

**Thomas Götz, Anne C. Frenzel und Ludwig Haag**

## Ursachen von Langeweile im Unterricht

**Zusammenfassung:** Ziel der vorliegenden Studie war es, Ursachen schulischer Langeweile zu explorieren. Hierzu wurden anhand eines qualitativen Fragebogens 111 Haupt- und Realschüler der 9. Jahrgangsstufe (49% weiblich) zu wahrgenommenen Ursachen schulischer Langeweile befragt. Die Schüleraussagen wurden kategorisiert und quantifiziert. Als Langeweileursachen wurden mit Abstand am häufigsten Aspekte der Unterrichtsgestaltung genannt (z. B. abwechslungsarmer Unterricht), gefolgt von Unterrichtsthemen und -inhalten (z. B. „trockene“ Themen), Ursachen, die in der Person des Schülers liegen (z. B. Verständnisprobleme), Aspekte des Lehrers (z. B. „ausgepowerte“ Lehrer) und des Faches (z. B. Sinnlosigkeit des Faches). Wenige Schüler nannten institutionelle schulische Bedingungen (z. B. letzte Unterrichtsstunde) und die Mitschüler (z. B. lustlose Klasse) als Ursachen von Langeweile. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass spezifische Unterrichtsfächer nicht per se als langweilig erlebt werden, sondern die Unterrichtsgestaltung ausschlaggebend für das Langweileerleben ist. Darüber hinaus scheinen Schüler relativ klar zwischen Langeweileursachen, die in der Persönlichkeit des Lehrers begründet sind, und Aspekten konkreter Unterrichtsgestaltung zu differenzieren. Implikationen für weitere Forschungsarbeiten und für die Unterrichtspraxis werden aufgezeigt.

## Antecedents of boredom at school

**Summary:** The goal of the present study was to explore causes of scholastic boredom. To this end, a qualitative questionnaire was administered to 111 grade 9 students (49% female). The questionnaire asked students to describe their perceived causes for boredom at school. Students' statements were categorized and quantified. By far the most frequently mentioned causes for boredom were characteristics of instruction (e.g., too little diversified instructional strategies), followed by topics and content of the courses (e.g., "dry" topics), causes attributed to the students themselves (e.g., problems with understanding), aspects of the teacher (e.g., "burnt out" teachers), and the subject (e.g., uselessness of the subject). Few students named institutional causes (e.g., last period of the day) and fellow students (e.g., lethargic classmates) as causes for boredom. Results indicate that specific subjects are not perceived as boring in themselves, rather the way of teaching is responsible for the experience of boredom. Furthermore, students seem to differentiate relatively clearly between causes of boredom which are located within the teacher's personality and specific aspects of instructional design. Implications for further research and for instructional practice are discussed.

Welcher Schüler kennt das Gefühl der Langeweile nicht? Gerade weil es sich bei Langeweile in der Schule um ein häufig auftretendes Phänomen handelt, ist es erstaunlich, dass es bisher kaum empirisch untersucht wurde. Smith (1981), der das einzige Review zum Thema Langeweile verfasste, stellt fest, dass zwischen 1926 und 1981 lediglich 40 Artikel publiziert wurden, die explizit das Thema

Langeweile behandeln. Literaturrecherchen von Pekrun und Frese (1992) sowie von Götz (2004) zeigen, dass auch seit 1981 so gut wie keine Studien zum Thema Langeweile im schulischen Lern- und Leistungskontext durchgeführt wurden. Insgesamt weiß man bis heute sehr wenig über die Emotion Langeweile. So fehlt es beispielsweise an Wissen zu ihrer Struktur, ihren Ursachen und ihren Wirkungen.

Es ist erstaunlich, dass es so wenig Studien zum Thema Langeweile gibt, da bereits ältere theoretische Arbeiten auf deren Relevanz 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 Humanressourcen und der Minderung subjektiven Wohlbefindens (Diener, 2000) stellt Langeweile ein untersuchungsrelevantes Konstrukt dar. Zudem handelt es sich bei schulischer Langeweile um ein sehr häufig auftretendes Phänomen. Larson und Richards (1991) stellten unter Verwendung der Experience Sampling Method (ESM, Csikszentmihalyi & Larson, 1987) fest, dass sich Schüler (5. bis 9. Jahrgangsstufe,  $N = 392$ ) durchschnittlich 32 Prozent der Unterrichtszeit langweilen.

## ANTEZEDENZIIEN<sup>1</sup> SCHULISCHER LANGEWEILE

Bzüglich der Antezedenzen schulischen Langeweileerlebens werden hier drei Modelle zur Entstehung von Langeweile, sowie weitere, vereinzelt in der Literatur zu findende Langeweileursachen dargestellt. Zunächst wird ein Modell von Pekrun (2000) zur Entwicklung emotionalen Erlebens im Lern- und Leistungskontext vorgestellt. Im Gegensatz zu anderen Modellen der Emotionsentwicklung (z. B. Lazarus 1991; Scherer 1993) ist dieses Modell durch seine explizite Fokussierung auf lern- und leistungsbezogene Situationen für die vorliegende Untersuchung relevant. Jenseits allgemeiner Modelle zur Emotionsentstehung gibt es unseres Wissens lediglich zwei Modelle, die sich explizit und ausschließlich auf die Entstehung von Langeweile konzentrieren. Das eine Modell wurde von Hill und Perkins (1985) entwickelt, das andere Modell stammt von Robinson (1975). Die Grundzüge beider Modelle werden dargestellt. Jenseits dieser Modelle gibt es vereinzelt Publikationen, in denen Langeweileursachen thematisiert und zum Teil auch empirisch untersucht werden. Zentrale, in diesen Publikationen aufgeführte Langeweileursachen werden nach Inhaltskategorien geordnet zusammenfassend dargestellt.

---

<sup>1</sup> Die Begriffe „Antezedenz“ und „Ursache“ werden in diesem Beitrag synonym verwendet.

## Entwicklung von Lern- und Leistungsemotionen – das sozialkognitive Modell von Pekrun (2000)

Das sozialkognitive Modell der Entwicklung von Lern- und Leistungsemotionen (Pekrun, 2000) geht von einer kognitiv vermittelten Emotionsentstehung aus. Laut dieser Theorie nehmen Kognitionen bezüglich subjektiv erlebter Kontrolle (z. B. Selbstkonzept, Erwartungen) und Valenzen von Lernen und Leistung direkt Einfluss auf das emotionale Erleben einer Person. Diese emotionsbedingenden Lern- und Leistungskognitionen werden wiederum maßgeblich von schulischen und familiären Sozialumweltfaktoren bestimmt (z. B. Ausmaß an Kompetenzunterstützung, Leistungs- und Zielstrukturen). Obwohl bezüglich der Entstehung von Langeweile keine spezifischen Kontroll- und Valenzkognitionen genannt werden, ist anzunehmen, dass sowohl ein zu hohes, als auch ein zu geringes Maß an subjektiver Kontrolle zu Langeweileerleben führt (sehr hohes Maß an Kontrolle: Unterforderung → Langeweile; sehr geringes Maß an Kontrolle: Überforderung, „Abschalten“ → Langeweile). Darüber hinaus dürfte Langeweile primär bei explizit schwach ausgeprägter Valenz auftreten, da bei hoher Valenz wohl vor allem Ärger und Hoffnungslosigkeit entsteht. Beispielsweise wird man bei einer chaotischen Vorlesung, der man nicht folgen kann „abschalten“ und sich langweilen – außer sie ist hoch prüfungsrelevant, d. h. hoch valent. In diesem Fall wird man anstelle von Langeweile eher Ärger über den Dozenten oder Hoffnungslosigkeit aufgrund des Kontrollverlustes und des drohenden Misserfolges erleben.

