



# THEO-WEB

## 21. Jahrgang 2022, Sonderausgabe

### Thema: Emotionen aus religionspädagogischer Perspektive

Gläser-Zikuda, Michaela, Meyer, Simon & Stephan, Melanie (2022). Zur Bedeutung von Emotionen im schulischen Kontext - ein Überblick aus pädagogisch-psychologischer Sicht. *Theo-Web*, 21 (), 74-91



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

# **Zur Bedeutung von Emotionen im schulischen Kontext - ein Überblick aus pädagogisch-psychologischer Sicht**

von

Michaela Gläser-Zikuda, Simon Meyer & Melanie Stephan

## *Abstract*

*Emotionen sind zugleich Determinanten und Ergebnis eines jeden Lernprozesses. Im vorliegenden Beitrag wird daher aus pädagogisch-psychologischer Sicht ein kurzer Überblick zur Bedeutung von Emotionen für Lehr- und Lernprozesse in Schule und Unterricht gegeben. Nach einer theoretischen und konzeptionellen Klärung des Begriffs „Emotion“ werden Entstehungsbedingungen und -verläufe über die gesamte Schulzeit sowie die Relevanz von Emotionen für Bildungsprozesse näher erläutert. Im Rahmen eines Forschungsbeispiels erfolgt ein Einblick in das emotionale Erleben von Schüler:innen und die Entwicklung positiver und negativer Lern- und Leistungsempfindungen zu Beginn der Sekundarstufe an Schulen in kirchlicher Trägerschaft. Der Beitrag schließt mit Implikationen für die Gestaltung von Schule und Unterricht.*

*Emotions are both determinants and outcomes of any learning process. Therefore, the present article provides an overview of the importance of emotions for learning and teaching processes in school and instruction from an educational and psychological perspective. After a theoretical and conceptual explanation of the term “emotion”, the conditions and processes of the development of emotions over the entire school period, as well as the relevance of emotions for educational processes will be explained in more detail. In the context of a research example, we give an insight in the emotional experiences of students and the development of positive and negative achievement emotions at the beginning of secondary school in church-run schools. The article concludes with implications for school and instructional design.*

*Schlagwörter: Lern- und Leistungsempfindungen, Entwicklung, Schule, (Fach-)Unterricht, Schulleistung*

*Keywords: achievement emotions, development, school, (subject-)teaching, school performance*

## **1 Einleitung**

Emotionen sind ein wesentlicher Bestandteil menschlichen Lebens. Man denke beispielsweise an überlebenswichtige Emotionen wie Angst, die als biologisches Warnsystem dient. Sie wird bei Gefahr, also in bedrohlichen, unkontrollierbaren Situationen aktiviert, und man reagiert entweder durch Kampf oder Flucht oder als letzte Möglichkeit mit Erstarrung (Ekman & Cordaro, 2011; Kohler-Spiegel, 2017). Emotionen

bzw. Gefühle spielen entsprechend auch im pädagogischen Bereich und speziell in Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätten, Schulen oder Hochschulen eine Rolle. Erziehungs- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen verlaufen günstiger, wenn sie von deren positiven Emotionen begleitet werden (Sann & Preiser, 2017). Allerdings zeichnet sich die Lehr-Lernkultur im Bildungssystem, und speziell in der Schule, nach wie vor durch eine Überbetonung kognitiver Aspekte aus (Hascher, 2005). Emotionen werden im schulischen Kontext häufig eher nicht thematisiert und meist erst dann wahrgenommen, wenn sie von der Lehrperson oder der sozialen Gruppe als störend erlebt werden.

Ein Ziel pädagogischen Handelns im schulischen Kontext muss es daher sein, die Emotionen von Lernenden in der pädagogischen Beziehung zu Lehrenden, in der Schulklasse sowie bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen und hinsichtlich der Unterstützung gelingender Lernprozesse systematisch zu fördern (Gläser-Zikuda, 2010; Gläser-Zikuda, Fuß, Laukenmann, Metz & Randler 2005). Dies setzt auch voraus, dass Lehrpersonen ihre eigenen Emotionen regulieren können und in der Lage sind, die Emotionen von Schüler:innen zu diagnostizieren sowie im Hinblick auf Lehr-Lernprozesse regulationsfördernd mit diesen umzugehen (Frenzel, Götz & Pekrun, 2008; Hülshoff, 2012). In diesem Beitrag fokussieren wir ausschließlich auf Emotionen von Schüler:innen. Welche Emotionen Lehrkräfte erleben (Becker, Keller, Götz, Frenzel & Taxer, 2015), wie sie mit Emotionen von Schüler:innen in wechselseitiger Beziehung stehen (Hargreaves, 2000) und welchen Einfluss schulische Rahmenbedingungen wie Klassengröße, Unterrichtsfächer usw. auf das emotionale Erleben von Lehrkräften haben, wird beispielsweise bei Frenzel, Götz, Lüdtke, Pekrun & Sutton (2009) ausführlich berichtet.

## **2 Definition von Emotion**

Emotionen können aus einem Alltagsverständnis vermeintlich leicht erklärt, aus wissenschaftlicher Sicht aber nicht eindeutig definiert werden. Aus evolutionspsychologischer Sicht wurden in den 1960er Jahren beispielsweise die sogenannten „primären Emotionen“ oder auch „Basisemotionen“ identifiziert, die angeboren und überlebenswichtig sind; weltweit sowie kulturübergreifend werden sie von Menschen - unabhängig davon, wo sie erzogen und sozialisiert wurden - an mimischem Ausdruck erkannt (Ekman & Davidson, 1994; von Salisch, 1988), und zwar die Basisemotionen Überraschung, Ärger, Abscheu/Ekel, Furcht/Angst, Trauer und Freude/Glück (Ekman & Cordaro, 2011; Ekman & Davidson, 1994). Demgegenüber werden soziale oder sekundäre Emotionen bedingt durch Erziehungs- und Sozialisationsprozesse entwickelt (Ulich & Mayring, 1992). Im Laufe seiner Entwicklung lernt ein Mensch, Emotionen zu zeigen, bewusst zu verbergen oder gar vorzutäuschen. Die Emotionsregulation ist meist durch soziale Normen bedingt (Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2018). Erziehung und Sozialisation sowie kulturelle Einflüsse (Ulich &

Mayring, 1992) beeinflussen insgesamt die Entwicklung von Emotionen, ebenso wie ihre spezifische individuelle Ausprägung. Diese sozialen oder sekundären Emotionen treten auf, wenn durch Erziehungs- und Sozialisationsprozesse systematische Verknüpfungen zwischen Kategorien von Objekten oder Situationen und den primären Emotionen gebildet wurden (Huber & Krause, 2018). Zu den sekundären Emotionen zählen z.B. Mitgefühl, Verlegenheit, Scham, Stolz, Eifersucht, Liebe, Neid, Dankbarkeit oder Bewunderung.

