

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Departement 1

Studiengang Sonderpädagogik

Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik

PSS BB 09-12



Masterarbeit

Emotionen im Unterricht

Emotionales Erleben von Lernenden und Lehrpersonen und deren Beziehung

Eingereicht von: Maria Ebnetter-Rütsche & Seraina Thomann

Begleitung durch: Dr. phil. des. Martin Venetz

Abgabedatum: 06 / 01 / 2012

Abstract

Emotionen beeinflussen Lernen und Lehren massgebend, weshalb die vorliegende Masterarbeit das emotionale Erleben von Lernenden und Lehrpersonen und deren Beziehung im Unterricht grundsätzlich beleuchtet. So soll ein Beitrag zur Frage geleistet werden, wodurch das emotionale Erleben aller am Unterricht Beteiligten beeinflusst wird und wie das Befinden von Lehrpersonen und ihren Klassen zusammenhängt. Mittels Experience Sampling Method (ESM) und traditionellem Fragebogen wurde die Thematik quantitativ untersucht. Dabei wurde das emotionale Erleben, angelehnt an das Circumplex-Modell der Emotionen, dimensional erfasst. Die Befunde zeigen auf, dass insbesondere Selbstbilder das Befinden von Lernenden und Lehrpersonen entscheidend prägen. Das emotionale Erleben von Lehrpersonen und ihren Klassen zeigt einen schwachen Zusammenhang, wobei der Einfluss vorwiegend von der Lehrperson ausgeht.

*Nicht was wir erleben, sondern
wie wir empfinden, was wir erleben,
macht unser Dasein aus.*

Marie von Ebner-Eschenbach
(Standop, 2002)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	8
1 Einleitung	9
2 Theoretische Grundlagen und empirische Befunde	11
2.1 Bedeutung von Emotionen im Unterricht	11
2.2 Begriffliche Klärung	12
2.3 Emotionsbegriff	14
2.3.1 Definition	14
2.3.2 State- und trait-Emotionen	15
2.3.3 Emotionskonzepte	16
2.3.4 Emotionsprozesse	17
2.4 Funktionen von Emotionen	17
2.4.1 Ursachen von Emotionen	18
2.4.2 Wirkungen von Emotionen	18
2.5 Drei Ebenen der Emotion	19
2.6 Emotionen im Unterricht	21
2.6.1 Lernende und ihre Emotionen	21
2.6.2 Lehrpersonen und ihre Emotionen	24
2.6.3 Beziehungen zwischen Lernenden- und Lehrpersonenemotionen	28
2.6.4 Emotionsgünstiger Unterricht	30
2.6.5 Emotionale Intelligenz	32
2.7 Erfassen von emotionalem Erleben	33
2.7.1 Klassifikation von Emotionen	33
2.7.2 Circumplex-Modell der Emotionen	34
2.7.3 Experience Sampling Methode (ESM)	36
2.8 Verknüpfte Konstrukte	37
2.8.1 Tätigkeitserleben	37
2.8.2 Persönlichkeit	38
2.8.3 Schulisches Selbstkonzept	39
2.8.4 Schulische Integration	40
2.8.5 Lernende mit Förderbedarf	40
2.8.6 Klassenklima	41
2.8.7 Selbstwirksamkeitserwartung	41
2.8.8 Berufliche Belastung	42
2.9 Zusammenfassung und Ausblick	42

3 Zielsetzung und Fragestellung	44
3.1 Zielsetzung	44
3.2 Fragestellungen	44
3.2.1 Schwerpunkt habituelles emotionales Erleben	44
3.2.2 Schwerpunkt aktuelles emotionales Erleben	45
4 Methodisches Vorgehen	47
4.1 Ausgangslage	47
4.2 Datenerhebung	47
4.2.1 Rekrutierung	48
4.2.2 Vorbereitung	48
4.2.3 Instruktion	48
4.2.4 Durchführung	49
4.3 Instrumentarium	50
4.3.1 Experience Sampling Fragebogen (ESF)	50
4.3.2 Schlussfragebogen (SFB)	51
4.4 Operationalisierung der Konstrukte und Merkmale	52
4.4.1 Emotionales Erleben	52
4.4.2 Verknüpfte Konstrukte und Merkmale	53
4.5 Stichprobenbestimmung	59
4.5.1 Lernende	59
4.5.2 Lehrpersonen	59
4.6 Datenaufbereitung	60
5 Datengrundlage	61
5.1 Stichprobenübersicht	61
5.2 Ebene Klassen	61
5.3 Ebene Lernende	62
5.4 Ebene Lehrpersonen	63
6 Ergebnisse – Habituelles emotionales Erleben	64
6.1 Beschreibung des habituellen emotionalen Erlebens	64
6.2 Ebene Lernende	65
6.2.1 Habituelles emotionales Erleben	65
6.2.2 Beziehungen zwischen habituellem emotionalen Erleben und Personmerkmalen	68
6.3 Ebene Klassen	78
6.3.1 Habituelles emotionales Erleben	78
6.3.2 Beziehungen zwischen habituellem emotionalen Erleben und Klassenmerkmalen	80

6.4 Ebene Lehrpersonen	81
6.4.1 Habituelles emotionales Erleben	81
6.4.2 Beziehungen zwischen habituellem emotionalen Erleben und Personmerkmalen	83
6.5 Beziehungen zwischen Klassen und Lehrpersonen	87
6.5.1 Habituelles emotionales Erleben	87
6.5.2 Beziehungen zwischen habituellem emotionalen Erleben von Lehrpersonen und Klassenmerkmalen	91
6.5.3 Beziehungen zwischen habituellem emotionalen Erleben von Klassen und Personmerkmalen der Lehrperson	93
6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse	96
7 Ergebnisse – Aktuelles emotionales Erleben	98
7.1 Beschreibung des aktuellen emotionalen Erlebens	98
7.2 Ebene Lernende	99
7.2.1 Aktuelles emotionales Erleben	99
7.2.2 Beziehungen zwischen aktuellem emotionalen Erleben und Situationsmerkmalen	100
7.3 Ebene Klassen	102
7.3.1 Aktuelles emotionales Erleben	102
7.3.2 Beziehungen zwischen aktuellem emotionalen Erleben und Situationsmerkmalen	102
7.4 Ebene Lehrpersonen	103
7.4.1 Aktuelles emotionales Erleben	103
7.4.2 Beziehungen zwischen aktuellem emotionalen Erleben und Situationsmerkmalen	104
7.5 Beziehungen zwischen Klassen und Lehrpersonen	106
7.5.1 Aktuelles emotionales Erleben	106
7.5.2 Beziehungen zwischen aktuellem emotionalen Erleben von Lehrpersonen und Klassen und Situationsmerkmalen	109
7.6 Zusammenfassung	112
8 Zusammenfassung und Diskussion	114
8.1 Rückblick auf Ausgangslage und Zielsetzung	114
8.2 Rückblick auf forschungsmethodisches Vorgehen	115
8.3 Hauptbefunde	117
8.3.1 Habituelles emotionales Erleben	117
8.3.2 Aktuelles emotionales Erleben	121
8.4 Diskussion	123
8.4.1 Diskussion der Hauptbefunde	123
8.4.2 Diskussion des forschungsmethodischen Vorgehens	128

8.5	Implikationen für die (heil-)pädagogische Praxis	.	.	.	.	.	.	.	.	130
8.6	Weiterführende Forschungsfelder	.	.	.	.	.	.	.	.	131
9	Literatur	.	.	.	.	.	.	.	.	132
10	Abbildungen	.	.	.	.	.	.	.	.	144
11	Tabellen	.	.	.	.	.	.	.	.	145

Vorwort

Tobias verdreht die Augen, Tina und Angi lachen, Pascal langweilt sich und die Lehrperson versucht, alles unter einen Hut zu bringen – der Alltag in Schulzimmern. Trotzdem werden zum Erreichen einer hohen Unterrichtsqualität diese stark emotional geladenen Aspekte nur am Rande berücksichtigt. Klare Strukturierung, Methodenvielfalt, inhaltliche Stringenz und individuelles Fördern sollen das unterrichtliche Geschehen professionalisieren und eine Bildung anbieten, welche unseren Schülerinnen und Schülern besonders gerecht wird und sie in der PISA-Studie brillieren lässt. Wer aber fragt nach dem Befinden unserer Kinder und Jugendlichen und wo haben ihre Emotionen Platz? Die Bildungslandschaft darf sich diesen Fragen nicht verschliessen, denn: Unser Erleben, nein, unser Leben ist geprägt von Emotionen.

Die Brisanz dieser Tatsache weckte unser Interesse für das Forschungsprojekt D.5 „Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen“ der Hochschule für Heilpädagogik, Zürich. Dessen Daten erschienen für unser Interesse an Emotionen im Unterricht als ausserordentlich passend, was sich im Verlaufe der Arbeit bestätigte. Die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen und empirischen Erkenntnissen zeigte uns den grossen Umfang und die Komplexität der Thematik. Dies bestärkte uns in unserem Vorhaben, Emotionen im pädagogischen Kontext grundsätzlich zu beleuchten.

Wir hoffen, mit der vorliegenden Masterarbeit, Ihr Interesse für die Thematik der Emotionen im Unterricht wecken zu können.

Gebührenden Dank gilt einerseits den Untersuchungsteilnehmenden, welche ihre Angaben für Forschungszwecke zur Verfügung stellen und andererseits Dr. phil. des. Martin Venetz, für seine überaus engagierte Masterthesenbegleitung.

Nicht zuletzt soll die bedingungslose moralische und praktische Unterstützung jeglicher Art erwähnt werden – danke Fuchi und Bruno.

1 Einleitung

Emotionen erleben in jüngster Zeit eine zunehmende Popularität. Spielen sie in der Werbebranche schon lange eine zentrale Rolle, entdeckt nun der ganze Dienstleistungssektor die Macht der Gefühle. Dem Konsument wird nicht mehr nur ein Produkt, sondern ein Erlebnis verkauft, sei dies beim Erwerb eines exklusiven Schuhs, beim Einkauf im Tante-Emma-Laden oder im Wellnessurlaub. Auch in anderen Bereichen wie Sport, Religion und in den Medien gewinnen Emotionen an Wichtigkeit. Benthien, Fleig und Kasten (2000) sprechen diesbezüglich von einer *kulturellen Aufwertung* der Thematik Emotionalität.

Diverse Wissensgebiete nutzen Emotionen bewusst und stützen sich dabei auf die Erkenntnisse der Emotionspsychologie, welche in den vergangenen drei Jahrzehnten einen bedeutsamen Aufschwung erlebt hat (vgl. Mees & Schmitt, 2003). Diese neu errungene Popularität fordert Emotionsforscher, das Gebiet in verschiedenste Richtungen zu ergründen. So befassen sie sich beispielsweise mit Emotionen in zwischenmenschlichen Beziehungen, in Freizeitaktivitäten, bei der Arbeit, in der Erziehung, in der Medizin oder im kulturellen Kontext. Ausserordentlich grosse Beachtung schenkt die Emotionspsychologie der Thematik Kognition und Lernen, weshalb Emotionen im Bildungsbereich bedeutsam sind.

„Im Klassenzimmer wird nicht nur gearbeitet und gelernt, es wird auch gelacht, gemurrt und geweint – Emotionen sind im schulischen Instruktions- und Interaktionsgeschehen allgegenwärtig“ (Frenzel, Götz & Pekrun, 2008, S. 187). Dass diese Emotionen im pädagogischen Kontext einen zentralen Einflussfaktor auf das Geschehen im Klassenzimmer darstellen, wird in verschiedensten Studien und daraus abgeleiteten Theorien bestätigt. Wurde noch vor wenigen Jahren die Emotionsthematik im Unterrichtskontext als Kuschelpädagogik belächelt, wird ihr heute einen zentralen Stellenwert eingeräumt. So wird vielfach betont, dass Emotionen das Lernen massiv behindern oder aber auch unterstützen können und dadurch einen starken Einfluss auf die Lernenden haben (vgl. Sann & Preiser, 2008; Jerusalem & Pekrun, 1999; Götz, Zirngibl & Pekrun, 2004; Arnold & Holzapfel, 2008). Auch für die Lehrperson sind Emotionen von grosser Bedeutung; einerseits beeinflussen sie ihr berufliches Wohlbefinden, andererseits zeigen sie Auswirkungen auf ihr Unterrichtsverhalten (vgl. Frenzel & Götz, 2007). Lehrer- und Schüleremotionen sind somit nicht nur individuell relevant, sondern stehen in einem direkten Zusammenhang. „...emotions are crucial to the way that teachers and students relate to one another in educational environments“ (Zembylas, 2007, S. 307).

Früher wurden in Studien hauptsächlich negative Emotionen wie Angst und Stress untersucht. Erst seit den 90er-Jahren wird den positiven Emotionen im Sinne der Ressourcenorientierung mehr Beachtung geschenkt. Dies hat sich im pädagogischen Kontext soweit entwickelt, dass in aktuellen Forschungen häufiger positive Emotionen untersucht werden und sich die Literatur vorwiegend auf positives Befinden konzentriert.

Im Fokus bisheriger Untersuchungen standen häufig einzelne Emotionen wie Angst, Langeweile oder Freude, welche für den Unterricht als relevant gelten. Auch wurden oft entweder Lehrpersonen- oder Lernendenemotionen im Einzelnen beleuchtet, selten wurden sie dabei zu einander in Beziehung gesetzt. So wurden beispielsweise Arbeiten zu Wut (Liljestrom, Roulston & Demarrais, 2007), Prüfungsangst (Zeidner, 2007), Schülern (Op't Eynde, De Corte & Verschaffel, 2007) oder Lehrkräften (Frenzel & Götz, 2007) verfasst. Die aktuellsten Forschungen zielen vermehrt darauf ab, Emotionen grundsätzlicher

zu erfassen und sie in einen grösseren Zusammenhang zu setzen (Götz, Zirngibl & Pekrun, 2004; Linnenbrink, 2007).

Das Interesse der vorliegenden Forschungsarbeit liegt im emotionalen Erleben von Lehrpersonen und Lernenden und deren Zusammenhang. Dafür werden Emotionen in ihrem gesamten Spektrum beleuchtet. Schon Pekrun und Hofmann (1999) konnten aus ihren Studien schliessen, dass die ganze Bandbreite der Emotionen Einfluss auf Lernen und Leisten ausübt. Zur Erfassung dieser Emotionen wird die Experience Sampling Method (ESM) eingesetzt, welche das emotionale Erleben einer Person mittels Zeitstichprobenverfahren unmittelbar in deren Alltag erfasst. Um die Emotionen zu klassifizieren, wird ein dimensionaler Ansatz gewählt; im Circumplex-Modell der Emotionen kann das emotionale Erleben mittels drei bipolaren Dimensionen positive und negative Befindenszustände beschreiben.

Ziel dieser Masterarbeit ist es, das emotionale Erleben von Lehrpersonen und Lernenden in Beziehung zueinander zu stellen. Dies erfordert eine individuelle Beleuchtung ihres Befindens. Somit werden die Emotionen von Lehrpersonen und Lernenden zuerst isoliert betrachtet und mit relevanten Merkmalen und Konstrukten korreliert, um sie danach miteinander zu vergleichen. Auch Frenzel, Götz, Lüdtker, Pekrun und Sutton (2009) haben Lernenden- und Lehrerndenemotionen verglichen, ihren Fokus dabei jedoch auf die Emotionsübertragung gelegt und lediglich die Emotion Freude betrachtet. Die vorliegende Forschungsarbeit soll allgemeinere Erkenntnisse zur Beziehung des emotionalen Erlebens von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern generieren.

2 Theoretische Grundlagen und empirische Befunde

Im Fokus dieser Masterarbeit stehen Emotionen im unterrichtlichen Kontext. Ziel dieses ersten Kapitels ist es, die Einflussbereiche emotionalen Erlebens auf den Unterricht darzustellen.

Ausgehend von der Bedeutsamkeit der Emotionen im Unterricht (2.1) wird der Gegenstandsbereich begrifflich (2.2) und inhaltlich (2.3) erklärt. Um die Einflussnahme der Emotionen verständlich zu machen, werden des Weiteren die Funktionen (2.4) und die drei Ebenen (2.5) dieser erklärt. Ausgehend von diesen Erkenntnissen wird anschliessend konkret auf Emotionen im Unterricht (2.6) eingegangen. Dabei werden Schüler-, Lehrer und Unterrichtsebene beleuchtet und in Zusammenhang gebracht. Wie emotionales Erleben erfasst werden kann, wird in Kapitel 2.7 erläutert. Danach werden für diese Forschung relevante Konstrukte (2.8) umrissen. Abschliessend (2.9) werden die theoretischen Erkenntnisse zusammengefasst dargestellt und deren Relevanz für die vorliegende Arbeit aufgezeigt.

2.1 Bedeutung von Emotionen im Unterricht

Die Bedeutung der Emotionen für das Verhalten von Menschen wurde längst erkannt und wird in den verschiedensten Bereichen des Alltags berücksichtigt, untersucht und angewandt. Die Schwerpunkte der vorliegenden Forschungsarbeit beziehen sich auf die Emotionen im unterrichtlichen Kontext, auf die Emotionalität in „Lernen und Leistung“ und „Lernen und Schule“ im Allgemeinen.

Der Unterricht wurde in vielerlei Hinsicht untersucht und in der Literatur sind aufschlussreiche und hilfreiche Werke zu finden, welche den Lesenden Kriterien für einen guten Unterricht aufzeigen. In all dieser Literatur ist das Empfinden erwähnt, doch wird dieses kaum strukturiert untersucht und oft ist es nur versteckt vorzufinden. Ein zum aktuellen Zeitpunkt populäres Buch „Was ist guter Unterricht“ von Hilbert Meyer zum Beispiel beschreibt zehn Merkmale guten Unterrichts, von welchen einer sich „Lernförderliches Klima“ (Meyer, 2004, S. 47) nennt und das Befinden im Unterricht miteinschliesst. Gert Wülser Schoop verwendet den Begriff „Stimmung“ in seinem Text „Lernförderung im Unterricht“ wie folgt: „Eine gute Stimmung fördert zwar das Lernen, ersetzt jedoch keineswegs die gezielt strukturierte Arbeit“ (Wülser Schoop, 2001, S. 35). Diese Formulierung erwähnt zwar die gute Wirkung von „Stimmung“, misst ihr aber kaum grosse Wichtigkeit bei. So wurde in allgemeiner Literatur zum Thema Unterricht zwar Emotionalität in Zusammenhang mit Lernen und Unterricht gesetzt und ihre Wichtigkeit wurde benannt, es wurde ihr aber nur wenig Platz eingeräumt.

Diese Tatsache ist von einigen Forschern erkannt – entsprechend benannt: „Emotion is the least investigated aspect of research on teaching, yet it is probably the aspect most often mentioned as being important and deserving more attention“ (Zembylas, 2005, S. XVII) – und aufgrund dessen genauer und umfangreicher erforscht worden.

Ganz allgemein wurde erforscht und ebenfalls aus dem Alltag erkannt, das kaum eine menschliche Regung, kaum eine Tätigkeit nicht von Emotionen begleitet oder gar geleitet wird. Dazu Kirchgessner und Bleher (2004): „Emotionen regeln ganz allgemein Handlungsplanungen und spontane Aktivitäten. Nur wenige Lebensäusserungen geschehen nicht auf der Basis von Emotionen. Auch die Wahrnehmung der Umwelt wird durch Emotionen gesteuert“ (S. 163). Die Schule finden im Lebensalltag unserer Schüler und Jugendlichen statt. Unterricht ist keine Laborsituation und soll die Auszubildenden nicht nur kognitiv

mit Wissen bedienen, sondern soll sie und ihre Persönlichkeit in verschiedensten Bereichen fördern und formen. „Der gesellschaftliche Auftrag der Schule besteht darin, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, Fähigkeiten zu entwickeln, Einstellungen zu überdenken bzw. gegebenenfalls zu verändern sowie die individuelle Persönlichkeit zu entfalten“ (Kirchgessner und Bleher, 2004, S. 161). Aus diesen beiden Erkenntnissen abgeleitet ist Schule ohne Emotionen nicht möglich; im Gegenteil wird sie von Emotionen in einem hohen Masse beeinflusst. So ist es die Aufgabe der Schule und mit ihr ihrer Lehrkräfte der Emotionalität eine entsprechende Bedeutung zukommen zu lassen. Bundschuh (2003) fasst dies folgendermassen zusammen: „Allgemeine Pädagogik und Heilpädagogik haben gleichermassen die Aufgabe, optimale, auf kindliche Bedürfnisse abgestimmte Möglichkeiten zu schaffen, um ein Kind hinsichtlich der Entfaltung seiner Persönlichkeit bestmöglich zu unterstützen. Ein wesentlicher Einflussfaktor sind dabei die emotionalen Begleitumstände“ (S. 21).

Die allgemeine Bedeutung von Emotionen für das alltägliche Lernen ist aber nicht der einzige Grund, um ihr in der aktuellen Forschung und dieser Arbeit Aufmerksamkeit zu schenken. In verschiedensten Studien der vergangenen Jahre konnten noch viel direktere Zusammenhänge zwischen Lernen und emotionalem Erleben sowie dem Unterrichten und dem emotionalen Erleben festgestellt werden. So entnimmt Brunsting (2009) aus der Gehirnforschung: „Jede Entscheidung etwas zu lernen wird aufgrund von Emotionen gefällt“ (S. 16). Eine Studie der Hochschule Ludwigsburg konnte zudem feststellen: „..., dass Interesse und positive Emotionen wie Freude eine wesentliche Rolle für erfolgreiches Lernen spielen“ (Kirchgessner und Bleher, 2004, S. 164) und Pekrun, Götz, Titz & Perry (2002a) schrieben, dass sich sowohl bei negativen, als auch bei positiven Emotionen Zusammenhänge mit der entsprechenden Leistung zeigen, um nur einige Forschungen im Bereich Emotionalität und Lernen zu nennen. Ebenfalls wurden Studien bezüglich der Lehreremotionen durchgeführt, bei welchen beispielsweise von Frenzel & Götz (2007) festgestellt wurde, dass Emotionen einen Einfluss auf das Unterrichtsverhalten der Lehrpersonen haben und somit den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern mit beeinflussen oder von Frenzel, Götz, Lüdtke, Pekrun und Sutton 2009 erforscht wurde, dass eine Emotionsübertragung zwischen Lehrpersonen und Lernenden im Unterricht stattfindet. Des Weiteren wurde in verschiedensten Forschungen ein Zusammenhang zwischen Belastungserleben und Emotionalität festgestellt, was sich entscheidend auf Lehrkräfte und ihre Berufszufriedenheit auswirkt (vgl. Will, 2002; Hascher, 2004).

Aufgrund dieser signifikanten Zusammenhänge interessiert sich die vorliegende Forschungsarbeit für die Emotionalität im Unterricht. Um diese aber genauer untersuchen zu können, bedingt es einer Begriffs- und Inhaltsklärung.

2.2 Begriffliche Klärung

Für die Beschreibung des subjektiven Erlebens im Alltag werden sowohl von Laien als auch von Experten unterschiedliche Benennungen verwendet. Stimmung, Gefühlszustand, Wohlbefinden, affektives Befinden und Emotion sind nur einige, dieser oft synonym verwendeten, jedoch nicht einheitlich terminologisierten Begriffe. Diese zu unterscheiden bereitet insofern Schwierigkeiten, da die Abweichungen voneinander sehr gering und schwer definierbar sind. So haben zwar schon viele Autoren versucht, die Begriffe hinsichtlich ihrer Intensität, Ihrer Objektbezogenheit und ihrer Dauer zu unterscheiden, doch: „Die Wichtigkeit der drei möglichen Unterscheidungskriterien variiert mit den Untersuchungsansätzen, wird

nicht einheitlich beurteilt und ist durchaus kontrovers“ (Otto, Euler & Mandl, 2000, S. 11). Ebenfalls wurde versucht, Oberbegriffe zu definieren, um eine Ordnung zu schaffen, doch löste die durch unterschiedliche Ansatzweisen und Verständnisse uneinheitliche Verwendung der Termini sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart heftige Debatten aus. Eine zusätzliche Schwierigkeit stellt die Sprachbezogenheit der Thematik dar. Der Mensch spricht in seiner Sprache über Empfindungen und die Übersetzung der von ihm verwendeten Begriffe ist ein objektives Erklären dieser subjektiven Ausdrucksweise. So können verschiedene Begriffe dieselbe Empfindung beschreiben oder derselbe Begriff kann für unterschiedliche Wahrnehmungen stehen (vgl. Plutchik, 2002).

Trotzdem werden im Folgenden die am häufigsten verwendeten Begriffe etwas genauer erläutert:

Der Mensch empfindet nicht einfach nur Lust oder Unlust, sondern ist im Stande, verschiedene Formen dieser Lustzustände als Gefühle zu benennen.

Gefühle

Das Gefühl bezeichnet das subjektive Erleben, einen bestimmten Zustand zu einem bestimmten Moment. Es lassen sich zwei Gruppen von Gefühlen unterscheiden: Die Leibempfindungen oder „Gefühle im engeren Sinn“ (Hartmann, 1998, S. 216) wie Wärme und Kälte oder Müdigkeit, die wir für gewöhnlich im Alltag aber nicht als Gefühle definieren und die „Gefühle im weiteren Sinn“ (ebd.) wie Überraschung, Ärger, Ekel oder Belustigung, um nur einige Beispiele zu nennen. Dies „sind vorübergehende emotionale Zustände von meist kurzer Dauer ..., die durch ein bestimmtes Ereignis ausgelöst werden, einen `Einsatz` sowie ein Auf- und Abklingen haben“ (Ulich, 1992, S. 29). Mehrere dieser Gefühlszustände können gleichzeitig auftreten, es können auch Mischformen vorkommen.

Empfindenzustände, welche über einen gewissen Zeitraum erlebt werden, nennen wir:

Stimmungen

Stimmungen sind temporäre Gefühlsdispositionen, wie Missmut, Heiterkeit oder Traurigkeit (vgl. Hartmann, 1998, S. 217). Sie zeichnen sich dadurch aus, dass ihnen allgemein eine geringe Intensität zugeschrieben wird, da sie nicht auf ein bestimmtes Objekt gerichtet sind und nicht im Fokus der Aufmerksamkeit liegen. Zudem sind sie nicht spezifisch und werden nicht als Qualitätsmesser des aktuellen Zustandes verwendet (vgl. Bless, 1997). Eine bestimmte Stimmung ist aber nicht mit einem länger andauernden Gefühl zu verwechseln. Die Stimmung bestimmt vielmehr die Gefühle, zu welchen zum momentanen Zeitpunkt stimmungsabhängig eine grössere Neigung besteht. „Wer sich zum Beispiel in missmutiger Stimmung befindet, neigt temporär dazu, Sachverhalte negativ zu bewerten und sich über sie zu ärgern, insbesondere auch über solche, die ihn gewöhnlich `kalt` lassen“ (Hartmann, 1998, S. 217).

Für diese beiden Begriffe und den später erklärten Begriff *Emotion* wird ebenfalls der Ausdruck *Affekt* verwendet.

Affekt

Der deutsche Begriff *Affekt* wird in der zeitgenössischen Emotionspsychologie nur selten verwendet. Seine Anwendung findet aber in der Psychiatrie statt, wo er kurzfristige Emotionen bezeichnet, welche so intensiv sind, dass sie nicht selten zu einem Handlungs- und Kontrollverlust führen. In der englischsprachigen Literatur hingegen wird er als Synonym für Stimmung, Emotion und emotionale Zustände verwendet und selten als Bezeichnung für Valenz oder Erlebensaspekte. Insofern ist dieser Begriff schwer eindeutig festzumachen und im jeweiligen Kontext zu verstehen (vgl. Otto, Euler & Mandl, 2000, S. 13).

Weitere Begriffe wie *Befinden* oder *Erleben* werden unter anderem von Schallberger, Pfister und Venetz (1999) erklärt und verwendet.

Befinden und Erleben

Der Ausdruck *Qualität des Erlebens* zeigt nach Schallberger, Pfister und Venetz (1999, S. 11ff) klare Parallelen zum Begriff *Befinden* auf, welcher in ihrer Arbeit folgendermassen erklärt wird: Das Befinden wird abgeleitet vom beschriebenen Wohlbefinden als Zustand, in welchem sich jemand (wohl, unbehaglich, glücklich, ...) fühlt erklärt. Es werden zwei Arten des Wohlbefindens unterschieden: das habituelle und das aktuelle Wohlbefinden, wobei mit dem ersten eine relativ stabile Personeneigenschaft und mit dem zweiten das Befinden einer Person zu einem gewissen Zeitpunkt gemeint ist.

Am deutlichsten aber setzt sich der Begriff der Emotionalität durch. In zahlreicher Literatur wird Emotion als übergeordneter Terminus verwendet und als allumfassend verstanden. Ulich (2003) schreibt: „`Emotion` ist Oberbegriff für `Affekt`, `Gefühl`, `Stimmung` u.s.w.“ (S. 52) und auch Schmidt-Azert (1996); Otto, Euler und Mandl (2000); Schutz und Pekrun (2007); Götz (2011) und viele weitere Autoren verwenden den Begriff der Emotion. Ebenfalls findet man diese Bezeichnung auch in diversen aktuellen Studien und Texten (vgl. Sutton & Wheatley 2003; Meyer & Turner, 2006; Frenzel & Götz, 2007 oder Frenzel, Götz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009), weshalb dieser auch für die vorliegende Arbeit verwendet und im Folgenden genauer definiert, erklärt und beschrieben wird.

2.3 Emotionsbegriff

„Emotion ist ein seltsames Wort. Fast jeder denkt, er verstehe, was es bedeutet, bis er versucht es zu definieren. Dann behauptet praktisch niemand mehr, es zu verstehen“ (Jones und Jones; zitiert nach Schmidt-Azert, 1996, S. 18). Um in der Forschung den Emotionsbegriff verwenden zu können, wird in diesem Kapitel eine genaue Analyse des Begriffes und dessen Thematik gemacht.

2.3.1 Definition

Die in der Literatur zu findenden Definitionsversuche zeigen sich als ausgesprochen heterogen und weisen unterschiedliche Emotionsaspekte auf, welche alle von traditioneller wie auch aktueller Bedeutung sind. Eine genaue Bestimmung des Gegenstandsbereiches zeigt sich daher als äusserst schwierig und kann nur ansatzweise gemacht werden. „Am Beginn von Forschungsvorhaben kann daher nur eine

vorläufige Definition stehen, ...“ (Otto, Euler & Mandl, 2000, S. 11). Diese sogenannte „Arbeitsdefinition“ spiegelt den aktuellen Entwicklungsstand, gilt als provisorisch und kann nicht als allgemein zutreffend betrachtet werden. Unsere Arbeitsdefinition bezieht sich auf folgende Definitionen aus der Literatur:

- **Schmidt-Atzert (1996)** „Eine Emotion ist ein qualitativ näher beschreibbarer Zustand, der mit Veränderungen auf einer oder mehreren der folgenden Ebenen einhergeht: Gefühl, körperlicher Zustand und Ausdruck“ (S. 21).
- **Otto, Euler & Mandl (2000)** „Emotion ist eine Episode zeitlicher Synchronisation aller bedeutender Subsysteme des Organismus, die fünf Komponenten bilden (Kognition, psychologische Regulation, Motivation, motorischer Ausdruck [motor expression] und Monitoring/Gefühl), und die eine Antwort auf die Bewertung eines externalen oder internalen Reizereignisses als bedeutsam für die zentralen Bedürfnisse und Ziele des Organismus darstellt.“ (S.15)
- **Campos, Barrett, Lamb Goldsmith & Sternberg; zitiert nach Ulrich (2003)** Emotionen sind: „...`Prozesse` der Aufrechterhaltung, der Herstellung oder des Abbrechens einer Beziehung zwischen einer Person und der internen oder externen Umgebung, und zwar nur dann, wenn diese Beziehung für das Individuum von Bedeutung ist“ (S. 54).
- **Zimbardo & Gerrig (2004)** „Emotion: Ein komplexes Muster von Veränderungen; es umfasst physiologische Erregung, Gefühle, kognitive Prozesse und Verhaltensreaktionen als Antwort auf eine Situation, die als persönlich bedeutsam wahrgenommen wurde“ (S. 547).
- **Götz (2011)** „Emotionen sind mehrdimensionale Konstrukte, die aus affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten bestehen. Man kann Emotionen zu einem als momentane Zustände (states) und als Persönlichkeitseigenschaften (traits) betrachten“ (S. 31).

Abgeleitete Arbeitsdefinition

Emotionen sind Zustände, welche Veränderungen auf einer oder mehreren der drei Ebenen emotionales Erleben, körperlicher Zustand und Ausdruck hervorrufen. Diese Zustände sind geprägt von einer individuellen Bedeutsamkeit und bestimmen den weiteren Verlauf einer Beziehung zwischen einem Individuum und dessen interner und externer Umgebung.

2.3.2 State- und trait-Emotionen

Eine erste wichtige Differenzierungsdimension von Emotionen stellt der Unterschied zwischen den aktuellen und den habituellen Emotionen dar. Um aktuelles und habituelles Erleben von Emotionen zu unterscheiden, verwendet man in der psychologischen Forschung die englischen Begriffe *state* und *trait* (vgl. Götz, 2011). Dieses Unterscheidungskonzept wurde aus der Angst-Forschung in die Emotionspsychologie übernommen und leitet sich von der state- vs. trait-Angst ab. „Während sich State-Emotionen (aktuelle Emotionen) auf eine einzelne spezifische Situation beziehen, meinen Trait-Emotionen (habituelle Emotionen) die zeitstabile Bereitschaft einer Person zu bestimmten emotionalen Reaktionsweisen“ (Götz, 2004, S.13). State-Emotionen bezeichnen demzufolge „... einen bestimmten Moment des Alltags...“ (Schallberger & Pfister, 2000, S. 18), trait-Emotionen hingegen „... eine mittelfristig zeitlich relativ stabile Befindenslage...“ (ebd).

Das Verhältnis dieser beiden Emotionsdimensionen wird aktuell mit verschiedensten Bottom-up-Ansätzen erklärt. So wird zum Beispiel Glück als die Summe alltäglicher Freuden verstanden und dessen Auswirkung dahingehend gesehen, als dass diese Erfahrungen positiver Emotionen andauernde persönliche Ressourcen bilden, welche gleichzeitig negative Emotionen behindern (vgl. Mayring, 2009, S. 588). Eine Anhäufung von vielen ähnlichen state-Emotionen ergeben somit die relativ stabile trait-Emotion, welche ihrerseits neu zu erfahrende state-Emotionen beeinflusst.

2.3.3 Emotionskonzepte

Zahlreiche emotionspsychologische Ansätze erklären die Entstehung und die Auswirkungen von Emotionen auf unterschiedlichste Weise. Auch die Funktion der Emotionen wird verschieden ausgelegt. Einheit herrscht jedoch bezüglich der Bedeutung, die allgemein als hoch beurteilt wird.

Nachfolgend werden vier etablierte (und schulbezogen bedeutsame) Emotionskonzepte kurz skizziert.

Kognitive Emotionstheorien (Bewertungstheorien) gehen davon aus, dass Emotionen durch die Einschätzung einer Situation entstehen. Dies bedeutet, dass die Art und Intensität der hervorgerufenen Emotionen weitgehend von der Person abhängig sind, insbesondere von deren Wünschen und Zielen (vgl. Reisenzein, 2009, S. 435-445).

Die **evolutionspsychologischen Emotionstheorien** fokussieren den Zweck der Emotionen: „Emotions are communication and survival mechanisms based on evolutionally adaptations“ (Standop, 2002, S. 54). Somit werden hauptsächlich die reproduktionsvorteiligen Mechanismen von Emotionen untersucht und beschrieben (vgl. Euler, 2009, S. 405-410).

In der **Psychophysiologie der Emotionen** werden emotionale Reaktionen auf drei Ebenen unterschieden: der verbal-kognitiven, der Verhaltens- sowie der physiologischen Ebene (vgl. Alpers, Mühlberger & Pauli, 2009, S. 412-421). Forschungsmethodisch ist die Psychophysiologie eng mit der Neuropsychologie verbunden. Durch die vielfältigen Erhebungsmöglichkeiten (EEG, EKP, EMG, Hormonmessung, etc.) zählt die Psychophysiologie der Emotionen zu den einflussreichsten Theorien – zahlreiche Untersuchungen gründen auf diesem Ansatz (vgl. Cacioppo, Berntson, Larsen, Poehlmann & Ito, 2004, S. 173-191).

In den **sozial-konstruktivistischen Emotionstheorien** werden Emotionen als Erlebens- und Verhaltensmuster geschrieben, die stark von sozialen Funktionen beeinflusst sind. Dabei ist die kulturelle Prägung entscheidend für das emotionale Erleben; genetische Voraussetzungen werden unterschiedlich stark gewichtet (vgl. Geisler & Weber, 2009, S.457-461).

Die verschiedenen Ansätze widersprechen sich nicht grundlegend, sondern erforschen Emotionen aus verschiedenen Blickwinkeln. Dadurch wirken die einzelnen Theorien ergänzend und helfen, die Komplexität der Thematik vielschichtiger zu beleuchten.

Dass Emotionen bedeutsam für Lernprozesse sind, wird von allen Emotionstheorien bestätigt, jedoch werden sie diesbezüglich nicht weiter konkretisiert. Einheitlich besteht die Ansicht, dass einzelne Emotionen spezifische Handlungstendenzen hervorrufen.

Aus Sicht der kognitiven Emotionstheorie spielten die Motivation zusammen mit der Emotion eine zentrale Rolle für die Lernbereitschaft. So entsteht aufgrund der subjektiven Bewertung eines Lerninhaltes Motivation, die wiederum entscheidend für die folgenden Handlungen und Emotionen ist. Emotion und Motivation stehen somit wechselwirkend in engem Zusammenhang. Nach der

evolutionspsychologischen Emotionstheorie lösen Emotionen Impulse aus, die helfen, ein Problem zu lösen. „Somit liegt die Vermutung nahe, dass Freude Problemlöseprozesse auf andere Weise beeinflusst als Zorn und Trauer“ (Standop, 2002, S. 83). Daraus lässt sich schliessen, dass einzelne Emotionen für das Lernen eine zentrale Rolle spielen. Dass Emotionen jedoch auch gesellschaftlichen Einflüssen unterliegen, bekräftigt die sozial-konstruktivistische Emotionstheorie, welche deshalb postuliert, in der Schule bewusst auf sozial konstruierte Regeln und Rollen zu achten. Die Psychophysiologie der Emotionen fokussiert auf die neurobiologischen Prozesse, die für Lernen und Emotionserleben entscheidend sind. Im folgenden Kapitel wird dieser Aspekt genauer beleuchtet.

2.3.4 Emotionsprozesse

Aus neurobiologischer Sicht sind Hirnstrukturen, deren Funktionsweisen und Neurotransmitter die zentralen Aspekte der Emotionsabläufe.

Bei der Entstehung von Emotionen werden umweltbedingte Reize im Gehirn empfangen, bewertet und verarbeitet. Das limbische System (Hippocampus, Amygdala und Hypothalamus) spielt dabei eine wichtige Rolle. Stamm- und Zwischenhirn prägen die Grundstimmung des emotionalen Erlebens, dabei steuert der Hypothalamus zahlreiche Hormonsysteme. Jedoch wird davon ausgegangen, dass die Amygdala die zentrale Aufgabe im Emotionsprozess übernimmt: „Die Amygdala (der Mandelkern) ist massgebend an der emotionalen Kontrolle und der Formung emotionaler Gedächtnisinhalte beteiligt“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 86).

Nebst den beschriebenen Hirnstrukturen sind verschiedenste Neurotransmitter und Hormone in Emotionsprozesse involviert. Sie fungieren als Botenstoffe und haben somit einen entscheidenden Einfluss auf einzelne Emotionen und deren Intensität. So kann das Emotionserleben durch Fehlen oder Überschuss einzelner Stoffe (Endorphine, Dopamin, Oxitozin, etc.) entscheidend beeinträchtigt werden. Durch das bewusste Zuführen bestimmter Stoffe (Amphetamine, Antidepressiva, Tranquilizer, etc.) können einzelne Emotionen entscheidend beeinflusst werden (vgl. Hülshoff, 2001, S. 42-55).

Dass der Emotionsprozess jedoch nicht ausschliesslich an einzelne Gehirnareale und spezifische Neurotransmitter gebunden ist, sondern weitaus komplexer mit diversen Hirnarealen und Botenstoffen zusammen hängt, belegen diverse Forschungen (vgl. Plutchik, 2003, S. 261-291; LeDoux & Phelps, 2000, S. 157-172).

Standop (2002) erläutert die Zusammenhänge zwischen neurobiologischen Prozessen und kognitivem Lernen: „Die Assoziation zwischen sensorischem Eingang und Emotion ist für Lernen von zentraler Bedeutung, denn hierdurch werden die Reize mit ihren möglichen positiven, neutralen und negativen Folgen in Zusammenhang gebracht und kann das Verhalten entsprechend angepasst werden“ (S. 136). Auf die Ursachen und Wirkungen von Emotionen wird im folgenden Kapitel explizit eingegangen.

2.4 Funktionen von Emotionen

Emotionen sind einerseits erbkoordinierte biologische Mechanismen, die an Grundbedürfnisse geknüpft sind (Sexualität, Kampf und Flucht, etc.). Die Mehrheit an Gefühlen ist jedoch erlernt und somit eng an den Erfahrungskontext einer Person gebunden (vgl. Bösel, 2009, S. 473).

Doch welche Funktionen haben Emotionen? Wodurch werden sie ausgelöst und inwieweit beeinflussen sie das Leben einer Person?

2.4.1 Ursachen von Emotionen

Grundlegend für eine Emotion ist ein Ereignis, eine Interaktion mit der Umwelt. Dieses Ereignis wird individuell interpretiert und kategorisiert. Die Kategorisierung hängt vom kulturellen Umfeld der jeweiligen Person ab, während bei der persönlichen Einschätzung das individuelle Wertesystem entscheidend ist. „Ohne Frage werden die Art, Intensität und Dauer einer Gefühlsreaktion durch die subjektive Einschätzung eines Ereignisses massgeblich mitbestimmt“ (Ulich, 2003, S. 47). Die Appraisaltheorie beschreibt die Emotionsverursachung noch allgemeiner: Kognitive Bewertungsprozesse (Appraisals) von Situationen, Tätigkeiten oder der eigenen Person rufen unterschiedliche Emotionen hervor.

Es herrscht somit in der Literatur Übereinstimmung darin, dass nicht einzelne Situationen selbst Emotionen hervorrufen, sondern vielmehr die individuelle Interpretation der Situation über den jeweiligen weiteren Gefühlsverlauf entscheidet.

Im pädagogischen Kontext sind die Theorien von Weiner und Pekrun von Bedeutung. Weiners Attributionstheorie besagt, dass schulbezogene Emotionen vom Leistungsergebnis (Erfolg oder Misserfolg) und deren Ursachenzuschreibung abhängig sind. Die Kontroll-Wert-Theorie von Pekrun geht davon aus, dass zusätzlich zur kognitiven Bewertung einer Lernsituation die individuelle Kontrolle darüber ausschlaggebend für die erlebten Emotionen sind (vgl. Götz, 2011, S. 35-42).

Die Frage nach der Ursache von Emotionen ist eng verknüpft mit der Frage nach dem Sinn dieser komplexen, vielschichtigen Mechanismen. Gestützt auf die unterschiedlichen Emotionskonzepte fallen die Antworten sehr vielseitig aus. Entscheidend ist laut Hülshoff (2001) die Tatsache, dass alle Gefühle notwendig sind; so werden negative Emotionen zwar als störend empfunden, sind jedoch für den Menschen lebenswichtig. Somit sollte nicht von *guten* und *schlechten* Gefühlen gesprochen werden, sondern von deren Angemessenheit (vgl. S. 15).

2.4.2 Wirkungen von Emotionen

Emotionen können das Leben eines Menschen stark beeinflussen; die Wirkungen von Emotionen sind weitreichend und vielseitig, weshalb sie als bedeutsam betrachtet werden können.

Aus biologischer Sicht lösen Emotionen motorische, vegetative und gedankliche Prozesse aus (vgl. Bösel, 2009, S. 473-480). Dies bedeutet, dass eine Person mit physiologischen Reaktionsmustern (Herzklopfen, Zittern, etc.), Veränderung der Handlungsbereitschaft (Fokussierung, Flucht, etc.) und bestimmtem Ausdrucksverhalten (Mimik, Stimme, etc.) reagiert. Diese Mechanismen laufen grösstenteils automatisch ab, können jedoch teilweise auch bewusst reguliert werden (vgl. Ulich, 2003, S. 47ff.).