## Allgemeine Ursachen von Langeweile – das Modell von Hill und Perkins (1985)

In ihrem Beitrag „Towards a model of boredom“ stellen Hill und Perkins (1985) ein situationsunspezifisches Modell vor, in welchem neben kognitiv-affektiven Komponenten des Langeweileerlebens auch deren Antezedenzen integriert sind. Monotone Situationen sind laut Hill und Perkins potenzielle Langeweileursachen, die jedoch nicht zwangsläufig zu Langeweile führen müssen. Als einen zentralen Aspekt, der hierbei berücksichtigt werden sollte, nennen die Autoren Situationscharakteristika. Diese sind für die Entstehung von Langeweile insofern relevant, als sie darüber entscheiden, ob zusätzliche/alternative Stimulation im Falle subjektiven Monotonieerlebens möglich ist. Hierbei beziehen sich Hill und Perkins (1985) auf ältere Studien zu sensorischer Deprivation (z. B. Heron, 1957; Solomon, 1961), laut denen Langeweile nur dann eintritt, wenn die Stimulationssuche erfolglos bleibt. Je mehr Freiheitsgrade eine Situation mit sich bringt, desto Erfolg versprechender ist die Suche nach zusätzlicher

bzw. alternativer Stimulation. In zum Teil restriktiven schulischen Unterrichtssituationen dürfte sich das Finden von Alternativstimuli beispielsweise schwieriger gestalten als im Studium oder in Kursen im Rahmen der Erwachsenenbildung. Dort sind die Möglichkeiten zu selbstregulatorischen Tätigkeiten in höherem Maße gegeben (z. B. Freiheit bezüglich Kurswahl und -wechsel). Als zweiten zentralen Aspekt bezüglich der Entstehung von Langeweile nennen Hill und Perkins Charakteristika der Person. Sie gehen davon aus, dass neurotische Personen verstärkt Langeweile aufgrund ihrer hohen emotionalen Vulnerabilität bzw. schwach ausgeprägten Resilienz erleben. Neben Neurotizismus nennen Hill und Perkins das Ausmaß an Extraversion als bedeutsame Ursache für Langeweileerleben. Bezug nehmend auf empirische Ergebnisse von Rosseel (1974) sollten Extrovertierte jedoch ausschließlich dann in monotonen Situationen Langeweile erleben, wenn spezifische situative Aspekte gegeben sind. So werden Extrovertierte in monotonen Situationen eher der Langeweile entgegenwirken können als Introvertierte, wenn diese Situationen soziale Stimulation (z. B. Konversation) zulassen. Wenn Situationscharakteristika hingegen keinen Zugang zu sozialer Stimulation ermöglichen, so sollten sich Extrovertierte in monotonen Situationen sehr schnell langweilen. Unterrichtssituationen ermöglichen in der Regel wenig nicht-unterrichtsbezogene soziale Interaktion (z. B. Schwätzen, „Briefchen schreiben“). Es ist daher davon auszugehen, dass sich extrovertierte Schüler in einem als monoton erlebten Unterricht schneller langweilen als introvertierte Schüler. Als dritten Aspekt nennen Hill und Perkins Charakteristika der zu bearbeitenden Aufgabe. Hierbei ist entscheidend, ob ein Aufgabenwechsel möglich ist („leaving the field“, Hill & Perkins, 1985, S. 238). Die Autoren beziehen sich hierbei auf empirische Ergebnisse aus der Arbeitsforschung (z. B. Wild & Hill, 1969), wo die Möglichkeit eines Tätigkeitswechsels mit geringerem Langeweileerleben einherging. Für den schulischen Kontext würde dies bedeuten, dass Unterrichtssituationen, die selbstregulatorische Aktivitäten bei Schülern ermöglichen (siehe Boekaerts, 1999), vermutlich mit geringerem Langeweileerleben einhergehen.

### Ursachen schulischer Langeweile – das Modell von Robinson (1975)

Als unmittelbare Langeweileursachen werden im Modell von Robinson (1975) ein monotoner Unterricht und die subjektiv wahrgenommene Nutzlosigkeit des Faches aufgeführt. Als weitere Hauptkategorien potenzieller Ursachen von Langeweile werden die Lehrer, die Schule, die Peers, die Eltern und die familiären Verhältnisse („home“) genannt. Was die Lehrkräfte anbelangt, so verweist Robinson auf Aspekte des Modelllernens (Bandura & Walters, 1963), wonach sich

Schüler eines aufgrund des Themas oder der Art und Weise seines Unterrichts gelangweilten Lehrers ebenfalls langweilen sollten. Zudem dürften Schüler vermehrt Langeweile erleben, wenn Lehrkräfte mangelndes Interesse an ihnen und am Unterrichten zeigen. Das Verhalten von Lehrkräften hängt laut Robinson wiederum maßgeblich von Aspekten ihrer Schule ab, insbesondere von deren Ausstattung und der zur Verfügung stehenden Ressourcen, sowie dem Verhalten des Schulleiters und anderer Kollegen. All diese Aspekte werden im Modell nicht spezifiziert bzw. genauer erläutert. Auch die Peers und das Elternhaus sind als potenzielle Ursachen schulischer Langeweile in das Modell integriert. Falls die Peers Bildung nicht wertschätzen, führt dies entsprechend den Modellannahmen zu schulischer Langeweile. Auch Eltern, die geringes Interesse am schulischen Fortschritt ihrer Kinder zeigen und nicht signalisieren, dass ihnen Bildung wichtig ist, rufen entsprechend den Modellannahmen bei ihren Kindern schulische Langeweile hervor. Zu schulischer Langeweile trägt darüber hinaus ein Mangel an materiellen Ressourcen im Elternhaus bei (im Modell nicht näher spezifiziert), dessen Ursachen wiederum ein niedriges Einkommen und die Zugehörigkeit zu niederen Sozialschichten sind. Kritisch ist bei diesem Modell zu bemerken, dass die aufgeführten Langeweileantezedenzen sehr weit gefasst, meist nicht näher spezifiziert und wohl nicht nur für Langeweile, sondern auch für die Entwicklung anderer lern- und leistungsbezogener Emotionen (z. B. Freude, Ärger) relevant sind.

### Nicht in Modelle eingebundene Langeweileantezedenzen

Die ersten wissenschaftlichen Studien zur Langeweile wurden zwischen 1930 und 1950 primär im Kontext der Arbeitspsychologie durchgeführt. Sie thematisierten fast ausschließlich Umweltfaktoren als Langeweileursachen (Fisher 1993; Smith 1981). Motiviert von der Überzeugung, dass mit der Langeweile von Arbeitern Produktionseinbußen einhergehen, wurden primär die Wirkungen von Monotonie, Routine und wenig stimulierenden Tätigkeiten auf das Langweileerleben der Arbeiter untersucht, insbesondere in England durch das „Industrial Fatigue Reseach Board“. Frühe, vom psychoanalytischen Gedankengut geprägte Abhandlungen hingegen thematisierten in erster Linie innerpsychische Langeweileursachen, wie z. B. die unbewusste Abwehr von Triebimpulsen (z. B. Fenichel, 1934). Allerdings konzentrierte sich die Psychoanalyse primär auf „pathologische“, d. h. habituelle Langeweile starken Ausmaßes, die in ihrer Symptomatik der Depression sehr ähnlich ist (Kreuzer-Haustein, 2001). Die Forschung hat erstaunlicherweise erst seit den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts auch Personmerkmale als potenzielle Langeweileursachen untersucht, wie z. B. Extraversion, Sensation Seeking, Bildung und Intelligenz. Seit den 80er Jahren des

vergangenen Jahrhunderts wurden vermehrt Person- und Umweltmerkmale als Langeweileursachen im Hinblick auf eine Passung bzw. Interaktion beider Variablen untersucht (z. B. O’Hanlon, 1981; vgl. auch die Relevanz der Passung von Person- und Umweltmerkmalen für die Entstehung von „Flow“; Csikszentmihalyi, 1975). Diese „historische“ Entwicklung abbildend, werden die in der Literatur häufig thematisierten Langeweileantezedenzen geordnet bezüglich der Aspekte „Umweltmerkmale“, „Personmerkmale“ und „Passung von Umwelt- und Personmerkmalen“ dargestellt. Die drei genannten Aspekte spiegeln sich auch in den drei sprachlichen Varianten „*ich langweile mich*“ (Person), „*es ist langweilig*“ (Umwelt) und „*es langweilt mich*“ (Passung) wider.