Emotionen weisen fünf verschiedene Komponenten auf: Neben dem affektiven Kern (Valenz – positive oder negative Bewertung) werden die expressive (Mimik, Gestik), die kognitive (Bedeutungszuschreibung), die motivationale (Handlungsanregung oder Hemmung) sowie die physiologische (Herzrasen, Hitzewallung) Komponente beschrieben (Eder & Brosch, 2017; Frenzel, Götz & Pekrun, 2015; Pekrun, 2006; Scherer, 2000; Shuman & Scherer, 2016). Emotionen können zum einen als momentane Zustände (sogenannte Zustands- bzw. state-Komponente) und zum anderen als dispositionelle Reaktionstendenzen (Bereitschafts- bzw. trait-Komponente) verstanden werden (Otto, Euler & Mandl, 2000). Das heißt, dass nicht ein Ereignis selbst, sondern erst die subjektive Interpretation des jeweiligen Ereignisses positive oder negative Emotionen hervorruft (Scherer, Schorr & Johnstone, 2001).

Im schulischen Kontext sind insbesondere die sogenannten Lern- und Leistungsemotionen bedeutsam (Pekrun, Götz & Perry, 2005). Sie werden als diejenigen Emotionen verstanden, die bezogen auf lern- und leistungsbezogene Aktivitäten und deren Ergebnisse – also Erfolge oder Misserfolge – erlebt werden. Da es sich bei den Aktivitäten im Unterricht vornehmlich um Lernaktivitäten handelt, gelten Lernemotionen häufig als Teilbereich von Leistungsemotionen (Frenzel et al., 2015). Schüler:innen erleben viele unterschiedliche Emotionen in Lern- und Leistungssituationen, wie beispielsweise eine Interview- und Fragebogenuntersuchung für unterschiedliche schulische Bereiche, wie Unterricht, Lernen und Prüfung, zeigte (Pekrun, 1998). Angst in Prüfungssituationen war mit 30.0 % die von Schüler:innen am häufigsten erlebte Emotion. Die im Unterricht am häufigsten erlebte Emotion war dagegen Freude mit 18.4 %. Beim Lernen außerhalb des Unterrichts wurde Unzufriedenheit mit 19.5 % gefolgt von Freude mit 15.6 % häufig genannt. Dies verdeutlicht die große Erlebensbreite an unterschiedlichen Emotionen bei Schüler:innen im schulischen Kontext.

Neben Lern- und Leistungsemotionen lassen sich generelle Emotionen (z.B. Schulfreude oder Lernfreude) und fachspezifische Emotionen (z.B. Freude im Mathematik- oder Englischunterricht) differenzieren. Die empirische Lehr-Lernforschung untersucht Lern- und Leistungsemotionen zumeist fachspezifisch, da mehrfach gezeigt werden konnte, dass die Emotionen von Schüler:innen zwischen den Unterrichtsfächern stark variieren (Götz, Frenzel, Pekrun & Hall, 2006). Darüber hinaus werden soziale, ästhetische und technologiebezogene Emotionen beschrieben (Loderer, Pekrun & Frenzel, 2020). So

konnten die Autor:innen beispielsweise zeigen, dass die visuelle Gestaltung von technologiegestützten Lernumgebungen eine wichtige Rolle für das emotionale Erleben und die Bewertung der Attraktivität der Lernumgebung spielt. Die Qualität des ästhetischen Designs technologiebasierter Lernumgebungen steht in einem positiven Zusammenhang mit Neugier während des Lernens in den entsprechenden Lernumgebungen (Loderer, Pekrun & Lester, 2020).

In der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernforschung werden häufig kognitive Emotionstheorien, sog. „appraisaltheoretische Zugänge“, als Erklärungshintergrund herangezogen. Zentral ist hier die *Kontroll-Wert-Theorie der Leistungsemotionen* von Pekrun (2006). Es wird dieser Theorie zufolge davon ausgegangen, dass die kognitive Bewertung von Ereignissen oder Situationen das emotionale Erleben bestimmt und differenziert. Zwei Bewertungen in Lern- und Leistungskontexten werden als besonders wichtig erachtet: die sogenannten Kontroll- und Wertappraisals. Das heißt, die Lernenden schätzen Rahmenbedingungen und Situationsmerkmale (also z.B. die von der Lehrperson gestaltete Unterrichtsstunde) im Hinblick auf deren subjektive Kontrollierbarkeit (z. B. ist der Lernende überzeugt, dass er die Erklärungen der Lehrkraft nachvollziehen kann) und Wert (erscheinen dem Lernenden die vermittelten Inhalte als persönlich bedeutsam, beispielsweise für sein späteres Berufsleben) ein. Je nachdem, wie diese Appraisals zusammenwirken, entstehen unterschiedliche Emotionen. Die Werteinschätzung legt fest, ob man positive oder negative Emotionen erlebt. Die Kontrolleinschätzung wiederum bestimmt die jeweilige Qualität und Intensität der Emotion (Pekrun, 2006; Pekrun & Perry, 2016). Lernfreude entsteht beispielsweise dann, wenn die Lernumgebung als positiv eingeschätzt, die Kontrolle über die Lernanforderungen als hoch und die subjektive Wichtigkeit der Lerninhalte oder des Lernprozesses ebenso als hoch bewertet werden. Lern- und Leistungsemotionen beeinflussen das Leistungsvermögen, indem sie kognitive Ressourcen binden, in Zusammenhang mit Lern- und Leistungsmotivation stehen sowie die Anwendung von Lernstrategien beeinflussen (Pekrun & Loderer, 2020; Plass & Kaplan, 2016). Insgesamt beruhen die Wirkungen von Emotionen auf den Lernprozess, den Wissenserwerb sowie die Leistung demnach auf einem komplexen Zusammenspiel von spezifischen Aufgabenanforderungen, individuellen Lernermerkmalen und kognitiv-motivationalen Prozessen.