Im Alltag beeinflusst das Befinden verschiedenste Bereiche:

- **Gesundheit** Diverse Studien haben belegt, dass das emotionale Befinden eng mit dem Immunsystem zusammen hängt (vgl. Booth & Pennebaker, 2000).
- **Persönlichkeit** Emotionen werden als Teilsysteme von Persönlichkeit bezeichnet (vgl. Pekrun, 2000).

- **Motivation** Obwohl heute zwischen Emotion und Motivation unterschieden wird, zeigt die Tatsache, dass diverse Literatur zu *Motivation und Emotion* vorhanden ist, wie eng die beiden Konstrukte miteinander verknüpft sind (vgl. Jerusalem & Pekrun, 1999; Brandstätter & Otto, 2009).
- **Soziales Umfeld** Obschon den Gefühlen, abhängig vom jeweiligen Kulturkreis, unterschiedlich grosse Bedeutung beigemessen wird, spielen sie im gesellschaftlichen Zusammenleben eine wichtige Rolle (vgl. Parkinson, Fischer & Manstead, 2005).
- **Arbeitsleben** Die Lernfähigkeit wird durch das emotionale Erleben beeinflusst und auch aus organisationspsychologischer Sicht sind Gefühle fundamental. Emotionen wirken sich somit auf zwei zentrale Faktoren des beruflichen Erfolgs aus (vgl. Zapf & Holz, 2009).
- **Umweltbezug** Positive Gefühle ermöglichen individuelle Bindungen zur Umwelt. Umweltschutz oder auch Heimatgefühle werden damit geprägt (vgl. Dörig-Seipel, 2000).

Zudem können einzelne, besonders ausgeprägte Gefühle das Leben einer Person grundsätzlich massiv beeinflussen. Diese mehrheitlich negativen Emotionen (Furcht, Schuldgefühl, Scham, Trauer, etc.) werden in der Fachliteratur zahlreich beschrieben.

Die Wirkungen von Emotionen auf den schulischen Kontext werden im Kapitel *Emotionen im Unterricht* ausführlich beleuchtet.

2.5 Drei Ebenen der Emotion

Um im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit den Emotionsbegriff und dessen Facetten einsetzen zu können, muss dessen Gegenstandsbereich definiert werden.

Die Emotion ist eine Synchronisation verschiedener Komponenten, weshalb die Beschreibung derer auf verschiedenen Ebenen stattfindet. Mittels Emotionsdefinitionen und -theorien wird der Emotionsbegriff stark differenziert und in Teilbereiche dimensioniert, was dessen Komplexität fassbarer machen soll. Um die Übersicht in den zahlreichen Theorien und Definitionen, welche sich teilweise decken, aber auch widersprechen, zu behalten, bezieht sich diese Forschung vor allem auf die „Psychophysiologie der Emotionen“, welche in diverser Fachliteratur verwendet wird und die Komplexität des Themas übersichtlich darstellt.

Die „Physiologie der Emotionen“ erklärt emotionale Reaktionen auf drei Ebenen: Der Verhaltensebene, der physiologischen und der verbal-kognitiven Ebene. Die Ausprägung der verschiedenen Ebenen kann unterschiedlich stark sein und unterschiedliche Verläufe haben (vgl. Alpers, Mühlberg & Pauli, 2009).

Verhaltensebene

Die Verhaltensebene umfasst das Ausdrucksverhalten einer Person während einer Emotion. Diese expressive (to express = ausdrücken) Komponente wird durch Mimik, Gestik, Stimme und Haltung gezeigt, wobei die Mimik als stärkstes Ausdrucksmerkmal verstanden wird. Mittels dieser Ebene werden Emotionen für Interaktionspartner sichtbar und somit wird sie zum Indikator für das Empfinden eines Gegenübers. Es gibt einen Sender, Signale und einen Empfänger. Der Sender befindet sich in einem

emotionalen Zustand, welcher bestimmt, welche Signale er sendet und der Empfänger nimmt sie auf und interpretiert sie. Diese Interpretation kann aber auch missverständlich sein, da das Verhalten während einer Emotion unwillkürlich und willkürlich gezeigt werden kann, je nach dem, wie stark Emotionen kontrolliert werden können.

Das Erfassen des Ausdrucks findet mittels Beobachtung und Messinstrumenten mit genauen Beschreibungen von Verhaltensmustern und Muskelbewegungen statt. Der interpretative Charakter einer Beobachtung zeigt aber die Grenzen der Ausdruckserfassung auf.

(vgl. Schmidt-Azert, 1996 S. 106f; Hülshoff, 2001, S. 14; Mayring, 2003, S. 40; Götz, 2011, S. 21)

Physiologische Ebene

Heute sind sich die meisten Emotionsforscher einig, dass ein Kennzeichen von Emotionen körperliche Veränderungen sind. „Das heisst, körperliche Prozesse werden in Gang gesetzt, wenn man eine Emotion erlebt“ (Götz, 2011, S. 20). Eine Emotion wird im Gehirn (limbisches System), insbesondere im Bereich des Mandelkerns (Amygdala), aber auch im Bereich der Grosshirnrinde (Kortex) verarbeitet und wirkt sich auf das vegetative Nervensystem und die Organsysteme aus. Die Folge davon sind beispielsweise Bluthochdruck, Schweißbildung oder die Veränderung der Herzfrequenz.

Die physiologische Ebene wird einerseits durch Beobachtung und andererseits durch physiologische Messvorgänge (EEG, Speichelprobe, hormonelle Analysen, etc.) erfasst.

(vgl. Schmidt-Azert, 1996 S. 102f; Hülshoff, 2001, S. 14; Mayring, 2003, S. 43f; Alpers, Mühlberger & Pauli, 2007, S. 413f; Götz, 2011, S. 20)

Verbal-kognitive Ebene

Bei dieser Ebene der Emotionen herrscht in der Literatur neben der Bezeichnung für Emotion die grösste Uneinigkeit in der Begrifflichkeit. Die bezüglich des Emotionsbegriffs erklärten Termini wie Emotion als Begriff werden ebenfalls für die verbal-kognitive Ebene der Emotion verwendet und es kommen noch weitere dazu. In der für diese Arbeit relevanten Literatur herrschen aber die Begriffe (emotionales) Erleben, Befinden, Gefühl und Affekt vor. In der Folge werden alle Begriffe synonym verwendet; es wird aber dem *emotionalen Erleben* Vorrang gegeben.

Dass man Gefühle *erleben* kann, ist sowohl Laien als auch Wissenschaftlern aus eigener Erfahrung bekannt, weshalb deren Existenz kaum bestritten wird. Doch stellen diese subjektiven Wahrnehmungen in der Emotionswissenschaft ein besonderes Problem dar. Emotionales Erleben ist nur dem betroffenen Individuum zugänglich und dessen Untersuchung wird nur möglich, wenn der Betroffene eine Auskunft darüber geben möchte. Trotzdem wird dem emotionalen Erleben eine hohe Wichtigkeit zugesprochen: „Affektives Erleben ist notwendig und hinreichend, um von einer Emotion sprechen zu können -- keine Emotion ohne affektives Erleben, ohne affektives Erleben keine Emotion“ (Götz, 2011, S. 20). Definiert werden könnte das emotionale Erleben (hier Gefühl genannt) folgendermassen: „...Der Begriff 'Gefühl' bezeichnet das subjektive Erleben, also einen Zustand, in dem ein bestimmtes Gefühl erlebt wird“ (Mayring, 2003, S. 52). Dieses Gefühl kann vom Menschen sprachlich – was am differenziertesten ist – oder je nach Begabung auch mittels Musik, Tanz oder Malerei beschrieben werden, irrelevant, ob ein aktueller oder bereits vergangener Zustand erklärt wird. Wird der momentane Zustand beschrieben, kann von aktuellem emotionalem Erleben (state) gesprochen werden, gibt ein Individuum Auskunft über

verschiedene Momente oder werden verschiedene aktuelle emotionale Erlebnisse zusammengezogen so kann dies als habituelles emotionales Erleben (trait) benannt werden.

Aufgrund der beschriebenen Schwierigkeit, die Verhaltensebene und die physiologische Ebene zu erfassen und der Tatsache, dass die vorliegende Forschung aus mittels Fragebogen erfassten und nicht selbst beobachteten Daten besteht, kann nur das emotionale Erleben erforscht werden. Wie dies umgesetzt wurde, wird in den Kapiteln 2.7 und 4 genauer erläutert.

(vgl. Schmidt-Azert, 1996 S. 86; Hülshoff, 2001, S. 13; Mayring, 2003, S. 33; Bundschuh, 2003, S. 21 Götzt, 2011, S. 20)

2.6 Emotionen im Unterricht

„Emotions are intimately involved in virtually every aspect of the teaching and learning process and, therefore, an understanding of the nature of emotions within the school context is essential“ (Schutz & Lanehart, 2002, S. 67). Dieses Zitat bekräftigt nochmals die in Kapitel 2.1 erklärte Bedeutung von Emotionen im Unterricht. Trotzdem wird (wie ebenfalls bereits erwähnt) der Emotionalität im klassischen Unterricht nur geringe Bedeutung zugestanden. Schutz und Pekrun (2007) äussern dies für ihre Situation in ihrem einleitenden Text zum Thema „Emotion in Education“ etwa folgendermassen: Was wissen wir über Schüler und ihre Emotionen, was wissen wir über Lehrer und ihre Emotionen oder was wissen wir über positive und negative Emotionen im Unterricht? „Until recently, the answer to this question had to be `next to nothing`“ (S. 3), was ihnen Anlass gab, diese Gegenstandsbereiche genauer zu untersuchen. Ihre und weitere wichtige Erkenntnisse werden im Folgenden erläutert:

2.6.1 Lernende und ihre Emotionen

Emotionsverläufe über die Schulzeit

Säuglinge auf der ganzen Welt zeigen ohne vorausgegangenes Lernen ähnliche emotionale Reaktionen auf basale Grundreize. Es wurde aber herausgefunden, dass der Ausdruck dieser Emotionen in den verschiedenen Kulturen stärker oder schwächer sein kann. Die Kultur wirkt sich also auf die Emotionalität aus, nicht aber auf die Tatsache, Emotionen zu empfinden. Differenziertere Emotionen für komplexere Lebenslagen werden vom Kind aber während seiner Entwicklung gelernt.

Die für das Lernen wichtige Emotion ist in der frühen Kindheit nur die „Freude am Effekt“, was sich ungefähr mit drei Jahren insofern verändert, dass Lernen vor allem von Stolz, Freude und Scham bestimmt wird. Diese Emotionen können aber noch kaum differenziert wahrgenommen werden; dies wird erst zirka ab dem achten Lebensjahr möglich. Grundsätzlich überschätzen Grundschul Kinder ihre eigene Leistungsfähigkeit noch oft, was sie zu begeisterten Lernern macht. Dieser emotional positive Effekt nimmt während der Schulzeit immer mehr ab, was starke Verluste von Lernfreude und einen Anstieg von Angst, Ärger und Langeweile zur Folge hat. Die Differenzierungsfähigkeit von verschiedenen Emotionen und die Vielfältigkeit dieser nimmt jedoch immer mehr zu.

(vgl. Plutchick, 2003, S. 183-208; Zimbardo und Gerrig, 2004, S. 547ff; Bösel, 2009, S. 473f; Holodyski, 2009; S. 463-470; Götzt, 2011, S. 52-55)

Emotionen und Lernen

Über die Wichtigkeit von Emotionen im Unterricht wurde in vergangenen Kapiteln schon einiges erwähnt. Wie direkt aber das Lernen mit Emotionen zusammenhängt, muss noch geklärt werden.

Lernen wurde von verschiedenen wissenschaftlichen Zweigen untersucht und zusammenfassend folgendermaßen beschrieben. Das *Lernen* ist eine Art überdauernde Verhaltensveränderung, was soviel bedeutet wie: Aufgrund aktiv oder passiv gemachter Erfahrungen, im Zusammenhang mit einer Anpassung an die Umwelt entstehen über längere oder kürzere Zeit Veränderungen in Organismus und Verhalten. Das Gehirn schafft es, diese Veränderungen als „neues Wissen über die Welt“ abzuspeichern und im Gedächtnis abzulegen, was es dem Menschen ermöglicht, Erfahrenes zur gezielten Verhaltenssteuerung wieder abrufen zu können.

Emotionen werden als Reaktionen auf bestimmte Situationen (Reize) angesehen. So lösen die Erfahrungen, die für das Lernen elementar sind, im Menschen Reize aus, wodurch Emotionen entstehen. Diese werden bewertet und der Erfahrung wird eine Bedeutung beigemessen. Das Emotionale geht also dem Kognitiven voraus und wird zum Richtungsmesser, welcher das Interesse des Individuums lenkt und somit mitbestimmt, inwiefern das Verhalten verändert wird. Das emotionale System wirkt sich dementsprechend, wie auch in neurowissenschaftlichen Forschungen erkannt wurde, stark auf das kognitive System aus, was einen Einfluss von Emotionen auf die Kognition annehmen lässt.

(vgl. Klauer, 2000, S. 315-324; Standop, 2002, 32-40; Bundschuh, 2003, S. 21-24; Knollmann und Wild, 2004, S. 67f;)

Ausgehend von diesem direkten Zusammenhang zwischen Emotionen und Lernen konnten in Studien weitere bestärkende Befunde gemacht werden. Löffler und Peper (2010) erwähnen in ihrem Buch beispielsweise eine Untersuchung von Cahill, Gorski und Lee, welche 2003 durchgeführt wurde und aufdeckte, dass emotional erregende Bilder einen erhöhten gedächtnisfördernden Effekt auslösen als neutrale Stimuli. Ähnliches sagt auch Spitzer (2002) aus neurobiologischer Sicht. Dies bedeutet, dass Lerninhalte, welche stärkere Emotionen hervorrufen, besser abgespeichert werden können. Die Wirkung von Emotionen im Unterricht findet aber auch noch auf anderen Ebenen statt:

Das Erleben von intensiven Gefühlen während der Durchführung einer Arbeit kann die Aufmerksamkeit zu sehr darauf lenken und die Leistung dadurch mindern. Dies gilt aber vor allem für komplexe Aufgaben und negative Emotionen. In der empirischen Forschung wurde dies vor allem für Angst belegt (vgl. beispielsweise Wenzel, 2004). Positive Emotionen im Gegenzug können den Lernerfolg steigern und die Leistungsbereitschaft erhöhen (vg. Götz, 2011, S. 49-51). Dazu Becker (2008): „Positive Gefühle sind lernförderlich, negative blockieren Lernvorgänge, denn letztere lösen `Fluchtverhalten` aus“ (S. 77).

Eine weitere Wirkung von Emotionen besteht darin, dass emotionale Zustände einen starken Einfluss darauf haben, was Personen in den Sinn kommt. Das Denken wird also von der Stimmung beeinflusst. Ebenfalls werden Informationen in einer bestimmten Emotionslage aufgenommen und unter dieser abgespeichert. Dies kann zur Folge haben, dass ein erneutes Hervorrufen des Lerninhalts nur dann möglich ist, wenn wieder die gleiche Emotionssituation besteht, oder dass bestimmte Verhaltensmuster in einer bestimmten Stimmung automatisch hervorgerufen werden (vgl. Bless, 1997, S. 6).

Die für das Lernen und Leisten relevanten Gefühle werden von Pekrun (1992) in *aufgabenbezogene* und *soziale* Emotionen unterteilt.

Aufgabenbezogene Emotionen stehen im engen Zusammenhang mit der Lernaktivität und dem Lernergebnis. Diese Emotionen können zeitgleich mit der Aufgabe, vorher oder nachher erlebt werden und beziehen sich stark auf Erwartungen, Sicherheiten und Unsicherheiten bezüglich des Lerngegenstandes. Dazu gehören die vier von Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert (2010, S. 19ff.) beschriebenen *Bedeutsamen Aspekte des aktuellen Erlebens für das Lernen*:

- Die in der Situation erlebten Emotionen, welche das Denken direkt beeinflussen.
- Das Erleben von Kompetenz im Handlungsvollzug, welche dem Lernenden anzeigt, ob er sich einer Sache gewachsen fühlt und sie unter Kontrolle hat.
- Die Anreizqualität, welche das Interesse des Lernenden darstellt.
- Die volitionale Selbststeuerung, welche den Willen, eine Aufgabe zu meistern definiert.

Soziale Emotionen setzen sich aus den Emotionen, welche aus Interaktionen entstehen, zusammen. Äusserungen der Lehrkraft oder von Mitlernenden können hierbei eine entscheidende Rolle spielen oder auch das Integriertheitsgefühl in der Klasse. Ebenfalls sind Vergleiche von bedeutender Wichtigkeit. (vgl. Bundschuh, 2003, S. 120 und Hänze, 2009, S. 748)

Schon Pestalozzi erkannte den positiven Zusammenhang zwischen Emotionen und Lernen und forderte das Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ und auch die Forderungen verschiedenster Reformpädagogen wie Montessori und Freinet zielten auf eine bessere emotionale Verankerung des Lernstoffs ab (vgl. Hänze, 2000, S. 589). In der Gegenwart befassen sich einige Forscher mit der Emotion von Lernenden im Unterricht, woraus verschiedenste Studien und Berichte resultierten. Einige zentrale Forschungen werden kurz vorgestellt:

- Ashby, Isen und Turken (1999), **A Neuropsychological Theory of Positive Affect and its Influence on Cognition**. Die Theorie hat besagt, dass positive emotionale Erlebnisse, mittels ihres Einflusses auf die Ausschüttung des Hormons Dopamin, Auswirkungen auf das Arbeitsgedächtnis und die kreative Problemlösung haben.
- Pekrun, Götz, Titz und Perry (2002b), **Positive Emotions in Education**. Es wurde untersucht, inwiefern positive im Vergleich zu negativen Emotionen das Lernen beeinflussen. Fazit ist, dass positive Emotionen nicht weniger vertreten sind als negative und dementsprechend auch nicht weniger bedeutsam sind.
- Götz (2004), **Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik**. Neben allgemeinen Aussagen über das im Titel beschriebene Thema wurde in dieser Untersuchung herausgefunden, dass Lern- und Leistungsemotionen domänenspezifisch organisiert sind und es konnte ein reliables und ökonomisches Erfassungsinstrument für Schüleremotionen entwickelt werden.
- Götz, Frenzel, Pekrun und Hall (2006), **The Domain Specificity of Academic Emotional Experiences**. Diese Studie konnte belegen, dass sich Emotionen abhängig vom spezifischen Schulfach unterscheiden.

- Meyer und Turner (2006), **Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts**. Eine Analyse von Emotions- und Motivationstheorien ergab, dass sich der Einbezug von Lernenden in den Lernprozess positiv auf Klassenklima und Motivationssteigerung auswirkt.
- Götz, Fenzel, Pekrun, Hall und Lüdtke (2007), **Between- and Within-Domain Relations of Students' Academic Emotions**. Diese Untersuchung wurde differenzierter und umfangreicher durchgeführt als jene ohne Lüdtke im Jahr 2006, bestätigte die Resultate der vorausgehenden Studie weitgehend und konnte sogar einen noch stärkeren Zusammenhang bezüglich der Fächerspezifität nachweisen.
- Bischofberger, Buob und Müller (2009), **Erlebensqualität Lernender in Sonderschulen und deren Korrelate**. Die Forschung ergab, dass sich Lernende mit einer Schulleistungsschwäche in Sonder- und Regelschulen wohler fühlen als Lernende mit einer Verhaltensauffälligkeit. Ebenfalls konnte festgestellt werden, dass die Erlebensqualität in Sonderschulen mit zunehmendem Alter abnimmt.
- Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert (2010), **Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen**. Die Ergebnisse dieser auf der Experience Sampling Method basierenden Forschung sind sehr breit gefächert und geben Auskunft über das momentane Befinden von Lernenden im Unterricht von Regel- und Sonderklassen.

Das für die vorliegende Arbeit geweckte Interesse stammt aus der letztgenannten Forschungsarbeit von Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert (2010) und dafür werden auch deren Daten zur weiterführenden Recherche im Bereich Unterricht und Emotionen verwendet.

2.6.2 Lehrpersonen und ihre Emotionen

Von vielen Lehrpersonen wird das Schulzimmer als ein Ort mit extrem gemischten Emotionen wahrgenommen. „For anyone who has spent time in a classroom, it is clear: the classroom is an emotional place“ (Schutz, Cross, Hong & Osbon, 2007, S. 223). Professionell mit Stimmungen im Klassenzimmer umzugehen, scheint essentiell, trotzdem wurde diese Thematik in der Forschung bis anhin nur sehr spärlich beleuchtet.

Emotionales Erleben beim Unterrichten

Wie Lehrkräfte Unterricht erleben, beeinflusst sie selbst, das Unterrichten und die Schüler. So kann das emotionale Erleben die kognitiven Fähigkeiten und die Motivation einer Lehrperson entscheidend beeinflussen (vgl. Sutton & Wheatley, 2003, S. 335-340). Empfindet eine Lehrperson beim Unterrichten Ärger oder Wut (zum Beispiel bei störendem Schülerverhalten), wird dadurch ihre intrinsische Arbeitsmotivation vermindert (vgl. Pekrun, Götz, Titz & Perry, 2002a, S. 97). Hingegen kann durch ausgeprägte positive Emotionen ein so genanntes *flow*-Gefühl entstehen (vgl. Csikszentmihalyi, 2004). Wählt eine Lehrperson eine neue Lernform, ist dies nachweislich auch ein emotionaler Entscheid (vgl. Hargreaves, 2000). Auch wenn Lehrpersonen häufig versuchen, ihre Emotionen zu verstecken, sind sich die Schüler der Lehreremotionen meistens bewusst (vgl. Sutton & Wheatley, 2003, S. 340).

Die breiten Auswirkungen, die das emotionale Erleben einer Lehrperson hat, sind in der Literatur teilweise sehr detailliert beschrieben, hingegen ist erst wenig Wissen darüber vorhanden, wie sich Lehreremotionen zusammensetzen. Zwei theoretische Konzepte werden an dieser Stelle vorgestellt:

So beschreibt Zembylas (2005) das *Genealogies of Emotions in Teaching* (vgl. S. 95-113). Das emotionale Erleben einer Lehrperson wird dabei auf drei Ebenen erfasst: *Intrapersonal Level* (individuelle Realität), *Interpersonal Level* (soziale Realität) und *Intergroup Level* (soziopolitische Realität). Die verschiedenen Ebenen sind nicht eindeutig voneinander zu trennen; trotzdem erlaubt das Konstrukt, einzelne Aspekte von Lehreremotionen individuell zu beleuchten.

Schutz, Aultman und Williams-Johnson (2009) sprechen von drei Einflussfaktoren: *affective tendencies* (stabile Grundmuster von emotionalen Reaktionen), *core effect* (aktueller Zustand) und *judgments* (aktuelle Einschätzung oder Interpretation). Bisher wurden die drei Aspekte in der Forschung mehrheitlich einzeln beleuchtet; die Autoren plädieren aber für eine ganzheitliche Betrachtungsweise durch Miteinbezug aller Komponenten (vgl. Schutz, Aultman & Williams-Johnson, 2009, S. 195-209).

Beide Ansätze sprechen von mehreren Einflussfaktoren; vergleicht man sie mit anderen theoretischen Konstrukten von Lehreremotionen, lassen sich zwei grundlegende Aspekte unterscheiden:

Habituelle Lehreremotionen, die hauptsächlich von der Lehrerpersönlichkeit geprägt sind.

Aktuelle Lehreremotionen, die massgebend von der aktuellen Unterrichtssituation beeinflusst werden.

Lehreremotionen beziehen sich somit einerseits auf die Persönlichkeit und andererseits auf die aktuelle Unterrichtssituation (vgl. Frenzel & Götz, 2007, S. 286).

Fokussierend auf konkrete Schulsituationen untersuchten Sutton und Wheatley (2003), welche Faktoren positive und negative Lehreremotionen hervorrufen (vgl. S. 332-335).

Positive Gefühle wurde mit folgenden Elementen verbunden:

- individuelle Lernfortschritte der Lernenden
- ausserschulische Aktivitäten
- positive Schülerbeziehungen
- Kooperation der Klasse
- genügend zeitliche Ressourcen
- unterstützendes Lehrerkollegium
- gute Elternzusammenarbeit

Lehrpersonen beschrieben solche Situationen mit *Freude*, *Zufriedenheit* oder *Vergnügen*.

Negative Emotionen wurden hauptsächlich mit *Wut*, *Frustration* und *Nervosität* beschrieben. Die auslösenden Elemente variierten stark:

- Regelverletzungen und schlechtes Benehmen von Lernenden
- unkooperatives Lehrerkollegium
- Fehlverhalten von Eltern
- schlechte Schulleistungen, verursacht durch Faulheit und fehlende Aufmerksamkeit Lernender
- Müdigkeit und Stress der Lehrperson

Eine Studie von Frenzel & Götz (2007) konnte aufzeigen, welche Emotionen Lehrpersonen beim Unterrichten erleben (vgl. S. 283-295).

So erlebten die befragten Lehrkräfte häufiger positive Gefühle beim Unterrichten. Das Unterrichtsfach übte keinen Einfluss auf das emotionale Erleben aus. Auch Dienstalter, Geschlecht und die unterrichtete Klassenstufe scheinen die erlebten Gefühle nicht zu beeinträchtigen.

Grundsätzlich sind die Emotionen Freude und Angst eher personenspezifisch (tendenziell habituell), während Ärger sowohl an die Lehrperson als auch an einen bestimmten Kontext gebunden sind (eher aktuell).

Die Kontrollüberzeugung einer Lehrkraft hat auf die erlebten Emotionen einen entscheidenden Einfluss; da Disziplinschwierigkeiten zentral für Lehrerärger sind, sollten deshalb diesbezügliche Interventionen in Problemklassen angestrebt werden (vgl. S. 294).

Wie Lehrpersonen Emotionen im schulischen Kontext grundsätzlich werten, ist nach Hargreaves (2000) stark von der Schulstufe geprägt. In Primarschulen werden Emotionen, im Vergleich zur Sekundarstufe 1, einen höheren Stellenwert eingeräumt. Ein wichtiger Einflussfaktor scheint dabei die physische Nähe zwischen Lehrpersonen und den Lernenden zu sein, zudem erachten Primarlehrpersonen das Zeigen von Freude und Wärme als wichtigen Bestandteil ihres Berufsauftrags. Sekundarlehrpersonen erleben Emotionen häufig als störenden Faktor, der von den Lerninhalten ablenkt. Diese Lehrpersonen haben meist ein distanzierteres Verhältnis zu den Lernenden. Hargreaves (2000) vermutet, dass dies „stark mit den strukturellen Bedingungen in der Sekundarstufe zusammenhängt und plädiert deshalb für kleinere Schulhäuser und weniger Fachlehrpersonen“ (vgl. S. 825).

Lehrerpersönlichkeit und Emotionen

Die vom Lehrer erlebten Emotionen sind nicht nur vom Geschehen im Klassenzimmer abhängig, sondern auch stark von dessen Persönlichkeit geprägt. „... teacher emotions are inextricably linked to teachers' well being, identity and emotion management in teaching“ (Zembylas & Schutz, 2009, S. 368). Diverse Autoren thematisieren deshalb den Zusammenhang zwischen der Lehrerpersönlichkeit und dem emotionalen Erleben.

Unter Lehrerpersönlichkeit verstehen Schutz, Cross, Hong & Osbon (2007) das Bild, welches eine Lehrperson von sich hat (vgl. S. 226). Diese Identität ist stark beeinflusst vom kulturellen Hintergrund, dem Glauben, den moralischen Ansichten und den persönlichen Zielen. Obwohl die Lehrerpersönlichkeit grundsätzlich als ziemlich stabiles Konstrukt betrachtet wird, wird sie doch laufend von der Selbstwahrnehmung und den bildungspolitischen Veränderungen geprägt. So können sich positiv oder negativ erlebte Unterrichtssituationen stark auf das Selbstvertrauen einer Lehrperson auswirken (vgl. Zembylas, 2005, S. 115-133).

Die Lehreridentität hat einen starken Einfluss auf die persönlichen pädagogischen Maximen, den Umgang im Lehrerkollegium und die Interaktion mit einer Schulklasse. Emotionen werden dabei als Ausdruck dieser Lehrerpersönlichkeit beurteilt und reflektieren somit die Lehrerpersönlichkeit (vgl. Schutz, Cross, Hong & Osbon, 2007, S. 227).

Zembylas (2005) plädiert dafür, sich wieder vermehrt vom standardisierten Bild einer Lehrperson zu distanzieren und dem persönlichen Ausdruck mehr Freiheit zu geben (vgl. S. 37-41). Ein Gleichgewicht

zwischen Unterrichtsnormen und Individualität zu finden, ist somit zentral für den professionellen Umgang mit Emotionen.

Emotionsmanagement

Die Kompetenz im Umgang mit Emotionen im Unterricht zu erhöhen ist ein zentrales Anliegen vieler aktueller Studien. Sehr häufig wird dabei dem Emotionsmanagement eine Schlüsselfunktion beigemessen (vgl. Schutz, Cross, Hong & Osbon, 2007; Sutton, 2007; Zembylas, 2005).

Vor allem der Umgang mit Wut und Frust ist für Lehrpersonen oft eine Herausforderung. In schulischen Situationen gilt es, diese Emotionen zu regulieren. „Emotion regulation can influence the *intensity* and *duration* of the experience, as well as *how* the emotions are expressed“ (Larsen & Prizmic; zitiert nach Sutton, 2007, S. 266). Da positive Emotionen förderlich sind und negative Gefühle lernhemmend wirken, ist es sinnvoll, positive Stimmungen offen zu zeigen, während negative Emotionen bewusst kontrolliert werden sollten.

Lehrpersonen sind bezüglich Umgang mit Emotionen meist auf sich selbst gestellt und wissen wenig über mögliche Strategien im Umgang mit den eigenen Gefühlen. Der diesbezügliche Austausch mit anderen Lehrkräften und die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen für Emotionspsychologie könnten hilfreich sein (vgl. Sutton, 2007, S. 271). In der Unterrichtspraxis kann Emotionskontrolle bedeuten, dass Situationen bewusst anders gewertet werden (reframing). Auch können physiologische Reaktionen bewusst gesteuert werden, indem eine Lehrperson beispielsweise trotz eines negativen Gefühls lächelt. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Emotionskontrolle erfordert die Auseinandersetzung mit *Emotional rules*, den inoffiziellen Regeln, wie Emotionen im jeweiligen Umfeld erlebt und gezeigt werden sollten (vgl. Zembylas, 2005, S. 51-61).

Bezüglich des persönlichen Nutzens der Emotionskontrolle meinten Lehrkräfte in einer Studie von Sutton (2004), dass ihr Unterricht dadurch zielgerichteter ist und sie sich als Lehrperson so präsentieren können, wie sie es ihrem Ideal entspricht. Einige wenige Lehrpersonen erwähnten im Zusammenhang mit Kontrollstrategien, dass sie trotzdem natürlich wirken möchten und dies zeitweise in Widerspruch zum Emotionsmanagement steht. Kontrollstrategien von Lehrpersonen unterscheiden sich übrigens nicht grundsätzlich von denen anderer Berufsgruppen, dementsprechend könnte Emotionsmanagement zukünftig interdisziplinär betrachtet werden (vgl. Sutton, 2004, S. 379-395).

Hohes Stresserleben ist bei Lehrpersonen oft mit disziplinarischen Schwierigkeiten verbunden (vgl. Frenzel & Götz, 2007, S. 294; Sutton, 2004, S. 394). Deshalb sollten neben der Emotionsregulation seitens der Lehrkraft auch Unterrichtsstrategien thematisiert werden, die die belastende Stimmung in schwierigen Klassen entspannen können (vgl. Sutton & Wheatley, 2003, S. 343).

Offensichtlich ist, dass der Umgang mit den eigenen Emotionen massgebend für den längerfristigen Erfolg einer Lehrperson ist. Zembylas plädiert deshalb sogar dafür, für das Emotionsmanagement Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen (vgl. Zembylas, 2005, S. 40).

Emotionen und berufliche Belastung

Die stetig wachsenden Anforderungen an Lehrpersonen und grundlegende Bildungsreformen belasten diese massiv (vgl. Veen & Sleegers, 2009). So hängt die starke Personalfluktuations im Lehrberuf mit dem emotionalen Erleben von Lehrkräften zusammen; emotionale Erschöpfung und gesundheitliche Probleme sind häufige Beweggründe, den Beruf zu wechseln (vgl. Schutz & Zembylas, 2009, S. 3).

Besondere Bekanntheit hat dabei das Phänomen *Burnout*. „Es beschreibt einen Zustand emotionaler Erschöpfung mit reduzierter Leistungsfähigkeit, erhöhter Häufigkeit psychosomatischer Erkrankungen, Depression oder Aggressivität und einer erhöhten Suchtgefährdung“ (Götz, 2011, S. 64). Die meist hohe berufliche Belastung von Lehrpersonen begünstigt Überforderung, jedoch sind Persönlichkeitsfaktoren ebenso entscheidend für die emotionale Gesundheit.

Besonders für angehende Lehrpersonen ist die berufliche Belastung oftmals hoch. „teachers ... need to develop specific strategies to manage successfully the cognitive and emotional challenges of working in sometimes difficult conditions ...“ (vgl. Zembylas & Schutz, 2009, S. 368f.) Dies ist ein Argument dafür, die Thematik der emotionalen Gesundheit in die Lehrerausbildung zu integrieren, statt dies den Lehrpersonen selbst zu überlassen.

Ausblick

Die Persönlichkeit der Lehrperson und ihr Emotionsmanagement sind grundlegend für das emotionale Erleben im Unterricht (vgl. Arnold, 2008). Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor ist die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden. Eine positive Kultur, geprägt von diesen Beziehungen, kann im Schulzimmer ein Klima des Vertrauens und der Rücksichtnahme kreieren. Dies führt zu positivem emotionalen Erleben des Unterrichts, sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Lernenden (vgl. Chang & Davis, 2009, S. 95-127).

Aktuelle Studien fordern mehr Bewusstsein hinsichtlich des zentralen Stellenwertes von Emotionen. So sollen Lehrkräfte über mehr theoretisches Emotionswissen verfügen, um dieses mit dem persönlichen Emotionsmanagement zu verknüpfen (vgl. Schutz, Aultman & Williams-Johnson, 2009).

2.6.3 Beziehungen zwischen Lernenden- und Lehrpersonenemotionen

Emotionsbeeinflussung und -übertragung

In Zeitungen oder in Nachrichten lesen und hören wir von Ereignissen, welche von ganzen Volksgruppen oder Interessengemeinschaften unterstützt und getragen werden, oder ganze Menschenmassen gleichermaßen in Bewegung setzen. Bestimmte Ereignisse können also bei verschiedenen Individuen dieselben Emotionen auslösen. Ebenfalls kann beobachtet werden, dass nicht nur Ereignisse zu demselben emotionalen Erleben führen, sondern dass sich einzelne Menschen auch mit anderen Menschen oder Gruppen aufgrund eines Zugehörigkeitsgefühls (z.B. gleiche Nationalität oder gleiche Religion) sympathisieren können. Diese Tatsache beinhaltet, „... that the feelings in question primarily depend on belonging to one group as opposed to another, and not on any individual disposition of behavior of anyone“ (Parkinson, Fischer & Manstead, 2005, S. 115). Sie fühlen aus Verbundenheit und Gleichheitsgefühl dasselbe wie ihre Mitmenschen, was soweit führen kann, dass wie zur Zeit des Nationalsozialismus, wo die Politik Zusammengehörigkeit aufdrängte, die Massen emotional manipuliert werden (vgl. Lenssen, 2000, S. 198-212).

Aber nicht nur offensichtliche oder vermeintliche Zugehörigkeit, sondern auch Sympathie, Interesse oder Beziehung kann zu gleichem Empfinden von Emotionen führen. Die Eltern-Kind-Beziehung liefert hierfür ein gutes Beispiel. Kinder wie auch Eltern (sogar noch stärker) lassen sich von den Emotionen des Gegenübers stark beeinflussen und zeigen grosse „emphathy: sensitivity to others`feelings,...“ (Plutchik,

2003, S. 332), was bis zur Adaption jener Gefühle führt (vgl. Granic, 2000, S. 267-297). Aber auch weniger starke Bindungen, lediglich Sympathie oder Antipathie kann zu Emotionsübertragung führen. Beispiel hierfür bietet das Kino; Emotionen, welche von Schauspielern vorgespielt werden, können derart berühren, dass sie ein Mitfühlen provozieren. Durch Empathie spricht das Individuum auf die uns sichtbare Verhaltensebene (vgl. Kapitel 2.5) der Emotionen an, unabhängig davon, ob das Gefühl echt oder gespielt ist.

Emotionsbeeinflussung und -übertragung im Unterricht

Sowohl Lernende untereinander, als auch Lernende und Lehrpersonen stehen in ständiger Interaktion zueinander. Die Auswirkung dieser Beziehung im Allgemeinen benennt Schweer (2008) folgendermaßen: „Neben bildungspolitischen Fragen ist es primär die Interaktion im Klassenzimmer, der alltägliche Umgang zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern, welcher die Lern-, aber auch die Persönlichkeitsentwicklung beeinflusst“ (S. 7). Da das Lernen (vgl. Kapitel 2.7.1) von Emotionen begleitet und beeinflusst wird, Interaktionen das Lernen beeinflussen und Beziehungen zu Empathie führen, kann davon ausgegangen werden, dass sowohl Handlungen als auch Emotionen von Lehrkräften und Lernenden sich gegenseitig beeinflussen.

Der Einfluss der Lernenden-Lehrenden-Interaktion auf Emotionen wurde in vielerlei Hinsicht betrachtet. Einerseits wurde im Bezug auf die sozialen Lernemotionen (vgl. Kapitel 2.7.1) untersucht, ob und wie Beschimpfungen, Strafen, aber auch Lob der Lehrperson sich auf das Empfinden der Lernenden und somit auf ihr Lernen auswirkt. Der Zusammenhang zeigt sich signifikant und insofern, dass positive Motive positive Emotionen, und negative Motive negative Emotionen zur Folge haben, was sich wiederum entscheidend auf den Lernprozess auswirkt (vgl. Sann & Preiser, 2008, S. 209-226).

Andererseits wurde der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern untersucht, was ergab, dass sie einen erheblichen Einfluss auf das Befinden der Lernenden ausüben, je nach dem, welches Fach sie unterrichten, welchen Stellenwert dieses Fach in der Schule hat und wie die Art ihres Unterrichtsverhaltens aussieht. Dementsprechend hat die Domänenspezifität einen hohen Einfluss auf des emotionale Erleben der Lernenden, was Götz, Frenzel, Lüdtke und Hall (2011) bestätigen. Ihre Studie und auch die Ausführungen von Eder (2004) zeigen aber ebenfalls einen Einfluss der Lehrperson und ihres Verhaltens auf. So wird beispielsweise kooperativ-führendes Verhalten von positivem, und unsicheres, misstrauisches und strafendes Verhalten von negativem Befinden begleitet (vgl. Eder, 2004, S.91-112).

Im Bezug auf Lehreremotionen wurden ebenfalls Forschungen unternommen, ob das Verhalten der Schülerinnen und Schüler einen Einfluss hat. Ausführungen dazu wurden schon in Kapitel 2.7.2 gemacht. Der Einfluss aber, welcher das Erreichen oder Nichterreichen von Zielen ausübt, soll an dieser Stelle noch beleuchtet werden. Frenzel, Götz, Stephens und Jacob (2009) haben herausgefunden, dass das Erreichen der von der Lehrperson gesetzten Klassenziele einen signifikanten Einfluss auf das emotionale Erleben hat und dieses wiederum das Unterrichtsverhalten beeinflusst, was wie oben dargestellt (um den Kreis zu schliessen) die Emotionen der Lernenden mitbestimmt. So haben also die von der Lehrperson gefassten Ziele für ihren Unterricht eine bedeutende Wirkung auf die in der Klasse herrschenden emotionalen Zustände.

Alle bis anhin gemachten Ausführungen zeigen den Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Interaktion und den Emotionen im Klassenzimmer, was ist aber mit der direkten Emotionsübertragung? Schon Sutton und Wheatley (2003) erwähnten einen Zusammenhang zwischen Lehrpersonen- und Lernenden-Freude, was nachfolgend mit der Studie von Frenzel, Götz, Lüdtke, Pekrun und Sutton (2009) „Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment“ bewiesen wurde. Geleitet von der Annahme, dass das emotionale Erleben von Lernenden von dem der Lehrenden beeinflusst wird, untersuchten die Forscher 1542 Schülerinnen und Schüler der siebten und achten Schulstufe. Die Befragungen fanden zu zwei Zeitpunkten im Mathematikunterricht statt. Einerseits wurden die Lehrer über ihre Freude beim Unterrichten der jeweiligen Klasse befragt und andererseits die Lernenden über ihre eigene Freude und die Wahrnehmung der Freude ihrer Lehrperson. Zusätzlich wurde die Zuverlässigkeit der Schüleraussagen überprüft. Die Befunde bestätigten die Theorie: Es konnte ein positiver Zusammenhang zwischen Lehrerfreude und Schülerfreude festgestellt werden, wobei der Enthusiasmus (die Begeisterung) der Lehrperson als Vermittler fungierte. Aufgrund dieser Befunde könnte abgeleitet werden, dass was für die positive Emotion Freude gilt, auch auf Emotionen verschiedenster Charaktere übertragen werden kann. So könnte aufgrund des positiven Zusammenhangs von positiven Emotionen und Lernen Enthusiasmus als eine Unterrichtsstrategie angesehen werden. Mehr hierzu im nächsten Kapitel:

2.6.4 Emotionsgünstiger Unterricht

All die Ausführungen über Emotionen bei Lernenden und Lehrenden und deren Beziehung geben Anlass anzunehmen, dass emotionsgünstig gestalteter Unterricht allen beteiligten Erfolge in der persönlichen Entwicklung und im Lernen bringt. Nun gilt es aber zu untersuchen, wie auch Meyer und Turner (2006) fordern, welche Mittel für diese Unterrichtsveränderung eingesetzt werden sollen. Götz (2011) beschreibt vier Bereiche in welchen der Unterricht beeinflusst werden kann, um auf das emotionale Erleben von Schülerinnen und Schülern Einfluss nehmen zu können. Diese vier Bereiche umfassen weitgehend alle Empfehlungen, welche auch von anderen Forschern genannt werden.

„Förderung von Freude beim Lernen im Klassenzimmer“ (Götz, 2011, S. 56)

In einem Bereich sind sich die Forscherinnen und Forscher von Emotionen im Unterricht einig: positive Emotionen fördern das Lernen und unterstützen Lernende in ihrer persönlichen Entwicklung. So erwähnten beispielsweise Meyer und Turner (2002) den positiven Zusammenhang zwischen positiven Gefühlen und dem Lernprozess und auch in der 2002 durchgeführten Pisa-Studie konnte herausgefunden werden, dass dort „... , wo ein positives Schulklima herrscht, die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern stimmen und die Schulen genügend Freiräume bieten, um die Lernumgebung zu gestalten, bessere Ergebnisse erreicht werden“ (Bundschuh, 2003, S. 182).

Um also den Unterricht lernförderlich zu gestalten, ist es wichtig, ein gutes Klassenklima herzustellen. Der stark emotionsgeladene Raum Klasse soll deutlich mehr von positiven als von negativen Emotionen bestimmt sein. Um dies zu erreichen, bedarf es eines Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrperson und Lernenden, welches von Wohlwollen und Kooperation bestimmt ist. Ebenfalls bedarf es eines guten Verhältnisses der Schülerinnen und Schüler untereinander, welchem aktiv Beachtung geschenkt werden und das teilweise auch besprochen und bearbeitet werden muss (vgl. Fend & Sandmeier, 2004, S. 161-183).

Neben dem positiven Klassenklima gehört auch eine positive Haltung zum Lernen zur Freude im Klassenzimmer.

Lernen muss Spass machen und als eine wichtige, attraktive, erfreuliche, persönlich bedeutungsvolle und die eigene Lebenswelt erweiternde Tätigkeit dargestellt werden (vgl. Standop, 2002, S.191-260). So soll Unterricht von Lebensnähe, Humor und Spass bestimmt sein, damit Erklärungen besser vernetzt werden können und als bedeutsam langfristig abgespeichert werden.