#### Antezedenzen von Langeweile – Umweltmerkmale

Mit Abstand am häufigsten wurden Monotonie, repetitive Tätigkeiten und inadäquate Stimulation durch die Außenwelt als Langeweileursachen erwähnt und untersucht (Smith, 1981). In diesem Zusammenhang wurde häufig eine Senkung des mit monotonen und repetitiven Tätigkeiten einhergehenden kognitiven Arousal thematisiert (z. B. Berlyne, 1960; Geiwitz, 1966). Fenichel (1934) drückte mit psychoanalytisch geprägtem Vokabular die Wirkung monotoner Umwelten folgendermaßen aus: „Wenn die Außenwelt nicht reizt, zieht man die Libido von ihr zurück“ (S. 272). Auch äußerer Zwang wurde sehr häufig als Langeweileursache genannt (z. B. Geiwitz, 1966; Vodanovich & Kass, 1990). Bereits Fenichel (1934) erwähnte den Zusammenhang von Langeweile und Zwang in folgendem, in der Langeweileliteratur häufig zitierten Satz: „Sie [die Langeweile] tritt ein, wenn man nicht tun darf, was man will, oder wenn man etwas tun muß, was man nicht will“ (S. 279). Häufig wurden auch Merkmale anderer Personen als Langeweileursachen genannt, wie z. B. deren Passivität, Zerstreuung, Ernst, Egozentrismus, Vertieftsein, Banalität und niedrige Affektivität (Leary, Rogers, Canfield & Coe, 1986). Darüber hinaus werden, wenngleich nicht sehr häufig, in der Literatur folgende weitere Ursachen von Langeweile genannt: Druck (sexuell, familiär, durch Freunde, beruflich; z. B. Farrell, Peguero, Lindsey & White, 1988), Nutzlosigkeit und Sinnlosigkeit (z. B. Moreton-Williams & Finch, 1968), kulturell bedingte Aspekte (z. B. Ausmaß an Individualismus; z. B. Sundberg, Latkin, Farmer & Saoud, 1991), Aspekte des Elternhauses (z. B. fehlendes Involvement; Smith, 1981), soziale Isolation (z. B. Ragheb & Merydith, 2001), sowie und Unterbrechungen von Tätigkeiten (z. B. Fisher, 1998).

#### Antezedenzen von Langeweile – Personmerkmale

„Degrees of boredom reported by different individuals in the same monotonous working environment vary greatly“ (O’Hanlon, 1981, S. 54). O’Hanlon drückt in

diesem Satz aus, dass Menschen sich bei gleichen situativen Gegebenheiten scheinbar unterschiedlich schnell langweilen, d. h. unterschiedlich „anfällig“ für Langeweile sind. Es gibt zwei Skalen, die eine solche „Anfälligkeit“ für Langeweile bzw. eine „Neigung“ zur Langeweile erfassen (Vodanovich, 2003), nämlich die „Boredom Susceptibility Scale“ (BSS, eine Subskala der „Sensation Seeking Scale“ von Zuckerman, 1979) und die „Boredom Proneness Scale“ (BPS, Farmer & Sundberg, 1986). Basierend auf diesen beiden Skalen wurden zahlreiche Personmerkmale im Hinblick auf deren Zusammenhänge mit „Boredom Susceptibility“ bzw. „Boredom Proneness“ untersucht. Harris (2000) und auch andere Autoren betonen, dass es sich bei der Langeweileneigung um ein Persönlichkeitsmerkmal handelt: „However, the tendency to be easily bored can be viewed as a personal characteristic“ (Harris, 2000, S. 577). Ergebnisse einer Studie von Larson und Richards (1991) deuten darauf hin, dass bei Langeweileneigung tatsächlich von einer habituellen Persönlichkeitseigenschaft, d. h. einer Disposition gesprochen werden kann. Sie fanden unter Verwendung der Experience-Sampling-Method (ESM, Csikszentmihalyi & Larson, 1987), dass es einen sehr starken Zusammenhang zwischen Langeweileerleben innerhalb und außerhalb des schulischen Kontexts gibt ( $r = .68$ ). Bezüglich des Zusammenhangs von Langeweileneigung und anderen Persönlichkeitsmerkmalen wurde in einigen Studien gezeigt, dass die Langeweileneigung bei älteren Menschen schwächer ausgeprägt ist als bei jüngeren Menschen (Vodanovich & Kass, 1990). Allerdings mangelt es hierzu an längsschnittlichen Untersuchungen und vereinzelte Studien fanden keine Altersunterschiede bezüglich der Neigung zur Langeweile. Eindeutiger ist die Befundlage im Hinblick auf das Geschlecht. Hier zeigt sich bei fast allen Studien – und selbst für unterschiedliche Kulturen –, dass Männer anfälliger für Langeweile sind als Frauen (Sundberg et al., 1991). Als widersprüchlich sind die Ergebnisse zur Intelligenz zu bezeichnen. Während die meisten Studien keine Zusammenhänge fanden, fasst Robinson (1975) das Ergebnis seiner im schulischen Kontext durchgeführten Untersuchung folgendermaßen zusammen: „Being bright helps to save [boredom], but being dull does not damn“ (Robinson, 1975, S. 151). Schließlich wurde der Zusammenhang von Extraversion und Langeweile in der Literatur häufig thematisiert. Smith (1981, S. 329) schreibt im seinem Review zum Thema Langeweile: „The most consistent finding has been that extroverts apparently constitute a group especially susceptible to this state [boredom], although this has not often been tested directly“. Allerdings fanden zahlreiche Studien keine oder nur sehr schwache Zusammenhänge zwischen Langeweileneigung und Extraversion. Wie oben dargestellt, haben Hill und Perkins (1985) bei der Beschreibung ihres Langeweilemodells überzeugend argumentiert, dass Extraversion und Langeweileneigung nur sinnvoll unter Berücksichtigung situativer

Aspekte zu untersuchen ist, insbesondere im Hinblick auf potenzielle Interaktionsmöglichkeiten der als langweilig perzipierten Situation.

