Zuerst ersch. in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 38 (2006), 4, S. 149-153

Phänomenologie schulischer Langeweile

Thomas Götz und Anne C. Frenzel

Ludwig-Maximilians-Universität München

Zusammenfassung. Ziel der vorliegenden Studie war eine Identifizierung und Kategorisierung phänomenologischer Aspekte schulischer Langeweile. Hierzu wurden Daten von 50 Gymnasiasten der 9. Jahrgangsstufe (50 % weiblich) erhoben. Die auf der Basis von Schüleraussagen generierten Kategorien zur Phänomenologie schulischer Langeweile erwiesen sich als sehr inhaltsheterogen und deuteten auf verschiedene Formen des Langeweileerlebens hin. Es wurden vier Formen schulischer Langeweile identifiziert und bezüglich der Dimensionen Aktivation und Valenz in einem heuristischen Modell verortet. Theoretische und praktische Implikationen werden diskutiert.
Schlüsselwörter: Langeweile, Phänomenologie, Unterricht, Schule

Phenomenology of boredom at school

Abstract. The aim of the present study was to identify and categorize phenomenological aspects of boredom in a school setting. For this purpose, 50 9th grade students (50 % female) were interviewed. Based on students' statements, phenomenological categories were constructed which proved to be very heterogeneous and which suggested that there may be a number of different types of boredom. We differentiated four primary types of boredom which were classified based on the dimensions of activation and valence. Theoretical and practical implications of the study are discussed.
Key words: boredom, phenomenology, instruction, school

Es ist sicherlich keine Übertreibung, Langweile als eine noch weitgehend unerforschte Emotion zu bezeichnen. Smith (1981), der das einzige Review zum Thema Langeweile verfasste, stellt fest, dass zwischen 1926 und 1981 lediglich 40 Studien publiziert wurden, in denen Langeweile explizit untersucht wurde. Für den schulischen Lern- und Leistungskontext zeigen Literaturrecherchen von Pekrun und Frese (1992), sowie von Götz (2004), dass auch nach 1981 kaum Studien zum Thema Langeweile durchgeführt wurden. Dies ist insofern erstaunlich, als bereits ältere theoretische Arbeiten auf die Relevanz schulischer Langeweile im Hinblick auf psychosoziale und physiologische Probleme wie Drop-out, Absentismus, deviantes Verhalten, Delinquenz, Abusus psychotroper Substanzen, Spielsucht, Übergewicht und schwache Leistungen hinweisen (siehe Harris, 2000; Vodanovich & Kass, 1990). Auch unter den Gesichtspunkten ineffektiver Nutzung von Humanressoucen und der Minderung subjektiven Wohlbefindens stellt Langeweile ein untersuchungsrelevantes Konstrukt dar.

Eine der ersten Publikationen zur Phänomenologie der Langeweile stammt aus den 30er Jahren und wurde von dem Psychoanalytiker Otto Fenichel verfasst, der unter anderem schreibt: „Wahrscheinlich sind es psychologisch recht verschiedene Zustände oder Verhaltensweisen, die mit dem Namen „Langeweile" bezeichnet werden" (Fenichel, 1934, S. 270). 70 Jahre später deuten empirische Ergebnisse zur Phänomenologie der Langeweile und die noch immer bestehende Definitionsheterogenität auf die bereits von Fenichel angedeutete Komplexität und Multidimensionalität dieses Konstrukts hin (Vodanovich, 2003). Es herrscht keineswegs Einigkeit bezüglich der Antwort auf die Frage, was Langeweile ist.

Ein definitorischer Minimalkonsens bezüglich der Phänomenologie von Langeweile zeigt sich zumindest in zwei Aspekten. Erstens, bei Langeweile handelt es sich um einen subjektiv als negativ erlebten Gefühlszustand (Perkins & Hill, 1985; Vodanovich, 2003). In Circumplex-Modellen zu emotionalem Erleben wird Langeweile als mäßig negativer Affekt verortet, dessen Gegenpol durch die Adjektive „entzückt", „euphorisch" und „übermütig" charakterisiert ist (z. B. Watson & Tellegen, 1985). Zweitens, Langeweile ist durch ein subjektiv langsames Verstreichen der Zeit (Zeitdilatation) im Sinne der Wortbedeutung von „lange Weile" geprägt (zur Etymologie des Begriffs „Langeweile" siehe Kreuzer-Haustein, 2001; vgl. auch den gegenteiligen Begriff „Kurzweil").

Theoretische Uneinigkeit und empirische Widersprüchlichkeit bestehen insbesondere im Hinblick auf die Intensität des mit Langeweile einhergehenden Arousals. Die Tatsache, dass Langeweile häufig im Zusammenhang mit Ärger, Aggression und Impulsivität genannt wird, deutet auf ein hohes mit Langeweile einhergehendes

Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)
URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-137510

Arousal hin (siehe Rupp & Vodanovich, 1997; Sommers & Vodanovich, 2000). Hingegen werden bei der Beschreibung von Langeweileerleben auch häufig Konstrukte genannt, die explizit durch niedriges Arousal charakterisiert sind, wie z.B. Müdigkeit, Trägheit, Schlaffheit und innere Leere (Sundberg & Bisno, 1983; Titz, 2001). Auch in Circumplex-Modellen zum emotionalen Erleben wird Langeweile im Bereich niedrigen Arousals verortet (Watson & Tellegen, 1985).

Es konnten lediglich zwei empirische Studien gefunden werden, die sich explizit mit der Phänomenologie der Langeweile beschäftigen. In beiden Untersuchungen wurden Daten an Studenten erhoben. Titz (2001) führte eine explorative Fragebogenstudie durch ($N = 323$, Durchschnittsalter 23.46 Jahre, $SD = 3.26$, 70 % weiblich), bei der die Probanden Langeweile mit folgenden Adjektiven beschrieben: eintönig, monoton, öde, lustlos, leer, ausgelaugt und frustriert. An nonverbalen Ausdrucksmustern nannten die Studenten vor allem Zurücklehnen, Zusammensinken des Oberkörpers, Gähnen, sowie einen starren, leeren und ziellosen Blick. Zudem berichteten einige Probanden von innerer Unruhe und dem Wunsch, die als langweilig erlebte Situation zu verlassen. Auch bei Harris' (2000) Studie kam ein qualitativer Fragebogen zur Erfassung phänomenologischer Aspekte von Langeweile zum Einsatz ($N = 170$, Durchschnittsalter 28 Jahre, Median 23 Jahre, 78 % weiblich). Die Probanden beschrieben Langeweile in der Reihenfolge der Nennungshäufigkeiten folgendermaßen: Ruhelosigkeit, Abschweifen der Aufmerksamkeit, Müdigkeit, nichts zu tun haben, Frustration, Leere/Traurigkeit, keine Abwechslung, Angst, Amotivation, Bewusstheit innerer Zustände und abgelenkt sein (Harris, 2000, S. 587).

Die Ergebnisse der beiden dargestellten Studien (Harris, 2000; Titz, 2001) deuten auf sehr unterschiedliche und teilweise scheinbar inkompatible phänomenologische Aspekte von Langeweile hin (z .B. Müdigkeit/Angst oder Gähnen/innere Unruhe). Insgesamt ist der Erkenntnisstand zur Phänomenologie schulischer Langeweile als defizitär zu bezeichnen. Fundiertes phänomenologisches Wissen zu einem Konstrukt sollte jedoch am Anfang einer Auseinandersetzung mit diesem stehen. Die vorliegende Studie möchte einen Beitrag leisten, das Wissen zur Phänomenologie schulischer Langeweile zu erweitern.

Methode

Stichprobe und Datenerhebung

Die Daten der vorliegenden Untersuchung wurden durch zwei geschulte Interviewer an einem 50 Gymnasiasten der 9. Jahrgangsstufe umfassenden Convenience-Sample erhoben (50 % weiblich; Durchschnittsalter 14.86 Jahre). Die Interviews wurden während der regulären Unterrichtszeit durchgeführt und mit Hilfe von Diktiergeräten aufgezeichnet. Sie dauerten durchschnittlich 30 Minuten (Range: [20; 45]). Während der qualitativen Interviews wurden die Konstrukte „Valenz des Langeweileerlebens" und „Arousal beim Erleben von Langeweile" auch quantitativ erfasst.