Abschliessend gehört zu Freude im Unterricht auch das direkte Fördern von positiven Emotionen. Astleitner meint (1999) dazu: „Emotional guter Unterricht besteht aus Unterrichtsmethoden, die positive Emotionen fördern und negative Emotionen verhindern“ (S. 308). Um dies zu erreichen erklärt er den EUG- Ansatz, welcher Unterrichtsgestalter auffordert, fünf für das Lernen entscheidende Emotionstypen, nämlich Angst, Neid, Ärger, Sympathie und Vergnügen zu kennen und zu nutzen. Ein weiterer Ansatz zur Erreichung dieses Unterrichtsziels ist wiederum von Astleitner – der FEASP- Ansatz. Dieser ist dem EUG- Ansatz sehr ähnlich, aber noch differenzierter ausgearbeitet (vgl. Astleitner, 2001).

„Einfluss auf Kontroll- und Wertkognitionen“ (Götz, 2011, S. 56)

Um den Unterricht positiv zu erleben, müssen sich Schülerinnen und Schüler sicher fühlen. Die Lernenden sollen die Lerninhalte als kontrollierbar erleben und die Gewissheit erlangen, dass sie durch ihre Handlungen eine vorhersehbare Wirkung erzielen können. Um dies zu erreichen, wird vorgeschlagen, den Unterricht klar zu strukturieren, eindeutige Formulierungen von Leistungsanforderungen zu machen, eine klare Trennung zwischen Lern- und Prüfungszeiten einzuhalten, eine offen-strukturierte Gestaltung von Lerngelegenheiten zu schaffen und klar über Erfolg und Misserfolg und deren Ursachen zu kommunizieren.

Ebenfalls entscheidend für positive Emotionen ist eine positive Wertüberzeugung von Lernenden. Grundsätzlich ist entscheidend, dass Schülerinnen und Schüler die Lernaktivität als solches wichtiger werten als die Leistungsergebnisse. Das ist zu erreichen durch direkte Kommunikation von Bedeutung, Wichtigkeit und Attraktivität eines Lerngegenstandes, authentische Aufgabenstellung, Angebot und Wahlmöglichkeiten und Vermeidung von sozialnormorientierten Leistungsrückmeldungen (Rückmeldungen die mit der Klasse oder einzelnen anderen Lernenden vergleichen) (vgl. Götz, 2011, S. 56-60).

„Unterstützung bei der Regulation von Emotionen“ (Götz, 2011, S. 60)

Auch wenn alle äusseren Bedingungen stimmen, werden negative Emotionen im Unterricht niemals vollständig zu vermeiden sein. Wichtig für ein erfolgreiches Lernen ist eine ausgeglichene Emotionslage, ein Mittelmass an Anspannung und Entspannung (Aktivierung), sowie die Emotionsregulation, welche mit dem bewussten Herbeiführen von positiven Emotionen und der Bewältigung negativer Emotionen erreicht werden kann. Die Lernenden darin zu unterstützen, kann mittels Gesprächen und Übungen zur Bedeutung und zur Kontrollierbarkeit von emotionalem Erleben sowie mit Einüben von Emotionsregulations-Strategien passieren. Die allgemeine Förderung der Emotionalen Intelligenz (siehe Kapitel 2.6.5), wirkt sich ebenfalls positiv aus. (vgl. Bundschuh, 2003, S. 182ff., Ulich, 2003, S. 48f. und Götz, 2011, S. 60-62)

„Vorleben leistungsförderlicher Emotionen“ (Götz, 2011, S. 62)

Personen können sich in Interaktionen mit Emotionen beeinflussen und gar anstecken. Bei Lehrpersonen und ihren Lernenden verhält sich dies gleichermassen. „... teachers` emotions influence and are influenced by student-teacher relationships“ (Zembylas & Schutz, 2009, S. 369). So ist es wichtig, dass die Lehrperson selbst über ein gutes Emotionsmanagement (vgl. Kapitel 2.6.2) verfügt und den Schülerinnen und Schülern lernfördernde Emotionen vorleben kann.

Um als Lehrkraft diesen Anforderungen gerecht zu werden, bedingt es einerseits der Bereitschaft, sich mit Emotionen auseinander zu setzen und andererseits auch einer entsprechenden Ausbildung, wie dies auch Zembylas und Schutz (2009) fordern.

2.6.5 Emotionale Intelligenz

Der Begriff der Emotionalen Intelligenz ist relativ jung. So wurde er von Mayer und Salovey in den Neunzigerjahren entscheidend mitgeprägt. Nach ihrem Konzept kann Emotionale Intelligenz folgendermassen umschrieben werden: „Emotionale Intelligenz umfasst Qualitäten wie das Verstehen der eigenen Gefühle, Einfühlungsvermögen in andere Personen und die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zur Verbesserung der Lebensqualität einzusetzen“ (vgl. Hänze, 2000, S. 592).

Mayer und Salovey beschreiben vier Zweige emotionsbezogener Fähigkeiten (vgl. Götz, Frenzel, Pekrun & Hall, o.J., S. 2f) :

- I Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen
- II Förderung des Denkens durch Emotionen
- III Verstehen und Analysieren von Emotionen, Anwendung emotionalen Wissens
- IV Reflexive Emotionsregulation

Golemann betont, dass die Emotionale Intelligenz zu einem grossen Teil erlern- und antrainierbar ist, weshalb es sinnvoll ist, dies als Lernziel zu verfolgen (vgl. Hänze, 2000, S. 592-593). Es bestehen einige praxisorientierte Konzepte zur Förderung von Emotionaler Intelligenz, die jedoch oftmals wenig Theoriebezug aufweisen und hauptsächlich im englischsprachigen Bildungsraum Verwendung finden. Im deutschsprachigen Raum sind bekannte Programme wie *PFADE*, *Fit und stark fürs Leben* oder *Faustlos* zur Förderung sozialer und kognitiver Kompetenzen vorhanden. Diese sind jedoch hauptsächlich mit der Thematik Gewaltprävention verknüpft, die explizite Schulung emotionaler Kompetenzen spielen dabei eine untergeordnete Rolle.

Das *Rahmenmodell zu Antezedenzen, 'intelligenter' Verarbeitung und Wirkungen von Lern- und Leistungsemotionen* von Götz, Frenzel, Pekrun und Hall (o.J.) fokussiert hingegen ausschliesslich auf Lern- und Leistungsemotionen. Dieses Modell zur Förderung emotionaler Intelligenz plädiert dafür, Emotionswissen zu vermitteln, das emotionsbezogene Vokabular zu erweitern und spezifische Methoden zur Selbstregulation von Lern- und Leistungsemotionen zu vermitteln (vgl. S. 5-13).

Im Zusammenhang mit *erweiterten Bildungszielen* wird häufig von Emotionaler Intelligenz gesprochen. In Lehrplänen sind diesbezüglich jedoch wenig konkrete Angaben zu finden (vgl. Standop, 2002, S. 175-189). Im Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich (2010) wird bezüglich *ganzheitlicher Bildung* von *geistigen Lernerfahrungen* geschrieben und bezüglich *Erziehung durch Unterricht* wird von

Erfahrungen und Empfindungen ausdrücken gesprochen (vgl. S. 18f). Einzig im Kapitel *Mensch und Umwelt*, im Bereich *Individuum und Gemeinschaft*, wird vereinzelt auf konkrete Aspekte des Bildungsziels Emotionale Kompetenz eingegangen (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010, 49-84).

2.7 Erfassen von emotionalem Erleben

„Die adäquate methodische Erfassung von Emotionen gehört zu den Hauptproblemen heutiger Emotionsforschung“ (Mayring, 2003, S. 30). Somit stellt das Erfassen von Emotionen in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung dar.

Wie bereits erläutert, kann in dieser Masterarbeit lediglich der Aspekt des emotionalen Erlebens berücksichtigt werden. Dieses emotionale Erleben kann mittels sprachbasierten, graphischen oder kombinierten Verfahren erfasst werden (vgl. Götz, 2011, S. 25-28). Das Erfassen kann einerseits retrospektiv oder im Alltag stattfinden; beide Verfahren weisen Vor- und Nachteile auf (vgl. Mayring, 2003, S. 30-44).

Schallberger, Pfister & Venetz (1999) unterscheiden drei wesentliche Ansätze zur Beschreibung des aktuellen Befindens: Ein-Item-Methoden (Bewertung mittels eines Befindensitems), Abfragen diskreter Stimmungen (Fragebogen mit zentralen Stimmung resp. Emotionen) und Operieren mit Befindensdimensionen (Skalenbefragung nach Grunddimensionen) (vgl. S. 13-17).

Beim Erfassen von Emotionen gilt somit, nicht nur praktische, verfahrenstechnische Erwägungen zu berücksichtigen, sondern zudem das passende Klassifikationsmodell zu verwenden.

2.7.1 Klassifikation von Emotionen

Ausgehend von einzelnen theoretischen Ansätzen wurde vielfach versucht, Emotionen zu klassifizieren, mit dem Ziel, das Konstrukt der Emotionen strukturiert zu erfassen und zu umschreiben. Um Emotionen einheitlich zu systematisieren, müsste bezüglich des Emotionsbegriffes und dessen Abgrenzung zu ähnlichen Konstrukten Einheit herrschen. Da dies, wie bereits beschrieben, nicht der Fall ist und der sprachliche Aspekt zusätzlich erschwerend wirkt, sind die Emotionsklassifikationen ebenso vielfältig wie deren Definitionen.

So wurden geistige und körperliche, gute und böse, oder auch höhere und niedrigere Emotionen unterschieden (vgl. Bundschuh, 2003, S. 35). Des Weiteren differenzierte Rheinberg (2004), angelehnt an die Motivationspsychologie, zwischen personenbezogenem Motiv und situationsbezogenem Anreiz (S. 42-58). Das Erstellen eines „Dictionary of Emotions“ im englischsprachigen Raum stellte sich mehrmals als unmöglich dar, weil widersprüchliche Ansichten über die genauen Begriffsbezeichnungen herrschten (vgl. Plutchik, 2003, S. 75). Eine zusätzliche Bewertungsdimension berücksichtigte Hülshoff (2001), indem er nach der Angemessenheit einer Emotion fragte und diese somit in Bezug zum Kontext setzte (S. 15).

In der aktuellen Literatur haben sich der kategoriale und der dimensionale Ansatz zur Emotionsklassifizierung durchgesetzt.

Dimensionale und Kategoriale Klassifizierung

Während die kategorialen Modelle einzelne Emotionen in Gruppen zusammenfassen, beschreibt der dimensionale Ansatz Emotionen hinsichtlich ausgewählter Dimensionen.

Bereits Darwin hat 1872 die „big six“ definiert: Bewunderung, Liebe, Hass, sinnliche Begierde, Freude und Traurigkeit (vgl. André & Lelord, 2002, S. 23). Darauf folgend haben diverse Autoren zentrale Emotionen (Basisemotionen, Grundemotionen) genannt und diese kategorisiert; einzelne haben zusätzlich zu den Basisemotionen auch Sekundär- oder komplexe Emotionen bestimmt. Andere kategoriale Ansätze teilten Emotionen in thematisch begründete Gruppen ein und nahmen dadurch eine Klassifikation vor.

Woodworth und Schlosberg erforschten ab 1930 die verschiedenen Dimensionen der Emotionen (vgl. Izard, 1994, S. 45-49). Auch Plutchik hat 1980, ausgehend vom kategorialen Ansatz, Emotionspaare gebildet, die in einer Ähnlichkeitsbeziehung zu einander stehen. Diese Begriffe ordnete er kreisförmig an und kreierte somit ein zirkuläres Modell. Dieses erweiterte er, indem er zudem den Aspekt der Intensität miteinbezog (vgl. Bundschuh, 2003, S. 37-38).

Dimensionale Emotionsmodelle fokussieren auf die grundlegenden Dimensionen von Emotionen und veranschaulichen diese mit Hilfe von graphischen Kreisdarstellungen. Mehrere Autoren haben ähnliche Modelle entworfen (Russel, 1980; Watson & Tellegen, 1985; Thayer, 1989; Larsen & Diener, 1992), die zwar unterschiedliche Begrifflichkeiten verwenden, jedoch grosse Ähnlichkeiten aufzeigen (vgl. Yik, Russel & Barrett, 1999). Bezüglich der zentralen Emotionsdimensionen herrscht in der aktuellen Literatur jedoch erstaunliche Einigkeit: Valenz (Lust - Unlust) und Aktivierung (Erregung - Ruhe) haben sich als zentrale Merkmale mehrheitlich durchgesetzt.

Trotz der Unterschiedlichkeit können kategoriale und dimensionale Klassifikationssysteme ergänzend wirken. Das kategoriale Modell lässt eher qualitative Aussagen zu, während sich dimensionale Modelle besonders für quantitative Analysen eignen. Vorteilig im kategorialen Ansatz ist die bessere Differenzierungsmöglichkeit, hingegen können Emotionen nicht klar von anderen, emotionsähnlichen Zuständen abgegrenzt werden. Das dimensionale Modell erlaubt eine robuste Einordnung aller Emotionen, jedoch weist auch dieser Ansatz Schwächen auf: „Emotionen wie Angst, Ärger und Ekel, die im kategorialen Ansatz deutlich unterscheidbar sind, können nicht klar voneinander abgegrenzt werden“ (Schmidt-Atzert, 2009, S. 575).

Aufgrund des quantitativen Schwerpunktes dieser Forschungsarbeit eignet sich das dimensionale Beschreibungsmodell; nachfolgend wird deshalb das Circumplex-Modell der Emotionen eingehend erläutert.

2.7.2 Circumplex-Modell der Emotionen

Entstehung

Circumplex-Modelle (Kreismodelle) stellen in verschiedensten Fachbereichen ein hilfreiches Instrument dar, um Emotionen, Persönlichkeitsmerkmale oder Krankheitsbilder zu strukturieren (vgl. Plutchik & Conte, 1997).

In der einschlägigen Literatur findet man Circumplex-Modelle zu „positive and negative affect“ von Watson und Tellegen (vgl. Yik, Russel & Barrett, 1999), „circumplex for emotions“ von Russel (vgl. Russell, 1997, S. 205-220) und das „Circumplex-Modell affektiver Zustände“ von Schallberger (vgl. Schallberger & Pfister, 2000, S. 17), um nur einige zu nennen. In Lehrbüchern und Sammelwerken wird oft vom Circumplex-Modell der Emotionen gesprochen (vgl. Pekrun, 2000; Schmidt-Atzert, 1996; Plutchik, 2003).

Circumplex-Modell affektiver Zustände

Diese Arbeit bezieht sich auf das Circumplex-Modell von Schallberger, Pfister und Venetz (1999). Angelehnt an Watson und Tellegen (1985) haben sie ein Modell kreiert, welches die Befindensdimensionen der Positiven Aktivierung (PA), der Negativen Aktivierung (NA) und der Valenz (VA, Wohlbefinden) beinhaltet. „Jedes Befinden lässt sich somit als Kombination von einer bestimmten Valenz und eines bestimmten Ausmasses an Aktiviertheit darstellen“ (Schallberger, Pfister und Venetz, 1999, S. 18).

Im Vergleich zu anderen Circumplex-Modellen, welche Valenz und Aktivierung vertikal und horizontal anlegten, drehten Watson und Tellegen die Achsen um 45 Grad. Diese beiden Dimensionen der Aktiviertheit (positiv und negativ) sind unabhängig und haben je einen positiven und negativen Pol (vgl. Schallberger & Pfister, 2000, S. 17).

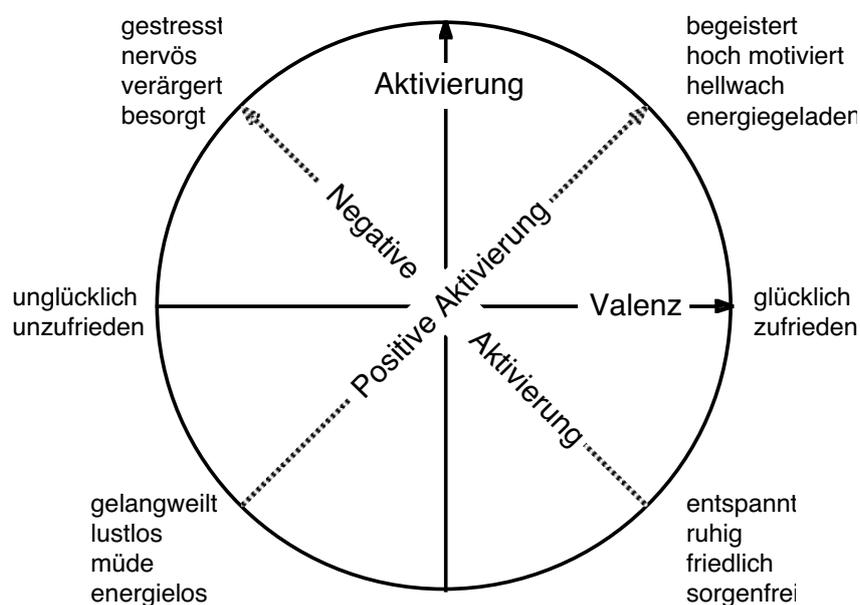


Abbildung 1 Das Circumplex-Modell affektiver Zustände und die verwendeten Operationalisierungen von Schallberger und Pfister (Schallberger & Pfister, 2000, S. 17)

Emotionales Erleben kann somit mittels Positiver Aktivierung (PA), Negativer Aktivierung (NA) und Valenz (VA) beschrieben werden. Mit jeder dieser drei biopolaren Dimensionen kann sowohl positives als auch negatives emotionales Erleben beschrieben werden. Positive Befindenszustände sind in der rechten, negative Befindenszustände in der linken Kreishälfte positioniert (vgl. Venetz, 2009). Je nach Distanz zum Modellmittelpunkt wird das jeweilige Gefühl als besonders schwach (nahe) oder stark (weit aussen) erlebt.

- **Positive Aktivierung** Bei hoher Aktivierung und hohem Wohlbefinden resultiert ein hoher Wert der PA. Das emotionale Erleben ist dann mit den Adjektiven „begeistert“ oder „hoch motiviert“ zu umschreiben. Tiefe PA bedeutet niedrige VA und geringe Aktivierung; die Person fühlt sich „gelangweilt“ oder „lustlos“. Grundsätzlich implizieren hohe PA-Werte somit positive, und niedrige PA-Werte negative Gefühle.

- **Negative Aktivierung** Analog zur hohen PA wird auch bei starker NA ein Befindenzustand beschrieben, der energievoll ist, jedoch negativ erlebt wird („nervös“ oder „verärgert“). Niedrige NA steht hingegen für Wohlbefinden, gepaart mit geringer Aktivität. Dieser Zustand lässt sich mit „entspannt“ oder „friedlich“ beschreiben. Im Gegensatz zur PA werden somit hohe NA negativ und tiefe NA positiv erlebt.
- **Valenz** Mit der Dimension der VA wird am ehesten das konventionelle Wohlbefinden gemessen. Hohe VA ist mit Glück gleichzusetzen, während niedrige VA Zustände der Unzufriedenheit umfassen.

In dieser Masterarbeit wird das emotionale Erleben mittels PA, NA und VA beschrieben. Auf das konkrete methodische Vorgehen und die verwendeten Messinstrumente wird in Kapitel 4 „Methodisches Vorgehen“ vertieft eingegangen.

2.7.3 Experience Sampling Methode (ESM)

Um das Erleben im Alltag zu erfassen, zeigt sich ESM, auch Zeitstichprobenmethode genannt, als besonders geeignet. So kann mittels dieser Methode das unmittelbare Geschehen und dessen subjektive Bewertung durch die Person erfasst werden: „... what they do and how they feel about it“ (Hektner, Schmidt & Csikszentmihalyi, 2007, S. 3). Csikszentmihalyi gilt als einer der Begründer dieser Methode; seit 1970 findet ESM häufig Verwendung, um innerpsychische Phänomene zu erforschen.

Bei einer ESM Untersuchung wird eine Person oder Gruppe über einen längeren Zeitraum hinweg mehrmals täglich mittels eines zufällig ausgelösten Signals aufgefordert, Fragen bezüglich der momentanen Tätigkeit zu beantworten. Diese Fragen sind in einem sogenannten Experience Sampling Fragebogen (ESF) zusammengefasst und beziehen sich auf den physikalischen Kontext (Ort, Zeit), den sozialen Kontext (Anzahl und Beschreibung anderer Teilnehmenden) und das konkrete Erleben (Aktivitäten, Gedanken, Gefühle, etc.) (vgl. Hektner, Schmidt & Csikszentmihalyi, 2007, S. 6). Typischerweise dauert eine ESM-Datenerhebung 1 bis 2 Wochen; pro Tag ertönen jeweils zwischen 2 und 12 Signale. Das mehrmalige Beantworten der Fragen zu unterschiedlichen Zeitpunkten ermöglicht somit ein besonders unverfälschtes Erfassen des Erleben im Alltag.

Folgende Stärken sind der Experience Sampling Methode zuzuschreiben (vgl. Scollon, Kim-Prieto & Diener, 2003):

- **Zusammenhänge erforschen** ESM ermöglicht das Untersuchen von komplexen Fragestellungen, insbesondere bezüglich Verhaltensweisen.
- **Ökologische Validität** Die Daten entstammen dem natürlichen Kontext.
- **Intraindividuelle Prozesse** Durch ESM können intraindividuelle Prozesse erforscht werden.
- **Verminderte Erinnerungsverzerrung** Da direkt im Erleben erfasst wird, kann, im Vergleich zur retrospectiven Befragung, das Verfälschen der Daten durch die Erinnerungsverzerrung minimiert werden.
- **Methodenkombination** Besonders in Verbindung mit anderen Forschungsmethoden (multiple method approach) zeigt sich ESM als nützlich.

Es kann zwischen drei verschiedenen Experience Sampling Methoden unterschieden werden: „interval-contingent sampling“ befragt mit festgelegten zeitlichen Intervallen, „event-contingent sampling“

orientiert sich an festgelegten Geschehnissen und „signal-contingent sampling“ erfasst Daten mit Hilfe eines zufallsgesteuerten Signals. Für diese Masterarbeit werden „signal-contingent sampling“ Daten verwendet, welche besonders weit verbreitet und populär sind. „Signal-contingent sampling is advantageous in that it allows for the sampling of a representative schedule of times, and avoids any expectancy effects that may come from having prior knowledge of the sampling period“ (Scollon, Kim-Prieto & Diener, 2003, S. 7).

Wichtig für die systematische Erfassung ist eine möglichst repräsentative, nicht verzerrte Auswahl an Alltagssituationen. Die Situationen sollen vergleichbar und strukturiert beschrieben werden, zudem muss die Erfassung mit kleinstmöglicher zeitlicher Verzögerung erfolgen (vgl. Schallberger, 1998, 130f).

Eine ESM Befragung erfordert von den Probanden die Bereitschaft, ihren Alltag für die Untersuchung mehrmals zu unterbrechen, was als störend empfunden werden kann. Zudem müssen die befragten Personen über selbstreflexive Fähigkeiten und eine ausreichende Lesekompetenz verfügen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Lernende ab der Mittelstufe in der Lage sind, erfolgreich an ESM-Studien teilzunehmen (vgl. Scollon, Kim-Prieto & Diener, 2003, S. 14-15).

Bezüglich dieser Forschungsarbeit sind folgende Aspekte besonders relevant: ESM erlaubt alltagsbezogene Aussagen, die in Laborsituationen nur schwer zu erforschen sind, wodurch eine hohe Validität bezüglich allgemeinen Aussagen erreicht wird. Der grosse Aufwand für die Befragten kann das Finden von geeigneten und motivierten Partizipierenden erschweren; zudem stellt die enorme Datenmenge oftmals eine Herausforderung für die Analyse dar.

2.8 Verknüpfte Konstrukte

Wie in der dargestellten Theorie vielseitig beleuchtet wurde, steht der Emotionsbegriff in engem Zusammenhang mit diversen Konstrukten. Diese Affinitäten konnten teilweise empirisch bestätigt werden, partiell werden sie jedoch auch vermutet. Diese Masterarbeit untersucht etwaige Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Erleben und zentralen Konstrukten. Nachfolgend werden deshalb die relevanten Konstrukte kurz erläutert.

Da es sich um eine Sekundärstudie handelt, stützen sich die Begrifflichkeiten grösstenteils auf die Untersuchung von Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert (2010) und deren verwendete zentrale Konstrukte.

2.8.1 Tätigkeitserleben

Mit dem Begriff *Tätigkeitserleben* ist das emotionale Erleben in Bezug auf eine bestimmte Tätigkeit gemeint (vgl. Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2010, S. 21). Somit unterscheidet sich das Tätigkeitserleben vom ausführlich beschriebenen emotionalen Erleben insofern, als dass es im direkten Bezug zu einer Beschäftigung steht. Da sich das Tätigkeitserleben von Lernenden und Lehrpersonen auf unterschiedliche Skalen und Quellen berufen, sind sie nur bedingt direkt vergleichbar.

Das Tätigkeitserleben kann in folgende vier Komponente aufgeteilt werden:

- **Lernende** Flow-Erleben, Besorgnis und Anstrengungsbereitschaft
- **Lehrperson** Flow-Erleben und Zielorientierung

Das **Flow-Erleben** basiert auf der Flow-Theorie von Csikszentmihalyi (2004). „Gemeint ist der Zustand des (selbst-)reflexionsfreien gänzlichen Aufgehens in einer glatt laufenden Tätigkeit“ (Rheinberg, 2004, S. 154). So ist dies in diversen Tätigkeitsgebieten zu beobachten, wie beispielsweise dem Klettern, künstlerischen Gestalten, Schachspielen oder auch Tanzen. Grundlegend ist dabei die intrinsische Motivation; der primäre Anreiz des Tätigseins ist somit nicht das Erreichen eines Zieles, sondern die Tätigkeit an sich (vgl. Rudolph, 2009, S. 25). Der Flow-Zustand wird von den Betroffenen oft als besonders positiv erlebt und förderliche Lernleistungseffekte konnten nachgewiesen werden (vgl. Rheinberg, 2004, S. 156f). Da das Flow-Erleben eine eingeschränkte Aufmerksamkeit mit sich bringt, kann es sich jedoch negativ auf die Handlungsausführung auswirken und somit ein Sicherheitsrisiko darstellen.

Die **Besorgnis** (bzw. Selbstzweifel) spielt im schulischen Kontext eine zentrale Rolle, weshalb sie, nebst dem klassischen Flow-Erleben eine entscheidende Komponente für das Erfassen des Tätigkeitserleben darstellt (vgl. Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2010, S.25).

Die **Anstrengungsbereitschaft** ist ein wesentlicher Faktor des Tätigkeitserleben von Lernenden. „Die Anstrengungsbereitschaft von Lernern bzw. die Fähigkeit, den Arbeitsaufwand willentlich zu steuern, ist gerade im Umgang mit schwierigen Themen oder weniger interessant erscheinenden Inhalten eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg“ (Wild, Hofer & Pekrun, 2006, S. 246).

Mit **Zielorientierung** ist das Verfolgen von bestimmten, überdauernden Zielen gemeint (vgl. Götz, 2011, S. 99). Im pädagogischen Kontext sind insbesondere die Lernzielorientierung und Leistungszielorientierung zu unterscheiden (vgl. Spinath, 2009, S. 68). Die von der Lehrperson geprägte Zielstruktur des Unterrichts fokussiert somit entweder Lernziele (Verständnis des Lerngegenstands) oder Leistungsziele (Bewertung), wobei erstere motivationsfördernd und letztere motivationshemmend wirken (vgl. Götz, 2011, S. 125f).

Die einzelnen Komponenten des Tätigkeitserlebens beinhalten mehrheitlich motivationale Aspekte, was auf den Bezug zwischen *Tätigkeit* und *Erleben* zurückzuführen ist.

2.8.2 Persönlichkeit

„Persönlichkeit: Die einzigartigen psychologischen Eigenschaften eines Individuums, die eine Vielzahl von charakteristischen (offenen und verdeckten) Verhaltensmustern über verschiedene Situationen und den Lauf der Zeit hinweg beeinflussen“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 601). Dies ist eine von vielen Definitionen der Persönlichkeit, und obwohl das Konstrukt von Psychologen verschieden definiert wird, sind sich die Erklärungen in zwei Bereichen einig: Persönlichkeit hängt von Einzigartigkeit und charakteristischen Verhaltensmustern ab. Die Beschreibung der Persönlichkeit kann mittels verschiedener Ansätze geschehen, die bekanntesten sind aber die nach Typen und die nach Traits. Für diese Forschungsarbeit wird in Anlehnung an Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert (2010) die Beschreibung nach Traits verwendet.

Traits werden in diesem Zusammenhang als Merkmale und Eigenschaften verstanden, welche eine Person dazu veranlassen, sich in verschiedenen Situationen und zu verschiedenen Zeitpunkten gleich zu verhalten. Um diese Traits zu dimensionieren, hat sich in den letzten Jahren das Fünf-Faktoren-Modell durchgesetzt, bei welchem fünf sehr breit gefächerte Dimensionen viele Eigenschaften zu je einer Kategorie zusammenfassen. Die fünf Faktoren sind *Extraversion*, *Verträglichkeit*, *Gewissenhaftigkeit*, *Neurotizismus* und *Offenheit für Erfahrungen*. Der Dimensionsbereich dieser Faktoren ist bipolar. Dies bedeutet, dass Begriffe, die in ihrer Bedeutung nahe am Faktor selbst sind, eine hohe Ausprägung und Begriffe mit konträrer Bedeutung eine niedrige Ausprägung dessen beschreiben. (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 600-650)

Tabelle 1 *Faktoren und ihre bipolare Definition*

Faktor	Bipolare Definition
Extraversion	Gesprächig, energiegeladener und durchsetzungsfähig versus ruhig, zurückhaltend und schüchtern.
Verträglichkeit	Mitfühlend, freundlich und herzlich versus kalt, streitsüchtig und unbarmherzig.
Gewissenhaftigkeit	Organisiert, verantwortungsbewusst und vorsichtig versus sorglos, leichtsinnig und verantwortungslos.
Neurotizismus	Ruhig, stabil und zufrieden versus ängstlich, instabil und launisch.
Offenheit für Erfahrungen	Kreativ, intellektuell und offen versus einfach, oberflächlich und unintelligent.

(Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 608)

2.8.3 Schulisches Selbstkonzept

Der Mensch verfügt über ausgeprägte Vorstellungen über sich selbst und Annahmen über sein Äusseres. Diese Überzeugungen stehen nicht unverbunden nebeneinander, sondern ergeben ein Gesamtbild der Selbstwahrnehmung – ein Selbstkonzept. Dieses Konzept kann das Erleben und Verhalten von Personen entscheidend beeinflussen, indem es das selbstbezogene Wissen strukturiert und neue Selbsterfahrungen einordnet.

Das schulische Selbstkonzept beschreibt einen Teil des Selbstkonzeptes, nämlich denjenigen, der sich auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Lernenden bezieht. Wird dieser Teilbereich ebenfalls als eine Theorie über sich selbst betrachtet, so führt dies zum Schluss, dass bestimmte Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern die Folge von Überzeugungen über sich selbst sind.

Theorien (auch diejenigen über sich selbst) müssen aber nicht zwingend zutreffend sein, wodurch Selbstkonzepte unrealistisch werden können, was zur Ursache für unangemessenes Verhalten werden kann. Darum ist ein zutreffendes Bild von sich selbst und seinen Fähigkeiten von hohem funktionalen Wert. „Hierdurch nämlich wird die Person unabhängig von Aufsicht und Führung durch andere Personen, sie ist gefeit davor, sich in potentiell gefährliche oder überfordernde Situationen zu begeben und hat die Voraussetzungen dafür, sich mit Leistungsaufgaben in angemessener Weise auseinander zu setzen“ (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002, S. 6).

Um das schulische Selbstkonzept zu umfassen, sind vier Skalen gebildet worden. Die *kriteriale* Skala bezeichnet die Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten in Bezug auf die schulischen Anforderungen. Die

individuelle Skala steht für die Einschätzungen bezüglich der früheren Fähigkeiten. Die *soziale* Skala beinhaltet die Einschätzungen in Bezug auf die Überzeugung der Fähigkeiten anderer und die *absolute* Skala steht für Einschätzungen ohne Vergleichsreferenz.

(vgl. Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002, S. 5f.)

2.8.4 Schulische Integration

Schulische Integration steht in diesem Zusammenhang als Überbegriff für das schulische Selbstbild bezüglich Integration. Wie stark sich Lernende integriert fühlen, zeigt, wie gleichwertig sie in der Schule auf- und angenommen werden, ungeachtet ihrer Leistungspotentiale oder anderer Merkmale. Um die Dimension des Integriertheitsgefühls festzustellen bildeten, Haeblerlin, Moser, Bless und Klanghofer (1998) drei Skalen:

- **Emotionale Integration** Diese Skala umfasst das eigene Befinden in der Schule. Damit ist das emotionale Befinden und die Einstellung gegenüber der Schule ganz global und nicht abhängig von einzelnen Faktoren gemeint.
- **Soziale Integration** Die soziale Integration steht für die Beziehung zu andern Schülerinnen und Schülern und für das Einschätzen des Klassenklimas. Dieses Bild über Beziehungen und Klasse wird unabhängig vom relativen Urteil der Mitschülerinnen und Mitschüler betrachtet.
- **Leistungsmotivationale Integration** Die leistungsmotivierte Skala bezeichnet die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und das Vertrauen auf diese. Dies umschreibt, wie sich die Lernenden den im Unterricht gestellten Anforderungen gewachsen fühlen und wie leistungsmotiviert sie dementsprechend sind.

(vgl. Bischofberger, Buob & Müller, 2009; Venetz & Zurbriggen, 2011)

Die Kriterien zur Einschätzung der schulischen Integration zeigen grosse Übereinstimmungen mit einigen Kriterien für emotionsgünstigen Unterricht (vgl. Kapitel 2.7.4), was einen Zusammenhang zwischen emotionalem Erleben und Integriertheitsempfinden erahnen lässt.

2.8.5 Lernende mit Förderbedarf

Lernende mit Förderbedarf sind bezüglich ihrer Leistungs- oder Sozialkompetenz beeinträchtigt. „Dazu gehören Lernende mit Schulschwierigkeiten und solche mit besonderen Begabungen“ (vgl. Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen, 2006, S. 3). Die diesbezügliche Terminologie ist alles andere als eindeutig; so sind die Begriffe *Menschen mit einer Behinderung* oder *Lernende mit Schulschwierigkeiten* ebenfalls weit verbreitet, berufsethische Aspekte beeinflussen dessen Gebrauch und verändern deren Verwendung fortlaufend (vgl. Gruntz-Stoll & Zurfluh, 2008, S. 34ff). Lernende mit Förderbedarf werden, abhängig von zahlreichen Entscheidungsträgern, entweder in Sonderschulen oder integrativ in Regelschulen unterrichtet.

Der in dieser Arbeit verwendete Begriff des Förderbedarfs bezieht sich auf die Teilaspekte Schulleistungsschwäche und Verhaltensauffälligkeit.

Schulleistungsschwäche

Wenn Lernende nicht fähig sind, die regulären Lernziele zu erreichen, wird von Schulleistungsschwäche gesprochen. Diese Teilleistungsschwächen, Lernbeeinträchtigungen oder Lernbehinderungen können zusammenfassend als Lernstörungen bezeichnet werden (vgl. Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2010, S. 8). Lauth, Brunstein und Grünke (2004) unterscheiden zwischen vier Komponenten, welche Lernstörungen zugrunde liegen können: Basisfertigkeiten, Wissens- und Begriffssysteme, Metakognition und Motivation.

Verhaltensauffälligkeit

Mit Verhalten ist „die Aktivität, durch die sich der Organismus an seine Umwelt anpasst“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 3) gemeint. Gelingt dies einem Lernenden über einen längeren Zeitraum nur bedingt, wird dies als *verhaltensauffällig* bezeichnet. Auch hier sind in der Literatur verschiedenste, synonym verwendete Begriffe zu finden. Vernooji und Wittrock (2004) sprechen beispielsweise von *Verhaltensstörung*. Das auffällige Verhalten eines Schülers beeinträchtigt sowohl den Unterrichtsablauf als auch das soziale Klima einer Klasse. Zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeit bestehen unterschiedlichste Konzepte (behavioristisch, humanistisch, tiefenpsychologisch, sozialpsychologisch, etc.), aus denen spezifische Interventionsmöglichkeiten resultieren (Todt, 2008, S. 391f).

Momentan stellen verhaltensauffällige Lernende eine der grössten Herausforderungen für Lehrpersonen und Schulen dar (Guggenbühl, 2011, S. 86-131) und in der Literatur und medial ist diese Thematik allgegenwärtig.

2.8.6 Klassenklima

„Der Begriff Unterrichts- und Klassenklima (gelegentlich werden auch die Begriffe Unterrichts- oder Klassenatmosphäre verwandt) bezeichnet im Allgemeinen eine relativ zeitüberdauernde und charakteristische Qualität unterrichtlichen Geschehens, ...“ (Standop, 2002, S. 192). Er bezieht sich auf verschiedene Merkmale und Prozesse während des Unterrichts, welche von Lehrenden und Lernenden subjektiv wahrgenommen und bewertet werden. So hängt die Bewertung des Klassenklimas stark mit den bewertenden Beteiligten zusammen und kann kaum einheitlich aufgenommen werden (vgl. Standop, 2002, S. 192-242 & Meyer, 2004).

In der Befragung dieser Forschung wurde das Klassenklima von den Lehrpersonen mit eigens entwickelten Items (Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2010) bewertet.

2.8.7 Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeit fragt nach der persönlichen Einschätzung eigener Kompetenzen, um mit Schwierigkeiten und Hindernissen im alltäglichen Leben zurechtzukommen. Lehrer-Selbstwirksamkeit wird gleichbedeutend aber berufsspezifisch, das heisst nicht auf das alltägliche Leben, sondern auf die Tätigkeit im schulischen Umfeld bezogen, beschrieben. Im Bezug auf die Lehrertätigkeit können die folgenden Kompetenzanforderungsbereiche unterschieden werden: Berufliche Leistung, berufliche Weiterentwicklung, soziale Interaktionen mit Schülern, Eltern und Kollegen und Umgang mit Berufsstress. Lehrkräfte mit

einer stark ausgeprägten Selbstwirksamkeitsüberzeugung sind einerseits weniger burnoutgefährdet und können andererseits ihre Schülerinnen und Schüler besser für den Schulstoff und das Lernen motivieren. (vgl. Schwarzer & Schmitz, 1999; Schmitz, 2000, S. 122-128; Schönbächler, 2008, S. 80-88)

2.8.8 Berufliche Belastung

Die Berufliche Belastung lässt sich nach Enzmann und Kleiber (1989) in die drei Bereiche Arbeitsüberforderung, Arbeitsunzufriedenheit und Kontrolliertheitserleben gliedern. Burnout und Stress werden oft im Zusammenhang mit beruflicher Belastung thematisiert (vgl. Kunz Heim & Nido, 2008), in dieser Arbeit wird die Berufliche Belastung jedoch allgemein erfasst.

Die Berufliche Belastung von Lehrpersonen ist in Kapitel 2.6.2 dieser Arbeit ausführlicher beschrieben.

2.9 Zusammenfassung und Ausblick

Gefühl, Befinden, Affekt, emotionales Erleben – die Begrifflichkeiten könnten kaum diverser sein. Doch nicht nur die Termini als solche, sondern auch deren Definitionen und theoretische Konstrukte ergänzen und widersprechen sich gleichermassen; jedoch hat sich in der aktuellen Literatur der Begriff *Emotion* etabliert. Einheit herrscht bezüglich der Wichtigkeit von Emotionen, da Informations- und Emotionsverarbeitung eng verknüpft sind und somit Gefühle den Lebensalltag prägen.

In Bezug auf verschiedenste Definitionen von Emotionen konnte folgende Arbeitsdefinition abgeleitet werden: *Emotionen sind Zustände, welche Veränderungen auf einer oder mehreren der drei Ebenen emotionales Erleben, körperlicher Zustand und Ausdruck hervorrufen. Diese Zustände sind geprägt von einer individuellen Bedeutsamkeit und bestimmen den weiteren Verlauf einer Beziehung zwischen einem Individuum und dessen interner und externer Umgebung.*

Zwei Dimensionen von Emotionen lassen sich unterscheiden; während aktuelle (state) Emotionen sich auf eine einzelne, spezifische Situation beziehen, beschreiben habituelle (trait) Emotionen einen stabilen Befindenzustand. Diese Emotionen sind einerseits erbkoordinierte biologische Mechanismen, andererseits aber auch an die gemachten Erfahrungen einer Person gebunden. Ausgelöst werden Emotionen nicht ausschliesslich durch eine Situation, sondern vielmehr durch deren individuelle Interpretation. Die hervorgerufenen Emotionen lösen motorische, vegetative und gedankliche Prozesse aus. Dies lässt sich auf der Verhaltensebene mittels Mimik, Gestik, Stimme und Haltung und auf der physiologischen Ebene zum Beispiel durch Bluthochdruck und Schweissbildung beobachten. Die verbal-kognitive Ebene beinhaltet das emotionale Erleben, welches nicht beobachtbar ist und nur vom Individuum wahrgenommen werden kann.

Das Unterrichtsgeschehen ist von Emotionen geprägt. So hat das emotionale Erleben auf Lernendenebene einen entscheidenden Einfluss auf Kognition und Lernen, was eine bewusst emotionsgünstige Gestaltung des Unterrichts fordert. Das emotionale Erleben von Lehrpersonen wird massgeblich von deren Lehrerpersönlichkeit, dem Emotionsmanagement und deren Beziehungen zu Schülern beeinflusst. Grundsätzlich sollen im Klassenzimmer positive Emotionen hervorgerufen und verstärkt werden, während negative Emotionen möglichst zu verhindern sind.

Das relativ junge Forschungsgebiet der Emotionen wurde erst sehr dürftig untersucht. Die Studien beziehen sich einerseits auf einzelne emotionale Zustände wie Freude, Angst oder Langeweile und andererseits auf das ganze Spektrum von Emotionen unter spezifischen Fokussen (Lehrperson, Lernende, Schulform, einzelne Fächer, Klassenstufe, personenspezifische Eigenschaften, Lernprozesse, etc.). Zudem werden Lehrpersonen- und Lernendenemotionen selten in Beziehung zueinander gebracht; den Autorinnen der vorliegenden Arbeit ist keine Studie bekannt, in welcher Emotionen von Lehrkräften und Lernenden grundsätzlich miteinander verglichen würden.

Aufgrund der Erkenntnisse aus der Theorie, welche klar zum Ausdruck bringen, dass Emotionen im Unterricht eine entscheidende Rolle spielen und der Tatsache, dass die Forschung noch keine grundsätzlichen Untersuchungen zum emotionalen Erleben im Unterricht gemacht hat, eröffnet sich ein Forschungsfeld, welches in dieser Masterarbeit besprochen wird. Dafür werden grundsätzlich drei Schwerpunkte gesetzt: Lernende, Lehrperson und die Beziehung des emotionalen Erlebens beider.

Um das emotionale Erleben zu erfassen, wird das Circumplex-Modell der Emotionen verwendet, welches mittels drei bipolaren Dimensionen positive und negative Befindenzustände beschreibt. Dieses erfasste emotionale Erleben wird mit Merkmalen (Klassengröße, Alter der Lehrperson, etc.) und relevanten Konstrukten (Persönlichkeit, Klassenklima, Berufliche Belastung, etc.) in Verbindung gebracht, was Aussagen über deren Abhängigkeiten ermöglichen soll. Merkmale und relevante Konstrukte werden im weiteren Verlauf der Arbeit auch als Person-, Klassen- respektive Situationsmerkmale bezeichnet.

Die ausführliche Fragestellung und das methodische Vorgehen werden in den nächsten beiden Kapiteln erläutert.

3 Zielsetzung und Fragestellung

3.1 Zielsetzung

Wie geht es Lehrkräften beim Unterrichten? Erleben Mädchen die Schule anders als Jungen? Herrscht in grossen Klassen ein weniger positives Befinden? Spiegeln Lehreremotionen das Klassenbefinden?

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, einen Beitrag zu diesen und anderen Fragen bezüglich des emotionalen Erlebens von Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen zu leisten. Deshalb sollen einerseits, die Thematik der Emotionen im Unterricht grundsätzlich beleuchtet und mögliche Einfluss- und Beziehungsfaktoren eruiert werden. Andererseits sollen Lernenden- und Lehrendenemotionen direkt in Beziehung gesetzt werden, um mögliche Zusammenhänge feststellen zu können.