#### Antezedenzen von Langeweile – Passung von Umwelt- und Personmerkmalen

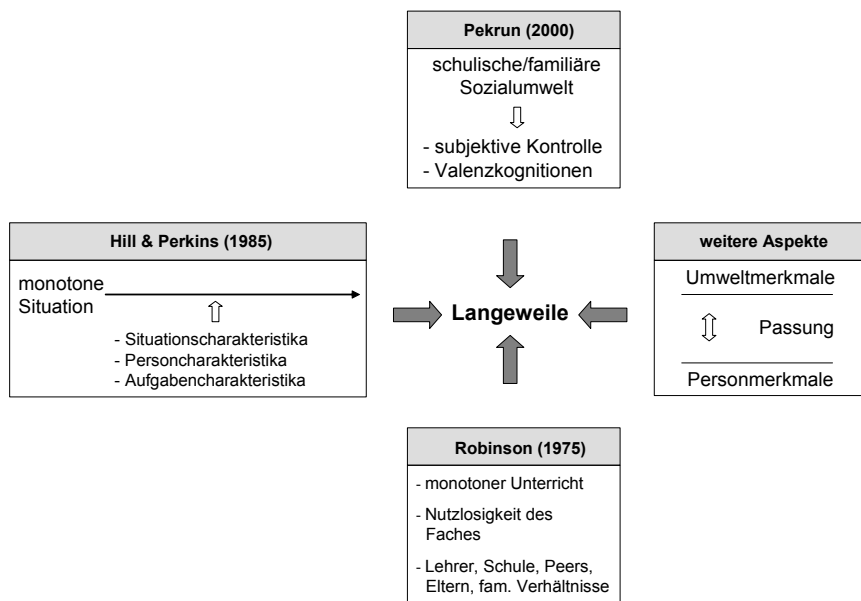
Die Passung von Umwelt- und Personmerkmalen wurde häufig im Hinblick auf ein für Lern- und Leistungsprozesse optimales Level an Arousal bzw. Stimulation thematisiert (Hamilton, 1981; Larson & Richards, 1991; O'Hanlon, 1981). Derartige Passungen spielen auch für Flow-Erleben eine zentrale Rolle, welches Csikszentmihalyi (1975) als das „Gegenteil“ von Langeweile bezeichnet. Auch beim Freudeerleben wurde die Passung von Umwelt- und Personmerkmalen manchmal thematisiert; so nennt Pekrun (1998) beispielsweise Freude eine „passungsabhängige Tätigkeitsemotion“. Was Langeweile anbelangt, so thematisierten vor allem Leary et al. (1986) das Thema „Passung“: Langeweile entsteht, wenn die Umwelt weit unter oder weit über dem subjektiv als optimal erlebten Niveau stimuliert (vgl. Unter- und Überforderung, bzw. Unter- und Überforderungslangeweile). Von Seiten der Umwelt kann es sich bei der „Reizquelle“ beispielsweise um Tätigkeitsanforderungen (z. B. Aufgaben), um Vortragende (z. B. Lehrkraft beim Frontalunterricht) oder dem Gegenüber bei interaktiven Gesprächen handeln.

#### Überblick zu den dargestellten Antezedenzen von Langeweile

In Abbildung 1 werden die bisher thematisierten potenziellen Langeweileursachen zusammenfassend dargestellt. Es werden die zentralen Antezedenzen von Langeweilen aufgeführt, die in den vorangehenden Abschnitten erläutert wurden. Die Abbildung sollte eine Zuordnung der empirischen Ergebnisse zu den theoretischen Annahmen erleichtern.



Abbildung 1: Überblick zu theoretisch anzunehmenden Langeweileantezedenzen



## FRAGESTELLUNG

Die dargestellten Ansätze zu den Langeweileursachen beziehen sich überwiegend auf unspezifische Kontexte und es stellt sich die Frage, inwieweit sie für die Schule Gültigkeit besitzen. Ausnahmen bilden das Modell von Pekrun (2000), welches die Entwicklung von Emotionen und damit auch von Langeweile speziell für den Lern- und Leistungskontext aufgreift, sowie das Modell von Robinson (1975), das Langeweileantezedenzen explizit in schulischen Unterrichtssituationen thematisiert. Während vor allem in der arbeitspsychologischen Forschung zahlreiche Studien zum Thema Langeweile durchgeführt wurden, mangelt es an empirischen Untersuchungen zur Entstehung von Langeweile im Schulunterricht. Unseres Erachtens ist es zunächst wichtig, explorative Untersuchungen durchzuführen, um nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch untermauerte Hypothesen zu schulischen Langeweileantezedenzen zu generieren, die Grundlage für Skalentwicklungen und anschließende quantitative Studien sein können.

An diesem Forschungsdesiderat ansetzend, sollte anhand der vorliegenden Untersuchung folgende Frage beantwortet werden: Welche Ursachen nennen Schüler

für ihr Langeweilerleben im Unterricht? Hierzu sollten Schüler ausschließlich explorativ Auskunft zu Langeweileantezedenzen im Unterricht geben. Es sollte untersucht werden, welche der oben aufgeführten, theoretisch anzunehmenden Langeweileursachen von den Schülern genannt werden (siehe Abbildung 1). Darüber hinaus sollte festgestellt werden, ob Schüler Langeweileursachen nennen, die über die in den Modellen thematisierten Aspekte hinausgehen.

## METHODE

### Stichprobe und Datenerhebung

Die Daten der vorliegenden Untersuchung wurden durch geschulte Testleiter an einem insgesamt 42 Hauptschüler (2 Klassen: 20/22 Schüler) und 69 Realschüler (3 Klassen: 22/24/23 Schüler) der 9. Jahrgangsstufe umfassenden Convenience-Sample erhoben (49% weiblich). Während der Datenerhebung waren neben den Testleitern keine Lehrkräfte in den Klassen anwesend. Das Durchschnittsalter der Probanden lag zum Zeitpunkt der Erhebung bei 15.4 Jahren ( $SD = 0.6$ ). Die Datenerhebung fand im März 2004 während der regulären Unterrichtszeit statt und dauerte 45 Minuten. Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig und fand nur im Falle einer Einwilligung der Erziehungsberechtigten statt. Den Schülern wurde versichert, dass vollständige Anonymität bei der Studie gewährleistet wird und die Daten streng vertraulich behandelt werden. Dies sollte zur Validität der erhobenen Daten beitragen (z. B. Vermeidung sozial erwünschten Antwortverhaltens).

### Qualitativer Fragebogen

Der qualitative Fragebogen umfasste neben der Demographie zwei Fragen zu Antezedenzen schulischer Langeweile. Zunächst wurden die Schüler gebeten, sich an eine Unterrichtsstunde zu erinnern, die sie als besonders langweilig erlebt hatten (mentales Recall). Die diesbezügliche Instruktion im Fragebogen lautete folgendermaßen: *„Du weißt bestimmt, wie es ist, wenn man sich im Unterricht langweilt. Suche dir jetzt in Gedanken eine bestimmte Unterrichtsstunde heraus, in der du dich gelangweilt hast und die noch nicht so weit zurück liegt.“* Im Anschluss an die Instruktion folgten die Fragen 1 und 2 (F1, F2): *„Welches Fach war es?“* (F1) und *„Warum hast du dich in dieser Unterrichtsstunde gelangweilt? Beschreibe möglichst genau alles, was zu deiner Langeweile geführt hat.“* (F2). Um weitere Langeweileursachen zu explorieren, die über die konkret erinnerte Unterrichtsstunde hinausgehen, bezog sich eine weitere Frage (F3) nicht auf eine spezifische Unterrichtsstunde, sondern auf den Unterricht im Allgemeinen. Um den zuvor aktivierten Situationsbezug aufzuheben, wurden die beiden Fragen mit

folgenden Worten eingeleitet: „*Wenn du auch an andere Unterrichtsstunden denkst:*“ Parallel zur Frage F2 sollten die Schüler nun die folgende Frage beantworten: „*Was gibt es noch für Gründe, die dazu führen, dass du dich im Unterricht langweilst?*“ (F3).

### Quantifizierung der qualitativen Daten

Zur Quantifizierung der qualitativen Daten orientiert sich die vorliegende Studie an einem von Mayring (2003) vorgeschlagenen Verfahren. Zunächst erfolgte eine Festlegung des zur Beantwortung der Forschungsfragen optimalen Abstraktionsniveaus, d. h. eine Definition des durch den Prozess der Komplexitätsreduktion angestrebten Grades an Generalisierung ursprünglicher Schüleraussagen. Nach einer Transkription der Schülerfragebögen erfolgte eine Paraphrasierung des Textes, bei welcher nicht-inhaltstragende Textbestandteile eliminiert wurden. In mehreren Reduktionsschritten wurden dann bedeutungsgleiche bzw. -ähnliche Paraphrasen so lange aggregiert, bis das angestrebte Abstraktionsniveau erreicht wurde. Uneindeutige und inkohärente, d. h. nicht auf die Fragestellung eingehende Aussagen wurden ebenfalls jeweils einer Kategorie zugeordnet. Die auf der Basis dieses induktiven Vorgehens gewonnenen Paraphrasenkomplexe wurden als Grundlage für die Erstellung des Kategoriensystems verwendet. Deduktiv wurde wiederum überprüft, inwieweit die durch Induktionsprozesse generierten Kategorien das Ausgangsmaterial noch adäquat repräsentieren. In mehreren Induktions-Deduktionsschleifen wurde das Kategoriensystem schließlich modifiziert und optimiert.

### Interraterreliabilität

Zur Bestimmung der Interraterreliabilität wurde Cohens Kappa (Cohen, 1960) als etabliertes Standardverfahren herangezogen, welches als Quotient der Anzahl überzufälliger Übereinstimmungen und maximal erreichbarer Übereinstimmungen definiert ist und bei einem Wert von größer .60 als akzeptabel gilt (Landis & Koch, 1977). Hierzu wurden entsprechend einem üblichen Vorgehen (siehe Mayring, 2003) 10% der Fragebögen, d. h. 11 Stück, nach dem Zufallsprinzip ausgewählt und von zwei Personen parallel ausgewertet. Alle Kappa-Werte bewegten sich zwischen .60 und 1.00 und die prozentualen Übereinstimmungen zwischen den Auswertern lagen insgesamt zwischen 75% und 100%, was auf eine gute Interraterreliabilität hindeutete. Aufgrund der hohen Kappas konnte davon ausgegangen werden, dass das Kategoriensystem eine relativ eindeutige Zuordnung der Schüleraussagen ermöglichte und die Auswertung der verbleibenden 100 Transkripte jeweils lediglich durch einen der beiden Auswerter erfolgen konnte.

## Häufigkeitsanalysen

Im Anschluss an die Auswertung wurden Häufigkeitsanalysen durchgeführt. Wenn eine Versuchsperson bei der Beantwortung einer Frage mehrere inhalts-identische Aussagen machte, so wurden diese als eine einzelne Aussage zu der entsprechenden Kategorie gewertet. Es erfolgte keine Gewichtung der Aussagen auf der Basis von Quantoren, d. h. quantifizierte (z. B. „sehr“, „ein wenig“) und nicht-quantifizierte Aussagen wurden identisch gewertet. Anhand dieses Vorgehens konnte bestimmt werden, wie viel Prozent der an der Studie teilnehmenden Schüler zu einer bestimmten Kategorie mindestens eine Aussage machten. Uneindeutige Aussagen, sowie inkohärente, d. h. nicht auf die Frage bezugnehmende Antworten werden im Ergebnisteil nicht dargestellt.

## ERGEBNISSE

### Fächer, in denen sich Schüler langweilen

In Tabelle 1 sind getrennt nach Schularten und Klassen die Antworten auf Frage F1 dargestellt. Hier gaben die Schüler an, auf welches Fach sie sich bei der Beantwortung von Frage F2, der Frage nach den Langeweileursachen in einer spezifischen Unterrichtsstunde, bezogen haben.

Tabelle 1: Nennung von Langeweileursachen bezüglich einer als langweilig erlebten Unterrichtsstunde – genannte Fächer.

| Hauptschulklassen |     |     | Realschulklassen         |     |     |     |
|-------------------|-----|-----|--------------------------|-----|-----|-----|
| Fach              | (1) | (2) | Fach                     | (1) | (2) | (3) |
| GSE               | 17  | 38  | Physik                   | 50  | 38  | 0   |
| Religion          | 17  | 31  | Geschichte               | 13  | 24  | 35  |
| Mathematik        | 17  | 23  | Deutsch                  | 0   | 10  | 58  |
| Englisch          | 12  | 8   | Mathematik               | 0   | 9   | 0   |
| PCB               | 17  | 0   | Religion                 | 23  | 9   | 7   |
| KbB               | 12  | 0   | Erdkunde                 | 5   | 5   | 0   |
| Arbeitslehre      | 8   | 0   | Musik                    | 9   | 0   | 0   |
|                   |     |     | Wirtsch.- u. Rechtslehre | 0   | 5   | 0   |

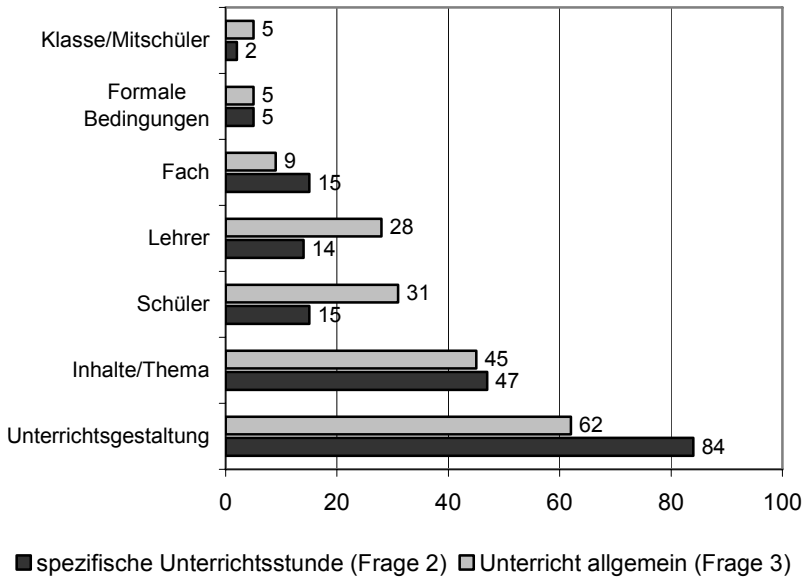
Dargestellt sind Prozentangaben ( $N = 111$ ). GSE: Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde; PCB: Physik/Chemie/Biologie; KbB: Kaufmännisch-bürotechnischer Bereich. Realschulklassen: (1) künstlerischer Zweig; (2) kaufmännischer Zweig; (3) technischer Zweig. Antworten auf folgende Frage (F1): „Du weißt bestimmt, wie es ist, wenn man sich im Unterricht langweilt. Suche dir jetzt in Gedanken eine bestimmte Unterrichtsstunde heraus, in der du dich gelangweilt hast und die noch nicht so weit zurück liegt. Welches Fach war es?“

Insgesamt wurden in den fünf Klassen die einzelnen Fächer sehr unterschiedlich häufig genannt. Besonders große Unterschiede in den Nennungshäufigkeiten zeigten sich in der Realschule. Hier handelt es sich um drei Klassen aus unterschiedlichen Realschulzweigen. Während in Klasse 1 (künstlerischer Zweig) und Klasse 2 (kaufmännischer Zweig) Physik am häufigsten genannt wurde (50%/38%), nannten die Schüler von Klasse 3 (technischer Zweig) dieses Fach kein einziges Mal. Hingegen nannten die Schüler der Klasse 3 sehr oft das Fach Deutsch (58%), welches wiederum von den Schülern der Klassen 1 und 2 gar nicht bzw. selten genannt wurde (0%/10%). Allerdings kann die Zugehörigkeit zu einem bestimmten schulischen Ausbildungszweig nur bedingt als eine Ursache für die Nennungshäufigkeiten verschiedener Fächer in Betracht gezogen werden, da beispielsweise die Schüler des künstlerischen Zweigs (Klasse 1) Mathematik kein einziges Mal nannten.

