Relevanz für Lehrkräfte ausgewählt. Wissen über die Komponentenstruktur emotionalen Erlebens kann ein differenziertes Erkennen spezifischer Schüleremotionen ermöglichen und dazu beitragen, die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften im Hinblick auf das emotionale Erleben von SchülerInnen zu erhöhen. Die Kategorisierung der Emotionen zeigt, welche Emotionen im schulischem Lern- und Leistungskontext auftreten können, was zu einer erhöhten Sensitivität von Lehrkräften gegenüber emotionalem Erleben von SchülerInnen in spezifischen Situationen führen kann. Dass im Lern- und Leistungsbereich zahlreiche Emotionen zum Teil intensiv erlebt werden, wurde im Abschnitt zur Auftretenshäufigkeit von Emotionen dargestellt. Ein Wissen um die weitgehend fachspezifische Ausprägung emotionalen Erlebens kann insofern zu einem differenzierteren Bild von Schüleremotionen führen, als es zeigt, dass z.B. von einem in Mathematik prüfungsängstlichen Schüler nicht zwangsläufig auf dessen Prüfungsangst in einem anderen Fach geschlossen werden kann. Die Kenntnis zentraler Entstehungsfaktoren emotionalen Erlebens kann sowohl für Ursachenanalysen als auch für Interventionsplanungen hilfreich sein. Exemplarisch wurden Möglichkeiten der Förderung positiver Lern- und Leistungsemotionen aufgezeigt. Insgesamt sollte dieser Beitrag Lehrkräften helfen, Schule so zu gestalten, dass man «gleichzeitig lernt und Spaß daran hat».

Literatur

- ASTLEITNER, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: The FEASP-approach. *Instructional Science*, 28, 169–198.
- BANDURA, A. (1992). Social cognitive theory of social referencing. In S. FEINMAN (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 175–208). New York: Plenum Press.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BECKER, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. ABELE & P. BECKER (Hrsg.), *Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik* (S. 13–15). Weinheim: Juventa Verlag.
- BONG, M. (1998). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 90, 102–110.
- DIENER, E. (2000). Subjective Well-Being. *American Psychologist*, 55, 34–43.
- DIENER, E. & LARSEN, R.J. (1993). The experience of emotional well-being. In M. LEWIS & J.M. HAVILAND (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 405–415). New York: Guilford Press.
- DIENER, E., SANDVIC, E. & PAVOT, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In F. STRACK, M. ARGYLE & N. SCHWARZ (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 119–139). New York: Pergamon.
- GÖTZ, T., ZIRNGIBL, A., HALL, N. & PEKRUN, R. (in press). Emotional Intelligence in the Context of Learning and Achievement. In R. SCHULZE & R.D. ROBERTS, *International Handbook of Emotional Intelligence*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- GÖTZ, T., ZIRNGIBL, A., PEKRUN, R. & HALL, N. (2003). Emotions, Learning and Achievement from an Educational-Psychological Perspective. In P. MAYRING & C. v. RHOENECK (Eds.), *Learning Emotions. The Influence of Affective Factors on Classroom Learning* (pp. 9–28). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- GÖTZ, T. (2002). *Emotionen und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie.
- HASCHER, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- HATFIELD, E., CACIOPPO, J.T. & RAPSON, R.L. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 96–99.
- HELMKE, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77–86.
- HEMBREE, R. (1988). Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47–77.
- HOFER, T. (2000). *Emotionale Intelligenz im Schulalltag: Erfahrungen und Anregungen für den Regelklassen- und Spezialunterricht*. Biel: Schüler AG.
- KILLI, U. (2003). *Emotionales Erleben im Unterricht in der Grundschule – eine explorative Interviewstudie*. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München, Department Psychologie.

- KLEINE, D. & SCHMITZ, B. (1994). Beziehungen zwischen Stimmung und Schulleistung. In R. OLECHOWSKI & B. ROLLETT (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden. Bericht über die 49. Tagung der Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung* (S. 339–345). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- LARSEN, R.J. & DIENER, E. (1985). A multitrait-multimethod examination of affect structure: Hedonic level and emotional intensity. *Personality and Individual Differences*, 6, 631–636.
- LAZARUS, R.S. (1975). A Cognitively Oriented Psychologist Look at Bio-feedback. *American Psychologist*, 30, 553–561.
- LAZARUS, R.S. (1991). *Emotion and adaption*. New York: Oxford University Press.
- MAYRING, P. (1992). Klassifikation und Beschreibung einzelner Emotionen. In D. ULICH & P. MAYRING (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen*. Bd. 5 (S. 131–181). Stuttgart: Kohlhammer.
- MCKEACHIE, W.J. (1997). Good Teaching Makes a Difference – And We Know What It Is. In R.P. PERRY & J.C. SMART, *Effective Teaching in Higher Education* (pp. 396–410). New York: Agathon.
- OSER, F., HASCHER, T. & SPYCHIGER, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des «negativen Wissens». In W. ALTHOF (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlass des 60. Geburtstags von Fritz Oser* (S. 11–41). Opladen: Leske & Budrich.
- OTTO, J.H., EULER, H.A. & MANDL, H. (2000). Begriffsbestimmungen. In J.H. OTTO, H.A. EULER & H. MANDL (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Weinheim u.a.: Beltz.
- PAVOT, W. & DIENER, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale, *Psychological Assessment*, 5, 164–172.
- PEKRUN, R. & JERUSALEM, M. (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In J. MÖLLER & O. KÖLLER (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 3–22). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- PEKRUN, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie Verlags Union.
- PEKRUN, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 230–248.
- PEKRUN, R. (2000). A Social-Cognitive, Control-Value Theory of Achievement Emotions. In J. HECKHAUSEN (Ed.), *Motivational psychology of human development*. Oxford: Elsevier.
- PEKRUN, R., GÖTZ, T., TITZ, W. & PERRY, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37, 91–105.
- PLUTCHIK, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.
- ROSENBERG, E.L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2, 247–270.

- SCHERER, K.R. (1993). Neuroscience projections to current debates in emotion psychology. *Cognition and Emotion*, 7, 1–41.
- SCHERER, K.R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325–355.
- SCHIELER, S. (2003). *Das emotionale Erleben von Schülern im Fach Latein*. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München, Abteilung Psychologie.
- TITZ, W. (2001). *Emotionen von Studierenden in Lernsituationen. Explorative Analysen und Entwicklung von Selbstberichtskaalen*. Münster: Waxmann.
- TRAUTWEIN, U. (2003). *Schule und Selbstwert*. Münster: Waxmann.
- VAN BRAKEL, J. (1994). Emotions: A cross-cultural perspective on forms of life. In W.M. WENTWORTH & J. RYAN (Eds.), *Social perspectives on emotion*. Vol. 2 (pp. 179–237). Greenwich, CT: JAI Press.
- VOGEL, S. (1996). *Emotionspsychologie. Grundriss einer exakten Wissenschaft der Gefühle*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- ZEIDNER, M. (1998). *Test Anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.
- ZEIDNER, M., ROBERTS, D.R. & MATTHEWS, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37, 215–231.
- ZIRNGIBL, A. (2004). *Students' emotional experiences in mathematics: examining the impact of culture, classroom climate and gender from a social-cognitive perspective*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie.