

Emotionale Intelligenz beim Lernen

Thomas Götz, Anne C. Frenzel und Reinhard Pekrun

In diesem Fallbeispiel stehen Theorien zur Förderung emotionaler Intelligenz beim Lernen im Vordergrund. Es werden Interventionsmöglichkeiten am Fall „Lisa B.“ dargestellt – einer Schülerin, deren emotionale Einstellung gegenüber dem Lernen als ungünstig bezeichnet werden kann.

1 „Lernen ist eben ätzend“ – der Fall „Lisa B.“

Lisa B. besucht die 7. Jahrgangsstufe einer Realschule im Großraum München. Sowohl in den Haupt- als auch in den Nebenfächern zeigt Lisa mittlere schulische Leistungen. Allerdings haben sich Lisas Noten in der zweiten Schuljahreshälfte verschlechtert, sodass sie im Endjahreszeugnis in insgesamt vier Fächern voraussichtlich eine Notenstufe schlechter abschneiden wird als im Zwischenzeugnis. Sie wird somit wohl die Note „befriedigend“ im Fach Physik und jeweils die Note „ausreichend“ in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch erhalten.

Lisas Mutter bemerkt bei ihrer Tochter in letzter Zeit häufig, dass diese beim Erledigen ihrer Hausaufgaben „Löcher in die Luft starrt“. Mit Sorge beobachtet sie oft regelrechte Wutausbrüche ihrer Tochter beim Lernen. Lisa schlägt dann mit der Faust auf ihren Schreibtisch und schimpft und jammert vor sich hin; häufig zerknüllt sie auch Papier und wirft es in die Ecke, wenn Probleme auftreten. Frau B. hat insgesamt den Eindruck, dass sich Lisa äußerst unwohl beim Erledigen ihrer Hausaufgaben fühlt und schlecht mit diesen negativen Gefühlen umgehen kann. Darüber hinaus ist sie der Meinung, dass sich Lisas Gefühle beim Lernen negativ auf ihre schulischen Leistungen auswirken. Wenn Frau B. ihre Tochter auf deren Verhalten beim Lernen anspricht, dann ist Lisas Antwort häufig: „Lernen ist eben ätzend“.

Beim letzten Elternsprechtag thematisierte Frau B. im Gespräch mit Lisas Klassenleiter das Verhalten ihrer Tochter beim Lernen. Herr K., der das Fach Mathematik in Lisas Klasse unterrichtet, berichtet von Beobachtungen, die im Einklang mit Lisas Verhalten beim Erledigen der Hausaufgaben stehen: Lisa sei zunehmend unaufmerksam, und er ertappe sie vor allem in Einzellernphasen häufig beim Tagträumen. Zudem mache sie aber manchmal auch einen gereizten Eindruck im Unterricht, z. B. wenn sie inhaltlich berichtigt wird („Ja, ja, das hätte ich eh gewusst – hab mich halt einfach nur vertan“). Lisa sei auch beim Gestöhne und Gejammer über die Hausaufgabenbelastung in der Klasse immer vorne mit dabei. Kolleginnen und Kollegen hätten ihn schon auf Lisas zunehmende Gereiztheit angesprochen. Herrn K. sei auch aufgefallen, dass Lisa selten ein „fröhliches Gesicht“ im Mathematikunterricht zeige – wobei er sie auf dem Pausenhof als durchaus lebenslustige Schülerin wahrnimmt. Ebenso wie Frau B. vermutet Lisas Klassenleiter, dass ihre Leistungsverschlechterungen in Mathematik und auch in den anderen Fächern im Zusammenhang

mit den beschriebenen Verhaltensweisen stehen. Er meint jedoch, dies nicht adäquat beurteilen zu können und empfiehlt Frau B. daher, mit ihrer Tochter eine Schulberatungsstelle aufzusuchen, um sich dort professionellen Rat zu holen.