Qualitativer Interviewleitfaden

Die Befragung zu phänomenologischen Aspekten von Langeweile wurde von den Interviewern mit folgendem Satz eingeleitet: „*Stell dir vor, jemand kennt das Gefühl der Langeweile nicht und du sollst jetzt beschreiben, wie es sich anfühlt* ". Nachdem die Schüler das Gefühl der Langeweile beschrieben hatten, wurden sie gebeten, sich an eine als langweilig empfundene Unterrichtsstunde zu erinnern. Anschließend erfolgte eine auf der Grundlage einer Komponententheorie emotionalen Erlebens (Scherer, 1984) basierende Befragung anhand folgender Items: „*Was hast du gedacht, als du dich gelangweilt hast?* " (kognitive Komponente), „ *Was hättest du am liebsten gemacht, als du dich gelangweilt hast?* " (motivationale Komponente) und „*Wie hat sich dein Körper angefühlt, als du dich gelangweilt hast?* " (physiologische Komponente).

Quantitatives Instrumentarium

Eingebettet in das qualitative Interview erfolgte zu zwei Zeitpunkten eine quantitative Erhebung anhand von zwei Items. Das erste Item bezog sich auf das Ausmaß des mit Langeweile einhergehenden Arousals und lautete folgendermaßen: „*Warst du eher ruhig oder zappelig, als du dich gelangweilt hast?*" Als Antwortformat wurde eine 5-stufige Skala mit den Polen (1) „ruhig" und (5) „zappelig" verwendet. Das zweite Item bezog sich auf die Valenz des Langeweileerlebens und lautete folgendermaßen: „*Wie unangenehm war es für dich, dich zu langweilen?*" Auch hier kam als Antwortformat eine 5-stufige Skala mit den Polen (1) „gar nicht unangenehm" und (5) „sehr unangenehm" zum Einsatz.

Quantifizierung der qualitativen Daten

Zur Quantifizierung der qualitativen Daten wurde ein von Mayring (2003) vorgeschlagenes Verfahren verwendet. Zunächst erfolgte eine Paraphrasierung des Ursprungstextes (transkribierte Aussagen), indem nicht-inhaltstragende Textbestandteile eliminiert wurden. In mehreren Reduktionsschritten wurden dann bedeutungsgleiche bzw. ähnliche Paraphrasen zusammengefasst. Die auf der Basis dieses induktiven Vorgehens gewonnenen, generalisierten Paraphrasen wurden als Grundlage zur Erstellung des Kategoriensystems verwendet.

Interraterreliabilität

Zur Bestimmung der Interraterreliabilität wurde Cohen's (1960) Kappa herangezogen, welches als Quotient der

Anzahl überzufälliger Übereinstimmungen und maximal erreichbarer Übereinstimmungen definiert ist. Hierzu wurden fünf nach dem Zufallsprinzip ausgewählte Interviews simultan von den zwei Interviewern ausgewertet. Das mittlere Kappa bezogen auf insgesamt 31 Kategorien betrug .93 (Range: [.67; 1.00]), was auf eine sehr hohe Reliabilität des Kategoriensystems hindeutet. Auf der Basis einer Diskussion derjenigen Schüleraussagen, die von den Interviewern unterschiedlichen Kategorien zugeordnet wurden, erfolgte eine Einigung bezüglich der Verortung dieser Aussagen im Kategoriensystem. Auf Grund des hohen Kappas konnte davon ausgegangen werden, dass das Kategoriensystem eine relativ eindeutige Zuordnung der Schüleraussagen ermöglichte und die Auswertung der verbleibenden 45 Transkripte jeweils lediglich durch einen der beiden Interviewer erfolgen konnte.

Ergebnisse

Die Schüleraussagen zu dem Item „*Stell dir vor, jemand kennt das Gefühl der Langeweile nicht und du sollst jetzt beschreiben, wie es sich anfühl t*“ wurden insgesamt 12 Kategorien zugeordnet, die mit ihren Nennungshäufigkeiten in Tabelle 1 aufgeführt sind (Mehrfachantworten waren möglich). Bezug nehmend auf Komponententheorien emotionalen Erlebens (z. B. Scherer, 1984) können sie den vier zentralen Emotionskomponenten folgendermaßen zugeordnet werden: (1) kognitive Komponente: „Abschalten“, „nicht wissen, was man machen soll“, „Abschweifen der Gedanken“, „Desinteresse“, „subjektive Verlangsamung der Zeit“; (2) motivationale Komponente: „Beschäftigungsdrang“, „Amotivation“, (3) physiologische Komponente: „hohes Arousal“, „Müdigkeit/Trägheit“ und (4) affektive Komponente: „Aggression“, „innere Leere“. Nicht eindeutig zuzuordnen ist die Kategorie „nichts zu tun haben“, die primär eine Situationsbeschreibung darstellt. Insgesamt sind die Kategorien als sehr heterogen und teilweise inkompatibel zu bezeichnen (z. B. Aggression vs. innere Leere; hohes Arousal vs. Müdigkeit/Trägheit).