Alle am Unterricht beteiligten Personen erleben denselben Augenblick individuell bezüglich ihrer Stimmung und der momentanen Unterrichtsinhalte und -formen. Die vorliegende Arbeit möchte mittels Experience Sampling Method (ESM) und einem herkömmlichen Fragebogen Erkenntnisse daraus gewinnen, wie diese Emotionen, dieses emotionale Erleben im Moment ist, wie es sich bezüglich der Grundstimmung verhält und welche Merkmale einen Einfluss auf das emotionale Erleben geltend machen oder in einer starken Verbindung zum emotionalen Erleben stehen. Dabei interessieren einerseits gesetzte, genetisch bedingte Merkmale wie beispielsweise das Geschlecht, aber auch individuelle, stark persönlich und von der Umwelt geprägte Merkmale wie die Persönlichkeit bei allen Beteiligten, das Integriertheitserleben bei den Lernenden oder die Berufliche Belastung bei den Lehrpersonen. Des Weiteren soll mittels dieser Forschungsarbeit die Beziehung zwischen den Emotionen der Klasse und denen der Lehrpersonen beleuchtet werden.

3.2 Fragestellungen

Die theoretische Auseinandersetzung mit der Emotionsthematik zeigt auf, dass das emotionale Erleben sich grundsätzlich aus habitueller und aktueller Perspektive erforschen lässt. Dieser Tatsache wird mit einer Zweiteilung der Fragestellung Rechnung getragen:

-
- *Wie verhält sich das **habituelle** emotionale Erleben von Lernenden, Klassen und Lehrpersonen, wovon ist es abhängig und in welcher Beziehung stehen die jeweiligen Erleben zueinander?*
 - *Wie verhält sich das **aktuelle** emotionale Erleben von Lernenden, Klassen und Lehrpersonen, wovon ist es abhängig und in welcher Beziehung stehen die jeweiligen Erleben zueinander?*
-

3.2.1 Schwerpunkt habituelles emotionales Erleben

Dieser erste Schwerpunkt widmet sich den habituellen Emotionen und soll die Frage klären, wodurch sich das habituelle emotionale Erleben aller am Unterricht Beteiligten beeinflussen lässt und wie sie sich im Bezug auf diese Einflussfaktoren fühlen. Um dies zu untersuchen, werden auf den Ebenen Lernende, Klassen und Lehrpersonen die folgenden zwei Fragen gestellt:

- *In welchem Zusammenhang stehen das habituelle emotionale Erleben und die Schwankungen der Emotionen?*
 - *Welche Beziehungen bestehen zwischen habituellem emotionalen Erleben und ausgewählten Personen- und Klassenmerkmalen?*
-

Die untersuchten Personen- und Klassenmerkmale beziehen sich auf die einzelnen Ebenen. So werden auf Lernendenebene Geschlecht, Persönlichkeit, schulisches Selbstkonzept, schulische Integration und Förderbedarf fokussiert. Auf Klassenebene sind Klassengrösse und Klassenklima zentral und auf Lehrpersonenebene werden Zusammenhänge zu Geschlecht, Alter, Persönlichkeit, Selbstwirksamkeitserwartung und beruflicher Belastung erfragt.

Ausgehend von diesen Ergebnissen interessiert die Beziehung zwischen Klassen- und Lehrpersonenebene und es resultieren folgende Fragestellungen:

- *In welchem Zusammenhang stehen das habituelle emotionale Erleben von Klassen und das ihrer Lehrkräfte?*
 - *Welche Beziehungen bestehen zwischen habituellem emotionalen Erleben und ausgewählten Personen- respektive Klassenmerkmalen bei Klassen und ihren Lehrpersonen?*
-

3.2.2 Schwerpunkt aktuelles emotionales Erleben

Der zweite Schwerpunkt fokussiert die aktuellen Emotionen und mit ihnen die Frage, wodurch sich das emotionale Erleben aller am Unterricht Beteiligten im Moment beeinflussen lässt und wie sie sich im Bezug auf diese Einflussfaktoren fühlen. Um dies zu untersuchen, werden wiederum auf den drei Ebenen Fragen gestellt:

Auf der Klassenebene:

- *In welchem Zusammenhang stehen das aktuelle emotionale Erleben und die Streuung der Emotionen zu einem gewissen Zeitpunkt innerhalb der Klasse?*

Auf allen Ebenen:

- *Welche Beziehungen bestehen zwischen aktuellem emotionalen Erleben und ausgewählten Situationsmerkmalen?*
-

Die untersuchten Situationsmerkmale beziehen sich auf die einzelnen Ebenen. Auf der Lernendenebene wird das Tätigkeitserleben, auf der Klassenebene das Klassenklima, und auf der Lehrpersonenebene Tätigkeitserleben und Klassenklima erforscht.

Wiederum ausgehend von diesen Ergebnissen interessiert die Beziehung zwischen Klassen- und Lehrpersonenebene und es resultieren erneut folgende Fragestellungen:

-
- *In welchem Zusammenhang stehen das aktuelle emotionale Erleben von Klassen und das ihrer Lehrkräfte?*
 - *Welche Beziehungen bestehen zwischen aktuellem emotionalen Erleben und ausgewählten Situationsmerkmalen bei Klassen und ihren Lehrpersonen?*
-

4 Methodisches Vorgehen

Basierend auf der Fragestellung und Zielsetzung dieser Masterarbeit wird an dieser Stelle das Forschungsdesign erläutert. So wird zuerst die Ausgangslage (4.1) beschrieben; danach werden die einzelnen Erhebungsschritte (4.2.) dargelegt. Die verwendeten Instrumente werden in Kapitel 4.3 skizziert, während danach die Operationalisierung (4.4) der in Kapitel 2 beschriebenen zentralen Konstrukte und Merkmale dargestellt wird. Zudem werden das Bestimmen der Stichprobe (4.5) und die Datenaufbereitung (4.6) aufgezeigt.

4.1 Ausgangslage

Ausgehend vom Themenbereich *Emotionen* und dem für diese Forschungsarbeit vorliegenden Interesse am emotionalen Erleben im Unterricht musste einerseits die passende Forschungsstrategie und andererseits die passende Forschungsmenge für eine geeignete Erfassung gewählt werden. Beim Wählen einer Forschungsstrategie stoßen Emotionsforscher auf der ganzen Welt an ihre Grenzen, weshalb eine Vielzahl von forschungsmethodischen Ansätzen zu finden sind.

Grundsätzlich können nach Mayring (2003) drei verschiedene Arten der Emotionserfassung unterschieden werden. Die *Induktion*, bei der eine Emotion experimentell erzeugt wird, was für die vorliegende Forschung und deren Interesse keinen Sinn ergeben hätte, die *retrospektive Erhebung*, welche den Probanden auffordert sich an die Emotionen zurückzuerinnern und die *Erhebung im Alltag*, welche Emotionen direkt vor Ort aufnimmt. Letztere beiden Verfahren wären bei vorliegendem Interesse beide möglich gewesen, doch sind retrospektive Berichte „... den Fehlerquellen selektiver Erinnerung und nachträglicher Bearbeitung unterworfen“ (Mayring, 2003, S. 31). Diese Erkenntnisse und die Tatsache, dass Beobachtungen nur an einer beschränkten Anzahl Probanden möglich gewesen wären, zeigten den Autorinnen der vorliegenden Arbeit die ESM-Methode (2.7.3), welche lediglich das emotionale Erleben, nicht aber das Ausdrucksverhalten oder die physiologische Ebene erforscht, als passend.

Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert führten 2008 und 2009 für ihre Forschungsfrage nach der „Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen“ eine umfangreiche Erfassung des emotionalen Erlebens anhand der ESM-Methode durch. Ebenfalls wurden anhand von Fragebogen verwandte Konstrukte erfasst.

Die vorliegende Forschungsarbeit stützt sich auf diese Daten und versteht sich daher als Sekundärforschung. Aus diesem Grund stützen sich die Inhalte des nachfolgenden Kapitels (4.2) auf Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert, 2010, S. 33-35.

4.2 Datenerhebung

Im Zentrum der Untersuchung mittels Experience Sampling Method steht die ESM-Untersuchungswoche, welche das emotionale Erleben der Teilnehmer im Moment (state) erfasst. Um einen reibungslosen

Ablauf dieser Woche zu garantieren, bedingt es einer durchdachten Rekrutierung, einer sorgfältigen Instruktion der Beteiligten und einer Überprüfung der Instrumente.

4.2.1 Rekrutierung

Eine kombinierte Datenerhebung, wie sie von Venetz, Tarnutzer, Zurbruggen und Sempert (2008/2009) durchgeführt wurde, verlangte von den Teilnehmern eine schulische Kompetenz auf dem Niveau der Mittelstufe. Dies war der Grund für die Durchführung der Forschung mit Schülerinnen und Schülern der sechsten Klasse. Die Rekrutierung der Klassen fand einerseits bei Regelklassen der Praxispartnerkanton der Hochschule für Heilpädagogik Basel-Stadt, Graubünden, Thurgau, St.Gallen und Zürich statt und andererseits an Sonderklassen, welche durch interessierte Studierenden ermittelt wurden.

Da die ESM-Untersuchung für die Teilnehmenden mehr Aufwand bedeutete als eine herkömmliche Untersuchung, wurden die möglichen Interessenten schon im Vorfeld über die Vorgehensweise der Erhebung informiert. Die Teilnahme erfolgte nach der Information auf freiwilliger Basis (für Lernende und Lehrkräfte), wobei auch die Eltern über eine Teilnahme ihres Kindes entscheiden konnten.

Um die schliesslich Rekrutierten nicht als blosse „Datenlieferanten“ zu behandeln, wurde ihnen zum Schluss in einem Dossier eine Analyse der Situation ihrer Schüler überreicht. Zudem wurde jeder Lehrperson ein Beratungsgespräch angeboten.

4.2.2 Vorbereitung

In der Untersuchung im Jahr 2007 von Tarnutzer, Venetz und Greminger konnten einige Erfahrungen mit dem Einsatz der ESM-Methode bei Primarschülerinnen und Primarschülern gemacht werden. Die zentralen Konstrukte der Forschung 2008/2009 wurden bereits in jenem Vorprojekt erhoben. Aufgrund der daraus abgeleiteten Folgerungen wurde einerseits das Forschungsdesign und andererseits der Einsatz von ESM für die neue Forschung leicht modifiziert. Um die veränderte Form zu prüfen, wurde vor der eigentlichen Untersuchung in zwei Testklassen ein Vortest durchgeführt, welcher über die Handhabbarkeit und die Durchführbarkeit Auskunft geben sollte. Zudem konnte mit diesem Vortest abgeklärt werden, ob die Instruktion bei den Lernenden genügend Verständnis für die Untersuchung brachte.

4.2.3 Instruktion

Um Verständnisprobleme möglichst auszuschliessen, fanden Instruktion und Untersuchungswoche zeitlich möglichst nahe beieinander statt. In den Fällen, bei denen dies nicht möglich war, wurden die Lehrkräfte gebeten, kurz vor der ESM-Woche nochmals einen Testfragebogen mit den Schülerinnen und Schülern durchzuarbeiten.

Die genauen Schritte der Durchführung wurden mit den Lehrpersonen besprochen und es wurden ihnen die Instrumente und die Handhabung der Signalgeber erklärt. Ebenfalls wurden allfällige Besonderheiten während des Unterrichts abgeklärt. Um den Lehrkräften genügend Sicherheit für die Untersuchungswoche zu gewährleisten, wurde ihnen zusätzlich ein Informationsblatt und eine Notfallnummer für dringende Fragen vor, während oder nach der Untersuchungswoche abgegeben.

Für die Instruktion der Schülerinnen und Schüler wurde eine Einführungslektion abgehalten. Diese Lektion fand in vier Phasen statt.

In der ersten Phase fand eine Projekteinführung mittels Vorstellen der wichtigsten Projektziele statt. Dies sollte die Lernenden als Mitforscher und nicht nur als Probanden ansprechen.

Um bei den Lernenden ein Verständnis für die Forschungsaufgabe aufzubauen, wurden ihnen in der zweiten Phase Bilder von konkreten Schulsituationen gezeigt. Anhand dieser Bilder wurde den Schülerinnen und Schülern erklärt, dass nur betroffene Personen selbst über ihr emotionales Erleben Auskunft geben können und dass das emotionale Erleben je nach Situation unterschiedlich eingeschätzt werden kann. Die Art der Befragung (Momentaufnahmen) wurden ihnen mit dem Vergleich „Fotografie“ erklärt. Somit wurde ihnen verdeutlicht, dass die Befragung nur mittels ihrer Hilfe realisiert werden kann.

In der dritten Phase wurden den Lernenden die Begriffspaare des Experience Sampling Fragebogens (ESF) vorgestellt und sie erhielten die Aufgabe, in Zweiergruppen die bipolaren Begriffspaare einander zuzuordnen und zu den Begriffen passende Situation zu erzählen. So sollten die Begriffspaare charakterisiert werden.

Die ersten Probeexemplare des ESF bekamen die Lernenden erst in der vierten und letzten Phase zur Hand. Die Aussagen des Fragebogens wurden erläutert und nach dem Probelauf wurde auf einzelne Fragen eingegangen.

4.2.4 Durchführung

Die Rekrutierung der Klassen konnte nicht in einer klar begrenzten Zeit abgeschlossen werden, wodurch sich auch die Datenerhebung über einen längeren Zeitraum (September 2008 bis Juni 2009) erstreckte. In der Regel startete eine Durchführungswoche am Montag und endete am Freitag. Während der Untersuchungswoche erhielten die Klassen an 14 Zeitpunkten ein Signal, welches sie aufforderte, den Fragebogen (ESF) auszufüllen. Die Zeitpunkte für die Signale wurden zwar mittels Computer zufällig gewählt, es wurden aber bestimmte Rahmenbedingungen eingehalten:

- Die Signale wurden auf die Unterrichtszeit abgestimmt (keine Signale innerhalb von Pausen).
- Zwei Signale sollten auf den Vormittag fallen, eines auf den Nachmittag.
- Die Signale wurden so gelegt, dass in jeder Klasse folgende Unterrichtslektionen erfasst werden konnten: mindestens eine Lektion Sport, mindestens eine Lektion im gestalterischen Bereich (Handarbeit, Werken, Zeichnen) sowie mindestens je eine Lektion Mathematik und Deutsch.
- In den Regelklassen wurde mindestens ein Signal so gelegt, dass eine Lektion im Rahmen des integrierten Förderunterrichtes (ISF) erfasst werden konnte.

(Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2010, S. 35)

Die Steuerung der Signale fand über einen Internet-Provider (www2.callwireless.ch) statt, welcher die Information auf den Signalgeber – entweder auf einen Pager oder ein Mobiltelefon – übermittelte. Pro Klasse standen zwei Signalgeber zur Verfügung.

Für eine einfache Handhabung des Fragebogenmaterials wurden die einzelnen Bogen (einer für jeden Zeitpunkt) zu einem kleinen Heft (A5) zusammengefasst, welches gefaltet (A6) einfach und schnell greifbar zur Verfügung stand.

Zum Schluss der Untersuchungswoche wurden mittels eines konventionellen Fragebogens (SFB) weitere Daten erhoben. Aufgrund seines grossen Umfangs wurde er teilweise in zwei Phasen, jedoch direkt anschliessend an die ESM-Woche, ausgefüllt.

4.3 Instrumentarium

Mittels zwei unterschiedlichen Instrumenten wurden zwei verschiedene Datentypen erhoben. Ein Experience Sampling Fragebogen (ESF) diente der Erfassung von state-Merkmalen. Mit einem konventionellen Fragebogen in Form eines Schlussfragebogens (SFB) konnten trait-Merkmale festgehalten werden. Die verwendeten Instrumente sind im Anhang aufgeführt.

4.3.1 Experience Sampling Fragebogen (ESF)

Im Experience Sampling Fragebogen wurde das situationsspezifische Erleben von Lernenden und Lehrpersonen erfasst, zudem wurden auch Situationsmerkmale des Unterrichts erhoben. Die beiden ESF sind analog konzipiert und unterscheiden sich trotzdem, da einzelne Skalen bezüglich des aktuellen Unterrichtserleben und der aktuellen Situation variieren.

Die für diese Arbeit relevanten Konstrukte des aktuellen emotionalen Erlebens, des Tätigkeitserlebens und des Klassenklimas sind tabellarisch aufgeführt (vgl. Tab. 2 & 3); deren Operationalisierung wird in Kapitel 4.4 erläutert.

Tabelle 2 *Konstrukte ESF Lernende*

Erfasste Konstrukte	Instrumente	Skalen
Aktuelles emotionales Erleben	PANAVA-KS	Positive Aktivierung (PA) Negative Aktivierung (NA) Valenz (VA)
Tätigkeitserleben	entwickelte und übernommene Items	Flow-Erleben Besorgnis Anstrengungsbereitschaft

Tabelle 3 *Konstrukte ESF Lehrpersonen*

Erfasste Konstrukte	Instrumente	Skalen
Aktuelles emotionales Erleben	PANAVA-KS	Positive Aktivierung (PA) Negative Aktivierung (NA) Valenz (VA)
Tätigkeitserleben	entwickelte und übernommene Items	Flow-Erleben Zielorientierung
Klassenklima	entwickelte und übernommene Items	gute Beteiligung und wenig Störung

4.3.2 Schlussfragebogen (SFB)

Der Schlussfragebogen (SFB) umfasst allgemeine Fragen bezüglich der Situation und eher stabilen Merkmalen der Person. Auch im SFB unterscheiden sich die Fragebogen der Lernenden und Lehrpersonen. Der SFB der Lernenden umfasst Fragen bezüglich Angaben zur Person, habituellem emotionalen Erleben, schulischem Selbstkonzept, schulischer Integration, Persönlichkeit, Lern- und Leistungsmotivation und Bezugsnormorientierung. Der SFB der Lehrperson bezieht sich auf die Arbeitssituation, die Lehrperson und auch auf die einzelnen Schüler. So werden das habituelle emotionale Erleben, die Berufliche Belastung, die Selbstwirksamkeitserwartung, die Persönlichkeit und die Bezugsnormorientierung der Lehrperson erfasst, zudem beurteilt die Lehrperson die Verhaltensauffälligkeit der einzelnen Schüler. Nachfolgend sind die in dieser Masterarbeit relevanten Konstrukte und Merkmale beider Schlussfragebogen tabellarisch aufgeführt (vgl. Tab. 4 & 5); deren Operationalisierung wird ebenfalls in Kapitel 4.4 erläutert.

Tabelle 4 *Konstrukte und Merkmale SFB Lernende*

Erfasste Konstrukte & Merkmale	Instrumente	Skalen
Angaben zur Person	-	Geschlecht Jahrgang
Habituelles emotionales Erleben	PANAVA-KS	Positive Aktivierung (PA) Negative Aktivierung (NA) Valenz (VA)
Schulisches Selbstkonzept	SESSKO	Schulisches Selbstkonzept individuell Schulisches Selbstkonzept sozial Schulisches Selbstkonzept kriterial Schulisches Selbstkonzept absolut
Schulische Integration	Kurzversion des FDI 4-6	Emotionale Integration Soziale Integration Leistungsmotivationale Integration
Persönlichkeit	MRS-Skalen	Neurotizismus Extraversion Offenheit für Erfahrung Verträglichkeit Gewissenhaftigkeit

Tabelle 5 Konstrukte und Merkmale SFB Lehrpersonen

Erfasste Konstrukte & Merkmale	Instrumente	Skalen
Arbeitssituation	-	Jahrgang Geschlecht Dienstjahre Arbeitspensum Klassengröße
Habituelles emotionales Erleben	PANAVA-KS	Positive Aktivierung (PA) Negative Aktivierung (NA) Valenz (VA)
Persönlichkeit	MRS-Skalen	Neurotizismus Extraversion Offenheit für Erfahrung Verträglichkeit Gewissenhaftigkeit
Lernende mit Förderbedarf: Schulleistungsschwäche	Cockpit	Leistungen Deutsch Leistungen Mathematik
Lernende mit Förderbedarf: Verhaltensauffälligkeit	SDQ-L	Emotionale Probleme Verhaltensprobleme Hyperaktivität Peer-Probleme Prosoziales Verhalten
Selbstwirksamkeitserwartung	WIRKLEHR	Selbstwirksamkeitserwartung
Berufliche Belastung	BEL	Arbeitsüberforderung Arbeitsunzufriedenheit Kontrolliertheitserleben

4.4 Operationalisierung der Konstrukte und Merkmale

4.4.1 Emotionales Erleben

Um das emotionale Erleben zu erfassen, wurde die PANAVA-Kurzskala verwendet, welche speziell für ESM Studien entwickelt wurde (vgl. Schallberger, 2005).

Diese Skala stützt sich auf das Circumplex-Modell affektiver Zustände und erfasst somit die drei bipolaren Dimensionen der Positiven Aktivierung, der Negativen Aktivierung und der Valenz. Insgesamt wurden zehn Adjektivpaare gebildet; vier bezogen sich auf PA, vier auf NA und zwei auf VA. So wurde die PA beispielsweise mit dem Adjektivpaar *begeistert* versus *gelangweilt* erfasst. *Friedlich* versus *verärgert* sind Items, welche der Erfassung der NA dienen, während *glücklich* versus *unglücklich* die VA messen.

Um die Ausprägung der jeweiligen Dimension zu erfassen, werden die Adjektivpaare innerhalb einer siebenstufigen Skala bewertet, wobei 1 und 7 *sehr zutreffend* und 4 *weder noch* darstellen. In Tabelle 6 sind alle verwendeten Items in Bezug zur Skala einsehbar.

Tabelle 6 *Operationalisierung emotionales Erleben*

Instrumente	Skalen	Items
PANAVA-KS	PA	voller Energie – energielos müde – hellwach lustlos – hoch motiviert begeistert – gelangweilt
	NA	gestresst – entspannt friedlich – verärgert ruhig – nervös besorgt – sorgenfrei
	VA	zufrieden – unzufrieden unglücklich – glücklich

Mit der PANAVA-Kurzskala wird sowohl das aktuelle, als auch das habituelle emotionale Erleben erfasst; somit sind die im ESF und SFB verwendeten Adjektivpaare identisch. Einzig in der Ausgangsfrage unterscheiden sie sich, da im ESF das aktuelle emotionale Erleben erfragt wird (Wie fühltest du dich unmittelbar vor dem Signal?), während im SFB das zeitlich stabilere emotionale Erleben von Interesse ist (Im Allgemeinen fühle ich mich im Schulunterricht...).

4.4.2 Verknüpfte Konstrukte und Merkmale

Angaben zu Person

Im SFB werden Angaben zur Person der Lernenden festgehalten, wie Name, Jahrgang, Geschlecht, zu Hause gesprochene Sprache und die Klassenlehrperson.

Arbeitssituation

Zur Lehrperson werden anfangs des SFB die Arbeitssituation festgehalten. In diesem ersten Teil werden Name, Jahrgang, Geschlecht, Dienstjahre, Arbeitspensum und Klassengrösse erfasst.

Tätigkeitserleben

Sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernenden wurde das Tätigkeitserleben erfasst, wobei die Skala des Flow-Erleben für beide Bezugsgruppen relevant ist. Zur Erfassung des Tätigkeitserlebens der Lernenden werden zudem die Besorgnis und die Anstrengungsbereitschaft erfasst, während sich das Tätigkeitserleben der Lehrperson nebst des Flow-Erlebens auf die Zielorientierung bezieht.

In Tabelle 7 sind die einzelnen Instrumente, Skalen, Bezugsgruppe und Anzahl Items, die zur Erfassung des Tätigkeitserlebens verwendet werden, aufgeführt.

Tabelle 7 *Operationalisierung Tätigkeitserleben*

Instrumente	Skalen	Bezugsgruppen	Anzahl Items
FKS (Flow-Kurzskala) nach Schmidt et al. (2007)	Flow-Erleben	Lernende Lehrpersonen	6 5
Subskala der FKS	Besorgnis	Lernende	3
Subskala der FKS nach Rheinberg et al. (2003) entwickelte Items nach Kuhl (2000)	Anstrengungsbereitschaft	Lernende	4
Eigens entwickelte Items (Roten-Zurbruggen & Stieger, 2008)	Zielorientierung	Lehrpersonen	3

Grundlegendes Instrument zur Erfassung des Tätigkeitserleben ist die Flow-Kurzskala (FKS) nach Rheinberg, Vollmeyer und Engeser (2003). Dieses auf Erwachsenenenebene valide und reliable Instrument wurde jedoch von Tarnutzer, Venetz und Greminger (2007) leicht angepasst, da der sprachlichen Passung besondere Beachtung geschenkt werden musste.

- **Flow-Erleben** Die sechs, respektive fünf Fragen der Flow-Skala beziehen sich auf die Komponenten des Flow-Erlebens nach Schmidt, Shernoff und Csikszentmihalyi (2007). Diese fünf Komponenten beziehen sich auf Interesse, Freude, Kontrolle, Konzentration und Involviertheit. Als zusätzlicher Aspekt wird in Bezug auf die Lernenden das veränderte Zeiterleben erfasst.
- **Besorgnis** Mittels drei Items wird die aktuelle Besorgniskomponente erfasst. Sprachlich leicht modifiziert konnten sie inhaltlich weitgehend von der FKS übernommen werden.
- **Anstrengungsbereitschaft** Ein Item der Anstrengungsbereitschaft basiert auf der FKS, während sich die restlichen drei Aussagen auf die Bereitschaft zur Selbststeuerung nach Kuhl (2000) beziehen.
- **Zielorientierung** Die Skala der Zielorientierung basiert auf drei eigens entwickelten Items (Roten-Zurbruggen & Stieger, 2008), welche die Zielorientierung der Lehrperson messen.

Nachfolgend werden in Bezug zu den verwendeten Skalen einzelne Itembeispiele von Lernenden und Lehrpersonen aufgeführt.

Tabelle 8 *Itembeispiele Tätigkeitserleben*

Skalen	Itembeispiele Lernende	Itembeispiele Lehrperson
Flow-Erleben	Es macht mir grosse Freude. Ich bin überhaupt nicht bei der Sache.	Der Unterricht ist interessant. Ich bin ganz im Unterrichten vertieft.
Besorgnis	Ich darf jetzt keine Fehler machen. Es geht für mich um etwas Wichtiges.	-

Skalen	Itembeispiele Lernende	Itembeispiele Lehrperson
Anstrengungsbereitschaft	Ich will erfolgreich sein. Ich gebe mir grosse Mühe.	-
Zielorientierung	-	Der Unterricht hat eine klare Zielsetzung. Der Unterricht entspricht „meinem Plan“.

Die einzelnen Items in Form einer Aussage (z.B. Die Zeit vergeht im Flug.) wurden jeweils von Lernenden und Lehrpersonen mittels einer siebenstufigen Skalierung beurteilt (*stimmt gar nicht* versus *stimmt ganz genau*).

Persönlichkeit

Die fünf Dimensionen der Persönlichkeit, die *big five*, wurden mit einer Skala von Schallberger und Venetz (1999) erfasst. Diese Skala beinhaltet 20 Items, welche sich an Ostendorf (1990) orientieren, jedoch adaptiert, reduziert und sprachlich angepasst wurden. Die Lernenden und die Lehrpersonen mussten Angaben über sich im Allgemeinen abgeben. Dazu wurden sie aufgefordert, zwischen zwei bipolaren Eigenschaftswörtern jeweils jenes auszuwählen, welches ihre Person am besten wiedergibt. Bei der Ausprägung der Übereinstimmung des Eigenschaftswortes mit sich selbst konnten sie zwischen eher, ziemlich oder sehr zutreffend auswählen.

In Tabelle 9 sind das Instrument, die Skalen und Itembeispiele aufgeführt.

Tabelle 9 *Operationalisierung Persönlichkeit*

Instrument	Skala	Itembeispiele
MRS-Skalen (Kurzversion von Schallberger & Venetz, 1999)	Extraversion (E)	gesprächig – schweigsam zugeknöpft – offen
	Verträglichkeit (A)	grob – höflich reizbar – gutmütig
	Gewissenhaftigkeit (C)	unachtsam – ordentlich übergenu – ungenau
	Neurotizismus (N)	unsicher – sicher furchtsam – mutig
	Offenheit für Erfahrungen (O)	phantasievoll – phantasielos unintelligent – intelligent

Klassenklima

Das Klassenklima wurde mit eigens entwickelten Items von Venetz, Tarnutzer, Zurbrüggen und Sempert (2010) erfasst. Die jeweiligen Items konnten von der Lehrperson innerhalb einer siebenstufigen Bewertung angegeben werden, wobei eins *gar nicht*, vier *mittel* und sieben *sehr* bedeutete.

Die folgende Tabelle zeigt die Skala und ihre Items auf:

Tabelle 10 *Operationalisierung Klassenklima*

Instrument	Skala	Items
Eigens entwickelte Items von Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert (2010)	gute Beteiligung & wenig Störung	Die Lernenden arbeiten konzentriert. Es ist unruhig. Die Lernenden beteiligen sich. Einzelne Kinder stören den Unterricht.

Schulisches Selbstkonzept

Für die Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes wurden die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes (SESSKO) von Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2002) verwendet. Dieser Test teilt das schulische Selbstkonzept in vier Skalen ein und formuliert zu jeder Skala fünf bis sechs Items, was zusammen 22 Items ergibt. Die Schülerinnen und Schüler werden beim Ausfüllen des Tests aufgefordert, ihre Einschätzung bezüglich ihrer schulischen Leistung mittels einer fünfstufigen Bewertung abzugeben.

Instrument, Skalen und Itembeispiele sind in Tabelle 11 ersichtlich.

Tabelle 11 *Operationalisierung schulisches Selbstkonzept*

Instrument	Skalaen	Itembeispiele
SESSKO	kriterial (KSK)	begabt für Schule lerne Neues leicht
	individuell (ISK)	intelligenter als früher Aufgaben leichter als früher
	sozial (SSK)	begabter als Mitschüler(innen) bin intelligenter als Mitschüler(innen)
	absolut (ASK)	kann in Schule viel Aufgaben in Schule fallen schwer

Schulische Integration

Das Erleben der schulischen Integration wird mittels einer Kurzversion des Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülerinnen und Schülern (FDI 4-6) von Haerberlin, Moser, Bless und Klanghofer (1989) erfasst. Die 30 Fragen, welche sich in drei Skalen fassen lassen, wurden von den Lernenden mittels der vier Aussagen *stimmt gar nicht*, *stimmt eher nicht*, *stimmt eher* oder *stimmt genau* bewertet.

In Tabelle 12 sind das Instrument, die Skalen und Itembeispiele aufgeführt.

Tabelle 12 *Operationalisierung schulische Integration*

Instrument	Skala	Itembeispiele
Kurzversion des FDI 4-6	Emotionale Integration (EI)	keine Lust auf Schule nach Ferien gerne in Schule
	Leistungsmotivationale Integration (LI)	bin ein(e) gute(r) Schüler(in) lerne leicht
	Soziale Integration (SI)	fühle mich in Klasse allein mag nur wenig Mitschüler(innen)

Lernende mit Förderbedarf

Um Lernende mit Förderbedarf zu erfassen, wurden Schulleistungsschwächen und Verhaltensauffälligkeiten fokussiert.

- **Schulleistungsschwäche** Mittels Klassencockpit, ein Test des Kantonalen Lehrmittelverlages St.Gallen, der die Lernziele aus den Fachbereichen Deutsch und Mathematik überprüft, konnten Lernende mit Schulleistungsschwächen erfasst werden. Dieses standardisierte Testsystem beruht auf einer repräsentativen Stichprobe von 450-600 Schülerinnen und Schülern.

Als *schulleistungsschwach* gelten dabei Lernende, welche in einem oder beiden Fachbereichen im Vergleich zur Altersnorm unter dem 16. Prozentrang liegen.

- **Verhaltensauffälligkeiten** Um Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten zu erfassen, führte die Lehrperson, als Teil des SFB, ein individuelles Screening durch. Als Instrument diente die deutsche Version des SDQ-L (Strengths and Difficulties Questionnaire Lehrperson) von Goodman (1997). Dieses erfasst vier Bereiche in Bezug auf problematisches Verhalten und einen Bereich in Bezug auf prosoziales Verhalten. Somit beziehen sich die fünf Subskalen auf emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, Peer-Probleme und prosoziales Verhalten.

Tabelle 13 *Itembeispiele Verhaltensauffälligkeit*

Instrument	Subskalen	Itembeispiele
SDQ-L	Emotionale Probleme	hat viele Sorgen oft unglücklich
	Verhaltensprobleme	hat oft Wutanfälle lügt oder mogelt häufig
	Hyperaktivität	ständig zappelig unkonzentriert
	Peer-Probleme	Einzelgänger, meist allein wird gehänselt, schikaniert
	Prosoziales Verhalten	rücksichtsvoll hilfsbereit

Die total 25 Items mussten von der Lehrperson auf einer dreistufigen Skala eingeschätzt werden (*nicht zutreffend / teilweise zutreffend / eindeutig zutreffend*). Lernende werden als *verhaltensauffällig* eingestuft, wenn sie einen definierten Gesamtproblemwert von 15 Punkten überschreiten (vgl. Klasen et al., 2003).

Selbstwirksamkeitserwartung

Schwarzer und Schmitz entwickelten 1999 einen Test zur Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeit (WIRKLEHR), welcher auch zu diesem Forschungszweck verwendet wurde. Die zehn Fragen konnten von den Lehrpersonen mit den Aussagen *stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt eher* oder *stimmt genau* beantwortet werden.

Das Instrument, die Skalen und Itembeispiele sind in Tabelle 14 ersichtlich.

Tabelle 14 *Operationalisierung Selbstwirksamkeitserwartung*

Instrument	Skala	Itembeispiele
WIRKLEHR	Selbstwirksamkeitserwartung	kann allen den Stoff vermitteln kann gut auf Schüler eingehen

Berufliche Belastung

Die subjektive Belastung der konkreten beruflichen Tätigkeit wurde mit der von Enzmann und Kleiber (1989) erstellten Skala Berufliche Belastung (BEL) erhoben. Bei diesem Test handelt es sich um eine Weiterentwicklung des früher eingesetzten Instrumentes „Fachlehrkräfte in der psychosozialen Versorgung“. Die Skala setzt sich aus drei Unterskalen Arbeitsüberforderung, Kontrolliertheitserleben und Arbeitsunzufriedenheit zusammen und umfasst im Ganzen 15 Items, welche auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden können (vgl. Vorneck & Schriever, 2000, S. 32)

Tabelle 15 *Operationalisierung berufliche Belastung*

Instrument	Skalen	Itembeispiele
BEL	Arbeitsunzufriedenheit (AUZ)	Beruf macht Spass mit Arbeit rundum zufrieden
	Arbeitsüberforderung (AUF)	ständige Überforderung Verantwortung belastet
	Kontrolliertheitserleben (KONT)	belastende Konflikte mit Vorgesetzten Betonen, dass viel Arbeit

4.5 Stichprobenbestimmung

4.5.1 Lernende

Ausgangsstichprobe Lernende

Die angestrebte Stichprobe von 900 Lernenden der Untersuchung von Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert (2010) setzt sich aus zwei Teilstichproben zusammen. Die markant grössere der beiden Stichproben (Stichprobe A) setzte sich aus 858 Lernenden aus Regelklassen mit ISF zusammen. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in diesen Klassen durch eine Fachlehrperson der Schulischen Heilpädagogik unterstützt werden. Die kleinere Stichprobe (Stichprobe B) mit 132 Lernenden setzte sich aus Schülerinnen und Schülern aus Klein- und Sonderklassen zusammen.

Schon vor, aber auch nach der Datenerhebung verkleinerte sich die Stichprobe, erstens, da nicht alle Lernenden die Einwilligung ihrer Eltern, an der Untersuchung teilzunehmen, erhielten und zweitens, da wegen Unvollständigkeit einige Daten aussortiert werden mussten.

Die Stichprobe, welche für Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert (2010) definitiv zur Verfügung stand, setzte sich also wie folgt zusammen:

- Definitive Stichprobe A: 719 Schülerinnen und Schüler
- Definitive Stichprobe B: 124 Schülerinnen und Schüler

Stichprobe Lernende

Die Stichprobe für die vorliegende Masterarbeit besteht ausschliesslich aus Daten der Ausgangsstichprobe und stellt sich wie folgt zusammen:

Tabelle 16 *Überblick Stichprobe Lernende*

Stichprobe	
Ausgewählte Anzahl Klassen	33
Ausgewählte Stichprobe Lernende	603
Theoretische Maximalzahl der Zeitstichproben	8442

Aufgrund der Fragestellung, welche sich stark von der der Ausgangsforschung unterscheidet, musste die Stichprobe angepasst werden. Da Lehrkräfte mit Lernenden verglichen werden und der Einfluss von Merkmalen und Konstrukten auf das emotionale Erleben erforscht wird, wurden Schulklassen aus Kantonen mit einem in wesentlichen Teilen abweichenden Schulsystem sowie die ganze Ausgangsstichprobe B (Klein- und Sonderklassen) für diese Arbeit nicht berücksichtigt.

4.5.2 Lehrpersonen

Die Ausgangsforschung erfasste zwar die Daten von allen an ihnen beteiligten Lehrkräften, verwendeten diese aber nicht für ihre Forschungsfrage. Die hier vorliegende Stichprobe der Lehrkräfte setzt sich so zusammen, dass die Klassenlehrpersonen der in der Stichprobe der Lernenden erfassten Klassen berücksichtigt wurden. Von den in den Klassen arbeitenden Fachlehrkräften waren zu wenig verwendbare Daten vorhanden, um relevante Aussagen machen zu können.

Tabelle 17 *Überblick Stichprobe Lehrkräfte*

Stichprobe	
Ausgewählte Stichprobe	33
Theoretische Maximalzahl der Zeitstichproben	462

4.6 Datenaufbereitung

Die erfassten Daten wurden von Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert (2010) zuerst genau überprüft und vorbereitend codiert, bevor sie dann auf der Grundlage eines Eingabe-Codbuches elektronisch erfasst wurden. Nach dieser Eingabe folgte eine Datenaufbereitung bei welcher Teilnehmende mit unvollständigen Angaben (weniger als 50% der Zeitstichprobenangaben) oder solche mit unzureichenden Angaben (offensichtliche Falschangaben) ausgesondert werden mussten.

Für die vorliegende Forschung musste der Datensatz insofern aufbereitet werden, dass die nicht verwendeten Daten ausgesondert und neue SPSS-Files hergestellt wurden.

5 Datengrundlage

Dieses Kapitel beschreibt die Datengrundlage und soll gleichzeitig einen Überblick über die Datenstruktur ermöglichen. Die Gliederung orientiert sich an der Fragestellung; so wird die verwendete Stichprobe auf den verschiedenen Ebenen Klasse (5.2), Lernende (5.3) und Lehrpersonen (5.4) beschrieben.

5.1 Stichprobenübersicht

Die Stichprobe umfasst 33 Klassen der sechsten Primarstufe aus vier Kantonen der Ostschweiz. In Tabelle 18 ist genaue Verteilung der Klassen sichtbar. Mit 14 Klassen und einem Anteil von 45.4% der befragten Lernenden ist der Kanton Zürich am stärksten vertreten. Des Weiteren folgen mit neun Klassen und 26.5% der Lernenden der Kanton St. Gallen und mit sieben Klassen und 18.1% der Lernenden der Kanton Thurgau. Den kleinsten Anteil der Stichprobe macht der Kanton Graubünden aus; lediglich drei Klassen und 10.0% der Lernenden wurden in diesem Kanton befragt.

Insgesamt fließen die Daten von 603 Schülerinnen und Schüler und 33 Lehrpersonen in diese Untersuchung ein. Da nur die Klassenlehrpersonen in die Stichprobe aufgenommen wurden, entspricht deren Anzahl exakt der Anzahl an Schulklassen.

Tabelle 18 *Überblick Stichprobe nach Kantonen*

Kanton	Anzahl Schulklassen		Anzahl Lernende		Anzahl Lehrpersonen	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
Zürich	14	42.4%	274	45.4%	14	42.4%
St. Gallen	9	27.3%	160	26.5%	9	27.3%
Thurgau	7	21.2%	109	18.1%	7	21.2%
Graubünden	3	9.1%	60	10.0%	3	9.1%
Gesamt	33	100.0%	603	100.0%	33	100.0 %

Ausgehend von der oben beschriebenen Gesamtübersicht werden im Folgenden die Daten auf drei verschiedenen Ebenen (Klassen, Lernende und Lehrpersonen) näher beschrieben. Dabei wird lediglich auf die drei Merkmale – Klassengrösse, Alter und Geschlecht – eingegangen. Spezifischere Unterscheidungen werden nach Bedarf im jeweiligen Kontext des Auswertungskapitels gemacht und erläutert.

Die Informationen basieren auf den effektiv in die Analyse einbezogenen Daten und können wegen Nichtteilnahme oder Ausschluss wegen Unvollständigkeit von den tatsächlichen Klassensituationen abweichen.

5.2 Ebene Klassen

Im Mittel bestehen die untersuchten Klassen aus 21.6 (SD = 3.2) Schülerinnen und Schülern. Diese Angabe basiert auf der tatsächlichen Anzahl Lernenden, unabhängig davon, ob alle Schülerinnen und

Schüler einer Klasse an der Befragung teilgenommen haben. Tabelle 19 zeigt auf, dass die kleinste Klasse 16 Lernende, die grösste 29 umfasst. Die meisten Klassen (13) bestehen aus 19 bis 21 Schülerinnen und Schülern, lediglich fünf Klassen weisen 18 oder weniger Lernende auf, und acht bzw. sieben Klassen haben zwischen 22 und 24 bzw. 25 oder mehr Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 19 *Überblick Stichprobe nach Schulklassen*

Anzahl Lernende pro Klasse	Häufigkeit	
	absolut	relativ
≤ 18 Lernende	5	15.2%
19 - 21 Lernende	13	39.4%
22 - 24 Lernende	8	24.2%
≥ 25 Lernende	7	21.2%
Mittelwert	21.6	
Standardabweichung	3.2	
Minimum	16	
Maximum	29	

5.3 Ebene Lernende

In Tabelle 20 ist ersichtlich, dass die 603 an der Untersuchung beteiligten Lernenden zwischen 10 und 14 Jahre alt waren. Knapp die Hälfte (46.6%) der Schülerinnen und Schüler war zum Zeitpunkt der Untersuchung 12 Jahre alt, etwas mehr als ein Viertel war 13 Jahre (28.5%), 17.4% hatten ein Alter von 11 Jahren und 5.1% waren 10, resp. 14 Jahre alt. 14 Lernende haben keine Angabe zu ihrem Alter gemacht. Bezüglich der Verteilung des Geschlechts herrscht eine relative Ausgewogenheit: 312 Schüler (51.7%) und 291 Schülerinnen (48.3%).

Tabelle 20 *Überblick Stichprobe nach Lernenden*

Alter in Jahren	Geschlecht		Gesamt	
	männlich	weiblich	absolut	relativ
10	3	3	6	1.0%
11	51	54	105	17.4%
12	150	131	281	46.6%
13	87	85	172	28.5%
14	15	10	25	4.1%
keine Angaben	6	8	14	2.3%
Gesamt	312	291	603	100.0 %
Gesamt relativ	51.7%	48.3%		

5.4 Ebene Lehrpersonen

Die 33 Lehrpersonen der Stichprobe sind zwischen 21 und 60 Jahre alt (vgl. Tabelle 21). Dabei sind die verschiedenen Altersstufen ähnlich häufig vertreten: jeweils zwischen sechs und elf Lehrpersonen pro Altersjahrzent nahmen an der Untersuchung teil.

Die Verteilung des Geschlechts ist wie bei den Lernenden nahezu ausgeglichen. In den untersuchten Klassen unterrichteten 17 Lehrer (51.5%) und 16 Lehrerinnen (48.5%). Erstaunlich ist der hohe Anteil an männlichen Lehrkräften, da auf der Primarstufe die Lehrer üblicherweise deutlich in der Unterzahl sind (vgl. Bundesamt für Statistik, 2011).