### **3 Emotionen und ihre Bedeutung im Kontext schulischen Lernens und Leistens**

Im schulischen Kontext sind Lern- und Leistungsemotionen allgegenwärtig, insbesondere auch mit Blick auf Leistungsbeurteilungen und die hiermit oft einhergehenden Selektionsprozesse (Helmke, 2017; Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010). Wichtige Erkenntnisse zur Bedeutung von Emotionen im Lehr-Lernkontext wurden beispielsweise bereits vor geraumer Zeit durch die Prüfungsangstforschung (Pekrun & Jerusalem, 1996)

generiert. Insbesondere negative Emotionen, wie die Prüfungsangst, korrelieren mit geringeren Schulleistungen, während positive Emotionen, wie Freude und Stolz, tendenziell mit höheren Leistungen zusammenhängen (Götz & Hall, 2013; Mega, Ronconi & Beni, 2014; Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Götz, 2017). Diese Befunde werden im Übrigen ganz aktuell auch im Kontext des Distanzunterrichts während der Corona-Pandemie bestätigt. Huber und Helm (2020) zufolge stellte sich die Fähigkeit der Schüler:innen, selbstgesteuert lernen zu können, als prädiktiv für positive wie auch negative Emotionen heraus. Dabei hängen positive Emotionen mit einem höheren investierten Lernaufwand und insbesondere auch mit einem höheren Lernerfolg zusammen.

Grundsätzlich spielt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten eine wesentliche Rolle im schulischen Kontext. Studien zu Zusammenhängen zwischen dem akademischen Fähigkeitsselbstkonzept und der Entwicklung positiver und negativer Lern- und Leistungsemotionen zeigen, dass hohe Werte des Selbstkonzepts tendenziell mit mehr positiven und weniger negativen Emotionen einhergehen (Götz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke & Hall, 2010; Pekrun et al., 2017). Auch die besuchte Schulart spielt bei der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (Marsh & Hau, 2003) und der hierauf bezogenen Lern- und Leistungsemotionen eine Rolle. Die Entwicklung der Freude von Schüler:innen an Gymnasien (Harazd & Schürer, 2006; Valtin & Wagner, 2004; van Ophuysen, 2008, 2009) ist beispielsweise dadurch gekennzeichnet, dass Gymnasiast:innen mit höheren Werten der Emotion Freude starten, dann jedoch eine deutlich stärker rückläufige Tendenz als bei Schüler:innen an Mittel- bzw. Realschulen festzustellen ist (Harazd & Schürer, 2006). Erklären lässt sich dieser Befund mit dem sogenannten „Big-fish-little-pond-Effekt“ (Marsh & Hau, 2003; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Baumert & Köller, 2007). Dieser besagt, dass vergleichbar fähige Schüler:innen in Gruppen mit einem insgesamt eher geringen Leistungsniveau ein höheres akademisches Selbstkonzept (das sich emotional positiv auswirkt) aufweisen als Schüler:innen in Gruppen mit einem insgesamt eher hohen Leistungsniveau (wo es sich emotional eher negativ auswirkt).

Einige Studien bestätigen darüber hinaus geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich positiver und negativer Lern- und Leistungsemotionen von Schüler:innen in der Sekundarstufe. In Bezug auf die Emotion Langeweile berichten Daniels, Stupnisky, Pekrun, Haynes, Perry & Newall (2009) beispielsweise, dass Jungen im ersten Jahr der Sekundarschule tendenziell mehr Langeweile erleben als Mädchen. Weitere Studien belegen mehr Freudeerleben bei Mädchen im Vergleich zu Jungen (van Ophuysen, 2008), wobei jedoch darauf hinzuweisen ist, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der erlebten Lern- und Leistungsemotionen auch vom jeweiligen Unterrichtsfach abhängig sind. So verweisen einige Studienergebnisse beispielsweise im Fach Mathematik auf höhere Werte der Freude bei Jungen im Vergleich zu denjenigen von Mädchen (Götz, Bieg, Lüdtke, Pekrun & Hall, 2013; Pekrun, Götz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010; Pekrun et al., 2017).

## **4 Entwicklungsverläufe von Emotionen im Kontext von Lernen und Leistung**

Bezogen auf die Entwicklung von Lern- und Leistungsemotionen in Primar- und Sekundarstufe lässt sich Folgendes festhalten: Während im Kindergarten und zu Beginn der Grundschule die positive Lern- und Leistungsemotion Freude noch dominiert, ist bis zur fünften Jahrgangsstufe ein Rückgang zu beobachten (Gentry, Gable & Rizza, 2002; Helmke, 1993), der mit der zunehmenden Leistungsorientierung und schulischen Selektion begründet werden kann. Demgegenüber nehmen die negativen Lern- und Leistungsemotionen Angst und Langeweile im Verlauf der Grundschulzeit leicht zu (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss & Murayama, 2012; Vierhaus, Lohaus & Wild, 2016; Zeidner, 2014). Ein Großteil der bisherigen empirischen Studien fokussiert allerdings auf die Entwicklung von Lern- und Leistungsemotionen im Sekundarschulbereich (Hagenauer & Hascher, 2010; Vierhaus et al., 2016), wobei vor allem die Veränderung von Freude und Angst untersucht wird.

Studien, die sich mit Entwicklungsverläufen positiver und negativer Lern- und Leistungsemotionen nach dem Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I befassen, berichten häufig von zunächst relativ hohen Werten positiver Lern- und Leistungsemotionen bei Schüler:innen (Bieg, Grassinger & Dresel, 2019; Gentry et al., 2002; Pekrun, vom Hofe, Blum, Frenzel, Götz & Wartha, 2007; Vierhaus et al., 2016), die sich unter anderem durch positive Überzeugungen und Vorfreude der Schüler:innen auf die neue Lernumwelt erklären lassen (van Ophuysen, 2018). Hinsichtlich der weiteren Entwicklung der positiven und negativen Emotionen im Verlauf des ersten Jahres an der weiterführenden Schule belegen einige Studien einen eher negativen Trend: Positive Lern- und Leistungsemotionen sind rückläufig, während negative Lern- und Leistungsemotionen ansteigen (Pekrun et al., 2007; Vierhaus et al., 2016). Das Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik PALMA (Pekrun et al., 2007), eine Längsschnittstudie, in der die Entwicklungsverläufe der Leistungen von Schüler:innen im Fach Mathematik untersucht wurden, zeigt, dass positive Emotionen von der fünften bis zur neunten Jahrgangsstufe signifikant rückläufig sind, wobei Freude und Stolz vor allem in den ersten beiden Jahren der weiterführenden Schule deutlich abnehmen, was sich letztlich auch negativ auf die Motivation und Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler:innen auswirken kann (Pekrun et al., 2007). Die negativen Emotionen Ärger, Langeweile und Hoffnungslosigkeit hingegen nehmen gerade in den ersten Jahren der Sekundarstufe I deutlich zu, während Angst und Scham im Setting der PALMA-Studie einigermmaßen stabil blieben (Pekrun et al., 2007). Im späteren Verlauf der Sekundarschule nehmen die negativen Emotionen Ärger, Langeweile, Angst und Hoffnungslosigkeit weiter zu (Ahmed, van der Werf, Kuyper & Minnaert, 2013; Bieg et al., 2019; Raccanello, Brondino & de Bernardi, 2013; Vierhaus et al., 2016). Hinsichtlich der Entwicklung positiver Lern- und Leistungsemotionen von der sechsten bis zur neunten

Klasse wird ein weiterer Rückgang von Freude (Bieg et al., 2019; Hagenauer & Hascher, 2010; Raccanello et al., 2013; Vierhaus et al., 2016) und Stolz (Raccanello et al., 2013) beobachtet. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass empirische Studien zum Entwicklungsverlauf von Lern- und Leistungsemotionen im Kontext des Übergangs von der Grundschule in weiterführende Schulen insgesamt auf einen tendenziell negativen Trend hindeuten.