Tabelle 1. Phänomenologie der Langeweile

Kategorie	**Anzahl der Nennungen (%)**
Abschalten	36
Müdigkeit/Trägheit	34
nicht wissen, was man machen soll	28
Beschäftigungsdrang	22
Abschweifen der Gedanken	16
nichts zu tun haben	12
Aggression	12
hohes Arousal	12
Desinteresse	10
Amotivation	8
innere Leere	8
subjektive Verlangsamung der Zeit	8

Anmerkungen Die Antwortkategorien beziehen sich auf folgenden, von den Interviewern geäußerten Satz: „*Stell dir vor, jemand kennt das Gefühl der Langeweile nicht und du sollst jetzt beschreiben, wie es sich anfühlt*.“ Mehrfachantworten waren möglich. $N = 50$.

Bei den Aussagen zur kognitiven Emotionskomponente („*Was hast du gedacht, als du dich gelangweilt hast?*“) ließen sich in der Reihenfolge ihrer Nennungen inhaltlich folgende sechs Kognitionen unterscheiden: prospektive und allgemeine Gedanken zu Hobbys, Freizeit und außerschulischen Interessen (34%), zeitfokussierende Metakognitionen (Wunsch, dass die Zeit schneller vergeht, 22 %), Gedankenleere (nichts/nicht viel gedacht, 18%), allgemeine und prospektive schulbezogene Gedanken (16%), Gedanken zu Opportunitätskosten, d.h. Kognitionen zur Valenz potenzieller Alternativhandlungen (12%), und ungerichtetes Herumschweifen der Gedanken (8%).

Bezüglich der Frage zur motivationalen Langeweilekomponente („*Was hättest du am liebsten gemacht, als du dich gelangweilt hast?*“) berichteten 52% der Schüler, dass sie Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen nehmen wollten (z. B. den Lehrer zur Verwendung von Unterrichtsmaterialien und zur Methodenvielfalt zu bewegen). Ebenfalls 52% der Schüler wollten Alternativhandlungen ausführen (z. B. zeichnen, lesen, ins Bett legen, schlafen, rauchen). Den Wunsch, die Situation zu verlassen, nannten 32% der Schüler (z. B. „Ich möchte dann nach Hause gehen, ich finde es verlorene Zeit, rumsitzen und faul sein“, VP 17). Ein Schüler gab an, er würde gerne aufmerksamer dem Unterricht folgen können.

Die Aussagen zur physiologischen Komponente („*Wie hat sich dein Körper angefühlt, als du dich gelangweilt hast?*“) ließen sich bezüglich der jeweils mit ihnen einhergehenden Arousalintensität folgendermaßen ordnen: gelähmt (4 %), geschwächt (22 %), müde/träge (4 6%), entspannt (4 %), normal (14 %), hohes Arousal (1 0%). Darüber hinaus berichteten 6% der Schüler von zugleich hohem und niedrigem Arousal beim Erleben von Langeweile.

Der Mittelwert des Items zur Intensität des mit Langeweileerleben einhergehenden Arousals („ *Warst du eher ruhig oder zappelig, als du dich gelangweilt hast?* “) lag bei $M = 2.28$ ($SD = 1.31$), d.h. ca. eine halbe Standardabweichung unter dem theoretischen Mittelwert von 3.0 auf der 5-stufigen Skala. In Einklang mit den Ergebnissen zur physiologischen Langeweilekomponente zeigte sich auch hier, dass Langeweile primär mit niedrigem Arousal einherzugehen scheint, jedoch vereinzelt auch mittleres und hohes Arousal berichtet wird.