Lisa reagiert zunächst ablehnend auf den Wunsch ihrer Mutter, gemeinsam mit ihr zur Schulberatungsstelle zu gehen. Sie begründet ihre ablehnende Haltung damit, dass ihre Gefühle beim Lernen ja nicht so wichtig seien. Sie ist davon überzeugt, dass diese nichts mit ihren schulischen Leistungen zu tun haben. Außerdem meint Lisa, sie sei nun mal ein sehr emotionaler Mensch – und „gegen Gefühle kann man sich ja ohnehin nicht wehren“. Nachdem Frau B. mehrmals bekräftigt, wie wichtig es ihr wäre, zur Beratungsstelle zu gehen, lässt sich Lisa schließlich mit dem Kommentar „Kann ja auch nicht schaden“ darauf ein.

Innerhalb eines Monats bekommen die beiden einen Beratungstermin. Lisa und ihre Mutter führen ein erstes Gespräch mit einer an der Beratungsstelle tätigen Schulpsychologin. Im Rahmen dieses Gesprächs erläutern Lisa und ihre Mutter detailliert den Grund für das Aufsuchen der Beratungsstelle. In einem zweiten Gespräch kommt die Schulpsychologin zu dem Schluss, dass als Ursachen für Lisas Verhalten beim Lernen ihre Peer-Group, ihre Situation im Elternhaus und auch ihre Lehrkräfte an der Schule weitgehend auszuschließen sind.

2 Fragen zum Fall „Lisa B.“

1. Von welchen Emotionen ist Lisas Lernen geprägt?
2. Inwiefern ist Lisas emotionales Erleben beim Lernen bedeutsam?
3. Wie beurteilen Sie Lisas emotionale Intelligenz beim Lernen?
4. Welche Möglichkeiten sehen Sie, Lisas emotionale Intelligenz beim Lernen im Rahmen einer Intervention zu fördern?

3 Theoretische Einbettung des Falls „Lisa B.“

Relevanz emotionalen Erlebens im Lern- und Leistungskontext. Aus mehreren Gründen ist es wichtig, dem emotionalen Erleben von Lernern ein Augenmerk zu schenken. (1) Zunächst sollte es eines der Ziele unseres Bildungswesens sein, dass Lerner sich in institutionalisierten Bildungseinrichtungen und beim individuellen Lernen subjektiv wohl fühlen (Hascher, 2004); negative Emotionen wie Angst, Scham oder Ärger sollten hier möglichst selten auftreten – eine Forderung, wie sie beispielsweise vom Bundesverband Aktion Humane Schule e.V. gestellt wird. (2) Im Hinblick auf Lern- und Leistungsergebnisse gibt es mittlerweile Evidenz zur Bedeutsamkeit des Einflusses emotionalen Erlebens beim Lernen auf resultierende Leistungsergebnisse (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Emotionen zeigen Wirkung auf Lernen und Leistung, indem sie qualitativ die Motivation und den Lernstrategie-Einsatz beeinflussen. Darüber hinaus bestimmen sie maßgeblich, wie stark zur Aufgabebearbeitung notwendige kognitive Ressourcen (z. B. Aufmerksamkeit) aktiviert werden.

(3) Die affektive Einstellung zum Lernen ist im Hinblick auf lebenslanges Lernen von zentraler Bedeutung. Wird Lernen als unangenehm erlebt, fallen Entscheidungen für Weiterbildung oder jegliche Neuaneignung von Wissen und Fertigkeiten in der Berufslaufbahn vermutlich negativ aus. Dies ist insbesondere in modernen, sich rapide wandelnden Gesellschaften von Relevanz, da sie ihren Mitgliedern hohe Anpassungsfähigkeiten und damit die Bereitschaft zur permanenten Weiterbildung abverlangen. (4) Auch Studienfach- und Berufsentscheidungen sind maßgeblich von der affektiven Einstellung gegenüber dem Lernen geprägt – spezifische Studienfächer bzw. Berufe erfordern ein unterschiedliches Ausmaß an Lernen.

Emotionale Intelligenz beim Lernen. Eine zentrale Rolle für erfolgreichen Kompetenz- und Wissenserwerb spielt zweifellos die Intelligenz, also die kognitiven Fähigkeiten, zu verstehen, zu abstrahieren und Probleme zu lösen. Seit Ende der 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts wurden zahlreiche Programme zur Intelligenzförderung entwickelt (vgl. Klauer & Phye, 1994 für ein Programm im schulischen Kontext). Erst seit ca. 1990 entwickelte sich ein Bewusstsein dafür, dass sich Denkprozesse auch auf emotionale Aspekte des Menschen richten könnten und diese „emotionale Intelligenz“ für erfolgreiches Handeln eine bedeutsame Rolle spielt (Schulze, Freund & Roberts, 2006). Das Bewusstsein für die Relevanz emotionaler Intelligenz im Hinblick auf menschliches Handeln ist seit der Veröffentlichung des Beitrags „Emotional Intelligence“ von Salovey und Mayer (1990) rapide gestiegen. Bekannt wurde Emotionale Intelligenz auch durch zahlreiche populärwissenschaftliche Bücher (z. B. Goleman, 2000).

Was emotionale Intelligenz beim Lernen anbelangt, so widmet sich die Forschung erst in neuester Zeit diesem Thema. In Anlehnung an den „klassischen“ Intelligenzbegriff als auch in Anlehnung an aktuelle Definitionen des Konstrukts „Emotionale Intelligenz“ (z. B. Salovey & Mayer, 1990) verstehen Goetz, Frenzel, Pekrun und Hall (2006) unter „emotionaler Intelligenz beim Lernen“ vor allem die kognitiven Fähigkeiten einer Person zur Perzeption, Reflexion und Regulation von Emotionen beim Lernen. Perzeption meint hierbei das Erkennen der eigenen lernbezogenen Emotionen (z. B. Ärger über zu schwierige Aufgaben), Reflexion meint Wissen über diese Emotionen (z. B. Wissen über deren positive oder negative Konsequenzen für das Lernen), und Regulation meint Wissen und Fähigkeiten zur zielorientierten Modifikation dieser Emotionen.

Förderung emotionaler Intelligenz beim Lernen. Im deutschsprachigen Bereich gibt es nur vereinzelte, meist theoretisch schwach fundierte Programme zur Förderung emotionaler Intelligenz von Lernern (vgl. Hofer, 2000). Zahlreiche, ebenfalls überwiegend praxisorientierte Programme wurden hingegen seit 1990 in den USA publiziert (Zeidner, Roberts & Matthews, 2002; vgl. auch Programme im Kontext von „Social-Emotional Learning“ [SEL] – einem Unterrichtsfach in den USA; Cohen, 2001). Allerdings konzentrieren sich diese Programme in erster Linie auf Emotionen im sozialen Kontext (z. B. Lehrer-Schüler-Interaktion).

Um emotionale Intelligenz beim Lernen zu fördern, gilt es entsprechend der oben genannten Definition, die Fähigkeiten zur Perzeption und Reflexion emotionsbezogener Informationen beim Lernen sowie deren zielorientierte Regulation zu optimieren. Goetz et al. (2006) nennen folgende vier Möglichkeiten, emotionale Intelligenz im Einklang mit der oben genannten Definition zu fördern: (1) Vermittlung von Wis-

sen über Lernemotionen, (2) Vermittlung von Methoden der Selbstregulation von Lernemotionen, (3) Vermittlung von Kontrollüberzeugungen zu Lernemotionen und (4) Vermittlung von Valenzüberzeugungen zu Lernemotionen. Während sich die Aspekte (1) und (2) auf Wissen über Emotionen (Perzeption, Reflexion) und Methoden der Emotionsregulation beziehen, zielen die Aspekte (3) und (4) auf die Motivation zur Erhöhung emotionaler Intelligenz:

1. Zur *Vermittlung von Wissen über Lernemotionen* kann mit Lernern beispielsweise (a) darüber diskutiert werden, was man unter dem Begriff „Emotion“ versteht. Darauf aufbauend kann (b) das emotionsbezogene Vokabular erweitert werden. Ein umfangreiches Emotionsvokabular kann Lernern helfen, in differenzierter Weise über Emotionen zu sprechen und zu diskutieren. Zur Kategorisierung der Vielfältigkeit emotionalen Erlebens im Sinne einer Komplexitätsreduktion kann es für Lerner hilfreich sein, ihnen (c) Taxonomien emotionalen Erlebens zu veranschaulichen. Schließlich sollte den Lernern auch (d) Wissen zu Lern- und Leistungswirkungen von Emotionen vermittelt werden, beispielsweise Wissen darüber, wie positive und negative Emotionen die Art und Weise ihres Denkens und Problemlösens beeinflussen (siehe Pekrun et al., 2002). So können positive Emotionen holistisch-flexibles Problemlösen fördern, während negative Emotionen eher mit detailorientierten, rigiden Problemlösestrategien einhergehen.
2. Es gibt zahlreiche *Methoden der Selbstregulation von Lernemotionen*, die Lernern vermittelt werden können. „Emotionale Selbstregulation“ hat die Funktion, emotionale Ist-Zustände (z. B. Hoffnungslosigkeit) in emotionale Soll-Zustände (z. B. Hoffnung) zu überführen. Beispiele für solche Methoden sind das Einnehmen von Metaperspektiven (z. B. Distanzierung von einer Emotion durch deren Betrachtung auf der Metaebene; Zulassen und Akzeptieren negativer Emotionen), der Einsatz von Entspannungstechniken und Selbstinstruktionsmethoden (Selbstkommunikation), die Erzeugung von Emotionen, die mit negativen Gefühlen inkompatibel sind (z. B. Humor) oder Um-Interpretationen der Situation (z. B. als weniger bedeutsam). Eine häufig praktizierte, jedoch mit gesundheits- und leistungsschädlichen Nebenwirkungen einhergehende und letztlich wenig wirksame Methode zur emotionalen Selbstregulation ist auch Alkohol-, Nikotin- und Medikamentenkonsum.
3. *Kontrollüberzeugungen zu Lernemotionen*, d. h. die Überzeugung, seine Emotionen „im Griff zu haben“, beeinflussen Emotionserwartungen, prospektiv emotionale Zielsetzungen, die Anwendung von Strategien der Emotionsregulation und damit zukünftiges emotionales Erleben. Zur Vermittlung der Kontrollierbarkeit emotionalen Erlebens können zum Beispiel Methoden des Reattributionsstrainings (z. B. Perry, 1991) in adaptierter Weise durchgeführt oder als Instruktionsgrundlage verwendet werden. Es können auch Ergebnisse der Angsttherapie berichtet werden, die eindringlich veranschaulichen, wie stark Menschen Einfluss auf ihr emotionales Erleben nehmen können (Pekrun & Götz, 2006; siehe auch den Beitrag „Kontroll-Wert-Modell der Prüfungsangst“ in diesem Band). Ziel emotionsorientierter Reattributionstrainings ist es, lernbezogenes emotionales Erleben als potenziell kontrollierbar zu interpretieren.

4. Zur *Vermittlung von Valenzüberzeugungen zu Lernemotionen* ist es eventuell hilfreich, mit Lernern über die Wichtigkeit von Emotionen für subjektives Wohlbefinden beim Lernen zu sprechen (Hascher, 2004) sowie über die Bedeutung von Emotionen für die Gesundheits- und Persönlichkeitsentwicklung, beruflichen Erfolg und die Qualität von Lernen und Leistung (Pekrun et al., 2002). Auch die Valenz von Emotionen in leistungsbezogenen außerschulischen Kontexten (z. B. am Arbeitsplatz; Abraham, 2006) kann thematisiert werden.

4 Antworten zum Fall „Lisa B.“

4.1 Lisas Emotionen beim Lernen

Bei Lisas Gefühlen beim Lernen handelt es sich primär um negative Emotionen („ätzend“, „selten ein ‚fröhliches Gesicht‘“). Ihre Äußerungen und Verhaltensweisen deuten auf das Erleben von Langeweile hin („Löcher in die Luft starren“, Tagträume), Ärger (Papier in die Ecke werfen, Jammern, Gestöhne) und Wut (mit Faust auf den Tisch schlagen, „gereizt“).