### Antezedenzen von Langeweile

In Abbildung 2 sind die Hauptkategorien zu den Schülerantworten auf die Fragen F2 und F3 (Antezedenzen von Langeweile) dargestellt. Die Kategorien sind entsprechend der prozentualen Häufigkeit ihrer Nennungen geordnet und bezüglich der Antworten auf die Fragen F2 (spezifische Unterrichtsstunde) und F3 (Unterricht allgemein) getrennt aufgeführt.

Abbildung 2: Antezedenzen unterrichtsbezogener Langeweile – Hauptkategorien



Dargestellt sind Prozentangaben. Alle Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtstichprobe ( $N = 111$ ). Mehrfachantworten waren aufgrund der offenen Fragestellung möglich. Frage 2 (spezifische Unterrichtsstunde): „Du weißt bestimmt, wie es ist, wenn man sich im Unterricht langweilt. Suche dir jetzt im Gedanken eine bestimmte Unterrichtsstunde heraus, in der du dich gelangweilt hast und die noch nicht so weit zurück liegt. Warum hast du dich in dieser Unterrichtsstunde gelangweilt? Beschreibe möglichst genau alles, was zu deiner Langeweile geführt hat.“ Frage 3 (Unterricht allgemein): „Wenn du auch an andere Unterrichtsstunden denkst: Was gibt es noch für Gründe, die dazu führen, dass du dich im Unterricht langweilst?“

Die beiden sich auf die Antwortkategorien zu den Fragen F2 (Langeweile in einer spezifische Unterrichtsstunde) und F3 (Langeweile im Unterricht allgemein) beziehenden Häufigkeitsverteilungen unterscheiden sich nicht signifikant ( $Z = -.11$ ;  $p = .92$ ; Wilcoxon-Test, nichtparametrischer Test zum Vergleich der Verteilung zweier Variablen bei zwei verbundenen Stichproben). Dies bedeutet, dass es bezüglich der Reihenfolge der Nennungshäufigkeiten von Langeweile-Hauptantezedenzen keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die Spezifität der von den Schülern fokussierten Situation gibt (spezifische Unterrichtsstunde vs. Unterricht allgemein). Die Unterrichtsgestaltung wurde mit Abstand am häufigsten als Langeweileursache genannt (84%/62%; Frage 2/3), gefolgt von Unterrichtsinhalten und -themen (47%/45%), im Schüler selbst liegenden Ursachen

(15%/31%), dem Lehrer (14%/28%), dem Fach (15%/9%), formalen Bedingungen (5%/5%) und in der Klasse bzw. in den Mitschülern liegenden Ursachen (2%/5%). Betrachtet man jenseits eines Vergleichs der beiden Häufigkeitsverteilungen die Absolutausprägungen der einzelnen Kategorien, so zeigen sich bezüglich Frage 2 (spezifische Unterrichtsstunde) und Frage 3 (Unterricht allgemein) bei folgenden Kategorien relativ große Unterschiede: „Unterrichtsgestaltung“, „Schüler“ und „Lehrer“. Da die Unterrichtsgestaltung schon bei Frage 2 sehr häufig genannt wurde, ist die geringere Häufigkeit bei der darauf folgenden Frage 3 nahe liegend. Die Kategorien „Schüler“ und „Lehrer“ nannten die Probanden selten beim Erinnern an eine konkrete Stunde, wesentlich häufiger hingegen, wenn sie im Anschluss an Frage 2 (spezifische Unterrichtsstunde) nach weiteren Langeweileursachen gefragt wurden. Die beiden Kategorien „Schüler“ und „Lehrer“ scheinen also beim Erinnern an eine konkrete Unterrichtsstunde weniger präsent zu sein als prozessuale Aspekte der Gestaltung des Unterrichts. Bemerkenswert ist zudem, dass die Schüler anscheinend gut zwischen Aspekten des Lehrers und seiner Unterrichtsgestaltung differenzieren. Sie nennen neben dem Lehrer als solchem vor allem konkrete Aspekte seines Handelns als Ursachen von Langeweile.

Tabelle 2: Antezedenzen von Langeweile – Hauptkategorie „Unterrichtsgestaltung“

| <b>Kategorie „Unterrichtsgestaltung“</b>     | <b>spezifische Unterrichtsstunde (F2)</b> | <b>Unterricht allgemein (F3)</b> |
|--|---|----------------------------------|
| <i>Prozessmerkmale des Unterrichts</i>       |   |                                  |
| Unterricht nicht abwechslungsreich           | 35  | 23                               |
| Lehrer erzählt/redet (zu) viel               | 27  | 7                                |
| Schüler müssen zu viel schreiben             | 17  | 17                               |
| Schlechte Qualität des Vortragens            | 13  | 19                               |
| Schlechte Qualität des Erklärens             | 7   | 5                                |
| Lehrer schweift vom Thema ab                 | 5   | 5                                |
| <i>Verhältnis/Interaktion Lehrer-Schüler</i> |   |                                  |
| Unterrichtsbezogene Interaktion              | 14  | 11                               |
| Klassenführung                               | 10  | 6                                |
| Soziale Interaktion                          | 8   | 4                                |

Dargestellt sind Prozentangaben. Alle Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtstichprobe ( $N = 111$ ). Mehrfachantworten waren aufgrund der offenen Fragestellung möglich.

In Tabelle 2 sind die Teilkategorien der Hauptkategorie „Unterrichtsgestaltung“ und ihre prozentualen Nennungen aufgeführt. Am häufigsten wurden Prozessmerkmale des Unterrichts als Langeweileursachen genannt, und hier vor allem ein wenig abwechslungsreicher Unterricht, lange Monologe der Lehrkräfte, zu viele Schreiarbeiten und eine schlechte Qualität des Lehrervortrags. Bezüglich des Lehrervortrags schrieb ein Schüler beispielsweise Folgendes: „Wenn der Lehrer immer so kurze abgehackte Sätze spricht und sich die Stimme immer gleich anhört (...)“ (Vp 108, Antwort auf Frage F3). Am zweithäufigsten wurden innerhalb der Kategorie „Unterrichtsgestaltung“ das Verhältnis und die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern genannt, hauptsächlich die unterrichtsbezogene Interaktion (Schüler nicht in Unterricht miteinbeziehen, nicht auf Schüler eingehen), die Klassenführung und die sozialen Aspekte der Interaktion (z. B. Respekt vor den Schülern). Vp 11 schrieb beispielsweise zum Thema „Klassenführung“ (Antwort auf Frage F3): „Wir langweilen uns, wenn die Lehrer zu streng sind und man nur so dasitzen kann.“