Der Mittelwert des Items zur Valenz von Langeweileerleben („*Wie unangenehm war es für dich, dich zu langweilen?*“) lag bei $M = 3.54$ ($SD = 1.09$), d.h. ca. eine halbe Standardabweichung über dem theoretischen Mittelwert der Skala. Langeweile kann demnach als eine im Durchschnitt subjektiv schwach negativ erlebte Emotion bezeichnet werden.

Vier Formen schulischer Langeweile

Entwicklung eines heuristischen Modells

Die Heterogenität und zum Teil Inkompatibilität der Schüleraussagen zur Phänomenologie von Langeweile deuten auf verschiedene Manifestationsformen dieser Emotion hin. Es wurde versucht, die Schüleraussagen in eine sinnstiftende Ordnung zu bringen. Theoretische Basis für diese Kategorisierung der Schüleraussagen bildete das in der Emotionsforschung etablierte Circumplex-Modell (Watson & Tellegen, 1985), in welchem emotionales Erleben bezüglich der Dimensionen Aktivation und Valenz verortet werden kann. Abbildung 1 zeigt das Ergebnis der Kategorisierung. Es wird angenommen, dass subjektiv „Zeitverlangsamung" (Zeitdilatation) eine notwendige Bedingung für das Erleben von Langeweile ist. Sie grenzt die vier Langeweileformen von phänomenologisch nahen Konstrukten ab, die ebenfalls in Abbildung 1 integriert wurden.

Die erste Form der Langeweile kann als inaktiv-hinnehmende oder *indifferente Langeweile* bezeichnet werden. Sie ist gekennzeichnet durch geringe Aktivation und neutrale oder schwach negative Valenz. In folgenden Schüleraussagen spiegelt sich indifferente Langeweile wider: „Abschalten", „Müdigkeit/Trägheit", „geschwächt", „nichts zu tun haben", „Desinteresse", „Amotivation", „Gedankenleere" und „innere Leere". Phänomenologisch dürfte indifferente Langeweile Ähnlichkeit mit Entspannungszuständen haben. Als *kalibrierende Langeweile* kann eine weitgehend inaktive, jedoch für Neues offene Form der Langeweile bezeichnet werden. Auf eine bei dieser Langeweileform stattfindende Neukalibrierung deuten folgende, von den Schülern genannte Kategorien hin: „Abschweifen der Gedanken", „nicht-prospektive Gedanken zu Hobbies, Freizeit, Interessen und zur Schule", „ungerichtetes Herumschweifen der Gedanken", sowie „nicht wissen, was man machen soll". Als *zielsuchende Langeweile* kann eine von Ruhelosigkeit geprägte, nach Handlungsalternativen suchende Langeweile bezeichnet werden, die sich von Kalibrierungslangeweile durch höhere Aktivation, eine konkrete Suche nach Alternativhandlungen und stärker negativ ausgeprägte Valenz unterscheidet. Sie spiegelt sich in folgenden Kategorien von Schüleraussagen wider: „Beschäftigungsdrang" und „prospektive Gedanken zu Hobbies, Freizeit, Interessen und zur Schule". Eine vierte Form des Langeweileerlebens, die mit hoher Aktivation und stark negativer Valenz einhergeht, spiegelt sich in folgenden Kategorien von Schüleraussagen wider: „Gedanken zu Opportunitätskosten", „Aggression" und „hohes Arousal". Sie kann als *reaktante Langeweile* bezeichnet werden. Diese Form der Langeweile dürfte phänomenologische Nähe zu Ärger, Aggression und Hilflosigkeit zeigen.

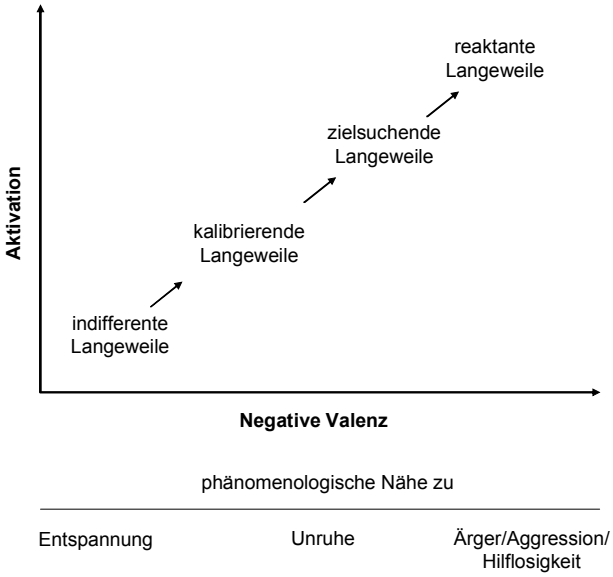

Abbildung 1. Verortung schulischer Langeweileformen bezüglich Aktivation und Valenz.