## **5 Emotionen von Schüler:innen und deren Entwicklung an Schulen in kirchlicher Trägerschaft**

Der Fokus bisheriger Forschungsstudien liegt auf der Untersuchung von Entwicklungsverläufen von Lern- und Leistungsemotionen an staatlichen Schulen, während bislang keine empirische Evidenz zu positiven und negativen Lern- und Leistungsemotionen und deren Entwicklung an Schulen in kirchlicher Trägerschaft vorliegt. Im Folgenden sollen deshalb exemplarisch empirische Befunde aus dem Schulentwicklungsprojekt „Stärkende Lebenswelten“ (Projektleitung: Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda, Laufzeit 2017–2019; gefördert durch das katholische Schulwerk in Bayern) vorgestellt werden. In diesem Schulentwicklungsprojekt wurden unter anderem Entwicklungsverläufe positiver (Freude und Stolz) sowie negativer (Angst, Langeweile und Hoffnungslosigkeit) Lern- und Leistungsemotionen von Schüler:innen zu Beginn der Sekundarstufe im Längsschnitt zu drei Messzeitpunkten untersucht (Meyer & Gläser-Zikuda, 2020; Meyer & Schlesier, 2021; Obermeier, Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2021).

Das vorliegende Sample (bestehend aus Privatschulen in kirchlicher Trägerschaft) zeichnet sich maßgeblich durch ein spezifisches pädagogisches Profil aus. Die Förderung der Persönlichkeit sowie der Gemeinschafts- und Beziehungsfähigkeit gelten als zentrale Facetten eines ganzheitlichen, christlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags dieser Schulen (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2009, 2010; Pirner, Scheunpflug & Holl, 2010). Ein positives und offenes Lernklima, eine vertrauensvolle Atmosphäre sowie eine wertschätzende Zusammenarbeit mit den Eltern sind dabei ebenfalls zentrale Aspekte (Nothaft, 2012).

Im Rahmen des erwähnten Schulentwicklungsprojekts „Stärkende Lebenswelten“ wurden von Beginn der fünften bis zu Beginn der sechsten Klassenstufe an weiterführenden Schulen systematische Veränderungen in der Entwicklung der positiven und negativen Lern- und Leistungsemotionen Freude, Stolz, Angst, Hoffnungslosigkeit und Langeweile näher untersucht (Meyer & Schlesier, 2021). Die Daten von  $N = 584$  Schüler:innen an 23 Schulen in kirchlicher Trägerschaft (56.2 % Gymnasium, 43.8 % Realschule), die zu drei Messzeitpunkten erhoben wurden, wurden unter Kontrolle des Geschlechts und der Schulart mit Hilfe von multiplen Wachstumskurvenmodellen analysiert. Die Ergebnisse dieser Studie belegen auch an Privatschulen in kirchlicher Trägerschaft eine ähnlich ungünstige Entwicklung der positiven und negativen Lern- und Leistungsemotionen wie



bei Schüler:innen an staatlichen Schulen (z.B. Pekrun et al., 2007). Es zeigt sich, dass das Niveau von Freude und Stolz zu Beginn der weiterführenden Schule - also unmittelbar nach dem Übertritt - zunächst recht hoch ausgeprägt ist (Messzeitpunkt [MZP] 1: Freude  $M = 3.02$ ,  $SD = 0.65$ ; Stolz  $M = 3.13$ ,  $SD = 0.85$ ), was möglicherweise neben dem erwähnten Übergangseffekt (van Ophuysen, 2018) auch darauf zurückzuführen ist, dass Schulen in kirchlicher Trägerschaft den Anspruch stärker vertreten, die Kinder angemessen auf die weiterführenden Schulen vorzubereiten und für ein offenes Lernklima zu sorgen (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2009). Im weiteren Verlauf der Klassenstufe 5 ist jedoch zu beobachten, dass Freude und Stolz signifikant und kontinuierlich abnehmen (MZP 2: Freude  $M = 2.81$ ,  $SD = 0.65$ ; Stolz  $M = 3.08$ ,  $SD = 0.88$ ; MZP 3: Freude  $M = 2.64$ ,  $SD = 0.66$ ; Stolz  $M = 3.00$ ,  $SD = 0.89$ ). Eine mögliche Erklärung liegt in den zunehmenden Erwartungen an die Schüler:innen von schulischer Seite sowie dem dadurch stärker wahrgenommenen Leistungsdruck (Koch, 2008; van Ophuysen, 2018). Darüber hinaus liegen bedeutsame Unterschiede im emotionalen Erleben von Schüler:innen je nach besuchter Schulart vor. Die Ergebnisse belegen einen signifikant stärkeren Rückgang von Freude und Stolz bei Schüler:innen des Gymnasiums im Vergleich zu Schüler:innen an Realschulen. Hinsichtlich der untersuchten negativen Emotionen Angst, Hoffnungslosigkeit und Langeweile ist ein gegenläufiger Trend beobachtbar: Während Schüler:innen mit - im Vergleich zu den positiven Emotionen - niedrigeren Werten in die Sekundarstufe übertreten (MZP 1: Angst  $M = 1.70$ ,  $SD = 0.75$ ; Hoffnungslosigkeit  $M = 1.43$ ,  $SD = 0.69$ ; Langeweile  $M = 1.50$ ,  $SD = 0.74$ ), ist ein signifikanter Anstieg der negativen Emotionen im Verlauf des ersten Jahres nach dem Übergang (MZP 2: Angst  $M = 1.77$ ,  $SD = 0.81$ ; Hoffnungslosigkeit  $M = 1.55$ ,  $SD = 0.84$ ; Langeweile  $M = 1.63$ ,  $SD = 0.86$ ; MZP 3: Angst  $M = 1.91$ ,  $SD = 0.82$ ; Hoffnungslosigkeit  $M = 1.71$ ,  $SD = 0.87$ ; Langeweile  $M = 1.86$ ,  $SD = 0.94$ ) zu beobachten. Mit Blick auf Schularteffekte belegen die Ergebnisse der Studie, dass negative Lern- und Leistungseemotionen bei Gymnasiast:innen signifikant stärker ansteigen als bei Realschüler:innen. Diese Unterschiede sind auf divergierende Leistungsanforderungen, aber vermutlich auch auf Bezugsgruppeneffekte zurückzuführen: Schüler:innen, die an ein Gymnasium wechseln, haben häufig einen niedrigeren Leistungsstatus in ihrer Klasse, was - verbunden mit steigendem Leistungsdruck - zu einer ungünstigen Entwicklung hinsichtlich des emotionalen Erlebens führen kann (Marsh & Hau, 2003).