Tabelle 21 *Überblick Stichprobe nach Lehrpersonen*

Alter in Jahren	Geschlecht		Gesamt	
	männlich	weiblich	absolut	relativ
21 - 30	2	4	6	18.2%
31 - 40	5	5	10	30.3%
41 - 50	2	4	6	18.2%
51 - 60	8	3	11	33.3%
Gesamt	17	16	33	100.0 %
Gesamt relativ	51.5%	48.5%		

6 Ergebnisse – Habituelles emotionales Erleben

Dieses Ergebniskapitel befasst sich mit dem habituellen emotionalen Erleben aller am Unterricht beteiligter Personen. Als erstes wird das verwendete aggregierte habituelle Erleben erklärt (6.1), um dieses im Folgenden auszuwerten. Diese Auswertungen finden auf drei verschiedenen Ebenen statt: der Ebene Lernende (6.2), der Ebene Klassen (6.3) und der Ebene Lehrpersonen (6.3). In den verschiedenen Ebenen wird zuerst das habituelle emotionale Erleben ganz allgemein und im Zusammenhang mit seiner Standardabweichung erforscht (6.2.1 / 6.3.1 / 6.4.1), um grundsätzliche Aussagen über den Wert der Positiven Aktivierung (PA), der Negativen Aktivierung (NA) und der Valenz (VA) machen zu können. Ausgehend von diesen Werten sollen Persönlichkeits- und Klassenmerkmale mit dem emotionalen Erleben korreliert werden, um mögliche Beziehungen und Einflüsse feststellen zu können (6.2.2 / 6.3.2 / 6.4.2). Um nachfolgend Aussagen über die Beziehung zwischen dem habituellen emotionalen Erleben von Klassen und dem ihrer Lehrpersonen machen zu können, wird deren emotionales Erleben miteinander korreliert und es werden Klassenmerkmale mit der Lehrperson in Beziehung und Personmerkmale der Lehrperson mit der Klasse in Beziehung gebracht (6.5). Abschliessend werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst (6.6).

6.1 Beschreibung des habituellen emotionalen Erlebens

Das habituelle emotionale Erleben kann einerseits durch eine retrospektive Befragung (in diesem Fall mittels SFB-Fragebogen) oder mittels Aggregation von aktuellen Werten (mit dem ESF-Fragebogen erfasst) erhoben werden. Für diese Untersuchung wird das aggregierte habituelle emotionale Erleben, welches aus dem aktuellen emotionalen Erleben errechnet wird, verwendet, da das retrospektiv erfasste habituelle emotionale Erleben stark den Fehlerquellen selektiver Erinnerung und nachträglicher Bearbeitung unterworfen ist (vgl. Mayring, 1992, S. 59). Um das Verwenden dieses aggregierten Wertes noch stärker zu legitimieren, wurde eine Korrelation zwischen dem habituellen emotionalen Erleben und dem aggregierten habituellen emotionalen Erleben durchgeführt. Die entsprechende Korrelation ergab Werte zwischen .60 und .73 was auf einen starken Zusammenhang hinweist.

So wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit der Begriff habituelles emotionales Erleben (H) mit dem des aggregierten habituellen emotionalen Erlebens gleichgesetzt und Zweitgenanntes wird darunter verstanden.

Abbildung 2 soll anhand der Daten einer ausgewählten Lernenden verdeutlichen, wie das aggregierte habituelle emotionale Erleben ermittelt wird. Aus den Werten der Skalen des emotionalen Erlebens (PA, NA und VA), die zu allen 14 Zeitpunkten der Befragung aufgenommen wurden, wird der Mittelwert (PA H , NA H und VA H) errechnet.

Die im weiteren Verlauf dieser Arbeit vielerorts wiederverwendete Standardabweichung (PA SD , NA SD und VA SD) meint die Ausprägung der Streuung der Werte um ihren Mittelwert.

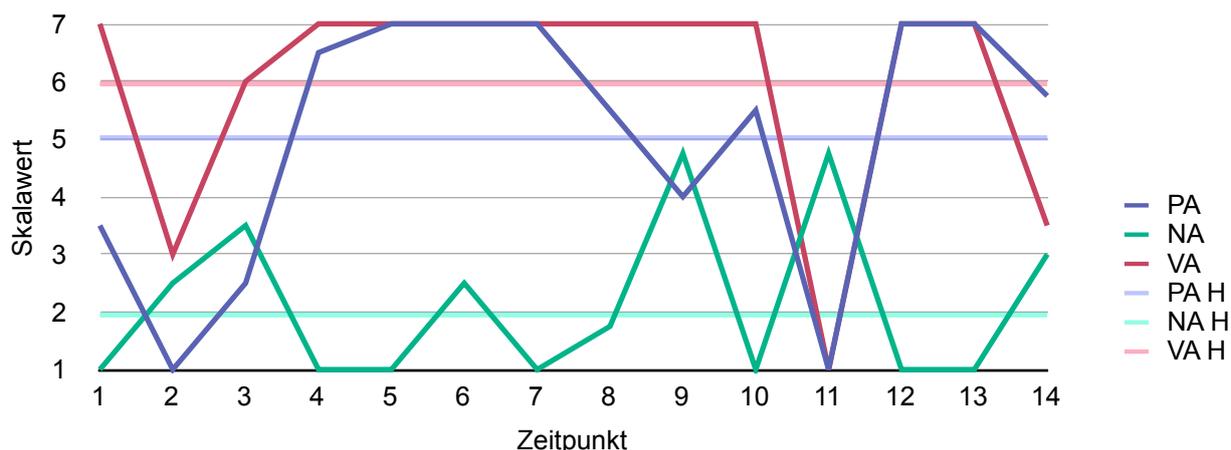


Abbildung 2 PANAVA-Werte einer ausgewählten Schülerin (ID 52)

Auf der Ebene Klasse hat die Erfassung des aggregierten habituellen emotionalen Erlebens gleichermaßen stattgefunden. Um einen Klassenwert zu definieren, wurde dann das Mittel aller aggregierten habituellen emotionalen Erlebenszustände der Schülerinnen und Schüler errechnet.

Auf der Ebene Lehrpersonen fand die Erfassung nach gleichem Muster wie bei den Lernenden statt.

6.2 Ebene Lernende

6.2.1 Habituelles emotionales Erleben

PANAVA-Skalenbildung

Das emotionale Erleben wurde mittels zehn Items der PANAVA-Kurzskala erfasst und kann in die drei Skalen der PA, NA und VA zusammengefasst werden. Die Itemanalysen und Skalenbildungen wurden bereits von der Ausgangsstudie durchgeführt (vgl. Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2010), weshalb hier lediglich die Reliabilitäten der einzelnen Skalen aufgeführt sind (vgl. Tabelle 22). Mit Cronbachs-Alpha zwischen .74 und .80 können die internen Konsistenzen der drei Skalen als zufriedenstellend bewertet werden. Die Standardabweichungen variieren zwischen 1.31 und 1.49, was bedeutet, dass in allen drei Skalen ähnliche Unterschiede bezüglich des habituellen emotionalen Erlebens der Lernenden bestehen.

Da sich die Skalenkennwerte auf die Zeitpunktebene beziehen, wurden sie mit einem *n* von 7275 (PA), 7280 (NA) und 7355 (VA) berechnet.

Tabelle 22 Skalenkennwerte PANAVA der Lernenden

	Skalenkennwerte		
	<i>α</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Positive Aktivierung (PA)	.80	4.73	1.42
Negative Aktivierung (NA)	.74	2.73	1.31
Valenz (VA)	.75	5.45	1.49

Anmerkungen: *α*: Cronbach-*α*, *M*: Mittelwert, *SD*: Standardabweichung.

PANAVA Interkorrelation

An dieser Stelle sollen die Abhängigkeiten innerhalb der Skalen *PA H*, *NA H* und *VA H* geklärt werden, zudem werden auch die Werte der Standardabweichungen (*PA SD*, *NA SD* und *VA SD*) interkorreliert. Da die Analyse auf der Personenebene basiert, wurde mit einem *n* von 602 gerechnet. Wie in Tabelle 23 zu entnehmen ist, sind alle Korrelationen signifikant.

Zwischen den drei einzelnen Skalen des habituellen emotionalen Erleben besteht durchgehend ein starker Zusammenhang, wobei *NA* und *VA* den höchsten Korrelationswert aufweisen (-.80). Daraus lässt sich schließen, dass *PA*, *NA* und *VA* miteinander verknüpft sind, insbesondere *VA* und *NA*. *PA/NA* und *NA/VA* korrelieren negativ, was bedeutet, dass Lernende mit viel Positiver Aktivierung tendenziell weniger Negative Aktivierung erleben (-.63), zudem hat ein Schüler mit viel Negativer Aktivierung eine eher niedrige Valenz (-.80). *PA* und *VA* korrelieren positiv (.73), somit erfährt ein Schüler, der im Unterricht überdurchschnittlich viel Positive Aktivierung erlebt, ebenfalls eine höhere Valenz.

Mit .61, .63 und .71 interkorrelieren die Standardabweichungen der drei Skalen ebenfalls stark, doch im Vergleich zum habituellen emotionalen Erleben durchgehend weniger hoch. Somit sind die internen Zusammenhänge der Standardabweichungen etwas schwächer als diejenigen der habituellen Werte. Es fällt auf, dass auch bezüglich der Standardabweichungen *NA* und *VA* am stärksten korrelieren. Alle Zusammenhänge sind positiv, somit erfährt ein Lernender meist nicht nur bezüglich einzelner Skalen, sondern grundsätzlich auf allen Skalen hohe oder geringe Schwankungen.

Tabelle 23 Ergebnisse der Korrelationen PANAVA habituell Lernende

	Habituelles em. Erleben <i>H</i>			Standardabweichung <i>SD</i>		
	<i>PA H</i>	<i>NA H</i>	<i>VA H</i>	<i>PA SD</i>	<i>NA SD</i>	<i>VA SD</i>
Habituelles em. Erleben <i>H</i>						
Positive Aktivierung (<i>PA H</i>)		-.63	.73	-.24	-.19	-.32
Negative Aktivierung (<i>NA H</i>)			-.80	-.17	.37	.40
Valenz (<i>VA H</i>)				-.19	-.30	-.50
Standardabweichung <i>SD</i>						
Positive Aktivierung (<i>PA SD</i>)					.61	.63
Negative Aktivierung (<i>NA SD</i>)						.71
Valenz (<i>VA SD</i>)						

Anmerkungen: *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben, *SD*: Standardabweichung, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

Beziehungen des habituellen emotionalen Erleben und der Standardabweichung

Wie beeinflussen die Schwankungen des emotionalen Erleben (Standardabweichung) das habituelle emotionale Erleben der Lernenden? Um diese Frage zu beantworten, werden einerseits die Werte *H* und *SD* grundsätzlich korreliert, andererseits werden die spezifischen Einflüsse der einzelnen Standardabweichungen auf das habituelle emotionale Erleben untersucht.

Korreliert man das habituelle emotionale Erleben mit dessen Standardabweichungen, werden unterschiedlich starke Zusammenhänge sichtbar (vgl. Tabelle 23). Bezüglich der *PA* korrelieren *H* und *SD* negativ mittelstark (-.24). Dies bedeutet, dass Jugendliche mit grundsätzlich hoher Positiver Aktivierung

tendenziell weniger Schwankungen der derer erleben. Mit .37 ist die Beziehung zwischen H und SD der NA etwas stärker. Bei Lernenden mit tiefer habitueller Negativer Aktivierung schwankt die Negative Aktivierung somit weniger. Der stärkste Zusammenhang besteht zwischen H und SD der VA (-.50), woraus sich schliessen lässt, dass die habituelle Valenz und deren Standardabweichung stark voneinander abhängen. So erleben Lernende mit grundsätzlich hoher Valenz im Unterrichtsalltag geringere Abweichungen von deren habituellem Wert. Bezüglich der habituellen Werte und der Standardabweichungen zwischen den einzelnen Skalen herrschen schwache bis mittelstarke Zusammenhänge. Auffallend ist, dass die Standardabweichung der Valenz durchgehend die höchsten Korrelationen aufweist (-.32, .40, -.50).

Tabelle 24 Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf die Standardabweichungen des emotionalen Erlebens Lernender

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
Positive Aktivierung (PA H)						.336	.113	< .001
PA SD	-.10	-.24	-.07	-1.88	.061			
NA SD	.11	-.19	.08	2.00	.046			
VA SD	-.34	-.32	-.23	-5.87	< .001			
Negative Aktivierung (NA H)						.445	.198	< .001
PA SD	-.20	-.17	-.15	-4.12	< .001			
NA SD	.23	.37	.16	4.25	< .001			
VA SD	.37	.40	.24	6.64	< .001			
Valenz (VA H)						.522	.272	< .001
PA SD	.20	-.19	.15	4.33	< .001			
NA SD	.03	-.30	.02	.56	.576			
VA SD	-.64	-.50	-.43	-12.18	< .001			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: t-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R*²: adjustiertes R-Quadrat, *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben, *SD*: Standardabweichung.

Um die Zusammenhänge zwischen dem habituellen emotionalen Erleben und den Standardabweichungen genauer zu beleuchten, werden mittels multipler Regressionen die individuellen Einflüsse der Schwankungen des emotionalen Erlebens untersucht. Die Standardabweichungen $PA\ SD$, $NA\ SD$ und $VA\ SD$ sind dabei Prädiktoren, während das habituelle emotionale Erleben ($PA\ H$, $NA\ H$ & $VA\ H$) jeweils das Kriterium darstellt.

Die Ergebnisse in Tabelle 24 zeigen auf, dass die Standardabweichungen mit dem habituellen emotionalen Erleben durchgehend mittel bis stark korrelieren ($R = .34, .45, .52$).

11% der Varianz der $PA\ H$ können durch die Standardabweichungen erklärt werden. Die standardisierten Regressionskoeffizienten (*Beta*) zeigen auf, dass $VA\ SD$ und $PA\ H$ am stärksten negativ korrelieren (-.34), während $NA\ SD$ und $PA\ H$ knapp signifikant schwach korrelieren (.11); der Zusammenhang von $PA\ SD$ und $PA\ H$ ist schwach negativ (-.10) und zudem nicht signifikant. Somit ist die $VA\ SD$ bezüglich der PA als stärkster Einflussfaktor zu werten: Lernende mit geringeren Schwankungen der Valenz erleben tendenziell mehr habituelle Positive Aktivierung.

Die Standardabweichungen der PA, NA und VA können die Unterschiede der habituellen NA zu 19.8% erklären. Die einzelnen Prädiktoren weisen durchgehend signifikante mittelschwache bis mittelstarke standardisierte Regressionskoeffizienten auf (-.20, .23, .37). Auch bezüglich der NA *H* zeigt die Schwankung der VA den grössten Zusammenhang zum habituellen emotionalen Erleben, wobei diesbezüglich der Zusammenhang positiv ist. Schüler mit hohen Schwankungen der Valenz erleben somit mehr habituelle Negative Aktivierung.

Die Varianz der habituellen Valenz kann zu 27% durch die Standardabweichungen erklärt werden. Somit wird die habituelle VA, im Vergleich zu den anderen Skalen, am stärksten von der Schwankung des emotionalen Erleben beeinflusst. Bezüglich der standardisierten Regressionskoeffizienten fällt auf, dass die Standardabweichung der VA auch bezüglich der VA am stärksten und negativ korreliert (-.64).

Werden die drei multiplen Regressionen zusammenfassend betrachtet, fällt auf, dass die Schwankungen der Valenz den grössten Einflussfaktor darstellen. Zudem wirkt sich eine niedrige Standardabweichung VA auf das habituelle emotionale Erleben durchgehend positiv aus: PA *H* und VA *H* werden erhöht und NA *H* gesenkt. Somit ist es für Lernende grundsätzlich vorteilhaft, wenn ihre Valenz möglichst geringe Schwankungen aufweist.

Die Standardabweichung PA ist nur bezüglich NA *H* und VA *H* signifikant, mit jeweils mittelschwachem Zusammenhang. Spannend ist, dass, im Gegensatz zur VA, geringe Schwankungen der PA einen negativen Einfluss auf das habituelle emotionale Erleben hat: NA *H* ist dadurch höher und VA *H* tiefer.

Auch die Standardabweichung NA ist nur bezüglich zweier Skalen signifikant: NA *H* und PA *H*. Es erstaunt, dass hohe Schwankungen der NA einerseits die PA *H* erhöhen (.11), andererseits aber auch NA *H* erhöhen (.23).

Die Korrelationen des habituellen Erleben und der Standardabweichung (vgl. Tabelle 23) zeigt auf, dass die einzelnen Standardabweichungen jeweils den höchsten Korrelationswert bezüglich des habituellen Wertes innerhalb derselben Skala aufweisen. Daraus lässt sich schliessen, dass die Schwankungen des emotionalen Erlebens der jeweiligen Skala sich am meisten auf das habituelle emotionale Erleben derselben Skala auswirken. Die Regressionen bestätigt diese Beobachtung jedoch nur bezüglich der Negativen Aktivierung und der Valenz.

6.2.2 Beziehungen zwischen habituellem emotionalen Erleben und Personmerkmalen

Das emotionale Erleben hat eine Auswirkung auf jegliche menschliche Handlung und wird seinerseits von verschiedenen Merkmalen beeinflusst (vgl. Kapitel 2). Um die Beziehung zwischen dem habituellen emotionalen Erleben und Persönlichkeitsmerkmalen zu erforschen, wurden die in Tabelle 25 aufgeführten Korrelationen durchgeführt.

Die Itemanalysen und Skalenbildungen der einzelnen Konstrukte wurden bereits von der Ausgangsstudie durchgeführt (vgl. Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2010), weshalb in der ganzen vorliegenden Arbeit lediglich die Reliabilitäten der einzelnen Skalen aufgeführt sind.

Tabelle 25 *Ergebnisse der Korrelationen zwischen habituellem emotionalen Erlebens und Persönlichkeitsmerkmalen Lernender*

	habituelles emotionales Erleben			Standardabweichung (H)		
	PA H	NA H	VA H	PA SD	NA SD	VA SD
Geschlecht	.04	-.02	.09	-.09	-.06	-.07
Persönlichkeit						
Extraversion (α : .73)	.24	-.22	.25	.03	-.01	-.03
Verträglichkeit (α : .66)	.36	-.42	.39	-.08	-.14	-.18
Gewissenhaftigkeit (α : .83)	.37	-.26	.30	-.12	-.08	-.12
Neurotizismus (α : .58)	-.31	.37	-.32	-.00	.07	.10
Offenheit für Erfah. (α : .61)	.24	-.18	.22	.09	.03	-.02
Schulisches Selbstkonzept						
kriterial (α : .83)	.18	-.20	.18	-.01	-.08	-.09
individuell (α : .87)	.17	-.18	.18	-.01	-.14	-.10
sozial (α : .90)	.13	-.15	.11	.03	-.11	-.08
absolut (α : .87)	.20	-.22	.21	.03	-.11	-.12
Schulische Integration						
Emotionale Int. (α : .92)	.43	-.27	.33	-.14	-.12	-.16
Leistungsmot. Int. (α : .89)	.13	-.22	.16	.02	-.06	-.10
Soziale Integration (α : .85)	.25	-.31	.32	-.09	-.06	-.09
Förderbedarf						
Schulleistung						
Cockpit Mathematik	-.10	-.01	-.02	.07	-.07	-.07
Cockpit Deutsch	-.13	.00	-.06	.08	-.01	-.07
Förderbedarf						
Verhaltensauffälligkeit						
Emotionale Probleme (α : .74)	-.02	.08	-.01	.01	.08	.09
Verhaltensprobleme (α : .75)	-.09	.18	-.16	.20	.18	.22
Hyperaktivität (α : .88)	.03	.11	-.09	.14	.13	.16
Peer-Probleme (α : .74)	-.05	.11	-.09	.09	.11	.08
Prosoziales Verhalten (α : .86)	.13	-.16	.17	-.07	-.03	-.06

Anmerkungen: α : Cronbach- α , H: empirisches habituelles emotionales Erleben, SD: Standardabweichung, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

Geschlecht

In Tabelle 25 ist ersichtlich, dass das Geschlecht kaum Einfluss auf das emotionale Erleben der Stichprobe ($N = 602$) hat. Lediglich zwei Skalen (VA H) und (PA SD) korrelieren signifikant mit einem sehr geringen Korrelationswert von für VA H .09 und für PA SD -.09. Da die höhere Ziffer 2 für Mädchen und die tiefere Ziffer 1 für Knaben steht, bedeuten diese Werte, dass Mädchen tendenziell eine höhere Valenz erleben als Knaben und die Standardabweichung bei der Positiven Aktivierung bei Knaben leicht höher ist, als bei Mädchen.

Persönlichkeit

Mittels der fünf MRS-Skalen Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit für Erfahrungen wurde die Persönlichkeit der Probanden ($n = 586$) erfasst. Diese Merkmale der Persönlichkeit mit dem habituellen emotionalen Erleben und der Standardabweichung des emotionalen Erlebens korreliert machen unterschiedliche Zusammenhänge feststellbar.

Einerseits ist ersichtlich, dass die Standardabweichung des emotionalen Erlebens zwar in einigen Punkten signifikant mit den Skalen korreliert, wobei augenfällig die Beziehungen zwischen den Skalen Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit sind. Die Verträglichkeit korreliert signifikant mit $PA\ SD$ (-.08) mit $NA\ SD$ (-.14) und mit $VA\ SD$ (-.18) und die Gewissenhaftigkeit ebenfalls mit $PA\ SD$ (-.12) mit $NA\ SD$ (-.08) und mit $VA\ SD$ (-.12). Diese und die vereinzelt weiteren Korrelationen sind mit Werten zwischen +/- .08 und +/- .18 aber als schwach zu bewerten.

Andererseits sind bei der Korrelation zwischen dem habituellen emotionalen Erleben und den Skalen der Persönlichkeit schwache bis moderate, signifikante Korrelationswerte in allen Schnittpunkten zu erkennen. Extraversion (E), Verträglichkeit (A), Gewissenhaftigkeit (C) und Offenheit für Erfahrungen (O) korrelieren mit $PA\ H$ (E .24; A .36; C .37 und O .24) und $VA\ H$ (E .25; A .39; C .30 und O .22) positiv und mit $NA\ H$ (E -.22; A -.42; C -.26 und O -.18) negativ. Demgegenüber ist die Beziehung zwischen Neurotizismus (N) und den drei Skalen des emotionalen Erlebens genau gegenteilig, so dass es mit $PA\ H$ (-.31) und $VA\ H$ (-.32) negativ und mit $NA\ H$ (.37) positiv korreliert. Dies bedeutet, dass Lernende mit hohen Werten in Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrungen grundsätzlich stärker positiv aktiviert und schwächer negativ aktiviert sind, und dass deren Valenz tendenziell höher ist. Ebenso kann aus diesem Zusammenhang geschlossen werden, dass Lernende mit einer starken neurotizistischen Ausprägung weniger positiv und demgegenüber stärker negativ aktiviert sind und deren Valenz tiefer wird.

Um die Zusammenhänge der Skalen der Persönlichkeit und des habituellen emotionalen Erlebens noch differenzierter zu betrachten und aussagekräftigere Ergebnisse zu erhalten, wird eine multiple Regression (vgl. Tabelle 26) durchgeführt. Als Prädiktoren fungieren bei allen Regressionen die Skalen der Persönlichkeit (E, A, C, N und O) und als Kriterien je Regression die Skalen des habituellen emotionalen Erlebens ($PA\ H$, $NA\ H$ und $VA\ H$).

Wie in der Tabelle 26 entnommen werden kann, besteht eine starke Verknüpfung zwischen der Persönlichkeit und den drei Skalen des habituellen emotionalen Erlebens. Der multiple Korrelationskoeffizient (R) in den drei Regressionen beträgt bei $PA\ H$.46, bei $NA\ H$.48 und bei $VA\ H$.45. Gut ein Fünftel ($PA\ H$ 21,2%; $NA\ H$ 23,3%; $VA\ H$ 20,7%) der Ausprägungen des habituellen emotionalen Erlebens kann somit durch die Persönlichkeit erklärt werden.

Aus den standardisierten Regressionskoeffizienten ($Beta$) kann entnommen werden, dass die habituelle Positive Aktivierung am stärksten mit der Gewissenhaftigkeit (.23) korreliert. Verträglichkeit (.16) und Neurotizismus (-.17) korrelieren ebenfalls signifikant aber schwächer und Extraversion (.06) und Offenheit für Erfahrungen (.03) weisen eine sehr schwache und nicht mehr signifikante Beziehung auf.

Die Beta-Werte der Regression mit der Negativen Aktivierung zeigen auf, dass Verträglichkeit mit -.31 und Neurotizismus mit .27 am stärksten korrelieren. Die Beziehungen der Skalen Extraversion (.02), Gewissenhaftigkeit (-.05) und Offenheit für Erfahrungen (.02) sind nur sehr schwach und nicht signifikant.

Die Valenz lässt sich nach Beta-Wert .25 am stärksten durch die Verträglichkeit erklären. Auch Neurotizismus korreliert mit einem Wert von .17 und Gewissenhaftigkeit mit einem Wert von .12 signifikant. Die beiden Skalen Extraversion (.06) und Offenheit für Erfahrungen weisen kaum nennenswerte und nicht signifikante Werte auf, was auf eine sehr geringe Abhängigkeit schliessen lässt.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass eine Beziehung zwischen dem habituellen emotionalen Erleben und der Persönlichkeit besteht und dass die Varianz aller drei Skalen des habituellen emotionalen Erlebens sich ungefähr zu 20% durch die Persönlichkeit erklären lassen. Die Persönlichkeitsskala Verträglichkeit weist gesamtheitlich die höchste Korrelation mit dem habituellen emotionalen Erleben auf.

Tabelle 26 *Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf die Persönlichkeit Lernender*

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
Positive Aktivierung (PA H)						.460	.212	< .001
Extraversion (E)	.06	.24	.05	1.23	.221			
Verträglichkeit (A)	.16	.42	.14	3.66	<.001			
Gewissenhaftigkeit (C)	.23	.37	.19	5.24	<.001			
Neurotizismus (N)	-.17	-.31	-.14	-3.67	<.001			
Offenheit für Erfahrungen (O)	.03	.24	.03	.74	.458			
Negative Aktivierung (NA H)						.483	.233	< .001
Extraversion (E)	.02	-.22	.02	.51	.609			
Verträglichkeit (A)	-.31	-.42	-.26	-7.04	<.001			
Gewissenhaftigkeit (C)	-.05	-.26	-.05	-1.24	.217			
Neurotizismus (N)	.27	.37	.22	6.12	<.001			
Offenheit für Erfahrungen (O)	.02	-.18	.01	.37	.709			
Valenz (VA H)						.454	.207	< .001
Extraversion (E)	.06	.25	.05	1.31	.191			
Verträglichkeit (A)	.25	.39	.21	5.56	<.001			
Gewissenhaftigkeit (C)	.12	.30	.10	2.78	.006			
Neurotizismus (N)	-.17	-.32	-.14	-3.82	<.001			
Offenheit für Erfahrungen (O)	.02	.22	.02	.52	.601			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: *t*-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R*²: adjustiertes R-Quadrat, *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben.

Schulisches Selbstkonzept

Das schulische Selbstkonzept wurde mittels der vier Skalen des schulischen Selbstkonzeptes (SESSKO) kriterial, individuell, sozial und absolut erfasst ($n = 583$). Um die mögliche Beziehung zwischen dem schulischen Selbstkonzept und dem habituellen emotionalen Erleben zu erfassen, wurde vorgängig eine Korrelation der Skalen vorgenommen (vgl. Tabelle 25).

Wie schon bei der Korrelation zwischen der Persönlichkeit und dem emotionalen Erleben besteht auch bei dieser Korrelation nur ein sehr geringer Zusammenhang zwischen der Standardabweichung und dem

Selbstkonzept. Die Standardabweichung der PA korreliert mit keiner der Skalen signifikant, dies weist mit Korrelationskoeffizienten zwischen $-/+ .01$ und $-/+ .03$ unbedeutende Beziehungen auf. Die Standardabweichung der NA zeigt zwar zu den Skalen individuell, sozial und absolut signifikante Korrelationen auf, mit den Werten zwischen $-.11$ und $-.14$ sind die Zusammenhänge aber als schwach zu bewerten. Gleich verhält es sich mit den Beziehungen zwischen der VA und dem Selbstkonzept. Die Skalen kriterial, individuell und absolut weisen zwar signifikante Korrelationskoeffizienten auf, ihre Werte, zwischen $-.09$ und $-.12$ gelten aber ebenfalls als schwach.

Bei den Korrelationen mit dem habituellen emotionalen Erleben hingegen können durchgehend schwache bis moderate signifikante Zusammenhänge festgestellt werden. Die vier Skalen des Selbstkonzeptes kriterial (KSK), individuell (ISK), sozial (SSK) und absolut (ASK) korrelieren alle positiv mit PA H (KSK $.18$; ISK $.17$; SSK $.13$ und ASK $.20$) und VA H (KSK $.18$; ISK $.18$; SSK $.11$ und ASK $.22$) und negativ mit NA H (KSK $-.20$; ISK $-.18$; SSK $-.15$ und ASK $-.22$). Dies bedeutet, dass Lernende mit einem stärkeren Selbstkonzept stärker positiv aktiviert und schwächer negativ aktiviert sind und ebenfalls eine höhere Valenz aufweisen als Lernende mit einem schwachen Selbstkonzept.

Diese durchgehend signifikanten Werte bei der Korrelation zwischen dem empirischen habituellen emotionalen Erleben und dem Selbstkonzept können mittels multipler Regression noch aussagekräftiger analysiert werden (vgl. Tabelle 27). Bei allen drei Regressionen für die Kriterien PA H, NA H und VA H dienen die Skalen des Selbstkonzeptes (KSK, ISK, SSK und ASK) als Prädiktoren.

Der Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept und den Skalen des habituellen emotionalen Erlebens wird mit den multiplen Korrelationskoeffizienten (R) bei PA H von $.22$, bei NA H von $.24$ und bei VA H von $.24$ allgemein als mittelschwach bewertet. So können lediglich zwischen 5 und 6% des emotionalen Erlebens durch das Selbstkonzept erklärt werden.

Die standardisierten Regressionskoeffizienten ($Beta$) zeigen auf, dass alle drei Skalen des habituellen emotionalen Erlebens mit der „Selbstkonzeptskala absolut“ signifikant korrelieren (PA H $.21$; NA H $-.19$ und VA H $.24$). Die Beziehung zu den anderen drei Selbstkonzeptskalen ist sehr schwach bis schwach und durchgehend nicht signifikant. Die einzige Ausnahme macht die Korrelation zwischen der Valenz und der „Selbstkonzeptskala sozial“ mit einem signifikanten Beta-Wert von $-.16$ aus.

Zusammenfassend können die Zusammenhänge folgendermassen bewertet werden: Die Beziehung zwischen dem habituellen emotionalen Erleben und dem schulischen Selbstkonzept ist eher schwach, so dass lediglich 5 bis 6% der Varianz des habituellen emotionalen Erlebens mit dem Selbstkonzept erklärt werden können. Die höchste Korrelation und somit der grösste Zusammenhang besteht zwischen der Selbstkonzeptskala absolut und den drei Skalen des habituellen emotionalen Erlebens.

Tabelle 27 *Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf das schulische Selbstkonzept Lernender*

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
Positive Aktivierung (PA H)						.222	.049	<.001
kriterial	.06	.18	.03	.74	.460			
individuell	.06	.17	.05	1.13	.261			
sozial	-.11	.13	-.06	-1.15	.128			
absolut	.21	.20	.10	2.37	.018			
Negative Aktivierung (NA H)						.239	.057	<.001
kriterial	-.10	-.20	-.05	-1.28	.201			
individuell	-.06	-.18	-.05	-1.12	.265			
sozial	.11	-.15	.07	1.62	.107			
absolut	-.19	-.22	-.09	-2.22	.027			
Valenz (VA H)						.235	.055	<.001
kriterial	.06	.18	.03	.80	.426			
individuell	.08	.18	.06	1.45	.149			
sozial	-.16	.11	-.10	-2.42	.016			
absolut	.24	.21	.11	2.75	.006			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: *t*-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R*²: adjustiertes R-Quadrat, *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben.

Schulische Integration

Anhand der drei FDI-Skalen Emotionale Integration (EI), Leistungsmotivationale Integration (LI) und Soziale Integration (SI) wurde die schulische Integration der Lernenden ($n = 588$) aufgenommen. Mögliche Zusammenhänge dieser Skalen mit dem habituellen emotionalen Erleben wurden mit einer Korrelation (vgl. Tabelle 25) erfasst.

Im Fall der Korrelation zwischen der schulischen Integration und der Standardabweichung des habituellen emotionalen Erlebens zeichnen sich zwar sieben von neun Korrelationskoeffizienten als signifikant ab, diese sind aber mit Werten zwischen $-/+ .06$ und $-/+ .18$ eher schwach. Allgemein kann aber ausgesagt werden, dass die schulische Integration mit der Standardabweichung tendenziell negativ korreliert, da die Emotionale Integration mit der gesamten Standardabweichung des emotionalen Erlebens (PA *SD* $-.14$; NA *SD* $-.12$ und VA *SD* $-.16$), die Leistungsmotivationale Integration mit NA *SD* ($-.06$) und mit VA *SD* ($-.10$) und die Soziale Integration mit PA *SD* ($-.09$) und mit VA *SD* ($-.09$) negativ korrelieren. Dies könnte eine Aussage darüber geben, dass Lernende mit einer höheren schulischen Integration weniger Abweichungen in ihrem emotionalen Erleben empfinden.

Die Korrelation zwischen der schulischen Integration und dem habituellen emotionalen Erleben ist durchwegs signifikant und weist Werte von schwach bis mittelstark auf. Die habituelle Positive Aktivierung zeigt mit allen der drei Integrationskalen positive Werte auf, wobei sie mit der Emotionalen Integration mittelhoch (.43), mit der Leistungsmotivationalen Integration (.13) schwach und mit der Sozialen Integration (.25) moderat korreliert. Gegensätzlich dazu korreliert die habituelle NA mit allen Skalen mittel-schwach bis moderat negativ (EI $-.27$; LI $-.22$ und SI $-.31$). Die VA zeigt wiederum eine positive

Korrelation: mit der Emotionale Integration .33 (mittel), mit der Leistungsmotivationalen Integration .16 (mittelschwach) und mit der Sozialen Integration .32 (mittel). So erleben Lernende mit einer hohen schulischen Integration also mehr Positive Aktivierung, weniger Negative Aktivierung und eine höhere Valenz als Schülerinnen und Schüler mit einer tiefen schulischen Integration.

Diese teils hohe Korrelation wird wiederum mit einer multiplen Regression differenzierter betrachtet. Als Prädiktoren wurden die drei Skalen der Schulischen Integration (EI, LI, SI) eingesetzt und als Kriterien je Regression die Skalen des habituellen emotionalen Erlebens (PA H, NA H und VA H).

Wie aus Tabelle 28 ersichtlich besteht ein mittelhoher Zusammenhang zwischen den drei Skalen des emotionalen Erlebens und der schulischen Integration. Der multiple Korrelationskoeffizient (R) in den drei Regressionen beträgt bei PA H .44, bei NA H .37 und bei VA H .40. Die Positive Aktivierung kann demzufolge zu 19.2%, die Negative Aktivierung zu 13.3% und die Valenz zu 15.5% durch die schulische Integration erklärt werden.

Aus den standardisierten Regressionskoeffizienten ($Beta$) ist zu entnehmen, dass die Emotionalen Integration die stärkste Korrelation mit dem habituellen emotionalen Erleben (PA H .39, NA H -.15 und VA H .24) aufweist. Die Soziale Integration zeigt ebenfalls eine schwache bis mittelschwache Korrelation (PA H .11, NA H -.23 und VA H .22), während dem die Leistungsmotivationale Integration eine kaum nennenswerte bis schwache Korrelation (PA H .01, NA H .13 und VA H .05) aufweist.

Somit lässt sich aussagen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Schulischen Integration und dem habituellen emotionalen Erleben besteht und dass sich die Varianz dessen zu mindestens 13% aus der Schulischen Integration erklären lässt. Zudem ist auffällig, dass die Emotionale Integration von den drei Skalen die höchste Übereinstimmung mit dem emotionalen Erleben aufweist.

Tabelle 28 *Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf die schulische Integration Lernender*

	$Beta$	r	sr	t	p	R	R^2	p
Positive Aktivierung (PA H)						.443	.192	<.001
Emotionale Integration	.39	.43	.36	9.57	<.001			
Leistungsmotivationale Integration	.01	.13	.01	.14	.888			
Soziale Integration	.11	.25	.11	2.87	.005			
Negative Aktivierung (NA H)						.371	.133	<.001
Emotionale Integration	-.15	-.27	-.14	3.67	<.001			
Leistungsmotivationale Integration	-.13	-.22	-.12	3.20	.001			
Soziale Integration	-.23	-.31	-.21	5.46	<.001			
Valenz (VA H)						.399	.155	<.001
Emotionale Integration	.24	.33	.22	5.88	<.001			
Leistungsmotivationale Integration	.05	.16	.05	1.21	.228			
Soziale Integration	.22	.32	.21	5.44	<.001			

Anmerkungen: $Beta$: standardisierte Regressionskoeffizienten, r : einfache Korrelation, sr : Semipartialkorrelation, t : t-Wert, p : Irrtumswahrscheinlichkeit, R : multipler Korrelationskoeffizient, R^2 : adjustiertes R-Quadrat, H : empirisches habituelles emotionales Erleben.

Schulleistungsschwäche

Die Schulleistung wurde mittels Klassencockpit überprüft. Für die Korrelation der Resultate der Schülerinnen und Schüler ($n = 575$) wurde der durchschnittliche Prozentrang aus dem Klassencockpit mit dem habituellen emotionalen Erleben und deren Standardabweichung korreliert.

Signifikante Zusammenhänge konnten kaum festgestellt werden und auch die Korrelationskoeffiziente sind mit Werten zwischen $\pm .01$ und $\pm .13$ sehr schwach bis schwach. Die einzige nennenswerte, signifikante Korrelation ist zwischen PA H und den beiden Cockpits festzustellen, wobei auch diese mit den Werten für Mathematik $-.10$ und für Deutsch $-.13$ als schwach bewertet werden muss. Dies sagt aus, dass erstaunlicherweise bessere Ergebnisse in den Klassencockpits Mathematik und Deutsch mit einem tiefen Wert der Positiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler einhergehen. Um dieses überraschende Resultat zu überprüfen, wird eine multiple Regression mit der habituellen Positiven Aktivierung als Kriterium und dem Cockpit Mathematik und dem Cockpit Deutsch als Prädiktoren durchgeführt:

Aus Tabelle 29 ist zu entnehmen, dass mit einem multiplen Korrelationskoeffizienten (R) von $.14$ ein schwacher Zusammenhang zwischen der Positiven Aktivierung und der Schulleistung besteht, und dass 2% der Varianz der Positiven Aktivierung durch die Schulleistung erklärt werden kann.

Aus den standardisierten Regressionskoeffizienten ($Beta$) kann aber abgelesen werden, dass nur noch das Cockpit Deutsch eine signifikante Korrelation ($-.14$) zur PA aufweist, und dass der Zusammenhang zum Cockpit Mathematik verschwindend klein wird.

Dies bedeutet also, dass sich nur gute Resultate im Deutsch signifikant negativ auf die Positive Aktivierung auswirken.

Tabelle 29 *Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf die Schulleistungen Lernender*

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
Positive Aktivierung (PA H)						.140	.020	.003
Cockpit Mathematik	-.01	-.10	-.01	-.11	.910			
Cockpit Deutsch	-.14	-.13	-.10	-2.29	.023			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: *t*-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R*²: adjustiertes R-Quadrat, *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben.

Verhaltensauffälligkeit

Die Verhaltensauffälligkeit der Lernenden ($599 \leq n \leq 600$) wurde mittels deutschsprachiger SDQ-L Skalen erfasst. Die fünf Skalen sind Emotionale Probleme (EMP), Verhaltensprobleme (VEA), Hyperaktivität (HYA), Peer-Probleme (PP) und Prosoziales Verhalten (PRO). Inwiefern Beziehungen zwischen der von der Lehrperson definierten Verhaltensauffälligkeit, dem habituellen emotionalen Erleben der Schülerinnen und Schüler und der Standardabweichung bestehen, ist aus Tabelle 25 ersichtlich.

Einerseits ist ersichtlich, dass weder beim habituellen emotionalen Erleben noch bei der Standardabweichung dessen die Korrelation mit der Verhaltensauffälligkeit den Wert $\pm .22$ überschreiten, was auf eine

schwache bis mittelschwache Korrelation hinweist. Trotzdem ergeben sich bei einigen Kreuzungen signifikante Werte. Die Skala „Emotionale Probleme“ zeigt eine positive Korrelation mit der NA (.08) und der Standardabweichung der VA (.09). „Verhaltensprobleme“ korreliert mit allen Korrelationspartnern teilweise positiv und teilweise negativ signifikant (PA H -.09, NA H .18, VA H -.16, PA SD .20, NA SD .18 und VA SD .22). Mit signifikanten Korrelationskoeffizienten von .11 mit der NA und -.09 mit der VA besteht eine schwache Beziehung zwischen dem habituellen emotionalen Erleben und der Skala „Hyperaktivität“, welche mit allen Standardabweichungen der PANAVA-Skalen positiv korreliert (PA SD .14, NA SD .13 und VA SD .16). Die Skala „Peer-Probleme“ korreliert mit der PA mit einem Wert von .11, mit der VA mit einem Wert von -.09, mit der Standardabweichung der PA mit einem Wert von .09 und mit der Standardabweichung der NA mit einem Wert von .11. Die Skala des „Prosozialen Verhaltens“ zeigt keine signifikanten Beziehungen zu den Standardabweichungen, dafür durchgehend solche zu dem habituellen emotionalen Erleben auf (PA H .13, NA H -.16 und VA H .17).

Grundsätzlich kann also ausgesagt werden, dass Verhaltensprobleme gefolgt von der Hyperaktivität und den Peer-Problemen den höchsten Zusammenhang mit dem habituellen emotionalen Erleben und dessen Standardabweichung aufweisen. Schülerinnen und Schüler mit grösseren Verhaltensproblemen einer höheren Hyperaktivität und stärkeren Peer-Problemen erleben somit mehr Negative Aktivierung und weniger Positive Aktivierung (ausser bei Hyperaktivität, da ist das Verhältnis zu PA H leicht positiv), haben eine tiefere Valenz und ihr emotionales Erleben ist weniger stabil als bei Lernenden mit keinen oder schwachen Verhaltensproblemen, weniger hoher Hyperaktivität und schwächeren Peer-Problemen. Emotionale Probleme haben zwar den die ähnliche Beziehung, wie die drei vorgängig erwähnten Verhaltensauffälligkeiten, die Korrelationswerte sind aber wesentlich weniger stark. Beim Prosozialem Verhalten zeigen sich durch seine gegenteilige Erfassung ebenfalls gegenteilige Werte. So hat ein hohes Prosoziales Verhalten einen positiven Zusammenhang mit der Positiven Aktivierung und mit der Valenz und einen negativen mit der Negativen Aktivierung und die Schwankungen des emotionalen Erlebens von Lernenden mit einem hohen prosozialem Verhalten sind schwächer als jene von Lernenden mit einem niedrigen Prosozialem Verhalten.

Um die einzelnen Einflussfaktoren genauer zu betrachten, wird eine multiple Regression (vgl. Tabelle 30 und Tabelle 31) durchgeführt. Als Prädiktoren fungieren bei allen Regressionen die Skalen der Verhaltensauffälligkeit und als Kriterien je Regression die Skalen des habituellen emotionalen Erlebens (Tabelle 30) und die Skalen der Standardabweichungen des emotionalen Erlebens (Tabelle 31).

Wie aus Tabelle 30 entnommen werden kann, besteht eine mittelstarke Verknüpfung zwischen dem habituellen emotionalen Erleben und der Verhaltensauffälligkeit. Der multiple Korrelationskoeffizient (R) in den drei Regressionen beträgt bei PA H .19 und bei NA H und VA H .20. Ungefähr vier Prozent (PA H 3.5%, NA H 4.3% und VA H 3.8%) der Unterschiede des habituellen emotionalen Erlebens können durch das Verhalten erklärt werden.

Die standardisierten Regressionskoeffizienten ($Beta$) zeigen auf, dass die Hyperaktivität (.18) und das Prosoziale Verhalten (.15) am stärksten mit der habituellen PA korreliert sind, gefolgt von den Verhaltensproblemen (-.11). Peer- und emotionale Probleme weisen nur noch schwache und nicht signifikante Werte auf.

Bei der NA weisen die Beta-Werte darauf hin, dass nur Verhaltensprobleme eine signifikante Korrelation (.15) zeigen. Alle anderen Regressionen wiesen keine signifikante Korrelation auf.

Auch bei der VA kann nur ein signifikanter Regressionskoeffizient ermittelt werden; der Einfluss des Prosozialen Verhaltens (.12).