Es ist anzunehmen, dass die vier Langeweileformen ineinander übergehen können. Potenzielle Übergänge werden durch die in Abbildung 1 integrierten Pfeile verdeutlicht. Indifferente Langeweile kann in kalibrierende Langeweile übergehen, die wiederum zu zielsuchender und anschließend reaktanter Langeweile führen kann. Zielsuchende Langeweile wird überwiegend dann in reaktante Langeweile übergehen, wenn subjektiv wenig Freiheitsgrade bezüglich einer Modifikation der als langweilig erlebten Situation vorhanden sind, wovon in Unterrichtssituationen häufig auszugehen ist. Im Falle vorhandener Freiheitsgrade (z. B. beim Erledigen von Hausaufgaben oder in der Freizeit) wird zielsuchende Langeweile eher zu Alternativhandlungen führen als in reaktante Langeweile übergehen. Ursache dieser Übergänge, die jeweils mit einer Zunahme von Aktivation und negativer Valenz einhergehen, dürfte die Dauer der als langweilig erlebten Situation sein. Vermutlich gibt es im Hinblick auf die Geschwindigkeit der Übergänge von einer Langeweileform in die andere interindividuelle Unterschiede. Beispielsweise ist anzunehmen, dass bei extrovertierten Schülern die Übergänge schneller vonstatten gehen (zu Extraversion und „Anfälligkeit" für Langeweile siehe Hill & Perkins, 1985).

Post-hoc-Analyse zu den Langeweileformen

Um zu überprüfen, inwieweit sich die Aussagen der Schüler zur Phänomenologie von Langeweile den vier vorgeschlagenen Langeweileformen zuordnen lassen, haben insgesamt vier Personen die Aussagen jedes Schülers im Hinblick auf die in Abbildung 1 dargestellten unterschiedlichen Formen von Langeweile kategorisiert. Grundlage für die Zuordnung waren die qualitativen Schülerdaten bezüglich der Beschreibung ihres Erlebens bei einer als langweilig empfundenen Unterrichtsstunde (kognitive, motivationale und physiologische Komponenten), sowie die quantitativen Daten zum Arousal und zur Valenz bei diesem Erleben.

Da es sich bei den vier vorgeschlagenen Langeweileformen um ordinale Kategorien handelt, wurde zur Be-

stimmung der Interraterreliabilität ein linear gewichtetes Kappa (Agresti, 1996) berechnet, welches nicht nur die relative Anzahl an nicht übereinstimmenden Zuordnungen berücksichtigt, sondern auch das Ausmaß dieser Abweichungen. Die Zuordnung der Schüleraussagen zu den Langeweileformen anhand von vier Ratern ermöglichte die Berechnung sechs linearer Kappas. Das mittlere lineare Kappa betrug .79 (Range: .70 bis .87) und deutet auf eine relativ hohe Reliabilität des Kategorienschemas hin. Auf der Basis einer Diskussion derjenigen Schüleraussagen, die in das Modell durch die vier Rater an unterschiedlicher Stelle eingeordnet wurden, erfolgte eine Einigung bezüglich der Zuordnung dieser Aussagen zu einer entsprechenden Langeweileform.

Die Ergebnisse der Kategorisierung zeigten, dass kalibrierende Langeweile mit Abstand am Häufigsten von den Schülern genannt wurde (60%), gefolgt von indifferenter (18%), zielsuchender (16 %) und schließlich reaktanter (6%) Langeweile.

Diskussion

Die in der vorliegenden Studie erfassten Schüleraussagen zur Phänomenologie schulischer Langeweile erwiesen sich als sehr inhaltsheterogen. Die Heterogenität und zum Teil Inkompatibilität der Aussagen veranlasste uns, vier verschiedene Manifestationsformen von Langeweile vorzuschlagen: indifferente, kalibrierenden, zielsuchende und reaktante Langeweile. Unsere Post-hoc-Analysen verdeutlichen, dass es anhand der von uns vorgeschlagenen vier Formen schulischer Langeweile möglich ist, die heterogenen Aussagen der Schüler zur Phänomenologie von Langeweile theoriegeleitet zu kategorisieren.