Diese Forschungsergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass sich ungünstige Entwicklungstendenzen hinsichtlich positiver und negativer Lern- und Leistungseemotionen im Kontext des Übertritts an die weiterführende Schule unabhängig vom Setting (staatliche Schulen vs. Privatschulen in kirchlicher Trägerschaft) in ähnlicher Weise belegen lassen. Demzufolge sollten Lern- und Leistungseemotionen generell auf struktureller bzw. organisationaler Ebene im Kontext des schulischen Übertritts sowie im Kontext der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen explizit berücksichtigt und gefördert

werden.

## **6 Berücksichtigung von Emotionen in der Schule und bei der Unterrichtsgestaltung**

Für erfolgreiches schulisches Lernen ist es folglich wichtig, dass Emotionen von Schüler:innen, aber auch die der Lehrpersonen (Frenzel et al., 2008; Frenzel et al., 2009), bei der Gestaltung von Lernangeboten und Unterricht berücksichtigt werden. Götz, Frenzel und Pekrun (2007) beschreiben Rahmenbedingungen, Verhaltensweisen und Lernsituationen, mit Hilfe derer positive Emotionen gefördert und negative Emotionen reduziert werden können. Die Autor:innen geben folgende Empfehlungen: (1) Strukturiert unterrichten, (2) Schüler:innen Kontrollerfahrungen machen lassen, (3) eine Kultur des Fragens entwickeln, (4) einen offenen Umgang mit Fehlern etablieren, (5) den spielerischen Charakter des Lernens hervorheben, (6) mehr die Arbeitsprozesse und weniger die Resultate loben, (7) individuelle Leistungsfortschritte unabhängig vom Leistungsniveau der anderen loben, (8) so unterrichten, dass es einem selbst Spaß macht (Götz, Frenzel & Pekrun, 2007).

In eine ähnliche Richtung argumentiert auch Astleitner (2000) mit dem von ihm entwickelten FEASP-Instruktionsansatz „F(ear)E(nvy)A(nger)S(ympathy)P(leasure)“, mit Hilfe dessen die fünf genannten Emotionen von Lernenden systematisch in Lehr-Lernsituationen berücksichtigt werden sollen. Positive Gefühle von Schüler:innen im Unterricht betreffen vor allem Sympathie anderen Schüler:innen (und den Lehrkräften) gegenüber. Sympathie kann dadurch gefördert werden, dass die Beziehungen zwischen den Schüler:innen verstärkt werden und sie lernen, unter Beachtung grundlegender Kommunikationsregeln und der Bedürfnisse der anderen Schüler:innen gut zu interagieren und zu kooperieren. Vergnügen im Unterricht ist ebenfalls relevant, und Schüler:innen sind vor allem dann vergnügt, wenn ihr Wohlbefinden beachtet wird, sie möglichst selbstgesteuert lernen und spielähnliche Lernaktivitäten ausführen können (Astleitner, 2000). Angst, Neid und Ärger sind negative Emotionen im Unterricht, die zu verringern sind. Angst kann reduziert und verhindert werden, indem Schüler:innen im Unterricht möglichst oft Erfolgserfahrungen machen können, wenn Fehler als Lernchance gesehen werden und in einer entspannten Unterrichtsatmosphäre gearbeitet wird. Neid lässt sich verringern, indem Leistungsvergleiche nicht nach sozialen, sondern nach individuellen Leistungsverläufen und nach fachbezogenen Kriterien erfolgen (Hofmann, Maier & Zeitler, 2012). Schließlich kann Ärgererleben vermieden und reduziert werden, wenn Schüler:innen angeregt werden, soziale Probleme mit Hilfe unterschiedlicher Sichtweisen zu reflektieren und zu relativieren, und wenn keinerlei Form von verbaler, körperlicher etc. Gewalt akzeptiert wird (Astleitner, 2000).

Gläser-Zikuda und Kolleg:innen (2005) entwickelten ebenfalls ein emotional orientiertes Unterrichtskonzept (*ECOLE* - Emotional-Cognitive Learning), das sie zudem im Rahmen

einer quasi-experimentellen Interventionsstudie im Unterricht der Fächer Biologie, Deutsch und Physik an Haupt- bzw. Mittel- und Realschulen sowie Gymnasien der 8. Klassenstufe überprüften. Das Ziel der Unterrichtsintervention war es, positive (Freude, Zufriedenheit, und Interesse) und negative Lern- und Leistungsemotionen (Langeweile und Angst) sowie Motivation, Selbstkonzept und Leistungen von Schüler:innen positiv zu beeinflussen. Die Angst der Schüler:innen ließ sich reduzieren, Freude und Zufriedenheit erhöhen, und zwar insbesondere in den Fächern Deutsch und Physik. Das Konzept beinhaltet fünf Module (Struktur, Wertbezug, Transparenz, Selbstregulation und soziale Kontakte). Das Modul „Struktur“ ist durch Formen direkten Unterrichts (z.B. strukturierte Zusammenfassungen von Seiten der Lehrperson) und Lehr-Lernmaterial, das selbstreguliertes Lernen mit Selbstkontrollmöglichkeit einschließt, gekennzeichnet. Das Modul „Wertbezug“ fokussiert auf den Lebensweltbezug der Unterrichtsinhalte. Ein drittes Modul zielt darauf ab, die „Transparenz“ des Unterrichts sowie der Lern- und Leistungsanforderungen zu gewährleisten. Die Schüler:innen wurden z.B. zu Beginn der Unterrichtseinheit über Inhalte und Ablauf informiert, differenzierte Lehr-Lernmaterialien und ein unbenoteter Übungstest wurden angeboten. Alle Schüler:innen erhielten eine individuelle schriftliche Rückmeldung (Feedback) zum aktuellen Leistungsstand sowie Hinweise für die Vorbereitung auf die Klassenarbeit. Das vierte Modul („Selbstregulation“) war für die Umsetzung schüler:innenorientierter Unterrichtsformen und für die Förderung der emotional-motivationalen Lernaspekte zentral. Formen selbstbestimmten Lernens im Unterricht fanden hier Eingang. Das fünfte Modul schließlich griff in Anlehnung an Astleitner (2000) die Bedeutung harmonischer „sozialer Kontakte“ in Lernprozessen auf. Kooperative und spielorientierte Lernformen wurden in den Unterricht integriert (Gläser-Zikuda, 2010).