Grundsätzlich kann daraus abgeleitet gesagt werden, dass die Verhaltensauffälligkeit einen Einfluss auf das habituelle emotionale Erleben hat, dieser aber nur mittelschwach ist, und dass sich die Varianz aller drei Skalen etwa zu 4% durch die Verhaltensauffälligkeit erklären lässt. Das Prosoziale Verhalten hat einen positiven Einfluss auf die Positive Aktivierung und die Valenz. Hyperaktivität hat ebenfalls einen positiven Einfluss, wo hingegen Verhaltensprobleme einen negativen Einfluss auf die Positive Aktivierung und einen positiven auf die Negative Aktivierung haben. Die Valenz wird vor allem durch das Prosoziale Verhalten, und zwar positiv, beeinflusst.

Tabelle 30 *Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf die Verhaltensauffälligkeit Lernender*

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
Positive Aktivierung (PA H)						.187	.035	.001
Emotionale Probleme	-.05	-.02	-.04	-1.06	.291			
Verhaltensprobleme	-.11	-.09	-.08	-2.04	.042			
Hyperaktivität	.18	.03	.13	3.32	.001			
Peer-Probleme	.02	-.05	.02	.36	.719			
Prosoziales Verhalten	.15	.13	.12	3.00	.003			
Negative Aktivierung (NA H)						.208	.043	< .001
Emotionale Probleme	.05	.08	.05	1.14	.254			
Verhaltensprobleme	.15	.18	.11	2.27	.008			
Hyperaktivität	-.05	.11	-.04	-.87	.383			
Peer-Probleme	.03	.11	.03	.64	.521			
Prosoziales Verhalten	-.09	-.16	-.07	-1.65	.100			
Valenz (VA H)						.196	.038	< .001
Emotionale Probleme	.02	-.01	.02	.47	.638			
Verhaltensprobleme	-.11	-.16	-.08	-1.93	.054			
Hyperaktivität	.04	-.09	.03	.81	.417			
Peer-Probleme	-.05	-.09	-.04	-.98	.329			
Prosoziales Verhalten	.12	.17	.10	2.36	.019			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: t-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R*²: adjustiertes R-Quadrat, *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben.

Tabelle 31 zeigt eine mittelschwache bis moderate Verknüpfung zwischen den Standardabweichungen des emotionalen Erlebens und der Verhaltensauffälligkeit. In den drei Regressionen liegt der multiple Regressionskoeffizient (*R*) für PA *SD* und NA *SD* bei .22 und für VA *SD* bei .25. 4.7% bis 6% der Standardabweichung kann mit der Verhaltensauffälligkeit erklärt werden.

Die standardisierten Regressionskoeffizienten (*Beta*) zeigen in der Regression der Standardabweichung der PA auf, dass nur Verhaltensprobleme einen signifikanten Einfluss ausüben. Mit einem Wert von .21. Die übrigen Werte erweisen sich alle als kaum bis schwach und sind nicht signifikant.

Die Beta-Werte bei der Regression der Standardabweichung der NA und der VA zeigen signifikante Korrelationen bei den Verhaltensproblemen (NA *SD* .19 und VA *SD* .24) und beim Prosozialem Verhalten (NA *SD* .13 und VA *SD* .11). Die anderen Werte sind ebenfalls wieder tief und nicht signifikant.

Gesamthaft betrachtet besteht also mittelschwacher bis moderater Zusammenhang zwischen der Verhaltensauffälligkeit und der Standardabweichung des habituellen emotionalen Erlebens. Die Varianz der drei Skalen der Standardabweichung kann zu zwischen 4.7% und 6% durch die Verhaltensauffälligkeit erklärt werden. Verhaltensprobleme haben durchgehend den grössten und positiven Einfluss auf die Standardabweichungen, das Prosoziale Verhalten den zweitgrössten und positiven, wenn auch nur bei den Standardabweichungen der Negativen Aktivierung und der Valenz, was im Gegensatz zu den Werten bei der Korrelation steht.

Tabelle 31 *Ergebnisse der multiplen Regressionen der Standardabweichung des habituellen emotionalen Erlebens auf die Verhaltensauffälligkeit Lernender*

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
Positive Aktivierung (PA <i>SD</i>)						.221	.049	< .001
Emotionale Probleme	-.07	.01	-.06	-1.39	.164			
Verhaltensprobleme	.21	.20	.15	3.69	<.001			
Hyperaktivität	.06	.14	.04	1.05	.293			
Peer-Probleme	.08	.09	.07	1.73	.085			
Prosoziales Verhalten	.09	-.07	.07	1.76	.079			
Negative Aktivierung (NA <i>SD</i>)						.216	.047	< .001
Emotionale Probleme	.00	.08	.00	.00	.999			
Verhaltensprobleme	.19	.18	.14	3.48	.001			
Hyperaktivität	.06	.13	.04	1.05	.294			
Peer-Probleme	.08	.11	.07	1.76	.079			
Prosoziales Verhalten	.13	-.03	.10	2.50	.013			
Valenz (VA <i>SD</i>)						.245	.060	< .001
Emotionale Probleme	.03	.09	.03	.62	.537			
Verhaltensprobleme	.24	.22	.17	4.31	<.001			
Hyperaktivität	.06	.16	.04	1.03	.303			
Peer-Probleme	.03	.08	.02	.57	.570			
Prosoziales Verhalten	.11	-.06	.09	2.14	.033			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: *t*-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R*²: adjustiertes R-Quadrat, *SD*: Standardabweichung.

6.3 Ebene Klassen

6.3.1 Habituelles emotionales Erleben

Um das habituelle emotionale Erleben von Klassen zu untersuchen, werden die PANAVA-Werte der einzelnen Lernenden einer Klasse zusammengefügt und anschliessend der Wochenmittelwert (*H*) und die

Schwankung des Klassendurchschnittes im Laufe der Untersuchungswoche (*SD*) berechnet. Somit basieren die folgenden Analysen auf den PANAVA-Skalen der Lernenden und deren Kennwerten. Die folgenden Korrelationen (vgl. Tabelle 32) wurden mit einer Gesamtmenge *N* von 33 Klassen durchgeführt.

PANAVA-Interkorrelation

Mit Korrelationswerten von $-.64$, $.73$ und $-.87$ besteht zwischen allen drei Skalen *PA H*, *NA H* und *VA H* ein starker signifikanter Zusammenhang. Wie auf der Schülerebene ist auch auf der Ebene der Klasse der stärkste Zusammenhang zwischen *NA* und *VA* zu verzeichnen ($-.87$). Somit erleben Schulklassen, die im Vergleich zu anderen Klassen habituell weniger Negative Aktivierung erleben, eine höhere Valenz.

Zwischen den Standardabweichungen bestehen durchgehend mittelstarke bis starke positive, signifikante Beziehungen (Cronbach- α : $.51$, $.61$. & $.43$), wobei diesbezüglich *NA* und *VA* den tiefsten Korrelationswert aufweisen.

Tabelle 32 Ergebnisse der Korrelationen PANAVA habituell Klassen

	Habituelles em. Erleben <i>H</i>			Standardabweichung <i>SD</i>		
	<i>PA H</i>	<i>NA H</i>	<i>VA H</i>	<i>PA SD</i>	<i>NA SD</i>	<i>VA SD</i>
Habituelles em. Erleben <i>H</i>						
Positive Aktivierung (<i>PA H</i>)		$-.64$	$.73$	$.01$	$.35$	$-.18$
Negative Aktivierung (<i>NA H</i>)			$-.87$	$-.10$	$-.11$	$.32$
Valenz (<i>VA H</i>)				$-.11$	$.09$	$-.48$
Standardabweichung <i>SD</i>						
Positive Aktivierung (<i>PA SD</i>)					$.51$	$.61$
Negative Aktivierung (<i>NA SD</i>)						$.43$
Valenz (<i>VA SD</i>)						

Anmerkungen: *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben, *SD*: Standardabweichung, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

Beziehungen zwischen dem habituellen emotionalen Erleben und der Standardabweichung

Die Beziehungen zwischen Schwankungen und habituellen Werten einzelner Klassen sind deutlich tiefer als auf Lernendenebene. So korrelieren lediglich *PA H / NA SD* und *VA H / VA SD* signifikant. Die Standardabweichung *PA* scheint dabei den geringsten Zusammenhang mit dem habituellen emotionalen Erleben zu haben, während die Korrelationswerte von *VA SD* am höchsten ausfallen.

Die Ergebnisse der multiplen Regression (vgl. Tabelle 33) ermöglichen eine präzisere Analyse der einzelnen Prädiktoren. Zwar wirkt bezüglich der *PA* ebenfalls lediglich die Standardabweichung *NA* einen signifikant Einfluss aus, dieser ist mit einem Beta-Wert von $.53$ jedoch stärker, als die Werte der PANAVA-Korrelationen vermuten lassen. *PA SD*, *NA SD*, *VA SD* und das habituelle *PA* sind stark verknüpft; der multiple Korrelationskoeffizient (*R*) beträgt $.50$. Somit können 25% der Varianz des habituellen emotionalen Erleben einer Klasse durch die Schwankungen von *PA*, *NA* und *VA* erklärt werden. Neben *NA SD* korreliert *VA SD* mit *PA H* moderat negativ (*Beta* = $-.38$), dieser Wert ist jedoch nicht signifikant.

Auch die habituelle *NA* korreliert stark mit den Standardabweichungen ($R = .51$); ein Viertel der Unterschiede bezüglich *NA* können durch die Schwankungen des emotionalen Erleben der Klasse erklärt

werden. PA *SD* und NA *SD* weisen mittelstarke (-.39), bzw. mittelschwache (-.18) standardisierte Regressionskoeffizienten auf, beide Werte sind jedoch nicht signifikant. Mit .63 besteht ein starker und signifikanter Zusammenhang zwischen der Standardabweichung der VA und der NA. Variiert die durchschnittliche Valenz einer Klasse innerhalb einer Woche stark, erlebt diese Klasse grundsätzlich mehr Negative Aktivierung.

Mit der habituellen Valenz sind die Standardabweichungen am stärksten verknüpft ($R = .59$). Rund 35% der Varianz der habituellen VA einer Klasse können durch PA *SD*, NA *SD* und VA *SD* erklärt werden. Wiederum weist die Standardabweichung VA den höchsten, und einzig signifikanten Zusammenhang auf ($Beta = .72$). Daraus kann geschlossen werden, dass Klassen mit hohen Schwankungen der VA eine grundsätzlich tiefere habituelle VA aufweisen.

Zusammenfassend kann erklärt werden, dass die Standardabweichungen das habituelle emotionale Erleben von Klassen auf allen drei Skalen stark und signifikant prägen. Die habituelle Positive Aktivierung wird massgebend von den Schwankungen der Negativen Aktivierung beeinflusst; Klassen mit hohen Standardabweichungen NA erleben somit tendenziell mehr Positive Aktivierung. Wie bereits auf Schüler-ebene festgestellt werden konnte, kann auch auf der Ebene der Klasse bestätigt werden, dass die Varianz der Valenz das habituelle emotionale Erleben besonders stark beeinflusst.

Tabelle 33 *Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf die Standardabweichungen des emotionalen Erlebens der Klassen*

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
Positive Aktivierung (PA <i>H</i>)						.501	.251	.036
PA <i>SD</i>	-.03	.01	-.03	-.15	.879			
NA <i>SD</i>	.53	.35	.45	2.79	.009			
VA <i>SD</i>	-.38	-.18	-.30	-1.86	.073			
Negative Aktivierung (NA <i>H</i>)						.509	.259	.032
PA <i>SD</i>	-.39	-.10	-.29	-1.82	.080			
NA <i>SD</i>	-.18	-.11	-.15	-.96	.345			
VA <i>SD</i>	.63	.32	.49	3.09	.004			
Valenz (VA <i>H</i>)						.594	.353	.005
PA <i>SD</i>	.17	-.11	.12	.83	.411			
NA <i>SD</i>	.31	.09	.26	1.74	.092			
VA <i>SD</i>	-.72	-.48	-.56	-3.75	.001			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: *t*-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R*²: adjustiertes R-Quadrat, *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben.

6.3.2 Beziehungen zwischen habituellem emotionalen Erleben und Klassenmerkmalen

Inwiefern das habituelle emotionale Erleben von Klassen durch Klassengrösse und Klassenklima beeinflusst wird, soll an dieser Stelle untersucht werden. Für die Analysen wurden die PANAVA-Klassenwerte verwendet, somit wurde mit einem *n* von 33 (Klassengrösse), resp. 32 (Klassenklima) gerechnet.

Klassengrösse

Mit Korrelationswerten von $-.26$, $.17$ und $-.25$ ist ein schwacher mit mittlerer Zusammenhang zwischen dem habituellen emotionalen Erleben PA, NA und VA und der Klassengrösse zu erkennen; die Werte sind jedoch nicht signifikant (vgl. Tabelle 34). Innerhalb der untersuchten Stichprobe wirken sich grosse Klassen negativ auf das emotionale Erleben aus: die Werte der Positiven Aktivierung und der Valenz werden niedriger, während der der Negativen Aktivierung zunimmt.

Die PANAVA-Standardabweichungen weisen durchgehend positive mittlere bis mittelstarke Zusammenhänge mit den Klassengrössen auf. Die Korrelationswerte von NA SD ($.35$) und VA SD ($.40$) mit der Klassengrösse sind dabei signifikant. Kleine Klassen weisen somit grundsätzlich eine tiefere Standardabweichung von PA, NA und VA auf. Dadurch hat eine geringe Klassengrösse einen stabilisierenden Effekt auf das habituelle emotionale Erleben von Klassen.

Klassenklima

Inwiefern das durchschnittliche Klassenklima mit dem habituellen emotionalen Erleben der Klasse korreliert, wird an dieser Stelle untersucht. Das Klassenklima wurde durch Befragung der jeweiligen Lehrperson im ESF erhoben. Die Resultate in Tabelle 34 zeigen auf, dass lediglich NA H mit dem Klassenklima schwach zusammenhängt, dieser Wert ist jedoch nicht signifikant. Somit kann kein grundsätzlicher Zusammenhang zwischen dem durch die Lehrperson erfassten Klassenklima und dem emotionalen Erleben der Klasse nachgewiesen werden.

Tabelle 34 *Ergebnisse der Korrelationen zwischen habituellem emotionalen Erleben und Klassenmerkmalen*

	Habituelles em. Erleben <i>H</i>			Standardabweichung <i>SD</i>		
	PA <i>H</i>	NA <i>H</i>	VA <i>H</i>	PA <i>SD</i>	NA <i>SD</i>	VA <i>SD</i>
Klassengrösse	$-.26$	$.17$	$-.25$	$.28$	$.35$	$.40$
Klassenklima ($\alpha = .70$)	$.06$	$.15$	$-.01$	$-.04$	$.05$	$-.05$

Anmerkungen: α : Cronbach- α , *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben, *SD*: Standardabweichung, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

6.4 Ebene Lehrpersonen

6.4.1 Habituelles emotionales Erleben

PANAVA-Skalenbildung

Nachfolgend sind die Skalenkennwerte des empirischen habituellen emotionalen Erleben von Lehrpersonen ersichtlich (vgl. Tabelle 35). Da sich die Reliabilitäten auf die Zeitpunktebene der Klassenlehrperson beziehen, wurde mit einem N von 378 gerechnet.

Mit Cronbach-Alphas von $.77$, $.80$ und $.71$ sind die internen Konsistenzen der Skalen PA, NA und VA als zufriedenstellend zu bewerten.

Tabelle 35 *Skalenkennwerte PANAVA Lehrpersonen*

	Skalenkennwerte		
	α	M	SD
Positive Aktivierung (PA)	.77	5.37	.91
Negative Aktivierung (NA)	.80	2.48	1.14
Valenz (VA)	.71	5.68	1.15

Anmerkungen: α : Cronbach- α , M : Mittelwert, SD : Standardabweichung.

PANAVA-Interkorrelation

Um die Beziehungen innerhalb der PANAVA-Skalen auf der Ebene der Lehrpersonen zu erfassen, wurde mit einem n von 32 gerechnet.

Die Interkorrelationen (vgl. Tabelle 36) zeigen auf, dass das habituelle emotionale Erleben PA H , NA H und VA H durchgehend stark zusammenhängen. So korrelieren PA und VA mit .68. Der negative Zusammenhang zwischen PA und NA beträgt -.68. Der stärkste Zusammenhang besteht wiederum zwischen NA H und VA H ; im Vergleich zur Ebene der Lernenden ist die Beziehung der beiden Skalen auf der Lehrpersonenebene minim stärker (-.81). Alle Korrelationen sind signifikant.

Im Gegensatz zur Ebene der Lernenden sind die Zusammenhänge innerhalb der Standardabweichungen der einzelnen Skalen auf Lehrpersonenebene deutlich weniger stark. So weisen die Standardabweichungen PA/NA und PA/VA zwar schwache bis moderate Korrelationen auf, diese sind jedoch nicht signifikant. Einzig der starke Zusammenhang von NA SD und VA SD ist signifikant.

Tabelle 36 *Ergebnisse der Korrelationen PANAVA habituell Lehrpersonen*

	Habituelles em. Erleben H			Standardabweichung SD		
	PA H	NA H	VA H	PA SD	NA SD	VA SD
Habituelles em. Erleben H						
Positive Aktivierung (PA H)		-.68	.68	-.07	.09	.12
Negative Aktivierung (NA H)			-.81	.00	.20	.02
Valenz (VA H)				.15	.01	-.13
Standardabweichung SD						
Positive Aktivierung (PA SD)					.29	.10
Negative Aktivierung (NA SD)						.81
Valenz (VA SD)						

Anmerkungen: H : empirisches habituelles emotionales Erleben, SD : Standardabweichung, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

Beziehungen des habituellen emotionalen Erlebens und der Standardabweichung

Um die Zusammenhänge zwischen dem habituellen emotionalen Erleben und den Schwankungen des emotionalen Erlebens (SD) zu untersuchen, wurden die habituellen Werte und die Standardabweichungen der Skalen PA, NA und VA korreliert.

Im Vergleich zur Ebene der Lernenden sind die Zusammenhänge zwischen H und SD deutlich schwächer. Teilweise sind schwache bis mittelschwache Korrelationen vorhanden, keine davon sind jedoch

signifikant. Es kann wiederum auch auf Lehrpersonenebene beobachtet werden, dass zwischen Standardabweichung und habituellen Werten innerhalb der Skalen NA und VA ein minim stärkerer (wenn auch nicht signifikanter) Zusammenhang zu bestehen scheint.

6.4.2 Beziehungen zwischen habituellem emotionalen Erleben und Personmerkmalen

Wie schon bei den Lernenden wurden die Beziehungen zwischen dem emotionalen Erleben und Personmerkmalen erforscht.

Tabelle 37 *Ergebnisse der Korrelationen zwischen habituellem emotionalen Erleben und Personmerkmalen der Lehrpersonen*

	habituelles emotionales Erleben			Standardabweichung (<i>H</i>)		
	PA <i>H</i>	NA <i>H</i>	VA <i>H</i>	PA <i>SD</i>	NA <i>SD</i>	VA <i>SD</i>
Geschlecht	-.11	-.09	.07	.32	.01	.09
Alter	.22	.01	-.13	-.24	-.08	-.06
Persönlichkeit						
Extraversion (α : .79)	.32	-.30	.31	.17	.07	.11
Verträglichkeit (α : .60)	.26	-.35	.33	.15	-.01	.08
Gewissenhaftigkeit (α : .90)	.16	-.15	.16	.19	.23	.30
Neurotizismus (α : .77)	-.46	.40	-.39	-.23	.19	.11
Offenheit für Erfah. (α : .87)	.21	-.32	.36	-.01	.04	.13
Selbstwirksamkeitserwart.						
Selbstwirk. (α : .71)	.28	-.45	.42	.12	.07	.21
Berufliche Belastung						
Arbeitsunzufr. (α : .63)	-.04	.28	-.19	.17	.22	.09
Arbeitsüberforderung (α : .80)	.02	.24	-.15	-.19	.12	-.02
Kontrolliertheitserl. (α : .52)	-.14	.37	-.25	-.07	.03	-.11

Anmerkungen: α : Cronbach- α , *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben, *SD*: Standardabweichung, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

Geschlecht

Aus Tabelle 37 ist ersichtlich, dass das Geschlecht der Lehrkräfte ($n = 32$) mit Korrelationswerten von $-.11$ mit PA *H* eine schwache und mit $.32$ mit PA *SD* eine mittlere, jedoch in beiden Fällen nicht signifikante Korrelation aufweist. Die Korrelationskoeffizienten bei NA *H* ($-.09$) und VA *SD* ($.09$) liegt knapp unter einem schwachen Zusammenhang und die Werte bei VA *H* ($.07$) und NA *SD* ($.01$) liegen klar darunter. Dies bedeutet – da die höhere Ziffer 2 für Frauen und die tiefere Ziffer 1 für Männer steht – dass Lehrerinnen tendenziell weniger Positive Aktivierung, aber auch weniger Negative Aktivierung erleben und die Schwankungen ihrer Positiven Aktivierung und ihrer Valenz höher sind als bei Lehrern.

Alter

Das Alter der Lehrpersonen ($n = 32$) steht mit dem habituellen emotionalen Erleben insofern in Beziehung (vgl. Tabelle 37), als dass es mit $PA H$ (.22) und $PA SD$ (-.24) mittelschwach bis moderat und mit $VA H$ (-.13) schwach und in allen Fällen nicht signifikant korreliert. Mit den anderen Skalen des habituellen emotionalen Erlebens und deren Standardabweichung korreliert das Alter nur sehr gering. Ältere Lehrpersonen erleben demzufolge mehr Positive Aktivierung und haben bei dieser kleinere Schwankungen als jüngere Lehrkräfte. Die Valenz älterer Lehrkräfte ist aber tendenziell tiefer.

Persönlichkeit

Die Persönlichkeit der Lehrpersonen ($n = 32$) wurde wie schon bei den Lernenden mittels der fünf MRS-Skalen Extraversion (E), Verträglichkeit (A), Gewissenhaftigkeit (C), Neurotizismus (N) und Offenheit für Erfahrungen (O) erfasst. Es lassen sich folgende Zusammenhänge zwischen dem habituellen emotionalen Erleben, deren Standardabweichungen und der Persönlichkeit aus Tabelle 37 entnehmen:

Die Korrelation mit den Skalen der Standardabweichung des habituellen emotionalen Erlebens ergaben, dass die Persönlichkeit zwar in einigen Punkten schwach bis moderat, jedoch in allen Fällen nicht signifikant korreliert. Die stärksten Korrelationswerte sind bei der Gewissenhaftigkeit ($PA SD$.19, $NA SD$.23 und $VA SD$.30) und beim Neurotizismus ($PA SD$ -.23, $NA SD$.19 und $VA SD$.11) festzustellen. Grundsätzlich erleben Lehrpersonen mit einer hohen Gewissenhaftigkeit demzufolge höhere Schwankungen im emotionalen Erleben und solche mit einem hohen Neurotizismus weniger Schwankungen bei der Positiven Aktivierung, und ebenfalls höhere Schwankungen bei der Negativen Aktivierung sowie der Valenz.

Bei der Korrelation mit den Skalen des habituellen emotionalen Erlebens ergaben sich durchgehend schwache bis starke Korrelationswerte. Augenfällig sind die Korrelationskoeffizienten bei der Skala Neurotizismus, da sie alle mittelstark bis stark ($PA H$ -.46, $NA H$.40 und $VA H$ -.39) und ebenfalls alle signifikant sind. Extraversion korreliert mit dem emotionalen Erleben moderat, aber nicht signifikant ($PA H$.32, $NA H$ -.30 und $VA H$.31), Verträglichkeit ebenfalls ($PA H$ -.26, $NA H$ -.35 und $VA H$.33) ausser bei $NA H$ signifikant, und Offenheit für Erfahrungen korreliert mittelschwach bis moderat ($PA H$.21, $NA H$ -.32 und $VA H$.36) und nur für $VA H$ signifikant. Die Beziehungen zur Gewissenhaftigkeit sind mit Werten von +/- .15 und +/- .16 schwach und nicht signifikant.

Um die teils hohen Werte bei der Korrelation mit dem habituellen emotionalen Erleben differenzierter zu betrachten, wird eine multiple Regression (vgl. Tabelle 38) durchgeführt. Als Prädiktoren fungieren bei allen Regressionen die Skalen der Persönlichkeit (E, A, C, N und O) und als Kriterien je Regression die Skalen des habituellen emotionalen Erlebens ($PA H$, $NA H$ und $VA H$).

Aus Tabelle 45 ist ersichtlich, dass eine starke Verknüpfung zwischen der Persönlichkeit und den drei Skalen des habituellen emotionalen Erlebens besteht. Alle errechneten Werte sind aber nicht signifikant, wodurch die nachfolgenden Ausführungen nur für die gewählte Stichprobe stehen. Der multiple Regressionskoeffizient (R) in den drei Regressionen beträgt bei $PA H$.50 und bei $NA H$ und $VA H$.49. Knapp ein Viertel ($PA H$ 25%, $NA H$ 23,5% und $VA H$ 23,7%) der Ausprägungen des habituellen emotionalen Erlebens kann somit durch die Persönlichkeit erklärt werden.

Die standardisierten Regressionskoeffizienten ($Beta$) zeigen auf, dass die habituelle PA am stärksten vom Neurotizismus (-.43) und an zweiter und dritter Stelle von der Extraversion (.20) und der Offenheit für

Erfahrungen (.11) beeinflusst wird. Die beiden Skalen Gewissenhaftigkeit (.07) und Verträglichkeit (.01) korrelieren noch kaum.

Die NA erfährt den grössten Einfluss von der Verträglichkeit (-.23), gefolgt vom Neurotizismus (.20). Die übrigen drei Skalen korrelieren alle schwach (E -.16, C .13 und O -.14).

Mit einem Beta-Wert von -.20 korreliert der Neurotizismus am stärksten mit der VA, gefolgt von Offenheit für Erfahrungen und Verträglichkeit (O .19 und A .18). Die Beziehungen zu den anderen beiden Skalen sind nur noch schwach (E .15 und C -.11).

Es besteht eine Beziehung zwischen dem habituellen emotionalen Erleben und der Persönlichkeit, und die Varianz der drei Skalen des habituellen Emotionalen Erlebens lässt sich ungefähr zu 25% durch die Persönlichkeit erklären. Die gesamtheitlich höchste Korrelation zum habituellen emotionalen Erleben weist die Persönlichkeitsskala Neurotizismus auf, die gesamtheitlich tiefste Korrelation die Skala Gewissenhaftigkeit.

Tabelle 38 *Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf die Persönlichkeit der Lehrpersonen*

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>p</i>
Positive Aktivierung (PA H)						.501	.251	.160
Extraversion (E)	.20	.32	.17	1.02	.319			
Verträglichkeit (A)	.01	.26	.01	.04	.972			
Gewissenhaftigkeit (C)	.07	.16	.05	.31	.757			
Neurotizismus (N)	-.43	-.46	-.34	-2.03	.053			
Offenheit für Erfahrungen (O)	-.11	.21	-.08	-.48	.637			
Negative Aktivierung (NA H)						.485	.235	.195
Extraversion (E)	-.16	-.30	-.13	-.78	.444			
Verträglichkeit (A)	-.23	-.35	-.17	-1.01	.323			
Gewissenhaftigkeit (C)	.13	-.15	.10	.56	.579			
Neurotizismus (N)	.20	.40	.17	.96	.345			
Offenheit für Erfahrungen (O)	-.14	-.32	-.11	-.63	.526			
Valenz (VA H)						.487	.237	.191
Extraversion (E)	.15	.31	.12	.75	.457			
Verträglichkeit (A)	.18	.33	.14	.82	.521			
Gewissenhaftigkeit (C)	-.11	.16	-.08	-.47	.643			
Neurotizismus (N)	-.20	-.39	-.16	-.93	.361			
Offenheit für Erfahrungen (O)	.19	.36	.15	.86	.398			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: t-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R²*: adjustiertes R-Quadrat, *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben.

Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde bei den Probanden ($n = 32$) mit dem WIRKLER-Test mittels zehn Fragen aufgenommen. Diese Werte, korreliert mit der Standardabweichung (vgl. Tabelle 37), ergeben eine mittelschwache Beziehung bei der Standardabweichung der VA (.21), eine schwache Beziehung bei

der Standardabweichung der PA (.12) und kaum eine Beziehung bei der Standardabweichung der NA (.07). Alle Korrelationen sind nicht signifikant.

Bei der Korrelation mit dem habituellen emotionalen Erleben konnten durchgehend höhere Werte verzeichnet werden. Die Korrelation mit der habituellen PA ist mit .28 moderat, aber nicht signifikant und die Korrelationen mit der NA und der VA sind mit Werten von -.45 und .42 mittelstark bis stark und signifikant. Es besteht also ein moderater bis starker Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und den habituellen Erleben, wobei eine hohe Selbstwirksamkeitseinschätzung mit einem hohen Wert in der Positiven Aktivierung und in der Valenz und mit einem tiefen Wert in der Negativen Aktivierung zusammenhängt. Lehrpersonen, die ihre Selbstwirksamkeit hoch einschätzen, erleben somit mehr Positive Aktivierung, weniger Negative Aktivierung und haben eine höhere Valenz.

Berufliche Belastung

Mit den drei Skalen für berufliche Belastung Arbeitszufriedenheit (AUZ), Arbeitsüberforderung (AUF) und Kontrolliertheitserleben (KONT) wurde das berufliche Belastungserleben der Lehrkräfte ($n = 32$) erfasst. Korreliert mit dem habituellen emotionalen Erleben und dessen Standardabweichung können die folgenden Beziehungen festgestellt werden.

Die Korrelation mit den Standardabweichungen zeigt einige schwache bis mittelschwache, jedoch durchgehend nicht signifikante Werte auf. Mit der Arbeitszufriedenheit (PA *SD* .17, NA *SD* .22 und VA *SD* .09) und der Arbeitsüberforderung (PA *SD* -.19, NA *SD* .12 und VA *SD* -.02) korrelieren die Standardabweichungen schwach, mit dem Kontrolliertheitserleben sogar kaum (PA *SD* -.07, NA *SD* .03 und VA *SD* -.11). Die Beziehungen zum habituellen emotionalen Erleben hingegen weisen gesamtheitlich höhere Korrelationskoeffizienten auf. Die habituelle PA korreliert mit der beruflichen Belastung im Allgemeinen kaum bis schwach (AUZ -.04, AUF .02 und KONT -.14), die habituelle NA korreliert moderat (AUZ .28, AUF .24 und KONT .37) und die habituelle VA korreliert mittelschwach (AUZ -.19, AUF -.15 und KONT -.25).

Stark belastete Lehrkräfte zeigen dementsprechend eine tiefere Valenz und erleben markant mehr Negative Aktivierung und etwas weniger Positive Aktivierung als weniger belastete Lehrkräfte.

Die teilweise signifikanten moderaten Korrelationen zwischen der habituellen NA und der beruflichen Belastung werden in einer Regression nochmals genauer untersucht. Dabei werden als Prädiktoren die Skalen der beruflichen Belastung (AUZ, AUF und KONT) und als Kriterium die habituelle NA verwendet.

Aus Tabelle 39 kann entnommen werden, dass die Regression keine signifikanten Werte ergab, was ausmacht, dass die folgenden Erläuterungen nur für die in dieser Arbeit verwendete Stichprobe gelten. Ebenfalls kann aber herausgelesen werden, dass ein mittelstarker Zusammenhang mit einem multiplen Korrelationskoeffizienten (R) von .39 besteht, und dass 15% der Ausprägungen der habituellen Negativen Aktivierung mit der beruflichen Belastung erklärt werden können.

Mit einem standardisierten Regressionskoeffizienten ($Beta$) von .31 zeigt das Kontrolliertheitserleben die stärkste und als moderat zu wertende Beziehung, mit einem Beta-Wert von .11 die Arbeitsüberforderung die zweitstärkste und als schwach zu wertende Beziehung, und mit einem Beta-Wert von .03 die Arbeitsunzufriedenheit die schwächste und als kaum zu wertende Beziehung.

Grundsätzlich kann ausgesagt werden, dass eine Beziehung zwischen der habituellen Negativen Aktivierung und dem Belastungserleben der Lehrkräfte besteht, und dass die Varianz der habituellen Negativen Aktivierung sich ungefähr zu 15% durch die berufliche Belastung erklären lässt. Die Belastungsskala

Kontrolliertheitserleben weist die höchste, die Skala Arbeitsüberforderung die zweithöchste und die Skala Arbeitszufriedenheit die geringste Korrelation auf.

Tabelle 39 *Ergebnisse der multiplen Regression der habituellen NA auf das Belastungserleben der Lehrpersonen*

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>p</i>
Negative Aktivierung (NA H)						.391	.153	.193
Arbeitsunzufriedenheit	.03	.28	.03	.14	.889			
Arbeitsüberforderung	.11	.24	.09	.54	.596			
Kontrolliertheitserleben	.31	.37	.25	.17	.167			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: t-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R²*: adjustiertes R-Quadrat, *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben.

6.5 Beziehungen zwischen Klassen und Lehrpersonen

6.5.1 Habituelles emotionales Erleben

Bestehen Zusammenhänge zwischen dem habituellen emotionalen Erleben von Klassen und ihren Lehrpersonen?

Um dies zu untersuchen, werden die habituellen Werte und die Standardabweichungen der Klassen mit denselben Werten der jeweiligen Klassenlehrpersonen korreliert ($n = 32$). Die Resultate in Tabelle 40 zeigen auf, dass teilweise schwache bis moderate Beziehungen bestehen, die Werte sind jedoch nicht signifikant. Somit können Zusammenhänge in der untersuchten Stichprobe nachgewiesen werden, diese haben jedoch keine allgemeine Gültigkeit.

Die stärksten (negativen) Korrelation besteht mit $-.28$ zwischen der habituellen NA der Lehrperson und der habituellen VA ihrer Klasse. Zudem korreliert die Standardabweichung VA der Klasse durchgehend knapp moderat mit den habituellen PANAVA-Werten der Lehrperson. Ebenfalls scheint die habituelle VA der Klasse an das habituelle emotionale Erleben der Lehrperson gekoppelt zu sein. Die habituelle Negative Aktivierung der Lehrperson zeigt durchgehend schwache Zusammenhänge mit dem habituellen Erleben der Klasse und dessen Schwankungen. Ebenfalls bestehen mehrheitlich schwache Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Erleben der Klassen und der Schwankungen der Negativen Aktivierung der Lehrpersonen.

Tabelle 40 Ergebnisse der Korrelationen PANAVA habituell Klassen und Lehrpersonen

Em. Erleben Lehrpersonen (LP)	Em. Erleben Klassen (K)					
	Habituelles em. Erleben <i>H K</i>			Standardabweichung <i>SD K</i>		
	PA <i>H K</i>	NA <i>H K</i>	VA <i>H K</i>	PA <i>SD K</i>	NA <i>SD K</i>	VA <i>SD K</i>
Habituelles em. Erleben <i>H LP</i>						
Positive Aktivierung (PA <i>H LP</i>)	.02	-.05	.17	-.01	-.15	-.20
Negative Aktivierung (NA <i>H LP</i>)	-.16	.18	-.28	-.14	-.11	.24
Valenz (VA <i>H LP</i>)	.00	.04	.10	-.08	.01	-.26
Standardabweichung <i>SD</i>						
Positive Aktivierung (PA <i>SD LP</i>)	.21	-.07	.09	.03	.15	-.06
Negative Aktivierung (NA <i>SD LP</i>)	-.15	.14	-.09	-.14	-.13	-.04
Valenz (VA <i>SD LP</i>)	-.08	.10	-.08	.04	.03	.04

Anmerkungen: *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben, *SD*: Standardabweichung, *LP*: Lehrperson, *K*: Klasse, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

Einflüsse des emotionalen Erleben der Lehrperson auf die Klassenemotionen

Um die einzelnen Einflüsse isoliert zu betrachten, werden in einem ersten Schritt mittels multipler Regression die Wirkungen des emotionalen Erlebens der Lehrperson auf PANAVA *H* und PANAVA *SD* der Klasse untersucht ($n = 32$). Da die VA stark mit PA und NA korreliert, ist eine Verwendung von VA *H* und VA *SD* als Prädiktoren nicht unproblematisch. Aus diesem Grund werden in der nachfolgenden Regression (vgl. Tabelle 41) lediglich die PA und die NA als Prädiktoren verwendet.

Die Ergebnisse in Tabelle 41 zeigen auf, dass das habituelle emotionale Erleben von Klassen und dessen Standardabweichung mittelschwach bis moderat mit NA und PA der Lehrperson verknüpft sind ($.22 \leq R \leq .35$). Die Werte sind allesamt nicht signifikant, somit beziehen sich die nachfolgenden Erläuterungen lediglich auf die untersuchte Stichprobe.

Bezüglich der habituellen PANAVA der Klasse werden zwischen fünf und zehn Prozent der Varianz durch PA und NA (*H* und *SD*) der Lehrperson erklärt. Den stärksten Zusammenhang ($R = .33$) zeigen die Prädiktoren mit der habituellen PA der Klasse auf. Die habituelle NA der Lehrperson korreliert am stärksten ($Beta = -.17, .19, -.28$) mit dem habituellen emotionalen Erleben der Klasse. Dabei ist zu erkennen, dass hohe habituelle NA der Lehrperson grundsätzlich einen negativen Effekt auf das habituelle emotionale Erleben der Klasse hat. Die habituelle PA der Lehrperson stellt den geringsten Einflussfaktor dar; die Werte weisen keine Zusammenhänge ($Beta = -.06, .06, -.01$) mit der habituellen PANAVA der Klasse auf. Die Schwankungen der PA der Lehrperson während der Untersuchungswoche korrelieren schwach bis moderat mit der habituellen PANAVA der Klasse. Erstaunlich ist, dass eine hohe Standardabweichung PA der Lehrperson einen positiven Effekt auf das habituelle emotionale Erleben der Klasse zu haben scheint. Der gegenteilige Effekt ist bezüglich der Standardabweichung der NA der Lehrperson zu beobachten: NA *SD LP* korreliert schwach negativ mit der PA (-.19) und VA (-.07) und schwach positiv mit der NA (.13) der Klasse.

Betrachtet man die Effekte auf die Schwankungen des emotionalen Erleben der Klasse, können ebenfalls zwischen fünf und zehn Prozent der Unterschiede durch die Prädiktoren PA und NA (*H* und *SD*) der Lehrperson erklärt werden ($R^2 = .05, .12, .07$). Mit einem multiplen Korrelationskoeffizienten von .35 zeigt das emotionale Erleben der Lehrperson den stärksten Effekt auf die Standardabweichung der NA. Die

Zusammenhänge mit PA SD ($R = .22$) und VA SD ($R = .26$) der Klasse sind dabei deutlich weniger hoch. Auch bezüglich der Schwankungen des habituellen emotionalen Erlebens der Klasse stellt die habituelle NA der Lehrperson den zentralen Einflussfaktor dar ($Beta = -.22, -.35, .22$). Während eine erhöhte habituelle Positive Aktivierung der Lehrperson in schwacher Beziehung zu verminderter PANAVA-Schwankungen der Klasse steht, wirkt sich die habituelle Negative Aktivierung der Lehrperson hemmend auf die Klassenschwankungen der Positiven und Negativen Aktivierung und verstärkend auf die Schwankungen der Valenz aus.

Tabelle 41 *Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens der Klassen auf das habituelle emotionale Erleben der Lehrpersonen*

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
PA H Klasse						.327	.107	.532
PA H LP	-.06	.02	-.04	-.23	.816			
NA H LP	-.17	-.16	-.11	-.61	.546			
PA SD LP	.26	.21	.24	1.31	.200			
NA SD LP	-.19	-.15	-.17	-.91	.373			
NA H Klasse						.237	.056	.805
PA H LP	.06	-.05	.04	.21	.838			
NA H LP	.19	.18	.13	.68	.501			
PA SD LP	-.10	-.07	-.10	-.51	.614			
NA SD LP	.13	.14	.12	.61	.545			
VA H Klasse						.307	.094	.598
PA H LP	-.01	.17	-.01	-.04	.967			
NA H LP	-.28	-.28	-.19	-1.02	.316			
PA SD LP	.11	.09	.11	.57	.572			
NA SD LP	-.07	-.09	-.06	-.32	.753			
PA SD Klasse						.215	.046	.858
PA H LP	-.15	-.01	-.10	-.53	.601			
NA H LP	-.22	-.14	-.15	-.77	.449			
PA SD LP	.04	.03	.04	.22	.830			
NA SD LP	-.10	-.14	-.09	-.47	.644			
NA SD Klasse						.350	.122	.456
PA H LP	-.37	-.15	-.25	-1.40	.172			
NA H LP	-.35	-.11	-.23	-1.29	.207			
PA SD LP	.14	.15	.13	.72	.481			
NA SD LP	-.07	-.13	-.06	-.34	.739			
VA SD Klasse						.255	.065	.756
PA H LP	-.04	-.20	-.03	-.15	.881			
NA H LP	.22	.24	.15	.79	.435			
PA SD LP	-.04	-.06	-.04	-.21	.832			
NA SD LP	-.07	-.04	-.06	-.33	.743			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: *t*-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R*²: adjustiertes R-Quadrat, *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben, *SD*: Standardabweichung, *LP*: Lehrperson, *K*: Klasse.

Einflüsse der Klassenemotionen auf das emotionalen Erleben der Lehrperson

In einem zweiten Schritt wird nun der Einfluss des emotionalen Erlebens der Klasse auf PANAVA *H* und PANAVA *SD* der Lehrperson untersucht ($n = 32$). Auch in dieser multiplen Regression wird aufgrund einer möglichen Verzerrung auf die Verwendung der Valenz als Prädiktor verzichtet.

Die Ergebnisse in Tabelle 42 zeigen durchgehend schwache bis moderate Verknüpfungen von PA und NA (*H* und *SD*) der Klassen und dem emotionalen Erleben der Lehrperson auf ($.11 \leq R \leq .23$). Da jegliche Werte nicht signifikant sind, beziehen sich die unten stehenden Ausführungen nur auf die untersuchte Stichprobe.

Bezüglich der habituellen PANAVA-Werte der Lehrperson können lediglich zwischen ein und fünf Prozent der Varianz durch PA und NA (*H* und *SD*) der Klasse erklärt werden ($R^2 = .04, .05, .01$). Wie die Ergebnisse der Korrelation vermuten liessen (vgl. Tabelle 40), ist der Effekt auf die habituelle NA der Lehrperson am stärksten ($R = .22$). Der Vergleich der standardisierten Regressionskoeffizienten zeigt auf, dass die habituellen PA und NA der Klasse stringent mit PA und NA *H* der Lehrperson korrelieren: Bei hoher PA *H* der Klasse zeigt die Lehrperson ebenfalls höhere habituelle PA ($Beta = .09$), während hohe PA *H* und tiefe NA *H* der Klasse die NA der Lehrperson senkt. Die Standardabweichungen scheinen einen etwas grösseren Einfluss auf PANAVA *H* der Lehrperson zu haben als die habituellen Werte der Klasse. Jedoch ist die Richtung des Einflusses ambivalent: während hohe PA *SD* der Klasse die habituelle PA der Lehrperson erhöht ($Beta = .11$), wirkt sie auf VA *H* der Lehrperson senkend ($Beta = -.11$).

Mit multiplen Korrelationskoeffizienten (R von $.23, .21$ und $.12$) ist eine schwache bis mittelschwache Verknüpfung zwischen PA und NA (*H* und *SD*) der Klasse und der Standardabweichungen von PANAVA der Lehrperson beobachtbar. Die Einflüsse der Prädiktoren sind bezüglich PA *SD* und NA *SD* ähnlich hoch; ca. fünf Prozent der Varianz können erklärt werden ($R^2 = .05, .05$). Die Schwankungen der VA der Lehrperson scheint nur schwach von den den gewählten Prädiktoren abhängig zu sein, nur gerade 1.2 % der Unterschiede können durch PA und NA (*H* und *SD*) der Klasse erklärt werden. Mit einem standardisierten Regressionskoeffizienten von $.23$ kann die Positive Aktivierung der Klasse bezüglich der Schwankungen des habituellen Erlebens der Lehrperson als grundsätzlich stärkster Einflussfaktor gewertet werden. Erst-aunlich scheint jedoch, dass ein tiefer Klassenwert der Positiven Aktivierung die Schwankungen der Positiven Aktivierung der Lehrperson senkt.