Um die hier vorgeschlagenen Langeweileformen empirisch zu untermauern, wären State-Erfassungen, d. h. Befragungen von Schülern während konkreter Unterrichtssituationen sinnvoll (deduktives Vorgehen). Methodisch könnten hierbei Selbstberichte (z.B. State-Fragebögen, Interviews, Experience Sampling) mit Verhaltensbeobachtungen (z. B. Videostudien) und einer Erfassung physiologischer Parameter (Aspekte von Arousal) kombiniert werden.

Kritisch ist noch zu bemerken, dass bei der vorliegenden Studie neben der Beschreibung des individuellen Erlebens schulischer Langeweile auch subjektive Theorien zur Langeweile in die Schüleraussagen eingegangen sein könnten. Allerdings wurde versucht, dies dadurch zu verhindern, dass die Schüler explizit zu verhaltensnahen Aussagen aufgefordert wurden (z .B. „… du sollst jetzt beschreiben, *wie es sich anfühlt* “ und nicht „du sollst jetzt beschreiben, *was man unter Langeweile versteht* “). Um festzustellen, zu welchem Ausmaß bei der vorliegenden Studie neben der Erfassung psychologisch relevante Erlebens- und Verhaltenskategorien subjektive Theorien der Schüler erfasst wurden, wären ebenfalls State-Erhebungen geeignet. Sollten sich die vier Langeweileformen in weiteren Studien empirisch bestätigen lassen, schließen sich weitere Forschungsfragen an, beispielsweise solche nach den Ursachen spezifischer Langeweileformen, oder nach Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Extraversion) und situativen Gegebenheiten (z. B. Unterrichtsformen), die möglicherweise Einfluss auf die Geschwindigkeit des Übergangs von einer Langeweileform in die andere nehmen.

Literatur

Agresti, A. (1996). *An introduction to categorical data analysis*. New York: Wiley.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20,* 37–46.

Fenichel, O. (1934). Zur Psychologie der Langeweile. *Imago, 20*, 270–281.

Götz, T. (2004).*Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik*. München: Utz.

Harris, M. B. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom.*Journal of Applied Social Psychology, 30*, 576–598.

Hill, A. B. & Perkins, R. E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology, 76*, 235–240.

Kreuzer-Haustein, U. (2001). Zur Psychodynamik der Langeweile. *Forum der Psychoanalyse, 17*, 99–117.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse* . Weinheim: Beltz

Pekrun, R. & Frese, M. (1992). Emotions in work and achievement. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology, 7* (pp. 153–200). Chichester: Wiley.

Perkins, R. E. & Hill, A. B. (1985). Cognitive and affective aspects of boredom. *British Journal of Psychology, 76* , 221–234.

Rupp, D. E. & Vodanovich, S. J. (1997). The role of boredom proneness in self-reported anger and aggression.*Journal of Social Behavior and Personality, 12*, 925–936.

Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In K. R. Scherer & P. Ekman, *Approaches to emotion* (pp. 293–317). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Smith, R. P. (1981). Boredom: A review. *Human Factors, 23*, 329–340.

Sommers, J. & Vodanovich, S. J. (2000). Boredom proneness: Its relationship to psychological and physical health symptoms. *Journal of Clinical Psychology, 56*, 149–155.

Sundberg, N. D. & Bisno, H. (1983, April). *Boredom and life transition – adolescence and old age* Paper presented at the meeting of the Western Psychological Association, San Francisco, CA.

Titz, W. (2001). *Emotionen von Studierenden in Lernsituationen. Explorative Analysen und Entwicklung von Selbstberichtskalen*. Münster: Waxmann.

Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of Psychology, 137,* 69–595.

Vodanovich, S. J. & Kass, S. J. (1990) A factor analytic study of the Boredom Proneness Scale. *Journal of Personality Assessment, 55*, 115–123.

Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98*, 219–235.

PD Dr. Thomas Götz und Dr. Anne C. Frenzel

Department Psychologie
Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstraße 13
80802 München
E-Mail: goetz@edupsy.uni-muenchen.de
E-Mail: frenzel@edupsy.uni-muenchen.de