Auf die Bedeutung von Autonomieerleben im Unterricht weist eine empirische Studie hin (Markus, 2019; Markus & Gläser-Zikuda, 2021), im Rahmen derer schüler:innenperzipierte Autonomieunterstützung im Mathematikunterricht näher untersucht wurde. Es konnte bestätigt werden, dass Autonomieunterstützung sich insbesondere auf die Lern- und Leistungsemotionen Freude, Stolz und Hoffnung positiv auswirkt, aber auch die negativen Emotionen Ärger, Hoffnungslosigkeit und Langeweile lassen sich durch Autonomieunterstützung verringern. Durch die Passung von Autonomie mit den individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen der Schüler:innen wird mit einem adaptiven Unterricht eine möglichst optimale Lernumwelt für jede:n Einzelne:n angeboten (vgl. *Aptitude-Treatment-Interaction*; Snow, 1989).

Die jüngere quasi-experimentelle Interventionsstudie EMo-Math (Sutter-Brandenberger, Hagenauer & Hascher, 2018) hatte ebenfalls die Förderung positiver sowie die Reduzierung negativer Emotionen von Schüler:innen der 7. und 8. Klassenstufe im Mathematikunterricht zum Ziel sowie, deren Lernmotivation, das Lernvergnügen und das Wohlbefinden der Schüler:innen zu erhöhen. Die Auswirkungen zweier Formen einer zweijährigen Intervention (Schüler:innenintervention vs. Schüler:innen- und

Lehrkräfteintervention) gegenüber einer Kontrollgruppe wurden miteinander verglichen. In der ersten Interventionsgruppe wurden Schülerworkshops zu den Themen Emotionen, Motivation, Selbstregulation, dem Formulieren von Lernzielen und dem Nutzen von Mathematik gegeben. In diesen Workshops wurden in lebens- und unterrichtsnahen Situationen Wissen über Emotionen vermittelt und Kompetenzen wie Empathie gefördert. In der zweiten Interventionsgruppe wurden, zusätzlich zu den Workshops für die Schüler:innen, auch die Lehrkräfte in das Programm eingebunden. Sie erhielten Workshops zu den Themen Umgang mit Emotionen, Motivationsförderung, positive Fehlerkultur und Feedback. Sie wurden zusätzlich dazu angehalten, auch die Inhalte der Workshops der Schüler:innen in den Unterricht zu integrieren. Nach einem Schuljahr zeigte sich, dass in der Interventionsgruppe, in der die Lehrkräfte ebenfalls Workshops besuchten, die Angst der Schüler:innen abnahm und ihre Lernfreude stieg. In der Interventionsgruppe, in der lediglich die Schüler:innen an Workshops teilnahmen, sank die Angst der Lernenden ebenfalls, aber auch die Lernfreude (Hascher & Brandenberger, 2018). Die Lernmotivation in Mathematik konnte besonders gefördert werden, wenn sowohl die Lehrperson als auch die Klasse Interventionen erhielten. Waren nur die Schüler:innen in die Intervention involviert, war der Effekt schwächer.

## 7 Fazit

Anhand dieser überblicksartigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass es von zentraler Bedeutung ist, sich mit emotionalen Aspekten in Schule und Unterricht zu beschäftigen. Der schulische Bildungsauftrag bezieht sich nicht nur auf die Unterstützung des Erwerbs fachlicher Kompetenzen, sondern schließt die Förderung einer positiven emotional-motivationalen Haltung von Schüler:innen gegenüber schulischem Lernen und Leisten ein (Bieg & Mittag, 2011; Hagenauer, 2011). Dies ist insbesondere in Bezug auf lebenslanges Lernen (OECD, 2021) von hoher Bedeutung. Nicht zuletzt haben die Erfahrungen mit Distanzunterricht während der Corona-Pandemie die Bedeutung der im engen Zusammenhang zu Motivation und Selbstregulation stehenden Lern- und Leistungsemotionen für erfolgreiches Lernen von Schüler:innen deutlich gezeigt (Huber & Helm, 2020). Daraus folgt, dass Lehrkräfte und die gesamte Schule dafür Sorge tragen müssen, dass Schüler:innen überwiegend positive Emotionen erleben und so in ihrem Lernprozess unterstützt werden. Zwar lassen sich negative Emotionen nicht gänzlich vermeiden, aber sie sollten prinzipiell bedacht und wo immer möglich auch verhindert werden. Zu bedenken ist, dass ein häufiges Erleben negativer Emotionen, wie Langeweile, Ärger und vor allem Angst, in Schule und Unterricht zu einer Entfremdung vom Lernen und von der Institution Schule (Hascher & Hadjar, 2018) sowie im Extremfall zu Schulabsentismus<sup>1)</sup> und Dropout<sup>2)</sup> führen kann (Stamm, 2012).

---

1) Unerlaubtes Fernbleiben vom Unterricht (Schulverweigerung)

2) Abbruch der Ausbildung ohne Schulabschluss

Aus den bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen lässt sich zudem festhalten, dass positive Emotionen wie Freude und Stolz im Laufe der Schulzeit abnehmen. Diese Entwicklung ist an Gymnasien ausgeprägter als an Real- bzw. Mittelschulen. Ein Unterschied zwischen staatlichen Schulen und privaten Schulen in kirchlicher Trägerschaft ließ sich – zumindest im Rahmen der hier referierten Studie – nicht nachweisen. Vielmehr sind Lern- und Leistungsemotionen in bedeutendem Maße fachspezifisch ausgerichtet. Folglich sind weitere Forschungsstudien notwendig, um bislang in Bezug auf die Bedeutung von Lern- und Leistungsemotionen kaum erforschte Unterrichtsfächer (wie z.B. Religion) explizit in den Blick zu nehmen. In diesem Zusammenhang verweist Pirner (2021) darauf, dass Emotionen in Ansätzen der Religionspädagogik zwar seit jeher von Bedeutung sind, der Schwerpunkt dabei allerdings häufig vorwiegend auf theoretischen Aspekten liegt, während empirische Forschungsbefunde zum Stellenwert von Emotionen im Kontext religionspädagogischer Bildungsprozesse meist vernachlässigt werden. Neben fundierten empirischen Forschungsbefunden zur Beschreibung und Erklärung der Bedeutung von Lern- und Leistungsemotionen in diesem Bereich bedarf es darüber hinaus generell weiterer Unterrichtsinterventionen (wie z.B. FEASP-Ansatz, ECOLE, EMo-Math), die empirisch auf ihre Wirkung geprüft werden, und einer entsprechenden Sensibilisierung und Qualifizierung von Lehrkräften, damit Schule und Unterricht emotional positiv erlebt werden.