Tabelle 42 Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens der Lehrpersonen auf das habituelle emotionale Erleben der Klassen

	Beta	r	sr	t	p	R	R ²	p
PA H Lehrperson						.191	.036	.904
PA H K	.09	.02	.06	.32	.753			
NA H K	-.01	-.05	-.01	-.04	.970			
PA SD K	.11	-.01	.09	.47	.641			
NA SD K	-.24	-.15	-.18	-.95	.348			
NA H Lehrperson						.224	.050	.838
PA H K	-.09	-.16	-.06	-.33	.744			
NA H K	.11	.18	.08	.44	.667			
PA SD K	-.12	-.14	-.10	-.51	.613			
NA SD K	-.01	-.11	-.01	-.03	.977			

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
VA H Lehrperson						.108	.012	.988
PA H K	.01	.00	.01	.03	.975			
NA H K	.04	.04	.03	.16	.871			
PA SD K	-.11	-.08	-.09	-.48	.634			
NA SD K	-.07	.01	.05	.26	.799			
PA SD Lehrperson						.231	.053	.821
PA H K	.23	.21	.16	.84	.406			
NA H K	.08	-.07	.06	.31	.762			
PA SD K	-.01	.03	-.01	-.06	.953			
NA SD K	.09	.15	.07	.35	.732			
NA SD Lehrperson						.213	.045	.862
PA H K	-.10	-.15	-.07	-.37	.715			
NA H K	.07	.14	.05	.27	.791			
PA SD K	-.12	-.14	-.10	-.51	.614			
NA SD K	-.03	-.13	-.02	-.12	.906			
VA SD Lehrperson						.115	.013	.985
PA H K	-.04	-.08	-.03	-.14	.891			
NA H K	.08	.10	.06	.32	.753			
PA SD K	.04	.04	.03	.16	.877			
NA SD K	.03	.03	.02	.11	.912			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: *t*-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R*²: adjustiertes R-Quadrat, *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben, *SD*: Standardabweichung, *LP*: Lehrperson, *K*: Klasse.

Zusammenfassung

Zwischen dem habituellen emotionalen Erleben von Klassen und dem der Lehrpersonen sind schwache bis moderate Zusammenhänge zu erkennen, wenn auch nur auf der Ebene der Stichprobe. Die Ergebnisse der multiplen Regressionen deuten darauf hin, dass das emotionale Erleben der Lehrperson die Klassenemotionen stärker beeinflussen als umgekehrt. Die einzelnen Zusammenhänge erstaunen teilweise, da die Einflussrichtungen durchaus wechselhaft erscheinen. So bewirken hohe habituelle PANA der Klasse eine Vergrößerung der Standardabweichung PA der Lehrperson (*Beta* = .23, .08), während hohe habituelle PANA der Lehrperson die Standardabweichungen PA der Klasse senken (*Beta* = -.15, -.22).

6.5.2 Beziehungen zwischen habituellem emotionalen Erleben von Lehrpersonen und Klassenmerkmalen

Die beiden Klassenmerkmale Klassengröße und Klassenklima zeigten sich aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung ebenfalls als spannend in der Korrelation mit dem emotionalen Erleben der Lehrpersonen und nicht nur mit diesem der Klasse. Beim Klassenklima ist ein weiterer Grund für dessen Korrelation mit dem emotionalen Erleben der Lehrkräfte die Tatsache, dass dieses von den Lehrkräften erfasst wurde.

Klassengrösse

Mit Korrelationskoeffizienten von $-.47$, $.29$ und $-.22$ ist klare Beziehung zwischen dem habituellen emotionalen Erleben der Lehrkräfte ($n = 32$) und der Klassengrösse zu erkennen (vgl. Tabelle 43). Während die habituelle NA moderat korreliert ($.29$), entsteht bei der habituellen VA nur ein mittelschwacher Zusammenhang ($.22$) und beide Werte gelten aufgrund ihrer nicht vorhandenen Signifikanz als nur für diese Stichprobe aussagekräftig. Die Korrelation mit der habituellen PA ist mit einem Wert von $-.47$ aber stark und ebenfalls signifikant. Grundsätzlich kann also ausgesagt werden, dass grössere Klassen bei der Lehrperson klar weniger Positive Aktivierung hervorrufen und ebenfalls etwas weniger Valenz. Im Gegenzug dazu nimmt die Negative Aktivierung moderat zu.

Bei den Standardabweichungen sind durchgehend positive schwache bis moderate Beziehungen zu erkennen. Mit Werten von PA SD $.25$, NA SD $.17$ und VA SD $.22$ zeigt sich, dass in dieser Stichprobe die Klassengrösse eine positive Beziehung zur Standardabweichung des habituellen emotionalen Erlebens der Lehrpersonen hat. Dies bedeutet, dass grössere Klassen die Standardabweichung vergrössern und dass kleine Klassen einen stabilisierenden Effekt auf das habituelle emotionale Erleben der Lehrkräfte haben.

Klassenklima

Aus Tabelle 43 ist augenfällig zu erkennen, dass das habituelle emotionale Erleben der Klassenlehrpersonen ($n = 32$) stark mit dem Klassenklima zusammenhängt. Die hohen und signifikanten Korrelationskoeffizienten (PA H $.44$, NA H $-.63$ und VA H $.52$) zeigen auf, dass ein gutes Klassenklima und viel Positive Aktivierung, wenig Negative Aktivierung und viel Valenz gemeinsam auftreten. Ein gutes Klassenklima geht also im Allgemeinen mit einem positiven emotionalen Erleben der Lehrpersonen einher.

Bei der Standardabweichung sind die Werte deutlich kleiner, durchgehend negativ und nicht mehr signifikant. Die höchste mittelschwache Beziehung zeigt sich zwischen dem Klassenklima und der Standardabweichung der NA ($-.20$). Die Standardabweichungen der PA ($-.16$) und die der VA ($.04$) korrelieren nur noch kaum bis schwach. Ein gutes Klassenklima und ein stabiles emotionales Erleben der Lehrperson sind somit schwach miteinander verknüpft.

Tabelle 43 *Ergebnisse der Korrelationen zwischen habituellem emotionalen Erleben der Lehrpersonen und Klassenmerkmalen*

	Habituelles em. Erleben H			Standardabweichung SD		
	PA H	NA H	VA H	PA SD	NA SD	VA SD
Klassengrösse	$-.47$	$.29$	$-.22$	$.25$	$.17$	$.22$
Klassenklima ($\alpha = .70$)	$.44$	$-.63$	$.52$	$-.16$	$-.20$	$-.04$

Anmerkungen: α : Cronbach- α , H : empirisches habituelles emotionales Erleben, SD : Standardabweichung, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

6.5.3 Beziehungen zwischen habituellem emotionalen Erleben von Klassen und Personmerkmalen der Lehrperson

Ebenfalls von Interesse sind aufgrund der Inhalte in der Theorie die Beziehungen zwischen Personenmerkmalen der Lehrpersonen und dem habituellen emotionalen Erleben der Klassen.

Tabelle 44 *Ergebnisse der Korrelationen zwischen habituellem emotionalen Erleben der Klassen und Personmerkmalen der Lehrpersonen*

	habituelles emotionales Erleben			Standardabweichung (<i>H</i>)		
	PA <i>H</i>	NA <i>H</i>	VA <i>H</i>	PA <i>SD</i>	NA <i>SD</i>	VA <i>SD</i>
Geschlecht	-.26	.44	-.48	.27	.01	.30
Alter	-.05	.02	.01	-.29	-.30	-.22
Selbstwirksamkeitserwart.						
Selbstwirk. (α : .71)	-.19	.12	-.01	-.29	-.24	-.45
Berufliche Belastung						
Arbeitsunzufr. (α : .63)	.06	-.10	-.06	.38	.22	.39
Arbeitsüberforderung (α : .80)	.06	.05	-.11	.06	-.06	-.12
Kontrolliertheitserl. (α : .52)	-.08	-.01	-.10	.24	.13	.38

Anmerkungen: α : Cronbach- α , *H*: empirisches habituelles emotionales Erleben, *SD*: Standardabweichung, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

Geschlecht

Wie in Tabelle 44 ($n = 33$) ersichtlich hat das Geschlecht der Lehrperson einen starken Einfluss auf das habituelle emotionale Erleben der Klasse. Die habituelle PA der Klasse korreliert mit $-.26$ moderat, aber nicht signifikant mit dem Geschlecht, wobei die habituelle NA mit $.44$ und die habituelle VA mit $-.48$ stark und signifikant korrelieren. Grundsätzlich kann ausgesagt werden – da eine 1 für Männer und eine 2 für Frauen steht – dass weibliche Lehrpersonen sich moderat negativ auf die Positive Aktivierung, stark und negativ auf die Valenz und ebenfalls stark aber positiv auf die Negative Aktivierung auswirken.

Bei der Standardabweichung des habituellen emotionalen Erlebens der Klasse sind weniger starke und durchgehend nicht signifikante Werte zu verzeichnen (PA *SD* $.27$, NA *SD* $.01$ und VA *SD* $.30$). Diese aber doch teilweise moderaten Werte zeigen im Grundsatz für diese Stichprobe auf, dass sich eine männliche Lehrperson stabilisierend auf das emotionale Erleben auswirkt.

Alter

Das Alter der befragten Lehrpersonen ($n = 33$) hat auf das habituelle emotionale Erleben ihrer Klassen einen nur sehr geringen, unbedeutenden Einfluss (vgl. Tabelle 44). Bei der Standardabweichung des emotionalen Erlebens hingegen, konnte mit Korrelationswerten von PA *SD* $-.29$, NA *SD* $-.30$ und VA *SD* $-.22$ eine mittelschwache bis moderate, jedoch nicht signifikante Beziehung festgestellt werden. Dies bedeutet für die in dieser Arbeit verwendete Stichprobe, dass ältere Lehrpersonen ein stabileres emotionales Erleben der Klasse bewirken

Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen korreliert, wie in Tabelle 44 ersichtlich, nur schwach bis mittelschwach mit dem habituellen emotionalen Erleben der Klasse. Eine moderate negative Beziehung besteht mit einem Korrelationskoeffizienten von $-.19$ zur habituellen PA und eine schwache positive Beziehung mit einem Wert von $.12$ zur habituellen NA. Die Beziehung zur habituellen VA ist mit einem Wert von $-.01$ nicht aussagekräftig. Für diese Stichprobe (aufgrund der nicht signifikanten Werte) lässt sich aber aussagen, dass ein hohes Selbstwirksamkeitsempfinden der Lehrperson mit einer tendenziell tiefen Positiven Aktivierung und einer tendenziell hohen Negativen Aktivierung in Verbindung steht.

Die Standardabweichung des habituellen emotionalen Erlebens der Klasse ist um einiges stärker mit der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen verknüpft. Mit Werten von PA *SD* $-.29$, NA *SD* $-.24$ und VA *SD* $-.45$ lässt sich ein moderater bis starker Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten erkennen, wobei die Beziehung zur Standardabweichung der VA sogar signifikant ist. So lässt sich aussagen, dass ein hohes Selbstwirksamkeitsempfinden der Lehrperson durchgehend mit negativen Werten bei der Standardabweichung und somit mit einem stabileren emotionalen Erleben in Verbindung steht.

Berufliche Belastung

Aus der Tabelle 44 ist klar ersichtlich, dass das berufliche Belastungserleben der Lehrperson einen sehr geringen Zusammenhang mit dem habituellen emotionalen Erleben der Klasse hat. Mit Werten zwischen $+/- .01$ und $+/- .11$ ist eine nur sehr schwache und nicht signifikante Beziehung vorhanden.

Ebenfalls sind aber moderate bis mittelschwache Zusammenhänge zwischen der beruflichen Belastung und der Standardabweichung des habituellen emotionalen Erlebens zu erkennen, welche teilweise trotz $n = 33$ signifikant sind. Die Arbeitsunzufriedenheit zeigt zu den drei Skalen der Standardabweichung die höchsten Werte von PA *SD* $.38$, NA *SD* $.22$ und VA *SD* $.39$. Das Kontrolliertheitserleben zeigt die zweitgrössten Werte (PA *SD* $.24$, NA *SD* $.13$ und VA *SD* $.38$). Die Arbeitsüberforderung hingegen liegt am Schluss und zeigt nur noch schwache Werte. Dies bedeutet, dass ein geringes Belastungserleben der Lehrpersonen bezüglich Arbeitszufriedenheit und Kontrolliertheitserleben mit einem stabilen habituellen emotionalen Erleben der Klasse einher geht.

Um die teilweise hohen Werte bei der Standardabweichung genauer zu betrachten, wird eine multiple Regression vorgenommen (vgl. Tabelle 45). Bei allen drei Regressionen dienen die drei Skalen der beruflichen Belastung Arbeitsunzufriedenheit, Arbeitsüberforderung und Kontrolliertheitserleben als Prädiktoren, als Kriterien wurden je Regression die Skalen der Standardabweichung des habituellen emotionalen Erlebens (PA *SD*, NA *SD* und VA *SD*) verwendet. Da alle Werte der Regressionen als nicht signifikant erscheinen, gelten die nachfolgenden Angaben nicht als allgemein, sondern nur für diese Stichprobe gültig.

Aus Tabelle 45 ist ersichtlich, dass eine moderate bis starke Verknüpfung zwischen der Standardabweichung des habituellen emotionalen Erlebens der Klasse und der beruflichen Belastung der Lehrpersonen besteht. Der multiple Korrelationskoeffizient (R) beträgt bei den drei Regressionen bei PA *SD* $.42$, bei NA *SD* $.31$ und bei VA *SD* $.45$. Beim emotionalen Erleben der Klasse kann somit 17,4% der Ausprägung der Standardabweichung der PA, 9,3% der Ausprägung der Standardabweichung der NA und 20,6% der Ausprägung der Standardabweichung der VA durch das Belastungserleben der Lehrkräfte erklärt werden.

Die standardisierten Regressionskoeffizienten (*Beta*) zeigen auf, dass die Standardabweichung der PA am stärksten mit der Arbeitszufriedenheit (.45), am zweitstärksten mit der Arbeitsüberforderung (-.19) und am schwächsten mit dem Kontrolliertheitserleben (.07) korreliert.

Die Beta-Werte bei der Regression mit der Standardabweichung der NA zeigen auf, dass diese ebenfalls am stärksten mit der Arbeitsunzufriedenheit (.33) am zweitstärksten mit der Arbeitsüberforderung (-.24) und am schwächsten mit dem Kontrolliertheitserleben (.04) korreliert.

Bei der Standardabweichung der VA zeigt sich anhand der standardisierten Regressionskoeffizienten auf, dass auch sie am stärksten mit der Arbeitszufriedenheit (.33) korreliert. Bei der Arbeitsüberforderung (-.14) und dem Kontrolliertheitserleben (.25) verhält es sich aber anders als bei den Standardabweichungen der Positiven und der NA. Kontrolliertheitserleben steht in einer stärkeren Beziehung zur Standardabweichung des emotionalen Erlebens als Arbeitsüberforderung.

Grundsätzlich kann ausgesagt werden, dass eine Beziehung zwischen der Standardabweichung des habituellen emotionalen Erlebens der Klasse und der beruflichen Belastung der Lehrperson besteht, und dass sich die Varianz der Standardabweichung der Positiven Aktivierung zu 17.4%, die Varianz der Standardabweichung der Negativen Aktivierung zu 9.3% und die Varianz der Standardabweichung der Valenz zu 20.6% durch die berufliche Belastung erklären lässt. Die Belastungsskala Arbeitsunzufriedenheit weist gesamtheitlich die höchste Korrelation mit der Standardabweichung des habituellen emotionalen Erlebens der Klasse auf.

Tabelle 45 *Ergebnisse der multiplen Regressionen der Standardabweichung des emotionalen Erlebens der Klassen auf die berufliche Belastung der Lehrpersonen*

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
Positive Aktivierung (PA SD)						.418	.174	.130
Arbeitsunzufriedenheit	.45	.38	.34	2.02	.052			
Arbeitsüberforderung	-.19	.06	-.17	-.98	.337			
Kontrolliertheitserleben	.07	.24	.06	.34	.739			
Negative Aktivierung (NA SD)						.305	.093	.411
Arbeitsunzufriedenheit	.33	.22	.25	1.43	.162			
Arbeitsüberforderung	-.24	-.06	-.21	-1.18	.247			
Kontrolliertheitserleben	.04	.13	.03	.17	.867			
Valenz (VA SD)						.454	.206	.079
Arbeitsunzufriedenheit	.33	.39	.25	1.51	.143			
Arbeitsüberforderung	-.14	-.12	-.12	-.70	.492			
Kontrolliertheitserleben	.25	.38	.21	1.29	.208			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: t-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R*²: adjustiertes R-Quadrat, *SD*: Standardabweichung.

6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem ersten Auswertungsschwerpunkt wurde das habituelle emotionale Erleben von Lernenden, Klassen und Lehrpersonen und deren Beziehungen zueinander sowie die Verknüpfung zu Persönlichkeits- und Klassenmerkmalen untersucht. Fokussiert wurden einerseits das empirische habituelle emotionale Erleben und andererseits dessen Standardabweichung.

Die Skalen PA, NA und VA des habituellen emotionalen Erlebens korrelieren auf den Ebenen der Lernenden, der Klassen wie auch der Lehrpersonen stark signifikant untereinander und mit Ausnahme der Ebene Lehrpersonen gilt das Gleiche auch für die Standardabweichungen der drei Skalen. Grosse Schwankungen des emotionalen Erlebens beeinflussen die habituellen Emotionen negativ; dies kann auf der Lernenden- und Klassenebene durch moderate bis starke signifikante Zusammenhänge festgestellt werden.

Das habituelle emotionale Erleben der Lernenden scheint kaum durch das Geschlecht beeinflusst zu werden. Hingegen weist die Persönlichkeit starke Zusammenhänge mit dem habituellen emotionalen Erleben auf. Dies gilt insbesondere für die Persönlichkeitsskala der Verträglichkeit. Etwas schwächer sind die Beziehungen zwischen Schulischer Integration und habituellem emotionalen Erleben der Lernenden. Die emotionale Integration zeigt sich als stärkster Einflussfaktor, was aufgrund der verwandten Thematik nicht weiter erstaunt. Beim schulischen Selbstkonzept sind die Zusammenhänge deutlich schwächer. Spannenderweise scheinen sich gute Schulleistungen im Fach Deutsch negativ auf die habituelle PA der Lernenden auszuwirken. Die Verhaltensauffälligkeit zeigt als einziges Personenmerkmal höhere Korrelationswerte mit der Standardabweichung als mit dem habituellen emotionalen Erleben. Grundsätzlich sind die Zusammenhänge aber nur schwach bis moderat.

Zusammenfassend kann ausgesagt werden, dass eine starke Persönlichkeit, ein gutes schulisches Selbstkonzept und eine hohe schulische Integration sich positive auf das emotionale Erleben der Lernenden auswirkt. Verhaltensauffälligkeiten und – erstaunlicherweise – gute Leistungen im Bereich Deutsch verschlechtern das habituelle emotionale Erleben.

Das Klassenklima weist lediglich vereinzelt schwache, nicht signifikante Zusammenhänge mit dem habituellen emotionalen Erleben der Klassen auf. Die Klassengrösse hingegen zeigt moderate mit mittelstarke Beziehungen zur Standardabweichung und zum habituellen emotionalen Erleben auf. So fühlen sich grössere Klassen tendenziell schlechter und zeigen ausgeprägtere Schwankungen im emotionalen Erleben.

Auf der Ebene der Lehrpersonen sind aufgrund der kleinen Untersuchungsmenge von $n = 32$ die wenigsten Werte signifikant. Es konnten jedoch moderate bis starke Zusammenhänge mit Personenmerkmalen festgestellt werden. Die Korrelation mit dem Geschlecht zeigt auf, dass das emotionale Erleben von Lehrerinnen weniger stabil ist als jenes von Lehrern. Hingegen wirkt sich ein höheres Alter im Lehrberuf positiv auf die Stabilität des emotionalen Erlebens aus; ältere Lehrpersonen zeigen geringere Schwankungen. Auffallend ist der hohe Einfluss der Skalen der Persönlichkeit. So kann rund ein Viertel der Varianz des habituellen emotionalen Erlebens einer Lehrperson durch die Persönlichkeit erklärt werden. Neurotizismus nimmt dabei den zentralsten Stellenwert ein und wirkt sich durchgehend negativ auf das emotionale Erleben aus. Wenig erstaunlich scheint, dass Lehrpersonen, die ihre Selbstwirksamkeit als hoch

beurteilen, sich im Unterricht besser fühlen. Hohe berufliche Belastung wirkt sich negativ auf das habituelle emotionale Erleben aus, insbesondere auf die NA.

Vergleicht man das habituelle emotionale Erleben von Klassen und ihren Lehrpersonen, sind schwache bis moderate Zusammenhänge beobachtbar. Die Ergebnisse der multiplen Regressionen zeigten auf, dass das habituelle emotionale Erleben der Lehrpersonen sich stärker auf die Klassenemotionen auswirkt als umgekehrt. Es können keine eindeutigen Aussagen bezüglich der Beziehungsrichtung gemacht werden; PA, NA, VA und deren Standardabweichungen beeinflussen sich nicht durchgehend stringent.

Die Klassengrösse zeigt klare Zusammenhänge mit dem habituellen emotionalen Erleben der Lehrpersonen auf. So fühlen sich Lehrpersonen in grossen Klassen weniger gut und deren Emotionserleben ist instabiler. Auffallend hohe und durchgehend signifikante Zusammenhänge lassen sich zwischen dem Klassenklima und dem emotionalen Erleben der Lehrperson feststellen. So erleben Lehrpersonen bei gutem Klassenklima positivere Emotionen.

Obwohl das Geschlecht der Lehrperson auf die eigenen Emotionen kaum Auswirkungen zeigt, erleben von Lehrern unterrichtete Klassen deutlich positivere habituelle Emotionen und sind emotional stabiler als Klassen, die von Lehrerinnen unterrichtet werden. Das Alter der Lehrperson wirkt sich hingegen lediglich auf die Stabilität des emotionalen Erlebens aus; bei älteren Lehrpersonen erlebt die Klasse weniger Emotionsschwankungen. Die Selbstwirksamkeitserwartung, wie auch die Berufliche Belastung, zeigen insbesondere Beziehungen zur Standardabweichung der Klasse auf. Erstaunlicherweise korrelieren Selbstwirksamkeitsempfinden der Lehrperson und Standardabweichungen der Klasse positiv. Eine geringe berufliche Belastung wirkt sich im Gegensatz dazu erwartungsgemäss positiv auf die Standardabweichung der Klassenemotionen aus.

7 Ergebnisse – Aktuelles emotionales Erleben

Das zweite Ergebniskapitel befasst sich mit dem aktuellen emotionalen Erleben aller am Unterricht beteiligter Personen. Vor der ersten Auswertung wird das relative aktuelle emotionale Erleben erklärt (7.1), um es danach in den Korrelationen und Regressionen anzuwenden. Analog zu Kapitel 6 wird auf drei Ebenen ausgewertet: der Ebene Lernende (7.2), der Ebene Klasse (7.3) und der Ebene Lehrpersonen (7.4). Innerhalb der verschiedenen Ebenen wird zuerst das aktuelle emotionale Erleben interkorreliert (7.2.1 / 7.3.1 / 7.4.1) und danach werden die Skalen aktuelle PA, aktuelle NA und VA mit Situationsmerkmalen korreliert und teilweise wird ebenfalls eine Regression vorgenommen (7.2.2 / 7.3.2 / 7.4.2). Um nachfolgend Aussagen über die Beziehung zwischen dem aktuellen emotionalen Erleben von Klassen und ihren Lehrpersonen machen zu können, wird deren emotionales Erleben miteinander korreliert und es werden Situationsmerkmale der Lehrperson mit dem aktuellen emotionalen Erleben der Klasse und umgekehrt in Beziehung gebracht (7.5). Abschliessend werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst (7.6).

7.1 Beschreibung des aktuellen emotionalen Erlebens

Wie in Kapitel 6.1 erklärt wurde das aktuelle emotionale Erleben mittels ESM zu vierzehn Zeitpunkten während einer normalen Schulwoche erhoben. Zu jedem Zeitpunkt wurde das emotionale Erleben genau in diesem Moment weitgehend unreflektiert und unbeeinflusst aufgenommen. Die daraus entstandenen Werte widerspiegeln das absolute Erleben, welches in keinerlei Verbindung steht zum individuellen Emotionsniveau.

Dieses absolute Erleben zeigt zwar die wirklichen PANAVA-Werte zum jeweiligen Zeitpunkt, kann aber nicht nur losgelöst von dem habituellen Gefühlszustand über die vierzehn Zeitpunkte aus gewertet werden, da die Wertung seiner Ausprägung davon abhängt, wie hoch oder tief die mittleren PANAVA-Werte liegen.

Für die vorliegende Studie werden die Werte des relativen emotionalen Erlebens berücksichtigt. Mit relativ sind die Werte gemeint, welche aus dem aktuellen und dem habituellen Erleben in Beziehung zueinander errechnet wurden. Dies aus dem einfachen Grund, da durch die Relativierung das aktuelle emotionale Erleben aussagekräftiger wird; die Werte beziehen sich auf die aktuelle Situation und ergeben sich nicht wie beim absoluten emotionalen Erleben aus einer Mischung der aktuellen Situation und des Grundgefühls.

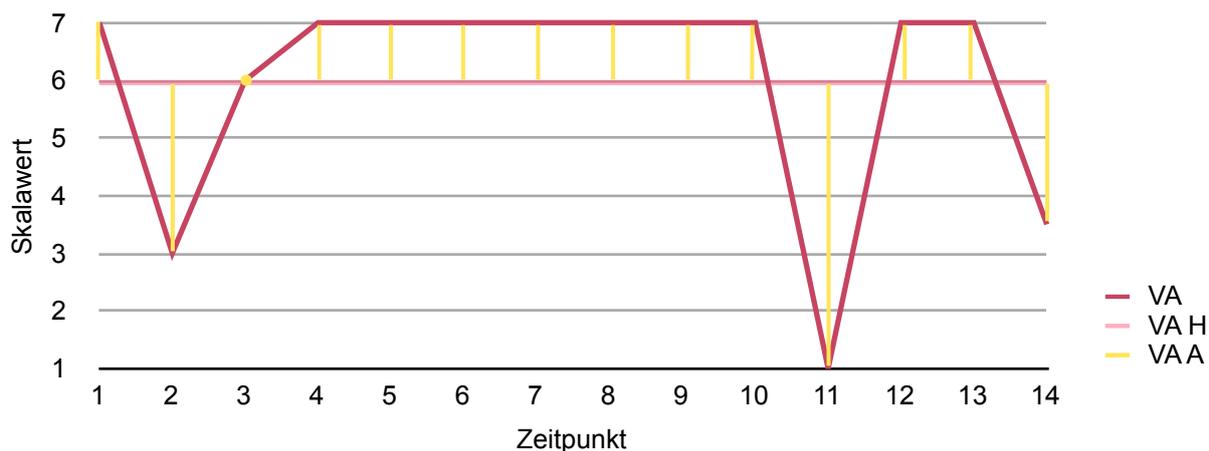


Abbildung 3 VA-Werte einer ausgewählten Schülerin (ID 52)

Absolutes emotionales Erleben: Liegt beispielsweise wie in Abbildung 3 bei der Schülerin 52 die VA zum Zeitpunkt 2 bei einem Wert von 3.5, könnte er objektiv betrachtet als mittelhoch gewertet werden.

Relatives emotionales Erleben: In Verbindung mit dem habituellen Erleben wird dieser Wert von 3.5 aber darum als tendenziell tief gewertet, da die Grundstimmung der Schülerin bei ungefähr 6 liegt. Wäre ihre habituelle VA auf einem Wert von 2, könnte ein VA-Wert von 3.5 sogar als hoch gewertet werden. Man betrachtet für diese Wertung die Abweichung des aktuellen emotionalen Erlebens vom habituellen emotionalen Erleben, welche den Situationsanteil ausmacht.

Bei der Berechnung ergab sich aus der Relativierung des habituellen und des aktuellen emotionalen Erlebens ein relativer Z-Wert, welcher in der Abbildung schwarz eingezeichnet ist. Dieser Z-Wert wird im Folgenden als relatives aktuelles emotionales Erleben oder nur als aktuelles (A) emotionales Erleben verwendet und benannt.

Auf der Ebene Klasse hat die Erfassung des aktuellen emotionalen Erlebens gleichermassen stattgefunden. Um einen Klassenwert zu definieren, wurde dann das Mittel aller empirisch erfassten relativen aktuellen emotionalen Erlebenszustände Lernenden errechnet.

Auf der Ebene Lehrpersonen fand die Erfassung nach gleichem Muster wie bei den Lernenden statt.

7.2 Ebene Lernende

7.2.1 Aktuelles emotionales Erleben

Da die einzelnen Skalenkennwerte bereits im vorherigen Kapitel berechnet wurden, wird an dieser Stelle lediglich auf die Interkorrelationen des aktuellen emotionalen Erlebens PA, NA und VA eingegangen.

Diese Interkorrelation auf Zeitpunktebene aller Lernenden wurde mit einem n zwischen 7273 und 7355 berechnet.

Die Resultate in Tabelle 46 zeigen auf, dass das aktuelle emotionale Erleben von Lernenden mittelstark bis stark interkorreliert. Ebenfalls ist ersichtlich, dass die Werte allesamt signifikant sind. Mit Cronbachs Alpha von $-.41$ besteht zwischen PA A und NA A der schwächste, negative Zusammenhang. VA und NA

zeigen auch bezüglich der aktuellen Werte die stärkste, negative Beziehung (-.56). Im Vergleich zum habituellen emotionalen Erleben sind die Korrelationen auf aktueller Ebene durchgehend weniger hoch. Die Beziehungen zwischen PA, NA und VA scheint stringent: Lernende mit hoher Positiver Aktivierung erleben ebenfalls hohe Valenz und tiefe Negative Aktivierung.

Tabelle 46 *Ergebnisse der Interkorrelationen PANAVA aktuell Lernende*

	Aktuelles emotionales Erleben A		
	PA A	NA A	VA A
Aktuelles emotionales Erleben A			
Positive Aktivierung (PA A)		-.41	.52
Negative Aktivierung (NA A)			-.56
Valenz (VA A)			

Anmerkungen: A: aktuelles emotionales Erleben, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

7.2.2 Beziehungen zwischen aktuellem emotionalen Erleben und Situationsmerkmalen

Das aktuelle emotionale Erleben der Lernenden wird aufgrund seiner situativen Ausrichtung mit dem Situationsmerkmal *Tätigkeitserleben* korreliert, um eine mögliche Beziehung festzustellen. Analog zum aktuellen emotionalen Erleben wird ebenfalls mit dem Z-Wert (vgl. Kapitel 7.1) des Tätigkeitserlebens ausgewertet.

Das Tätigkeitserleben der Probanden zu den 14 Zeitpunkten ($n = 7252$) wurde ursprünglich mit den drei Skalen Flow-Erleben, Besorgnis und Anstrengungsbereitschaft erfasst. Aufgrund des Screen-Tests bei der Faktorenanalyse und „aus methodischen und inhaltlichen Überlegungen, die hier nicht weiter dargelegt werden, wurde die Zweifaktorenlösung favorisiert“ (Venetz, Tarnutzer, Zurbruggen und Sempert, 2010, S. 97). Was soviel bedeutet wie, dass in der Ausgangsstudie eine Auswertung des Tätigkeitserlebens mittels der beiden Skalen Flow-Erleben und Anstrengungsbereitschaft entschieden wurde.

Tabelle 47 *Ergebnisse der Korrelationen zwischen aktuellem emotionalen Erleben und Tätigkeitserleben Lernender*

	Aktuelles emotionales Erleben A		
	PA A	NA A	VA A
Tätigkeitserleben			
Anstrengungsbereitschaft ($\alpha: .76$)	.21	-.02	.10
Flow-Erleben ($\alpha: .69$)	.41	-.32	.37

Anmerkungen: α : Cronbach- α , A: aktuelles emotionales Erleben, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

Aus Tabelle 47 ist ersichtlich, dass das Tätigkeitserleben schwach bis mittelstark mit dem aktuellen emotionalen Erleben korreliert. Das Flow-Erleben zeigt mit allen drei Skalen des aktuellen emotionalen Erlebens moderate bis mittelstarke Korrelationen (PA A .41, NA A -.32 und VA A .37) welche allesamt signifikant sind. Die Anstrengungsbereitschaft korreliert wenig bis mittelschwach (PA A .21, NA A -.01 und

VA A .10) mit dem aktuellen emotionalen Erleben und die Werte sind nur bei der PA und der VA signifikant. Dies bedeutet, dass Lernende, welche viel Flow-Erleben aufweisen, eine signifikant höhere PA und VA und eine signifikant tiefere NA erleben. Ebenfalls zeigen diese Werte, dass Lernende mit einer hohen Anstrengungsbereitschaft signifikant stärker positiv aktiviert sind und eine signifikant höhere VA erleben. Um die Einflüsse der beiden Skalen des Tätigkeitserleben und die Korrelationswerte etwas differenzierter zu betrachten, wird eine Regression (vgl. Tabelle 48) durchgeführt. Als Prädiktoren werden bei allen drei Regressionen die beiden Skalen des Tätigkeitserlebens Anstrengungsbereitschaft und Flow-Erleben verwendet. Als Kriterien werden je Regression die Skalen des aktuellen emotionalen Erlebens (PA A, NA A, VA A) eingesetzt.

Aus der Tabelle der multiplen Regression kann entnommen werden, dass eine moderate bis mittelstarke Verknüpfung zwischen dem Tätigkeitserleben und den drei Skalen des aktuellen emotionalen Erlebens besteht. Der multiple Korrelationskoeffizient (R) in den drei Regressionen beträgt bei PA A .42, bei NA A .32 und bei VA A .37. 18% der aktuellen PA, 14,4% der aktuellen NA und 14% der aktuellen VA kann somit durch das Tätigkeitserleben erklärt werden.

Aus den standardisierten Regressionskoeffizienten ($Beta$) kann entnommen werden, dass die Skala Flow-Erleben bei allen drei Regressionen eine bemerkenswert höhere Korrelation als die Anstrengungsbereitschaft aufzeigt (PA A .38, NA A -.33 und VA A .38) und in allen drei Fällen signifikant ist. Die Anstrengungsbereitschaft zeigt nur bei den Regressionen mit der aktuellen Positiven Aktivierung (.11) und mit der aktuellen Negativen Aktivierung (.07) signifikante Werte.

Im Allgemeinen kann ausgesagt werden, dass eine Beziehung zwischen dem aktuellen emotionalen Erleben und dem Tätigkeitserleben besteht und das sich die Varianz der drei Skalen des aktuellen emotionalen Erlebens sich zu 10,4% (NA A), 14% (VA A) und zu 18% (PA A) durch das Tätigkeitserleben erklären lassen. Die Skala Flow-Erleben weist gesamtheitlich klar die höhere Korrelation als die Anstrengungsbereitschaft auf.

Tabelle 48 *Ergebnisse der multiplen Regressionen des aktuellen emotionalen Erlebens auf das Tätigkeitserleben Lernender*

	$Beta$	r	sr	t	p	R	R^2	p
Positive Aktivierung (PA A)						.424	.180	<.001
Anstrengungsbereitschaft	.11	.21	.11	10.25	<.001			
Flow-Erleben	.38	.41	.37	34.63	<.001			
Negative Aktivierung (NA A)						.323	.104	<.001
Anstrengungsbereitschaft	.07	-.02	.07	5.90	<.001			
Flow-Erleben	-.33	-.32	-.32	-29.09	<.001			
Valenz (VA A)						.374	.140	<.001
Anstrengungsbereitschaft	-.01	.10	-.00	-.41	.683			
Flow-Erleben	.38	.37	.36	33.22	<.001			

Anmerkungen: $Beta$: standardisierte Regressionskoeffizienten, r : einfache Korrelation, sr : Semipartialkorrelation, t : t-Wert, p : Irrtumswahrscheinlichkeit, R : multipler Korrelationskoeffizient, R^2 : adjustiertes R-Quadrat, A: aktuelles emotionales Erleben.

7.3 Ebene Klassen

7.3.1 Aktuelles emotionales Erleben

Um das aktuelle emotionale Erleben der Klassen zu untersuchen, wurden die Werte der Skalen PA, NA und VA und deren Standardabweichungen SD korreliert. Die Standardabweichungen der Klassen auf Zeitpunktebene beschreiben die Streuung der Klasse zu den Zeitpunkten. Berechnet wurden die Korrelationen mit einem n von 446.

Die Resultate in Tabelle 49 zeigen starke signifikante Zusammenhänge innerhalb der Skalen PA, NA und VA des aktuellen emotionalen Erleben. Somit weist eine Klasse, die zu einem bestimmten Zeitpunkt geringe PA erleben, geringe VA und hohe NA auf. Im Vergleich zum habituellen emotionalen Erleben von Klassen sind die Korrelationen jedoch durchgehend weniger stark.

Die Interkorrelationswerte der Standardabweichungen SD sind ebenfalls signifikant, weisen jedoch einen geringeren Zusammenhang auf (.25, .29, .46). Da alle Zusammenhänge positiv sind, kann davon ausgegangen werden, dass die Streuung der PANAVA-Werte innerhalb einer Klasse zu einem bestimmten Zeitpunkt entweder durchgehend hoch oder durchgehend niedrig ist.

Die Abhängigkeiten zwischen dem aktuellen emotionalen Erleben und dessen Standardabweichung sind im Vergleich zu den habituellen Werten etwas stärker. So zeigen die Korrelationen von NA SD und VA SD mit dem aktuellen emotionalen Erleben durchgehend signifikante Zusammenhänge. Die stärksten Beziehungen bestehen zwischen VA A und VA SD (-.51) und NA A und NA SD (.43). Eine hohe Streuung innerhalb der Klasse steht generell mit einem negativen emotionalen Erleben in Zusammenhang: So sind die Werte von PA A und VA A tief und die aktuelle NA ist erhöht. Die Ausnahme bildet dabei die Streuung der PA; sie weist keine Zusammenhänge mit dem aktuellen emotionalen Erleben auf.

Tabelle 49 *Ergebnisse der Korrelationen PANAVA aktuell Klassen*

	Aktuelles em. Erleben A			Standardabweichung SD		
	PA A	NA A	VA A	PA SD	NA SD	VA SD
Aktuelles em. Erleben A						
Positive Aktivierung (PA A)		-.46	.65	-.00	-.14	-.21
Negative Aktivierung (NA A)			-.69	.05	.43	.32
Valenz (VA A)				-.03	-.30	-.51
Standardabweichung SD						
Positive Aktivierung (PA SD)					.25	.29
Negative Aktivierung (NA SD)						.46
Valenz (VA SD)						

Anmerkungen: A: aktuelles emotionales Erleben, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

7.3.2 Beziehungen zwischen aktuellem emotionalen Erleben und Situationsmerkmalen

Das Klassenklima wurde in der Befragung mittels ESF-Fragebogen lediglich von den Lehrpersonen erhoben. Um den Zusammenhang des aktuellen emotionalen Erlebens von Klassen und dem Klassenklima zu eruieren, wurden für diese Analyse nicht nur die Daten der Klassenlehrpersonen, sondern auch die der Fachlehrpersonen und schulischen Heilpädagogen miteinbezogen, was ein n von 411 ergibt. Dies ermöglicht eine breitere Abstützung auf mehr Zeitpunkte, da ansonsten für einige Zeitpunkte keine

Aussagen über das Klassenklima vorhanden gewesen wären. Dort, wo aufgrund eines Teamteachings oder eines Fachunterrichts zwei Werte bestehen, wurde ein Mittelwert der beiden Lehrpersonen berechnet.

Aus Tabelle 50 ist ersichtlich, dass das Klassenklima nur sehr gering und nicht signifikant mit dem aktuellen emotionalen Erleben der Klasse korreliert, was mit den Erkenntnissen aus der Korrelation des habituellen emotionalen Erlebens und des Klassenklimas einher geht. Feststellungen wie die, dass ein gutes Klassenklima tendenziell mit einem homogenisierten emotionalen Erleben der Klasse einher geht, da die Standardabweichung innerhalb der Klasse sinkt (PA *SD* -.03, NA *SD* -.05 und VA *SD* -.08), kann aufgrund der dürftigen Korrelation nur Hinweise geben. Dasselbe gilt für die erstaunliche Feststellung, dass ein gutes Klassenklima mit einer tiefen Positiven Aktivierung, einer tiefen Valenz und einer hohen Negativen Aktivierung korreliert, was bedeuten würde, dass ein gutes Klassenklima tendenziell mit einem negativeren aktuellen emotionalen Erleben zusammenhängt.

Tabelle 50 *Ergebnisse der Korrelationen zwischen aktuellem emotionalen Erleben der Klassen und Klassenklima*

	Aktuelles em. Erleben A			Standardabweichung SD		
	PA A	NA A	VA A	PA SD	NA SD	VA SD
Klassenklima (α : .70)	-.07	.05	-.08	-.03	-.05	-.08

Anmerkungen: α : Cronbach- α , A: aktuelles emotionales Erleben, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

7.4 Ebene Lehrpersonen

7.4.1 Aktuelles emotionales Erleben

Um zu untersuchen wie sich das emotionale Erleben von Lehrpersonen im aktuellen Unterricht verhält, werden die Beziehungen der aktuellen, z-standardisierten PANAVA-Werte auf Zeitpunktebene erforscht. In diese Analyse fließen die Daten der 33 Klassenlehrpersonen zu den 14 Zeitpunkten ein; die Interkorrelation des aktuellen emotionalen Erlebens PA, NA und VA wird somit mit einem n von 380 berechnet. Die Resultate in Tabelle 51 zeigen auf, dass innerhalb der Skalen mittlere bis starke signifikante Zusammenhänge bestehen. So korrelieren die aktuelle PA und die aktuelle NA moderat negativ (-.29). Die Beziehung zwischen VA A und PA A ist mit .46 etwas stärker. Den höchsten, negativen Korrelationswert weisen die NA und die VA auf (-.66). Somit verhalten sich die PANAVA-Skalen auch auf der aktuellen Lehrpersonenebene stringent zueinander: Eine Lehrkraft mit hoher Positiver Aktivierung empfindet gleichzeitig tiefe Negative Aktivierung und eine hohe Valenz. Im Vergleich zum habituellen Erleben der Lehrpersonen sind die Korrelationswerte des aktuellen emotionalen Erlebens jedoch durchgehend deutlich tiefer.

Tabelle 51 *Ergebnisse der Interkorrelationen PANAVA aktuell Lehrpersonen*

	Aktuelles emotionales Erleben A		
	PA A	NA A	VA A
Aktuelles emotionales Erleben A			
Positive Aktivierung (PA A)		-.29	.46
Negative Aktivierung (NA A)			-.66
Valenz (VA A)			

Anmerkungen: A: aktuelles emotionales Erleben, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

7.4.2 Beziehungen zwischen aktuellem emotionalen Erleben und Situationsmerkmalen

Da das Klassenklima von den Lehrpersonen erhoben wurde, zeigt sich die Korrelation dessen mit dem aktuellen emotionalen Erleben der Lehrkräfte als augenscheinlich. Ebenfalls interessiert die Beziehung zwischen dem aktuellen emotionalen Erleben und dem Situationsmerkmal Tätigkeitserleben.

Tabelle 52 *Ergebnisse der Korrelationen zwischen aktuellem emotionalen Erleben und Klassenklima und Tätigkeitserleben der Lehrpersonen*

	Aktuelles emotionales Erleben A		
	PA A	NA A	VA A
Klassenklima (α: .67)	.16	-.50	.37
Tätigkeitserleben			
Zielorientierung (α : .54)	.06	-.26	.17
Flow-Erleben (α : .72)	.38	-.18	.28

Anmerkungen: A: aktuelles emotionales Erleben, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

Klassenklima

Die Korrelation des Klassenklimas mit dem aktuellen emotionalen Erleben der Lehrperson ($n = 370$) zeigt eine signifikante mittelschwache bis starke Beziehung auf. Die aktuelle PA korreliert mit einem Wert von .16, die aktuelle NA mit einem Wert von -.50 und die aktuelle VA mit einem Wert von .37. Dies bedeutet, dass ein gutes Klassenklima mit dem aktuellen emotionalen Erleben der Lehrpersonen insofern korreliert, als dass deren aktuelle PA und deren VA höher ist und ihre aktuelle NA tiefer. Diese Werte entsprechen weitgehend denen bei der Korrelation mit dem habituellen Emotionalen Erleben und dem Klassenklima, sind aber durchgehend etwas tiefer.