4.2 Relevanz von Lisas emotionalem Erleben beim Lernen

Lisas emotionales Erleben beim Lernen ist ein wichtiger Aspekt ihres subjektiven Wohlbefindens und sollte schon deshalb im Fokus erzieherischen Handelns stehen. Darüber hinaus beeinflussen Emotionen die Lernqualität, indem sie Einfluss auf die Motivation (z. B. intrinsische vs. extrinsische Motivation), die Qualität der zum Einsatz kommenden Lernstrategien (z. B. Oberflächen- vs. Tiefenstrategien) und die Aktivierung kognitiver Ressourcen (z. B. Ausmaß an Aufmerksamkeit) nehmen. Lisas negative Emotionen beim Lernen sind somit insgesamt als leistungsschädlich zu bezeichnen und sollten daher modifiziert werden. Es ist vermutlich davon auszugehen, dass Lisa sich in ihrer Freizeit wenig mit den in der Schule zu lernenden Themen beschäftigt, da sie negative affektive Einstellungen zu diesen hat. Beispielsweise wird sie Mathematik wohl wenig als „Werkzeug“ bei der Lösung von Alltagsproblemen ansehen und einsetzen. Falls sich Lisas negative affektive Einstellungen gegenüber dem Lernen im Laufe ihrer Schulzeit verfestigen, so ist im Hinblick auf lebenslanges Lernen zu befürchten, dass Lisa sich nach Beendigung der Schulzeit wenig eigeninitiativ fort- und weiterbildet wird. Eine zentrale Voraussetzung für lebenslanges Lernen, nämlich ein gewisses Ausmaß an Lernfreude, ist derzeit bei Lisa nicht gegeben. Des Weiteren ist anzunehmen, dass ihre negative affektive Einstellung gegenüber dem Lernen ihre Berufsentscheidung beeinflusst – Lisa wird sich evtl. im Zweifelsfall für einen Weg entscheiden, der mit wenig Lernaufwand einhergeht.

4.3 Lisas emotionale Intelligenz beim Lernen

Emotionale Intelligenz beim Lernen meint die Fähigkeiten zur Perzeption und Reflexion emotionsbezogener Informationen beim Lernen sowie deren zielorientierte Regulation. Was Lisas (a) *Emotionsperzeption* anbelangt, so erkennt sie, dass ihre Emotionen beim Lernen primär negativer Natur sind. Allerdings drückt sie diese Emotionen verbal undifferenziert aus („ätzend“). Es scheint bei Lisa ein Mangel im emotionsbezogenen aktiven Wortschatz vorhanden zu sein. Klare Defizite bestehen bei Lisa im Hinblick auf die (b) *Emotionsreflexion*: Sie glaubt, dass ihre Emotionen beim Lernen in keinem Zusammenhang mit ihrer Lernqualität und resultierenden Leistungen stehen. Das heißt, Lisa scheint kein adäquates Wissen über die Wirkungen negativer Emotionen auf Lernen und Leistung zu besitzen. Sie scheint, laut Lisas Mutter, auch kaum Fähigkeiten zur (c) *Emotionsregulation*, d. h. zur zielorientierten Modifikation ihrer Emotionen zu besitzen.

Lisa denkt, dass ihre Emotionen beim Lernen nicht kontrollierbar sind („gegen Gefühle kann man sich ja ohnehin nicht wehren“). Auch schreibt sie ihnen infolge ihres defizitären Wissens über ihre Lern- und Leistungswirkungen eine geringe Valenz im Hinblick auf Lernen und daraus resultierende Leistung zu. Wohl aufgrund dieser geringen subjektiven Kontroll- und Valenzüberzeugungen ist Lisa wenig motiviert, etwas an ihren negativen lernbezogenen Emotionen zu verändern. Insgesamt ist zu vermuten, dass Lisas emotionale Intelligenz beim Lernen als auch ihre Motivation, diese zu steigern, gering sind.