## Literaturverzeichnis

- Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H. & Minnaert, A. (2013). Emotions, Self-Regulated Learning, and Achievement in Mathematics: A Growth Curve Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), S. 150-161. DOI: 10.1037/a0030160
- Astleitner, H. (2000). Designing Emotionally Sound Instruction: The FEASP-Approach. *Instructional Science*, 28(3), S. 169-198.
- Becker, E. S., Keller, M. M., Götz, T., Frenzel, A. C. & Taxer, J. L. (2015). Antecedents of Teachers' Emotions in the Classroom: An Intraindividual Approach. *Frontiers in Psychology*, 6(635), S. 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00635
- Bieg, S., Grassinger, R. & Dresel, M. (2019). Teacher Humor: Longitudinal Effects on Students' Emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), S. 517-534.
- Bieg, S. & Mittag, W. (2011). Leistungsverbesserungen durch Förderung der selbstbestimmten Lernmotivation. In M. Dresel & L. Lämme (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (S. 219-236). Münster: LIT.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2018). *Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin: Springer.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P. & Newall, N. E. (2009). A Longitudinal Analysis of Achievement Goals: From Affective Antecedents to

- Emotional Effects and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), S. 948-963. DOI: 10.1037/a0016096
- Eder, A. & Brosch, T. (2017). Emotion. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Lehrbuch. Allgemeine Psychologie* (S. 185-222). Berlin: Springer.
- Ekman, P. & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3(4), 364-370. DOI: 10.1177/1754073911410740
- Ekman, P. & Davidson, R. J. (1994). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Frenzel, A. C., Götz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. (2009). Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), S. 705-716. DOI:10.1037/a0014695
- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2015). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 201-224). Berlin: Springer.
- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise - Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 187-209). Münster: Waxmann.
- Gentry, M., Gable, R. K. & Rizza, M. G. (2002). Students' Perceptions of Classroom Activities: Are There Grade-Level and Gender Differences? *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 539-544. DOI:10.1037/0022-0663.94.3.539
- Gläser-Zikuda, M. (2010). „Heute hat es im Unterricht wieder Spaß gemacht“ - Zur Bedeutung von Lern- und Leistungseemotionen in Schule und Unterricht. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 85-108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M., Fuß, S., Laukenmann, M., Metz, K. & Randler, C. (2005). Promoting Students' Emotions and Achievement - Instructional Design and Evaluation of the ECOLE-Approach. *Learning and Instruction*, 15(5), S. 481-495. DOI:10.1016/j.learninstruc.2005.07.013
- Götz, T., Bieg, M., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Hall, N. C. (2013). Do girls really experience more anxiety in mathematics? *Psychological Science*, 24(10), S. 2079-2087.
- Götz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O. & Hall, N. C. (2010). Academic Self-Concept and Emotion Relations: Domain Specificity and Age Effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), S. 44-58.
- Götz, T., Frenzel, A. & Pekrun, R. (2007). Emotionen im Lern- und Leistungskontext. *Katechetische Blätter*, 132(1), S. 13-19. URL: [https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/13749/G%C3%B6tz\\_etal\\_2007\\_Emotionen\\_im\\_Lern-\\_und\\_Leistungskontext.pdf?sequence=2](https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/13749/G%C3%B6tz_etal_2007_Emotionen_im_Lern-_und_Leistungskontext.pdf?sequence=2) [Zugriff: 14.05.2022].
- Götz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Hall, N. C. (2006). The Domain Specificity of

- Academic Emotional Experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75(1), S. 5-29. DOI:10.3200/JEXE.75.1.5-29
- Götz, T. & Hall, N. C. (2013). Emotion and Achievement in the Classroom. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *Educational Psychology Handbook Series. International Guide to Student Achievement* (S. 192-195). London: Routledge.
- Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2010). Learning Enjoyment in Early Adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 16(6), S. 495-516. DOI:10.1080/13803611.2010.550499
- Harazd, B. & Schürer, S. (2006). Veränderung der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 208-222). Berlin: Springer VS.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), S. 811-826.
- Hascher, T. & Brandenberger, C. C. (2018). Emotionen und Lernen im Unterricht. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 289-310). Wiesbaden: Springer.
- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School Alienation: Theoretical Approaches and Educational Research. *Educational Research*, 60(2), S. 171-188.
- Hascher, T. (2005). Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. *Zeitschrift für Pädagogik* 51(5), S. 610-625. URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4771/pdf/ZfPaed\\_2005\\_5\\_Hascher\\_Emotionen\\_im\\_Schulalltag\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4771/pdf/ZfPaed_2005_5_Hascher_Emotionen_im_Schulalltag_D_A.pdf) [Zugriff: 14.05.2022].
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(2/3), S. 77-86.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Auflage). Leipzig: Klett/Kallmeyer.
- Hofmann, F., Maier, U. & Zeitler, S. (2012). *Formative Leistungsdiagnostik. Grundlagen und Praxisbeispiele*. München: Oldenbourg Verlag.
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie: Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler\*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermissen ich die Schule ...“* (S. 37-60). Münster: Waxmann.
- Huber, M. & Krause, S. (2018). *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hülshoff, T. (2012). *Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe* (4. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Koch, K. (2008). Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 577-592). Wiesbaden: Springer VS.

- Kohler-Spiegel, H. (2017). *Traumatisierte Kinder in der Schule. Verstehen - auffangen - stabilisieren*. Ostfildern: Patmos.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K. & Murayama, K. (2012). Measuring Students' Emotions in the Early Years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), S. 190-201.
- Loderer, K., Pekrun, R. & Frenzel, A. (2020). Emotionen beim technologiebasierten Lernen. In H. M. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 417-437). Berlin Heidelberg: Springer.
- Loderer, K., Pekrun, R. & Lester, J. C. (2020). Beyond Cold Technology: A Systematic Review and Meta-Analysis on Emotions in Technology-Based Learning Environments. *Learning and Instruction*, 70, S. 101-162.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung Band 34). Berlin: BMBF Referat Bildungsforschung.
- Markus, S. & Gläser-Zikuda, M. (2021). Förderung positiver Lern- und Leistungsemotionen durch Autonomieunterstützung. Praktische Implikationen für die Interaktions- und Unterrichtsgestaltung. In C. Rubach & R. Lazarides (Hrsg.), *Emotionen in Schule und Unterricht: Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden* (S. 192-214). Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Markus, S. (2019). *Autonomieunterstützung und emotionales Erleben in der Sekundarstufe: Effekte der Öffnung von Unterricht auf Lern- und Leistungsemotionen* (Dissertation), Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2003). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A Cross-Cultural (26-country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools. *The American Psychologist*, 58(5), S. 364-376.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. & Köller, O. (2007). The Big-Fish-Little-Pond Effect: Persistent Negative Effects of Selective High Schools on Self-Concept After Graduation. *American Educational Research Journal*, 44(3), S. 631-669.
- Mega, C., Ronconi, L. & Beni, R. de (2014). What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), S. 121-131. DOI:10.1037/a0033546
- Meyer, S. & Gläser-Zikuda, M. (2020). Zur Bedeutung individueller und kontextueller Einflussfaktoren auf Lern- und Leistungsemotionen zu Beginn der Sekundarstufe - eine mehrebenenanalytische Betrachtung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), S. 81-102. DOI:10.1007/s35834-019-00258-y
- Meyer, S. & Schlesier, J. (2021). The Development of Students' Achievement Emotions