In Tabelle 3 sind die Teilkategorien weiterer Hauptkategorien und ihre prozentualen Nennungen aufgeführt. Bei der Hauptkategorie „Inhalt/Thema“ wurden mit Abstand am häufigsten uninteressante, langweilige und trockene Inhalte genannt (37%/38%), während nur wenige Schüler Einfachheit (vgl. Unterforderungslangeweile), Schwierigkeit (vgl. Überforderungslangeweile) und Nutzlosigkeit der unterrichteten Inhalte und Themen nannten. 15%/31% zählten Ursachen auf, die im Schüler selbst liegen, insbesondere schlechte Leistungen, Verständnisprobleme und Müdigkeit („Erstens war ich gestern sehr müde und kaputt“, Vp 90, Antwort auf Frage F3). Was die Person des Lehrers anbelangt, so wurden überwiegende undifferenzierte Aussagen gemacht (z. B. „Oft sind die Lehrer an der Langeweile schuld“, Vp 110, Antwort auf Frage F3); einige Schüler nannten das Alter der Lehrkräfte und Burnout-Symptome (z. B. „Er ist schon ziemlich lang Lehrer und ich glaube, dass er deshalb extrem ausgepowert ist“, Vp 99, Antwort auf Frage 2). Was das Unterrichtsfach anbelangt, so nannten die Schüler als Langeweileursache hauptsächlich, dass sie dieses als uninteressant, langweilig und trocken empfinden (z. B. „Das Fach Religion hat mich eigentlich noch nie so richtig interessiert“, Vp 23, Antwort auf Frage F2). Vergleichbar mit der Kategorie „Inhalt/Thema“ wurden auch hier die Schwierigkeit und Einfachheit des Stoffes selten genannt. Die folgenden Beispielaussage, bei der die Einfachheit des Stoffes thematisiert wird, deutet auf Unterforderungslangeweile hin: „In Englisch habe ich mich gelangweilt, da ich seit Jahren Lyrics für meine Band schreibe und alles das, was wir im Englischunterricht in der Schule lernen, schon kann und fast nichts mehr für dieses Fach lernen müsste“ (Vp 70, Antwort auf Frage F3). Sehr wenige Schüler nannten formale Bedingungen (z. B. Montagmorgen) und die



Klasse oder Mitschüler (z. B. Stimmung der Mitschüler) als Ursachen ihrer Langeweile (siehe Abbildung 2).

Tabelle 3: Antezedenzen von Langeweile – Hauptkategorien „Inhalt/Thema“, „Schüler“, „Lehrer“, „Fach“

| <b>Antezedenzen von Langeweile</b>            | <b>spezifische Unterrichtsstunde (F2)</b> | <b>Unterricht allgemein (F3)</b> |
|---|---|----------------------------------|
| <i>Kategorie „Inhalt/Thema“</i>               |   |                                  |
| uninteressant/langweilig/trocken              | 37  | 38                               |
| Einfach                                       | 2   | 8                                |
| Schwierig                                     | 4   | 2                                |
| Nutzlos                                       | 4   | 2                                |
| <i>Kategorie „Schüler“</i>                    |   |                                  |
| Schlechte Leistung/Verständnisprobleme        | 9   | 16                               |
| Müdigkeit                                     | 4   | 8                                |
| <i>Kategorie „Lehrer“</i>                     |   |                                  |
| Generelle/undifferenzierte Aussagen z. Lehrer | 7   | 10                               |
| Persönlichkeit/Person                         | 9   | 19                               |
| <i>Kategorie „Fach“</i>                       |   |                                  |
| uninteressant/langweilig/trocken              | 11  | 7                                |
| nutzlos                                       | 3   | 1                                |
| schwierig                                     | 0   | 1                                |
| einfach                                       | 2   | 0                                |

Dargestellt sind Prozentangaben. Alle Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtstichprobe ( $N = 111$ ). Mehrfachantworten waren aufgrund der offenen Fragestellung möglich.

## DISKUSSION UND AUSBLICK

Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass Langeweilerleben relativ unabhängig von spezifischen Fächern auftritt. Dies wird vor allem durch die Heterogenität der Ergebnisse zu den von den Schülern genannten Fächern verdeutlicht, auf welche sie sich bei der Nennung von Langeweileursachen bezogen. Es scheint daher wenig sinnvoll zu sein, Fächer im Hinblick auf die in ihnen erlebte Langeweile in eine Rangreihe zu bringen. „Langweilige“ Fächer per se scheint es nicht zu geben. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Ergebnissen zu den Langeweileursachen: auch hier wurde das „Fach an sich“ relativ selten genannt.

Was die zentrale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung anbelangt, nämlich die Langeweileursachen, so wurden Aspekte der Unterrichtsgestaltung mit Abstand am häufigsten genannt, erst an zweiter Stelle standen Unterrichtsinhalte und -themen. Das „Wie“ des Unterrichts erwies sich somit eindeutig als relevanter für die Entstehung von Langeweile als das „Was“ des Unterrichts. Darüber hinaus ist bemerkenswert, dass die Schüler wesentlich öfter konkrete Inhalte und Themen als Ursachen für Langeweile nannten als Unterrichtsfächer. Dieses Ergebnis deutet zusammen mit den oben dargestellten Fächernennungen darauf hin, dass Langeweile mehr inhalts- als fachspezifisch aufzutreten scheint, d. h. es sind weniger spezifische Unterrichtsfächer, die bei Schülern Langeweile hervorrufen, sondern vielmehr konkrete Inhalte innerhalb unterschiedlicher Fächer. Die Person des Lehrers wurde wesentlich seltener als Langeweileursache genannt als seine Unterrichtsgestaltung. Es scheinen somit weniger habituelle Persönlichkeitseigenschaften der Lehrkräfte zu sein („langweilige Person“), sondern vielmehr konkrete Verhaltensweisen im Unterrichtsgeschehen (z. B. Art der Hinführung zu einem neuen Thema), die Schüler als Ursachen für ihre Langeweile erleben. Etwa ein Drittel der Schüler sieht Ursachen von Langeweile auch bei sich selbst. Hier wurden insbesondere schlechte Leistungen, Verständnisprobleme und Müdigkeit genannt. Insbesondere schlechte Leistungen und Verständnisprobleme deuten auf die in der Literatur erwähnte Überforderungslangeweile hin.

Verortet man die Ergebnisse in den oben genannten Modellen und Herangehensweisen (siehe Abbildung 1), so ist ersichtlich, dass primär Umweltmerkmale als Ursachen von Langeweile von den Schülern genannt wurden und eher selten Ursachen, die in ihrer Person liegen. „Passungsprobleme“ von Person- und Umweltmerkmalen wurden kein einziges Mal explizit genannt. Auch die in Modellen zum Teil erwähnten institutionellen und familiären Aspekte, sowie Charakteristika von Mitschülern und Peers wurden sehr selten erwähnt (vgl. Modelle von Pekrun, 2000 und Robinson, 1975). Dies ist insofern interessant, als auch in theoretischen Herangehensweisen an das Konstrukt Langeweile am häufigsten Umweltmerkmale genannt werden, gefolgt von Personmerkmalen und Passungsproblemen. Hierbei ist jedoch kritisch zu bemerken, dass davon auszugehen ist, dass Schüler primär Umweltmerkmale als Ursachen wahrnehmen und die in ihnen selbst liegenden Ursachen evtl. nicht als solche wahrnehmen (z. B. Intelligenz, Geschlecht, Extrovertiertheit, geringe Motivation) oder aufgrund sozial erwünschten Antwortverhaltens nicht nennen. Zudem sind externale Langeweileattributionen selbstwertdienlich. Um eine möglichst hohe Validität der Schüleraussagen zu gewährleisten, erfolgte die Datenerhebung bei der vorliegenden Studie durch externe Testleiter und ohne die Anwesenheit von Lehrkräften. Da-

rüber hinaus wurde den Schülern versichert, dass vollständige Anonymität gewährleistet ist und die Daten streng vertraulich behandelt werden. Somit ist davon auszugehen, dass sozial erwünschte Antworttendenzen bei der vorliegenden Studie eine geringe Rolle gespielt haben. Bezüglich der Passung von Person- und Umweltmerkmalen wäre es denkbar, dass Schüler Passungsprobleme implizit erkennen, diese jedoch nicht als solche verbalisieren. Vp 91 nannte beispielsweise folgende Langeweileursache (Antwort auf Frage F3): „Z. B. in Mathe, zu schwere Aufgaben“. Um explizit eine Passung von Umwelt- und Personmerkmalen auszudrücken, hätte der Schüler beispielsweise schreiben müssen: „Z. B. in Mathe, da sind die Aufgaben zu schwierig *für mich*“.