4.4 Förderung von Lisas emotionaler Intelligenz beim Lernen

Lisas emotionale Intelligenz beim Lernen könnte entsprechend der drei Teilaspekte dieses Konstrukts, nämlich der Perzeption, Reflexion und Regulation von Emotionen, gefördert werden. Darüber hinaus wäre es wichtig, Lisas Motivation zur Steigerung ihrer emotionalen Intelligenz beim Lernen zu erhöhen. Dies kann durch eine Vermittlung von Kontroll- und Valenzüberzeugungen zu Lernemotionen geschehen. Einige über die im Folgenden exemplarisch dargestellten Fördermöglichkeiten hinausgehende Methoden finden sich bei Goetz et al. (2006) und bei Pekrun und Götz (2006).

Perzeption. Mit Lisa sollte zunächst darüber gesprochen werden, was man unter „Emotionen“ versteht und wie sich diese bei Menschen äußern. Grundlage für ein solches Gespräch könnten unterschiedliche Definitionen des Begriffs „Emotion“ sein, wie sie sich in der umfangreichen Emotionsliteratur finden lassen (z. B. Otto, Euler & Mandl, 2000). Lisas emotionsbezogenes Vokabular könnte anhand von Gesprächen über die „emotionalen Aussagen“ von Kunstwerken erweitert werden. Auch populäre Lieder könnten beispielsweise im Hinblick auf ihre emotionalen Aussagen verwendet werden. Schließlich könnte man mit Lisa über das emotionale Erleben von Romanfiguren oder Personen in Filmen diskutieren. Ein Beispiel für eine Erweiterung des Emotionsvokabulars im Rahmen eines extracurricularen Programms ist das Promoting Alternative Thinking Strategies-Programm (PATHS) von Greenberg, Kusche, Cook und Quamma (1995). Aufbauend auf der Erweiterung des Emo-

tionsvokabulars sollte Lisa ermutigt werden, ihr emotionales Erleben beim Lernen differenzierter zu berichten – beispielsweise indem sie basierend auf ihren Erinnerungen an eine als besonders negativ erlebte Lernsituation ihre diesbezüglichen Gefühle möglichst detailliert beschreibt.

Reflexion. Lisa könnte dazu angeregt werden, die gemeinsam mit ihr erarbeiteten Emotionsbegriffe inhaltlich zu ordnen, d. h. eine Emotionstaxonomie aufzustellen, die dann mit in der Emotionsliteratur vorgestellten Taxonomien verglichen wird (siehe Otto, Euler & Mandl, 2000). Ein Beispiel ist die Kategorisierung nach Watson und Tellegen (1985) bezüglich der Dimensionen Aktivierung (z. B. Freude als aktivierende Emotion, Hoffungslosigkeit als deaktivierende Emotion) und Valenz (z. B. Freude als positive Emotion, Hoffungslosigkeit als negative Emotion). Um Lisa Wissen zu den Leistungswirkungen lernbezogener Emotionen zu vermitteln, wären Taxonomien sinnvoll, die Emotionen unter anderem bezüglich ihrer Leistungswirkungen gruppieren. Dies ist z. B. bei der von Pekrun (2000) dargestellten Emotionstaxonomie der Fall. Auch das dort vorgestellte kognitiv-motivationale Mediationsmodell kann helfen, die Effekte von Emotionen auf Motivation, Lernstrategien und kognitive Ressourcen zu verdeutlichen.

*Regulation*¹. Was die Emotionsregulation anbelangt, so sollte Lisa Wissen über Emotionsregulationsmethoden und deren Anwendung vermittelt werden. Denkbar sind Entspannungstechniken (z. B. Atemtechniken, autogenes Training, progressive Muskelrelaxation) oder Selbstinstruktionsmethoden (Selbstkommunikation); indem Lisa sich beispielsweise selbst sagt: „Dieses Mal versuche ich Ruhe beim Lernen zu bewahren“. Hilfreich kann auch sein, wenn sie sich bei gelungener Regulation verbal positiv verstärkt durch Sätze wie „Diesmal ist es mir gelungen, das Lernen richtig locker zu nehmen“. Humor ist inkompatibel mit negativen Emotionen – es wäre daher evtl. für Lisa hilfreich, wenn sie lernen könnte, das Lernen etwas „gelassener“ zu sehen – und manchmal auch ein wenig über ihren eigenen Ärger zu lachen.