- After Transition to Secondary School: A Multilevel Growth Curve Modelling Approach. *European Journal of Psychology of Education*, 1-21. DOI:10.1007/s10212-021-00533-5
- Nothaft, P. (2012). *Ermöglichung als Schlüsselbegriff für die Entwicklung Katholischer Schulen. Religionsdidaktik konkret*. Berlin: LIT Verlag.
- Obermeier, R.; Hagenauer, G. & Gläser-Zikuda, M. (2021). Who Feels Good in School? Exploring Profiles of Scholastic Well-Being in Secondary-School Students and the Effect on Achievement. *International Journal of Educational Research Online*. DOI: 10.1016/j.ijedro.2021.100061
- OECD. (2021). *Learning for life. OECD skills outlook 2021*. OECD Publishing. URL: <https://www.oecd.org/education/oecd-skills-outlook-e11c1c2d-en.htm> [Zugriff: 14.05.2022].
- Otto, J. H., Euler, H. A. & Mandl, H. (2000). Begriffsbestimmungen. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie: Ein Handbuch* (S. 11-17). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung. Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, S. 230-248.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), S. 315-341.
- Pekrun, R., Götz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. & Perry, R. P. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), S. 531-549.
- Pekrun, R., Götz, T. & Perry, R. P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ): User's Manual*. University of Munich, Department of Psychology; University of Manitoba.
- Pekrun, R. & Jerusalem, M. (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 3-22). Weinheim: Beltz.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K. & Götz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 88(5), S. 1653-1670.
- Pekrun, R. & Loderer, K. (2020). Emotions and Learning from Multiple Representations and Perspectives. In P. van Meter, A. List, D. Lombardi & P. Kendeou (Hrsg.), *Educational Psychology Handbook Series. Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives* (S. 373-400). London: Routledge.
- Pekrun, R. & Perry, R. P. (2016). Control-Value Theory of Achievement Emotions. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Educational Psychology Handbook Series. Handbook of Motivation at School* (S. 120-141). London: Routledge.

- Pekrun, R., vom Hofe, R., Blum, W., Frenzel, A. C., Götz, T. & Wartha, S. (2007). Development of Mathematical Competencies in Adolescence. The PALMA Longitudinal Study. In M. Prenzel (Eds.), *Studies on the Educational Quality of Achools: The Final Report on the DFG Priority Programme* (S. 17-37). Münster: Waxmann.
- Pirner, M. L. (2021). Emotionen im Religionsunterricht. In Gläser-Zikuda, M., Hofmann, F. & Frederking, V. (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht. Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 190-201). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M. L., Scheunpflug, A. & Holl, A. (2010). Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft im deutschen Sprachraum. Zum Stand der empirischen Forschung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 9, S. 193-209.
- Plass, J. L., & Kaplan, U. (2016). Emotional Design in Digital Media for Learning. In S. Y. Tettegah & M. Gartmeier (Eds.), *Emotions, Technology, Design, and Learning* (S. 131-161). Elsevier Academic Press.
- Raccanello, D., Brondino, M. & Bernardi, B. de (2013). Achievement Emotions in Elementary, Middle, and High School: How Do Students Feel about Specific Contexts in Terms of Settings and Subject-Domains? *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(6), S. 477-484.
- Sann, U. & Preiser, S. (2017). Emotionen und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. Schwer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl.) (S. 213-232). Wiesbaden: Springer VS.
- Scherer, K. R. (2000). Emotions as Episodes of Subsystem Synchronization Driven by Nonlinear Appraisal Processes. In M. D. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, Development, and Self-Organization: Dynamic Systems Approaches to Emotional Development* (S. 70-99). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scherer, K. R., Schorr, A. & Johnstone, T. (2001). *Series in Affective Science. Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). (2009). *Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen*. Bonn: DBK.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). (2010). *Katholische Schulen. Verlautbarungen der Kongregation für das Katholische Bildungswesen nach dem II. Vatikanischen Konzil*. Nr. 188 Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls. Bonn: DBK.
- Shuman, V. & Scherer, K. R. (2016). Concepts and Structures of Emotions. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Educational Psychology Handbook Series. Handbook of Motivation at School* (S. 13-35). London: Routledge.
- Snow, R. E. (1989). Aptitude-Treatment Interaction as a Framework for Research on Individual Differences in Learning. In P. L. Ackerman, R. J. Sternberg & R. Glaser (Eds.), *Learning and Individual Differences. Advances in Theory and Research* (S. 13-59). New York: Freeman.

- Stamm, M. (2012). *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sutter-Brandenberger, C. C., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Students' Self-Determined Motivation and Negative Emotions in Mathematics in Lower Secondary Education - Investigating Reciprocal Relations. *Contemporary Educational Psychology*, 55, S. 166-175.
- Ulich, D. & Mayring, Ph. (1992). *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Valtin, R. & Wagner, C. (2004). Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht: Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 51(1), S. 52-68.
- van Ophuysen, S. (2008). Zur Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3/4), S. 293-306.
- van Ophuysen, S. (2009). Moving to Secondary School: On the Role of Affective Expectations in a Tracking School System. *European Educational Research Journal*, 8(3), S. 434-446. DOI:10.2304/eerj.2009.8.3.434
- van Ophuysen, S. (2018). Die Übergangsempfehlung als Aufgabe von Grundschullehrkräften: Theorie und Forschungsstand. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen: Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und Praxis* (S. 89-113). Münster: Waxmann.
- Vierhaus, M., Lohaus, A. & Wild, E. (2016). The Development of Achievement Emotions and Coping/Emotion Regulation from Primary to Secondary School. *Learning and Instruction*, 42, S. 12-21.
- von Salisch, M. (1988). *Gesichtsausdruck und Gefühl: 20 Jahre Forschung von Paul Ekman*. Paderbon: Junfermann.
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in Education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (S. 265-288). London: Routledge.

*Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda, Lehrstuhlinhaberin und Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*

*Dr. Simon Meyer, Akademischer Rat am Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*

*Dr. Melanie Stephan, Akademische Rätin am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*