Zur Untersuchung potenzieller, theoretisch anzunehmender Langeweileursachen wären strukturierte Interviews hilfreich, die explizit nach spezifischen Ursachen fragen, die Schüler evtl. von sich aus nicht erwähnen. Darüber hinaus könnten im Hinblick auf eine Multiperspektivität auch Lehrkräfte anhand von Interviews zu den Ursachen der von Schülern erlebten Langeweile befragt werden. Der Vorteil von Untersuchungen rein explorativer Natur, wie der vorliegenden, liegt darin, dass die Antworten der Schüler aus deren unmittelbaren Erfahrungswelt stammen und nicht anhand von Interviewleitfäden in spezifische Richtungen „kanalisiert“ werden.

Die vorliegende Studie könnte Grundlage für die Generierung eines diagnostischen Instrumentariums zur Erfassung spezifischer Langeweileantezedenzen sein. Beispielsweise anhand attributionsbasierter Items (Items, die auf die Ursachenzuschreibungen von Langeweile abzielen, siehe Beispiel unten) könnte ein solches Instrumentarium wertvolle Hinweise zu spezifischen Langeweileursachen im Unterricht und zur Entwicklung empirisch untermauerter Interventionsprogramme zur Vermeidung von Langeweile im Unterricht liefern. Da bisherige Studien auf eine domänenspezifische Organisation emotionalen Erlebens hinweisen (Götz, 2004; Götz, Pekrun, Hall & Haag, in Druck), wäre es wichtig, fachspezifische Instrumentarien zu entwickeln. Die Items eines solchen Instrumentariums könnten beispielsweise folgendermaßen lauten: „Wenn ich mich im Mathematikunterricht langweile, dann liegt es daran, dass der Unterricht immer den gleichen Ablauf hat“. Es wäre wünschenswert, die Bedingungen von Langeweile im Unterricht durch weitere qualitative, quantitative und experimentelle Studien zu untersuchen. Darüber hinaus ist wenig darüber bekannt, wie Schüler mit Langeweile im Unterricht umgehen (Langeweilecoping) und welche Wirkungen Langeweile auf Lernen und Leistung zeigt. Kritisch ist bei der vorliegenden Studie noch zu bemerken, dass es sich um eine Stichprobe bestehend aus Haupt- und Realschülern der 9. Jahrgangsstufe handelt. Schulart und Alter der Schüler sollte bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden. Weitere Studien, die auch

Gymnasiasten und Schüler anderer Jahrgangsstufen einbeziehen, könnten zu einem umfassenderen Bild der Antezedenzen schulischer Langeweile beitragen.

Es wäre erfreulich, wenn das Thema Langeweile in Zukunft in der pädagogisch-psychologischen Forschung stärker aufgegriffen würde, damit einige Antworten auf die Fülle offener Frage gegeben werden könnten. Mikulas und Vodanovich (1993, S. 10) schreiben den treffenden Satz, den wir nach der Durchführung der vorliegenden Studie nur bestätigen können: „Boredom is not a boring topic“.

## LITERATUR

- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the Experience-Sampling Method. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 9, 526-536.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Farmer, R. & Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness – The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50, 4-17.
- Farrell, E., Peguero, G., Lindsey, R. & White, R. (1988). Giving voice to high school students: Pressure and boredom, ya know what I'm sayin'? *American Educational Research Journal* 25, 489-502.
- Fenichel, O. (1934). Zur Psychologie der Langeweile. *Imago*, 20, 270-281.
- Fisher, C. D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46, 395-417.
- Fisher, C. D. (1998). Effects of external and internal interruptions on boredom at work: Two studies. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 503-522.
- Geiwitz, P. J. (1966). Structure of boredom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 592-600.
- Götz, T. (2004). *Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik*. München: Utz.

- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. & Haag, L. (im Druck). Academic emotions from a socio-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*.
- Hamilton, J. A. (1981). Attention, personality, and the self-regulation of mood: Absorbing interest and boredom. *Progress in Experimental Personality Research*, 10, 281-351.
- Harris, M. B. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 576-598.
- Heron, W. (1957). The pathology of boredom. *Scientific American*, 1961, 52-56.
- 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.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Larson, R. W. & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99, 418-443.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaption*. New York, NY: Oxford University Press.
- Leary, M. R., Rogers, P. A., Canfield, R. W. & Coe, C. (1986). Boredom in interpersonal encounters: Antecedents and social implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 968-975.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz
- Mikulas, W. L. & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *Psychological Record*, 43,3-12.
- Moreton-Williams, R. & Finch, S. (1968). *Young school leavers*. London: HMSO.
- O'Hanlon, J. F. (1981). Boredom: Practical consequences and a theory. *Acta Psychologica*, 49, 53-82.
- Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 230-248.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143-163). Oxford: Elsevier.
- Pekrun, R. & Frese, M. (1992). Emotions in work and achievement. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Hrsg.), *International review of industrial and organizational psychology 7* (pp. 153-200). Chichester: Wiley.

- Ragheb, M. G. & Merydith, S. P. (2001). Development and validation of a multi-dimensional scale measuring free time boredom. *Leisure Studies*, 20, 41-59.
- Robinson, W. P. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*, 45, 141-152.
- Rosseel, E. (1974). Fatigue and boredom resulting from reduced task motivation. *Psychologica Belgica*, 14, 67-78.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.
- Smith, R. P. (1981). Boredom: A review. *Human Factors*, 23, 329-340.
- Solomon, P. (1961). *Sensory Deprivation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sundberg, N. D., Latkin, C. A., Farmer, R. F. & Saoud, J. (1991) Boredom in young adults. Gender and cultural comparisons. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22, 209-223.
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of Psychology*, 137, 569-595.
- Vodanovich, S. J. & Kass, S. J. (1990) A factor analytic study of the boredom proneness scale. *Journal of Personality Assessment*, 55, 115-123.
- Wild, R. & Hill, A. B. (1969). *Women in the factory*. London: Institute of Personnel Management.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

*Anschrift der Autoren:*

Dr. Thomas Götz, Ludwig-Maximilians-Universität München, Department Psychologie, Leopoldstraße 13, D-80802 München, Telefon: +49 89 2180 5086, Telefax: +49 89 2180 5250, E-Mail: [goetz@edupsy.uni-muenchen.de](mailto:goetz@edupsy.uni-muenchen.de)

Dr. Anne C. Frenzel, Ludwig-Maximilians-Universität München, Department Psychologie, Leopoldstraße 13, D-80802 München, Telefon: +49 89 2180 6047, Telefax: +49 89 2180 5250, E-Mail: [frenzel@edupsy.uni-muenchen.de](mailto:frenzel@edupsy.uni-muenchen.de).

Prof. Dr. Ludwig Haag, Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Schulpädagogik, D-95440 Bayreuth, Telefon: +49 921 5541 05, Telefax: +49 921 5542 22, E-Mail: [ludwig.haag@uni-bayreuth.de](mailto:ludwig.haag@uni-bayreuth.de)