Kontrollüberzeugungen. Lisa könnten Ergebnisse von Studien zur Therapie von Prüfungsangst berichtet werden. Die großen Erfolge in diesem Bereich verdeutlichen, dass man sich keineswegs mit seinen negativen Gefühlen „abfinden“ muss, sondern man in der Regel großen Einfluss auf die Entstehung und das Erleben von Emotionen hat – d. h. man kann Emotionen kontrollieren. Die Kontrollierbarkeit emotionalen Erlebens könnte auch exemplarisch anhand eines diesbezüglichen individuellen Erfolges einer Person verdeutlicht werden. Vielleicht könnten Lisas Eltern mit ihr über Situationen sprechen, in denen es ihnen selber gelungen ist, ihre Emotionen „in Schach zu halten“.

Valenzüberzeugungen. Zur Verdeutlichung der Relevanz lernbezogenen emotionalen Erlebens könnte Lisa beispielsweise gebeten werden, sich die Art und Weise

¹ Die hier thematisierten Regulationsmethoden beschränken sich auf die emotionsorientierte Bewältigung, da diese im Kontext emotionaler Intelligenz als zentral zu bezeichnen sind. Denkbar wären auch problemorientierte Bewältigung (z. B. Aneignung effektiver Arbeitstechniken) und meidensorientierte Bewältigung (behaviorale oder mentale Flucht aus der Situation). Darüber hinaus wäre es grundsätzlich möglich, an den Ursachen negativer Emotionen beim Lernen anzusetzen (z. B. kognitive Einstellungen zum Lernen, Peer-Einflüsse, Lehrer- und Elternverhalten).

des Lernens jeweils einer fröhlichen, stolzen, gelangweilten, ängstlichen oder hoffnungslosen Person vorzustellen. Es könnten Unterschiede in der Motivation, im Lernstil und in der Aktivierung interner und externer Ressourcen diskutiert werden (z. B. Anstrengung als interne und Hilfesuchen als externe Ressource). Lisa könnte dadurch erfahren, dass Emotionen eine wichtige Rolle für Lernen und Leistung spielen. Populärpsychologische Bücher zu emotionaler Intelligenz (u. a. Goleman, 2000) könnten die Grundlage einer Diskussion über die Relevanz emotionalen Erlebens im außerschulischen Leistungsbereich (z. B. Vorstellungsgespräche, Arbeitsplatz) bilden.

Zitierte Literatur

- Abraham, R. (2006). these. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 257-273). Göttingen: Hogrefe.
- Cohen, J. (Ed.). (2001). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*. New York: Teachers College Press.
- Goetz, T., Frenzel, C. A., Pekrun, R. & Hall, N. C. (2006). Emotionale Intelligenz im Lern- und Leistungskontext. In R. Schulze, P. *Intelligenz. Ein Internationales Handbuch* (S. 237-256). Göttingen: Hogrefe.
- Goleman, D. (2000). *Der Erfolgsquotient*. München: dtv.
- Greenberg, M. competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Hascher, T. (Hrsg.). (2004). *Schule positiv erleben. Erkenntnisse befinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.
- Hofer, T. (2000). *Emotionale Intelligenz im Schulalltag: Erfahrungen und Anregungen für den Regelklassen- und Spezialunterricht*. Biel: Schöler.
- Klauer, K. J. & Phyc, G. D. (1994). *Cognitive training for children: A developmental program of inductive reasoning and problem solving*. Toronto: Hogrefe & Huber.
- Otto, J. H., Euler, H. A. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143-163). Oxford: Elsevier.
- Pekrun, R. & Götz, T. (2006). Emotionsregulation: Vom Umgang mit Prüfungsangst. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 248-258). Göttingen: Hogrefe.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Perry, R. P. (1991). Perceived control in college students: Implications for instruction in higher education. In J. Vol. 7 (pp. 1-56). New York: Agathon Press.

- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Schulze, R.
ternationales Handbuch. Göttingen: Hogrefe.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological-Bulletin*, 98(2), 219-235.
- Zeidner, M., Roberts, D. R. & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37 (4), 215-231.