Tätigkeitserleben

Das Tätigkeitserleben der Lehrkräfte zu den 14 Zeitpunkten ($n = 359$) wurde mit den zwei Skalen Flow-Erleben und Zielorientierung erfasst. Bei der Korrelation der beiden Skalen mit dem aktuellen emotionalen Erleben kann Folgendes festgestellt werden:

Grundsätzlich kann wie aus Tabelle 52 ersichtlich festgestellt werden, dass ein mittelschwacher bis mittelstarker Zusammenhang zwischen dem Tätigkeitserleben der Lehrpersonen und deren aktuellen emotionalen Erlebens besteht. Das Flow-Erleben zeigt mit allen drei Skalen des aktuellen emotionalen Erlebens signifikante Korrelationen, welche bei der aktuellen PA mit einem Wert von $.38$ mittelstark, bei der aktuellen NA mit einem Wert von $-.18$ mittelschwach und bei der aktuellen VA mit einem Wert von $.28$ moderat sind. Die Zielorientierung dagegen zeigt nur zwei signifikante Werte. Bei der aktuellen NA ist dieser moderat ($-.26$) und bei der VA mittelschwach ($.17$). Diese Werte bedeuten grundsätzlich, dass Lehrpersonen, welche viel Flow-Erleben aufweisen eine signifikant höhere Positive Aktivierung und Valenz und eine signifikant tiefere Negative Aktivierung auf der Zeitpunktebene erleben. Des Weiteren zeigen diese Werte, dass Lehrkräfte mit einer starken Zielorientierung signifikant stärker negativ aktiviert sind und eine signifikant höhere Valenz erleben.

Für eine differenziertere Betrachtung der Einflüsse der beiden Skalen des Tätigkeitserlebens wird eine multiple Regression (vgl. Tabelle 53) durchgeführt. Als Prädiktoren fungieren bei allen drei Regressionen die beiden Skalen des Tätigkeitserlebens Zielorientierung und Flow-Erleben und als Kriterium wird je Regression eine der Skalen des aktuellen Emotionalen Erlebens (PA A, NA A und VA A) verwendet.

Aus den Werten der multiplen Regression in Tabelle 53 kann entnommen werden, dass mit multiplen Korrelationswerten (R) um $.35$ (PA A $.39$, NA A $.33$ und VA A $.34$) eine moderate bis mittelstarke Verknüpfung zwischen dem Tätigkeitserleben und den drei Skalen des aktuellen emotionalen Erlebens besteht. $15,4\%$ der aktuellen PA, $11,1\%$ der aktuellen NA und $11,9\%$ der aktuellen VA kann somit durch das Tätigkeitserleben erklärt werden.

Die standardisierten Regressionskoeffizienten ($Beta$) zeigen auf, dass die Skala Flow-Erleben bei allen drei Regressionen signifikante Werte aufweist (PA A $.39$, NA A $.21$ und VA A $.30$). Die Zielorientierung zeigt nur bei der aktuellen Negativen Aktivierung ($-.29$) und bei der aktuellen Valenz ($.21$) signifikante Beta-Werte.

Grundsätzlich kann eine Beziehung zwischen dem aktuellen emotionalen Erleben und dem Tätigkeitserleben der Lehrpersonen festgestellt werden und die Varianz der drei Skalen des aktuellen emotionalen Erlebens lässt sich zu $15,4\%$ (PA A), $11,1\%$ (NA A) und zu $11,9\%$ (VA A) durch das Tätigkeitserleben erklären. Die Skala Flow-Erleben weist gesamtheitlich eine leicht höhere Korrelation als die Zielorientierung auf.

Tabelle 53 *Ergebnisse der multiplen Regressionen des aktuellen emotionalen Erlebens auf das Tätigkeitserleben der Lehrpersonen*

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
Positive Aktivierung (PA A)						.393	.154	<.001
Zielorientierung	.11	.06	.11	2.18	.030			
Flow-Erleben	.39	.38	.39	7.97	<.001			
Negative Aktivierung (NA A)						.333	.111	<.001
Zielorientierung	-.29	-.26	-.29	-5.68	<.001			
Flow-Erleben	-.21	-.18	-.21	-4.18	<.001			
Valenz (VA A)						.344	.119	<.001
Zielorientierung	.21	.17	.21	4.12	<.001			
Flow-Erleben	.30	.28	.30	6.03	<.001			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: *t*-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R*²: adjustiertes R-Quadrat, *A*: aktuelles emotionales Erleben.

7.5 Beziehungen zwischen Klassen und Lehrpersonen

Besteht ein Zusammenhang zwischen dem aktuellen emotionalen Erleben von Lehrkräften und ihren Klassen? Um dies zu untersuchen, werden Situationen in der Gesamtklasse fokussiert, in denen die Klassenlehrperson unterrichtete.

7.5.1 Aktuelles emotionales Erleben

Die in Tabelle 54 ersichtlichen Korrelationswerte ($293 \leq n \leq 294$) zeigen schwache Beziehungen zwischen dem aktuellen emotionalen Erleben von Klassen und ihre Klassenlehrpersonen auf.

Bezüglich des aktuellen emotionalen Erlebens besteht einzig zwischen der PA der Lehrperson und der VA der Klasse ein signifikanter, schwach positiver Zusammenhang (.13). Dies bedeutet, dass bei tiefer Valenz der Klasse zu einem Zeitpunkt die Lehrperson wenig Positive Aktivierung erlebt. Die schwachen (-.10) und knapp schwachen (-.08) negativen Zusammenhänge zwischen VA LP & NA K und PA LP & NA K deuten ebenfalls auf ein ähnliches aktuelles Emotionserleben von Klassen und Lehrpersonen hin. So erlebt eine Klasse bei tiefer Valenz der Lehrperson mehr Negative Aktivierung, und ebenso erlebt eine Lehrperson bei geringer Negativer Aktivierung der Klasse eine höhere Positive Aktivierung. Diese Zusammenhänge sind jedoch nicht signifikant.

Die Streuung der Klasse zu einem bestimmten Zeitpunkt scheint hingegen stärker mit dem aktuellen emotionalen Erleben der Lehrperson zusammenzuhängen. So zeigen NA und VA der Klassen und Lehrpersonen schwache, jedoch signifikante Korrelationswerte auf (.13, .15, -.13, -.14). Bei Klassen mit hoher Standardabweichung der NA und der VA zu einem bestimmten Zeitpunkt erlebt die Lehrperson mehr NA und weniger VA. Die nicht signifikanten Zusammenhänge zwischen NA SD K und PA A LP (-.09), VA SD K und PA A LP (-.09), und PA SD K und NA A LP (.09) bestätigen die Richtung des Zusammenhangs: In Klassen mit einer geringen Streuung des aktuellen emotionalen Erlebens empfinden Lehrpersonen mehr Positive Aktivierung und weniger Negative Aktivierung.

Tabelle 54 *Ergebnisse der Korrelationen zwischen PANAVA aktuell Klassen und PANAVA aktuell Lehrpersonen*

Em. Erleben Lehrpersonen (LP)	Em. Erleben Klassen (K)					
	Aktuelles em. Erleben A K			Standardabweichung SD K		
	PA A K	NA A K	VA A K	PA SD K	NA SD K	VA SD K
Aktuelles em. Erleben A LP						
Positive Aktivierung (PA A LP)	.06	-.08	.13	-.02	-.09	-.09
Negative Aktivierung (NA A LP)	.04	.05	-.02	.09	.13	.15
Valenz (VA A LP)	.01	-.10	.04	.00	-.13	-.14

Anmerkungen: A: aktuelles emotionales Erleben, SD: Standardabweichung, LP: Lehrperson, K: Klasse, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

Einflüsse des aktuellen emotionalen Erlebens der Lehrperson auf die Klassenemotionen

Um die Zusammenhänge differenzierter zu betrachten, wird mittels multipler Regression der Einfluss des aktuellen emotionalen Erlebens der Lehrperson auf die aktuellen Klassenemotionen untersucht. Aufgrund der starken Interkorrelation der VA wird, analog zu Kapitel 6.5, auf die VA als Prädiktor verzichtet. Die in Tabelle 55 ersichtlichen Werte wurden mit einem n von 293, resp. 294 gerechnet.

Mit multiplen Korrelationskoeffizienten (R) von .08 bis .16 wird ein schwacher Zusammenhang bestätigt, aber lediglich bezüglich der VA der Klasse ist der Einfluss von aktueller PA und NA der Lehrperson signifikant. Nur gerade ein bis drei Prozent der Unterschiede im aktuellen emotionalen Erleben von Klassen und dessen Standardabweichung können durch die PA und die NA der Lehrperson erklärt werden. Die standardisierten Regressionskoeffizienten zeigen auf, dass dabei PA A LP und NA A LP eine ähnlich starke Einflussgrösse haben.

Ebenso verdeutlichen die Resultate der multiplen Regression, dass das aktuelle emotionale Erleben der Lehrperson die Streuung innerhalb der Klasse zu einem bestimmten Zeitpunkt stärker beeinflusst als das durchschnittliche aktuelle emotionale Erleben der Klasse ($R = .08, .09, .13$ vs. $.09, .14, .16$).

Tabelle 55 *Ergebnisse der multiplen Regressionen des aktuellen emotionalen Erlebens der Klassen auf das aktuelle emotionale Erleben der Lehrpersonen*

	Beta	r	sr	t	p	R	R^2	p
PA A Klasse						.077	.006	.426
PA A LP	.07	.06	.07	1.15	.250			
NA A LP	.06	.04	.05	.90	.367			
NA A Klasse						.088	.008	.325
PA A LP	-.08	-.08	-.07	-1.26	.208			
NA A LP	.03	.05	.03	.45	.653			
VA A Klasse						.129	.017	.089
PA A LP	.13	.13	.13	2.19	.029			
NA A LP	.02	-.02	.02	.32	.751			
PA SD Klasse						.086	.007	.337
PA A LP	.01	-.02	.01	.12	.903			
NA A LP	.09	.09	.09	1.45	.148			

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
NA SD Klasse						.143	.020	.050
PA A LP	-.06	-.09	-.06	-1.05	.295			
NA A LP	.11	.13	.11	1.86	.063			
VA SD Klasse						.161	.026	.022
PA A LP	-.06	-.09	-.05	-.93	.354			
NA A LP	.14	.15	.13	2.29	.023			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: t-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R*²: adjustiertes R-Quadrat, A: aktuelles emotionales Erleben, SD: Standardabweichung, LP: Lehrperson, K: Klasse.

Einflüsse des aktuellen emotionalen Erlebens der Klassen auf die Lehrpersonenemotionen

Die Resultate der multiplen Regression in Tabelle 56 zeigen auf, dass das aktuelle emotionale Erleben von Klassen und dessen Standardabweichung nur einen geringen Einfluss auf das aktuelle emotionale Erleben von Lehrpersonen hat. Lediglich ein bis zwei Prozent der Varianz im aktuellen emotionalen Erleben der Lehrperson können durch PA und NA der Klasse erklärt werden (*R*² = .01, .02, .02). Weder Prädiktoren noch Modelle weisen signifikante Werte auf, somit sind die Resultate nicht allgemein gültig.

Die Standardabweichung NA der Klasse scheint das aktuelle emotionale Erleben der Lehrperson am stärksten zu beeinflussen (*Beta* = -.08, .12, -.10). So führt eine grössere Streuung von NA innerhalb der Klasse seitens der Lehrperson zu verminderter PA und VA und erhöhter NA. Jedoch sind auch diese Werte nicht signifikant.

Tabelle 56 *Ergebnisse der multiplen Regressionen des aktuellen emotionalen Erlebens der Lehrpersonen auf das aktuelle emotionale Erleben der Klassen*

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
PA A Lehrperson						.108	.012	.493
PA A K	.03	.06	.03	.52	.605			
NA A K	-.03	-.08	-.03	-.44	.661			
PA SD K	.00	-.02	.00	.05	.963			
NA SD K	-.08	-.09	-.07	-1.11	.270			
NA A Lehrperson						.152	.023	.149
PA A K	.06	.04	.06	.94	.346			
NA A K	.02	.05	.02	.26	.799			
PA SD K	.06	.09	.06	1.00	.317			
NA SD K	.12	.13	.10	1.68	.093			
VA A Lehrperson						.140	.019	.223
PA A K	-.03	.01	-.03	-.52	.604			
NA A K	-.07	-.10	-.06	-.96	.338			
PA SD K	.03	.00	.03	.49	.624			
NA SD K	-.10	-.13	-.09	-1.51	.133			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: t-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R*²: adjustiertes R-Quadrat, A: aktuelles emotionales Erleben, SD: Standardabweichung, K: Klasse.

Zusammenfassung

Zwischen dem aktuellen emotionalen Erleben von Klassen und ihren Lehrkräften bestehen schwache, signifikante Zusammenhänge. Die Resultate der multiplen Regressionen deuten darauf hin, dass dabei die Emotionen der Lehrperson einen stärkeren Einfluss auf die der Klasse ausüben als umgekehrt. Insbesondere wurde ersichtlich, dass das aktuelle emotionale Erleben der Lehrperson die Streuung des aktuellen Erlebens innerhalb der Klasse beeinflusst. So führen positive Emotionszustände der Lehrperson zu geringeren Standardabweichungen von aktueller PA, NA und VA innerhalb der Klasse.

7.5.2 Beziehungen zwischen aktuellem emotionalen Erleben von Lehrpersonen und Klassen und Situationsmerkmalen

Das Situationsmerkmal Tätigkeitserleben wird aufgrund seiner starken Verbindung mit dem Unterrichtsgeschehen nicht nur mit dem zugehörigen emotionalen Erleben, sondern auch mit dem des Unterrichtspartners / der Unterrichtspartnerin in Beziehung gesetzt. So wird einerseits die Korrelation Tätigkeitserleben / Lehrperson und aktuelles emotionales Erleben / Klasse und andererseits die gegenteilige Beziehung untersucht.

Emotionales Erleben von Klassen und Tätigkeitserleben Lehrperson

Tabelle 57 zeigt auf, dass sowohl die Zielorientierung der Lehrpersonen als auch das Flow-Erleben dieser, bei einem n von 280, durchgehend signifikant und mittelschwach bis moderat mit dem aktuellen emotionalen Erleben der Klasse korrelieren. Die Zielorientierung weist gesamtheitlich betrachtet etwas höhere Korrelationen auf (PA A $-.30$, NA A $.26$ und VA A $-.29$) als das Flow-Erleben (PA A $.16$, NA A $-.27$ und VA A $.26$). Diese Korrelationskoeffizienten bedeuten, dass eine hohe Zielorientierung der Lehrperson mit einem durchgehend negativen emotionalen Erleben der Klasse zusammenhängt, indem die aktuelle PA und die aktuelle Valenz der Klasse bei hoher Zielorientierung tief und die aktuelle Negative Aktivierung der Klasse hoch ist.

Ebenfalls kann aus Tabelle 57 entnommen werden, dass die Standardabweichungen des aktuellen emotionalen Erlebens innerhalb der Klasse teilweise mit den Skalen des Tätigkeitserlebens der Lehrperson korrelieren. So besteht mit einem Korrelationskoeffizienten von $-.14$ eine schwache Beziehung zwischen der Standardabweichung der aktuellen PA innerhalb der Klasse und der Zielorientierung der Lehrperson und es bestehen ebenfalls schwache Beziehungen zwischen den Standardabweichungen der aktuellen NA ($-.15$) und der aktuellen VA ($-.15$) innerhalb der Klasse und dem Flow-Erleben der Lehrperson. Dies bedeutet, dass eine hohe Zielorientierung der Lehrperson mit einer homogenen Positiven Aktivierung innerhalb der Klasse einher geht und dass ein starkes Flow-Erleben der Lehrperson mit einer homogenen Negativen Aktivierung und einer homogenen Valenz in Verbindung steht.

Tabelle 57 Ergebnisse der Korrelationen zwischen aktuellem emotionalen Erleben der Klassen und Tätigkeitserleben der Lehrperson

	Em. Erleben Klassen (K)					
	Aktuelles em. Erleben A K			Standardabweichung SD K		
	PA A K	NA A K	VA A K	PA SD K	NA SD K	VA SD K
Tätigkeitserleben Lehrperson						
Zielorientierung LP	-.30	.26	-.29	-.14	-.02	-.01
Flow-Erleben LP	.16	-.27	.26	.01	-.15	-.15

Anmerkungen: A: aktuelles emotionales Erleben, SD: Standardabweichung, LP: Lehrperson, K: Klasse, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

Um diese Korrelationen und somit die Einflüsse der beiden Skalen des Tätigkeitserleben genauer zu untersuchen, wird eine multiple Regression (vgl. Tabelle 58) durchgeführt, in welcher als Prädiktoren bei allen sechs Regressionen die Skalen Zielorientierung und Flow-Erleben verwendet werden. Als Kriterien werden je Regression die Skalen des aktuellen emotionalen Erlebens und die Skalen der Standardabweichungen innerhalb der Klasse des aktuellen emotionalen Erlebens verwendet.

Die multiple Regression zeigt auf, dass eine moderate bis mittelstarke Verknüpfung zwischen dem Tätigkeitserleben und den drei Skalen des aktuellen emotionalen Erlebens besteht. Die multiplen Korrelationskoeffizienten (R) in diesen drei Regressionen zeigen die Werte von PA A .33 von NA A .36 und von VA A .37. Gut ein Zehntel (PA A 10,8%, NA A 12,7% und VA A 13,9%) der Ausprägungen des aktuellen emotionalen Erlebens der Schülerinnen und Schüler kann somit durch das Tätigkeitserleben der Lehrkräfte erklärt werden.

Über die Beta-Werte der Regression kann ausgesagt werden, dass sie sich ähnlich verhalten wie die Korrelationswerte. Alle standardisierten Regressionskoeffizienten, ausser bei der Regression zwischen dem Flow-Erleben der Lehrperson und der aktuellen PA der Klasse sind moderat und signifikant. Ebenfalls fällt auf, dass die wie schon bei der Korrelation die Werte bei der Zielorientierung im Allgemeinen leicht höher sind (PA A -.29, NA A .24 und VA A -.27) als beim Flow-Erleben (PA A .13, NA A -.25 und VA A .24).

Die multiple Regression mit der Standardabweichung zeigt auf, dass eine schwache Verknüpfung zwischen der Standardabweichung des aktuellen emotionalen Erlebens innerhalb der Klasse und dem Tätigkeitserleben der Lehrperson besteht. Die multiplen Korrelationskoeffizienten bei diesen drei Regressionen betragen bei PA A .14 und bei NA A und VA A .15. Gut 2% der Standardabweichung des aktuellen emotionalen Erlebens innerhalb der Klasse kann somit durch das Tätigkeitserleben der Lehrperson erklärt werden.

Aus den standardisierten Regressionskoeffizienten ($Beta$) kann entnommen werden, dass nur noch drei Beziehungen als schwach korrelierend und signifikant erscheinen. Die Beziehungen des Flow-Erlebens der Lehrperson und den Standardabweichungen der aktuellen NA und der aktuellen VA der Klasse korrelieren beide mit einem Beta-Wert von -.15. Die Beziehung der Zielorientierung der Lehrperson und der Standardabweichung der PA korrelieren mit einem Regressionskoeffizienten von -.14.

Grundsätzlich kann ausgesagt werden, dass eine Beziehung zwischen dem aktuellen emotionalen Erleben der Klassen und dessen interner Standardabweichung und dem Tätigkeitserleben der Lehrpersonen

besteht und sich das Erleben zu ungefähr 10% und die Standardabweichung zu ungefähr 2% durch das Tätigkeitserleben der Lehrpersonen erklären lässt.

Tabelle 58 *Ergebnisse der multiplen Regressionen des aktuellen emotionalen Erlebens der Klassen auf das Tätigkeitserleben der Lehrpersonen*

	<i>Beta</i>	<i>r</i>	<i>sr</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
Positive Aktivierung A Klasse						.329	.108	< .001
Zielorientierung <i>LP</i>	-.29	-.30	-.29	-5.10	< .001			
Flow-Erleben <i>LP</i>	.13	.16	.13	2.34	.020			
Negative Aktivierung A Klasse						.357	.127	< .001
Zielorientierung <i>LP</i>	.24	.26	.24	4.27	< .001			
Flow-Erleben <i>LP</i>	-.25	-.27	-.25	-4.36	< .001			
Valenz A Klasse						.373	.139	< .001
Zielorientierung <i>LP</i>	-.27	-.29	-.27	-4.79	< .001			
Flow-Erleben <i>LP</i>	.24	.26	.24	4.27	< .001			
Positive Aktivierung SD Klasse						.144	.021	.054
Zielorientierung <i>LP</i>	-.14	-.14	-.14	-2.42	.016			
Flow-Erleben <i>LP</i>	.00	.01	.00	-.00	.999			
Negative Aktivierung SD Klasse						.153	.023	.038
Zielorientierung <i>LP</i>	-.03	-.02	-.03	-.55	.586			
Flow-Erleben <i>LP</i>	-.15	-.15	-.15	-2.55	.011			
Valenz SD Klasse						.151	.023	.041
Zielorientierung <i>LP</i>	-.02	-.01	-.02	-.32	.752			
Flow-Erleben <i>LP</i>	-.15	-.15	-.15	-2.54	.012			

Anmerkungen: *Beta*: standardisierte Regressionskoeffizienten, *r*: einfache Korrelation, *sr*: Semipartialkorrelation, *t*: *t*-Wert, *p*: Irrtumswahrscheinlichkeit, *R*: multipler Korrelationskoeffizient, *R*²: adjustiertes R-Quadrat, *A*: aktuelles emotionales Erleben, *SD*: Standardabweichung, *LP*: Lehrperson.

Emotionales Erleben von Lehrpersonen und Tätigkeitserleben Klassen

Aus Tabelle 59 ist ersichtlich, dass das Tätigkeitserleben der Klasse nur einen sehr geringen Zusammenhang mit dem aktuellen emotionalen Erleben der Lehrperson zu den 14 Zeitpunkten ($293 \leq n \leq 294$) aufweist. Die einzige schwache aber signifikante Beziehung ergibt sich aus der Korrelation zwischen der Anstrengungsbereitschaft der Klasse und der aktuellen NA der Lehrperson und hat einen Wert von $-.15$. Die anderen Korrelationen sind mit Werten zwischen $\pm .02$ und $\pm .10$ sehr gering und nicht signifikant. Dies bedeutet das eine hohe Anstrengungsbereitschaft der Klasse mit weniger aktueller Negativer Aktivierung korreliert.

Tabelle 59 Ergebnisse der Korrelationen zwischen aktuellem emotionalen Erleben der Lehrpersonen und Tätigkeitserleben der Klassen

	Aktuelles emotionales Erleben Lehrperson (LP)		
	PA A LP	NA A LP	VA A LP
Tätigkeitserleben Klasse			
Anstrengungsbereitschaft K	.02	-.15	.06
Flow-Erleben K	.09	-.02	.10

Anmerkungen: A: aktuelles emotionales Erleben, SD: Standardabweichung, LP: Lehrperson, K: Klasse, fett markierte Korrelationen (Pearson) sind signifikant ($p < .05$).

7.6 Zusammenfassung

Der Fokus des zweiten Auswertungskapitels liegt im Erleben der aktuellen Emotionen. Diese wurde wiederum auf den drei Ebenen Lernende, Klassen und Lehrpersonen betrachtet, in Beziehung gebracht und mit Situationsmerkmalen verknüpft. Nebst dem aktuellen emotionalen Erleben wurde auf Klassenebene zudem die Streuung zum jeweiligen Zeitpunkt mit einbezogen.

Im Vergleich zum habituellen emotionalen Erleben korrelieren die drei Skalen PA, NA und VA im aktuellen emotionalen Erleben durchgehend weniger stark. So bestehen auf Ebene der Lernenden mittelstarke bis starke, auf der Ebene der Lehrperson moderate bis starke signifikante Beziehungen. Auf Klassenebene wurde zudem die Streuung innerhalb der Klasse zu den einzelnen Zeitpunkten berücksichtigt. Diese zeigen moderate bis starke Zusammenhänge mit dem aktuellen emotionalen Erleben auf. Klassen mit einer grossen Streuung zu einem gewissen Zeitpunkt erleben tendenziell negativere aktuelle Emotionen.

Das Tätigkeitserleben der Lernenden zeigt eine moderate bis mittelstarke signifikante Auswirkung auf das aktuelle emotionale Erleben. Im Vergleich zur Anstrengungsbereitschaft zeigt das Flow-Erleben deutlich höhere standardisierte Regressionskoeffizienten. Das durch die Lehrperson erhobene Klassenklima zeigt bezüglich des aktuellen emotionalen Erlebens der Klasse und dessen Streuung lediglich geringe Zusammenhänge. Die aktuellen Lehrpersonenemotionen zeigen im Gegensatz dazu schwache bis starke Beziehungen zum Klassenklima auf; bei gutem Klassenklima fühlt sich die Lehrperson besser. Das Tätigkeitserleben weist auf Lehrpersonenebene schwache bis mittelstarke signifikante Zusammenhänge auf. Grundsätzlich sorgt ein positives Tätigkeitserleben für mehr Wohlbefinden. Analog zur Lernendenebene wirkt sich das Flow-Erleben deutlich stärker auf die Emotionen der Lehrperson aus als die Zielorientierung.

Zwischen dem aktuellen emotionalen Erleben von Klassen und ihren Lehrkräften bestehen schwache, jedoch signifikante Zusammenhänge. Wie bereits auf habitueller Ebene beobachtet, scheinen die Emotionen der Lehrpersonen einen stärkeren Einfluss auf die Klasse auszuüben als umgekehrt. So führen positive Emotionszustände der Klassenlehrperson zu geringeren Standardabweichungen innerhalb ihrer Klassen.

Das Tätigkeitserleben der Lehrperson zeigt sowohl auf das aktuelle emotionale Erleben ihrer Klassen als auch auf deren Streuung zum jeweiligen Zeitpunkt Auswirkungen, wobei Zweiterwähntes wesentlich schwächere Regressionswerte aufweist. Spannenderweise wirkt sich eine hohe Zielorientierung der Lehrperson negativ auf das aktuelle emotionale Erleben der Klassen aus, hingegen zeigt ein starkes Flow-Erleben erwartungsgemäss positive Auswirkungen auf die aktuellen Klassenemotionen. Auf die Standardabweichungen der Klassen haben hohe Werte beider Skalen des Tätigkeitserleben der Lehrpersonen eine stabilisierende Wirkung. Im Gegensatz dazu zeigt das Tätigkeitserleben von Klassen nur sehr geringe Zusammenhänge mit dem aktuellen emotionalen Erleben der Lehrpersonen auf.

8 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem abschliessenden Kapitel werden rückblickend nochmals Ausgangslage und Zielsetzung (8.1) dieser Masterarbeit beschrieben, ebenso wird das forschungsmethodische Vorgehen (8.2) erläutert. Anschliessend sind die Hauptbefunde (8.3) dargestellt, welche in der Diskussion (8.4) kritisch beleuchtet und mit den theoretischen Grundlagen und empirischen Erkenntnissen verknüpft werden. Ebenso wird das forschungsmethodische Vorgehen rückblickend diskutiert. Abschliessend sind Implikationen für die heilpädagogische Praxis (8.5) beschrieben und weiterführende Forschungsfragen (8.6) aufgeführt.

8.1 Rückblick auf Ausgangslage und Zielsetzung

Nachdem Emotionen in Werbung oder Film schon seit geraumer Zeit Beachtung finden, wurde diese Thematik in den vergangenen Jahren zunehmend auch für den pädagogischen Kontext entdeckt. Diverse Forschungsprojekte befassten sich mit dem Befinden in der Schule, wobei die Zusammenhänge zwischen Kognition und Emotionen besonders intensiv beleuchtet wurden. Dass Emotionen für das Lernen und Lehren von zentraler Bedeutung sind, bestätigt die zahlreiche Literatur. Doch wie erleben Lernende und Lehrkräfte das unterrichtliche Geschehen und wovon werden deren Emotionen beeinflusst?

Bisherige Studien befassten sich hauptsächlich mit einzelnen Emotionen wie Angst oder Freude, wobei entweder Schülerinnen und Schüler oder Lehrpersonen im Fokus standen. Das Interesse dieser Forschungsarbeit liegt im emotionalen Erleben von Lehrpersonen und Lernenden und deren Zusammenhang. Somit soll die Thematik allgemein und möglichst breit beleuchtet werden.

Auf theoretischer Ebene besteht eine grosse Diversität von Begriffen und Konstrukten. So werden Befinden, Gefühl, Emotion oder Affekt teilweise synonym verwendet, dann wiederum klar voneinander unterschieden. In der aktuellen Literatur hat sich jedoch der Begriff der Emotion etabliert, weshalb sich diese Forschungsarbeit auf die Terminologie des emotionalen Erlebens bezieht. Es lassen sich zwei Dimensionen von Emotionen unterscheiden: Die Aktuelle (state), welche sich auf eine einzelne, spezifische Situation beziehen und die Habituelle (trait), welche einen stabilen Befindenzustand beschreiben.

Doch wie kann das emotionale Erleben erfasst werden? Es bestehen verschiedenste Modelle zur Klassifizierung von Emotionen, die kategorialen und dimensionalen Charakter haben. Das in dieser Masterarbeit verwendete Circumplex-Modell der Emotionen (Schallberger, Pfister & Venetz, 1999) erfasst positive und negative Befindenzustände mittels drei bipolarer Dimensionen. Emotionales Erleben von Lernenden und Lehrpersonen kann somit durch Skalenwerte der Positiven Aktivierung (PA), der Negativen Aktivierung (NA) und der Valenz (VA) dargestellt werden.

Bezüglich der Wichtigkeit von Emotionen herrscht Einigkeit. Das Unterrichtsgeschehen ist stark von den erlebten Gefühlen geprägt. So fordern diverse Autoren nach einer bewussten Gestaltung von emotionsgünstigem Unterricht und erachten es als zentral, dass Lehrpersonen ihr Emotionsmanagement steuern können. Im Klassenzimmer sollen positive Emotionen hervorgerufen und verstärkt werden, während negative Gefühle so weit wie möglich zu verhindern sind.

Inwiefern sich Emotionen von Lernenden und Lehrpersonen gegenseitig beeinflussen, ist ein spärlich erforschtes Gebiet. Zwar wird von Emotionsübertragung durch Interaktion gesprochen, doch ob und wie direkte Emotionsübertragung statt findet, konnte bis anhin nicht restlos geklärt werden.

Die theoretischen Erkenntnisse und empirischen Befunde bringen klar zum Ausdruck, dass Emotionen im Unterricht eine entscheidende Rolle spielen. Trotzdem sind den Autorinnen der vorliegenden Arbeit keine Studien bekannt, die das emotionale Erleben von Lernenden und Lehrpersonen grundsätzlich untersuchen. Dieses Forschungsfeld soll mit dieser Masterarbeit beschriftet werden.

Ziel ist, allgemeine Erkenntnisse zum emotionalen Erleben von Lehrkräften und Lernenden zu generieren. Deshalb wird einerseits die Thematik generell beleuchtet und andererseits werden Zusammenhänge zu möglichen Einflussfaktoren untersucht. Zudem wird das emotionale Erleben von Lernenden und Lehrpersonen miteinander in Beziehung gesetzt.

Die folgenden zwei Hauptfragestellungen fokussieren das emotionale Erleben auf zwei Ebenen:

-
- *Wie verhält sich das **habituelle** emotionale Erleben von Lernenden, Klassen und Lehrpersonen, wovon ist es abhängig und in welcher Beziehung stehen die jeweiligen habituellen emotionalen Erleben zueinander?*
 - *Wie verhält sich das **aktuelle** emotionale Erleben von Lernenden, Klassen und Lehrpersonen, wovon ist es abhängig und in welcher Beziehung stehen die jeweiligen aktuellen emotionalen Erleben zueinander?*
-

Auf habitueller Ebene werden Zusammenhänge zwischen trait-Emotionen und den Schwankungen des emotionalen Erleben untersucht. Auch interessieren die Einflussfaktoren des habituellen emotionalen Erlebens, weshalb die Verbindungen zu Person- oder Klassenmerkmalen untersucht werden. Ausgehend von diesen Ergebnissen wird das habituelle emotionale Erleben von Lehrpersonen und ihren Klassen direkt miteinander in Beziehung gesetzt.

Die aktuelle Ebene fokussiert die aktuellen Emotionen. So interessiert inwiefern die aktuellen Klassenemotionen und die Streuung der Klasse zu einem bestimmten Zeitpunkt korrelieren. Zudem wird die Beziehung zwischen ausgewählten Situationsmerkmalen wie Tätigkeitserleben oder Klassenklima und dem aktuellen emotionalen Erleben von einzelnen Lernenden, Klassen oder Klassenlehrpersonen untersucht. Wiederum werden auch auf dieser Ebene die Emotionen von Lehrpersonen und ihren Klassen direkt miteinander in Beziehung gesetzt.

8.2 Rückblick auf forschungsmethodisches Vorgehen

Die für die vorliegende Arbeit verwendete Stichprobe besteht ausschliesslich aus den Daten der Ausgangsstichprobe von Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert, 2010, musste aber aufgrund der Fragestellung, welche sich stark von der Ausgangsforschung unterscheidet, angepasst werden. So umfasst die definitive Stichprobe 603 Lernende (davon 51,7% männlich), 33 Klassen und ebenso viele Lehrpersonen (davon 51,5% männlich), da nur Klassenlehrpersonen berücksichtigt wurden.

Um Emotionen angemessen zu erforschen, musste neben einer geeigneten Forschungsfrage auch eine angemessene Forschungsstrategie gewählt werden. Beim Wählen einer Forschungsstrategie aber stossen Emotionsforscher auf der ganzen Welt an ihre Grenzen, weshalb eine Vielzahl von forschungsmethodischen Ansätzen zu finden sind. Aufgrund der Fragestellung und des schulischen Kontextes wurde in der vorliegenden Forschung zur Gewinnung von Daten die Experience Sampling Method (ESM; Hektner, Schmidt & Csikszentmihalyi, 2007) eingesetzt, welche sich als besonders geeignet erweist, um das Erleben im Alltag zu erfassen. So kann mittels dieser Methode das unmittelbare Geschehen und dessen subjektive Bewertung durch die Person erfasst werden. Bei einer ESM-Untersuchung geht es im Kern darum, dass eine Person oder Gruppe über einen längeren Zeitraum hinweg mehrmals täglich mittels eines zufällig ausgelösten Signals aufgefordert wird, Fragen bezüglich ihres emotionalen Erlebens zu beantworten. In der Ausgangsstudie für diese Masterarbeit sah das Vorgehen folgendermassen aus: Während einer Woche erhielten die Klassen an 14 Zeitpunkten ein Signal, welches sie aufforderte in einem kurzen standardisierten Fragebogen, Experience-Sampling-Fragebogen (ESF) genannt, das eigene momentane Tun, das aktuelle emotionale Erleben sowie situative Gegebenheiten festzuhalten.

Um das emotionale Erleben zu erfassen, wurde die PANAVA-Kurzskala verwendet, welche speziell für ESM Studien entwickelt wurde. Die auf das Circumplex-Modell affektiver Zustände basierende Skala erfasst die drei bipolaren Dimensionen der Positiven Aktivierung (PA), Negativen Aktivierung (NA) und Valenz (VA) und umfasst insgesamt zehn Items, von welchen sich vier auf die PA, vier auf die NA und zwei auf die VA beziehen (vgl. Schallberger, 2005).

Grundlegendes Instrument zu Erfassung des Tätigkeitserlebens ist die Flow-Kurzskala (FKS) nach Rheinberg, Vollmeyer und Engeser (2003) welche sechs Fragen für Lernende und fünf Fragen für Lehrende umfasst und sprachlich durch Tarnutzer, Venetz und Greminger (2007) leicht angepasst wurde. Weitere Fragen zur momentanen Unterrichtssituation in den Bereichen Besorgnis, Anstrengungsbereitschaft (Lernende) und Zielorientierung (Lehrende) ergaben eine umfassende Erfassung des Tätigkeitserlebens. Mittels einer explorativen Faktorenanalyse wurden nachträglich die Skalen „Flow-Erleben“ und „Anstrengung“ für Lernende und „Flow-Erleben“ und „Zielorientierung“ für Lehrende gebildet.

Nach der Untersuchungswoche füllten die an der Untersuchung beteiligten einen konventionellen Schlussfragebogen (SFB) aus, mit welchem allgemeine Angaben zur Person und aber auch generelle Persönlichkeits- und Schul- beziehungsweise Unterrichtsbilder erfragt wurden. Neben verschiedenen anderen Konstrukten wurden die folgenden für diese Forschung relevanten Person- und Klassenmerkmale erfragt.

Für eine grundsätzliche Datenerfassung machten die Lernenden Angaben zu ihrer Person, indem sie Name, Jahrgang, Geschlecht, zu Hause gesprochene Sprache und die Klassenlehrperson vermerkten. Die Lehrpersonen gaben Auskunft über ihre Arbeitssituation indem sie Name, Jahrgang, Geschlecht, Dienstjahre, Arbeitspensum und Klassengrösse angaben. Die Persönlichkeit wurde bei Lernenden wie auch bei Lehrenden mittels der MRS-Kurzskala von Schallberger & Venetz (1999) erfasst, welche 20 Items umfasst und sich an Ostendorf (1990) orientiert.

Zur Erfassung des Integriertheitserlebens und des schulischen Fähigkeitsselbstkonzeptes der Lernenden dienten eine verkürzte Fassung des FDI 4-6 (Häberlin, Moser, Bless & Klanghofer, 1989)

beziehungsweise die SESSKO (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelstner, 2002). Die Schulleistung wurde mittels der Resultate der Lernenden in Schulleistungstests (Klassencockpit) herangezogen. Diese beziehen sich auf curriculare Unterrichtsinhalte in den Fächern Deutsch und Mathematik und informieren über den aktuellen Lernstand eines Kindes im Vergleich zu einer Normstichprobe.

Die Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung und der beruflichen Belastung der Lehrpersonen fand einerseits mittels der Fragen des WIRKLER-Tests (Schwarzer & Schmitz, 1999) und andererseits mittels der Skalen beruflicher Belastung (BEL; Enzmann & Kleiber, 1989) statt. Die Verhaltensauffälligkeit der Schülerinnen und Schüler wurde anhand einer deutschen Version des SDQ-L (Goodman, 1997) von den Lehrkräften erfasst. Ebenfalls gaben die Lehrkräfte mittels einer eigens für diesen Fragebogen von Venetz, Tarnutzer, Zurbruggen und Sempert (2010) entwickelten Skala eine Aussage über das Klassenklima ab.

8.3 Hauptbefunde

Die in diesem Kapitel beantworteten Fragestellungen können in mehrere Hauptbefunde gegliedert werden. Im ersten Teilkapitel werden die Ergebnisse zum habituellen emotionalen Erleben dargestellt, im zweiten Teilkapitel diejenigen des aktuellen emotionalen Erlebens. Als Grundlage dienen dabei die in den Kapitel 6 und 7 beschriebenen Resultate.

8.3.1 Habituelles emotionales Erleben

Wie verhält sich das **habituelle** emotionale Erleben von Lernenden, Klassen und Lehrpersonen, wovon ist es abhängig und in welcher Beziehung steht es zueinander? Diese erste Hauptfrage soll auf den drei Ebenen Lernende, Klassen und Lehrpersonen im Rahmen der nachfolgenden Unterfragen geklärt werden. Auf diese Unterfragen resultieren Hauptbefunde mit kurzer Erläuterung.

In welchem Zusammenhang stehen das habituelle emotionale Erleben und die Schwankungen der Emotionen?

Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägten Emotionsschwankungen haben ein negativeres emotionales Erleben als Lernende mit stabileren Emotionen.

Auf der Ebene der Lernenden bestehen zwischen den Schwankungen des emotionalen Erlebens und dem habituellen emotionalen Erleben durchgehend signifikante, mittelschwache bis starke Zusammenhänge. So wirken sich schwankende Emotionen insbesondere auf die Valenz (senkend), aber auch auf die Negative Aktivierung (steigernd) und die Positive Aktivierung (senkend) aus.

Variiert das durchschnittliche emotionale Erleben einer Klasse vergleichsweise wenig, ist ihr habituelles emotionales Erleben tendenziell positiver.

Die Schwankungen von PA, NA und VA wirken sich gesamtheitlich signifikant auf die habituellen Klassenemotionen aus. Im Vergleich zur Lernenebene sind die Zusammenhänge jedoch weniger stringent. So wirken sich hohe Standardabweichung von PA und NA teilweise auch positiv auf das habituelle emotionale Erleben von Klassen aus. Die Schwankungen der VA zeigt sich als stabilster und stärkster Einflussfaktor; hohe Schwankungen von VA wirken sich durchgehend negativ auf die habituellen Klassenemotionen aus.

Bei den Klassenlehrpersonen der Untersuchungsgruppe beeinflussen ausgeprägte Emotionschwankungen das habituelle emotionale Erleben nur gering und variabel.

Auf Lehrpersonenebene konnten durchgehend nicht signifikante, teilweise schwache bis mittelschwache Zusammenhänge festgestellt werden. Die Einflussrichtung ist jedoch variabel, so sind beispielsweise hohe Schwankungen der VA mit höherer Positiver Aktivierung, aber tieferer Valenz verbunden.

Welche Beziehungen bestehen zwischen habituellem emotionalen Erleben und ausgewählten Person- und Klassenmerkmalen?

Lernende mit einem vergleichsweise guten Schulischen Selbstkonzept und einer starken Persönlichkeit, die sich gut in die Schule integriert fühlen, haben grundsätzlich ein positiveres emotionales Erleben. Schulleistung, Verhalten und Geschlecht haben hingegen deutlich weniger Einfluss auf das habituelle emotionale Erleben.

Ein hoher Anteil der Varianz des emotionalen Erlebens von Lernenden lässt sich durch die Persönlichkeit erklären und grundsätzlich kann ausgesagt werden, dass eine starke Persönlichkeit das Erleben von PA und VA erhöht und ausmacht, dass weniger NA erlebt wird, was gesamtheitlich als ein besseres emotionales Erleben gewertet werden kann. Besonders starke Zusammenhänge sind zwischen dem emotionalen Erleben und der Verträglichkeit sichtbar. Die Schwankungen des emotionalen Erlebens zeigen zwar ebenfalls Korrelationen mit der Persönlichkeit auf, wobei eine starke Persönlichkeit mit wenig Schwankung in Beziehung steht, doch die Werte sind nicht durchgehend signifikant und eher schwach.

Beim Schulischen Selbstkonzept und dem Integriertheitserleben sind die Verhältnisse mit denen der Persönlichkeit gleichzusetzen. Die Korrelationswerte sind aber zusammenfassend weniger stark. Bei der schulischen Integration zeigen sich vor allem Zusammenhänge zwischen der Emotionalen und Sozialen Integration und dem emotionalen Erleben, die Leistungsmotivationale Integration hat den schwächsten Einfluss auf die Emotionen der Lernenden.

Die Schulleistung zeigt nur mit der PA signifikante jedoch schwache Zusammenhänge. Trotzdem kann ausgesagt werden, dass eine gute Schulleistung im Fach Deutsch das Erleben von PA senkt.

Eine starke Verhaltensauffälligkeit beeinflusst zwar das emotionale Erleben der Schülerinnen und Schüler nur schwach signifikant, deren Schwankungen beim emotionalen Erleben aber mittelschwach bis

moderat und ebenfalls signifikant. Um so weniger verhaltensauffällig Lernende sind, desto stabiler ist dementsprechend ihr emotionales Erleben.

Die Beziehung zwischen dem Geschlecht und dem habituellen emotionalen Erleben ist nur sehr schwach, eine höhere Valenz und weniger Emotionsschwankungen bei Mädchen sind höchstens richtungsweisend.

Kleinere Klassen wirken sich positiv und stabilisierend auf ihr habituelles emotionales Erleben aus, das Klassenklima hingegen hat kaum einen Zusammenhang mit dem habituellen emotionalen Erleben von Klassen.

In grossen Klassen der untersuchten Stichprobe erleben die Schülerinnen und Schüler weniger PA, weniger VA und mehr NA. Signifikant und somit grundsätzlich in der Aussage zeigen sich die Werte beim Zusammenhang von der Klassengrösse und der Standardabweichung, wobei kleine Klassen mit stabilerem emotionalem Erleben korrelieren.

Das von der Lehrperson erfasste Klassenklima korreliert nur kaum bis schwach mit dem emotionalen Erleben der Klasse.

Lehrkräfte, die ihre Selbstwirksamkeit vergleichsweise hoch einschätzen, eine starke Persönlichkeit haben und wenig berufliche Belastung erleben, haben grundsätzlich ein positiveres emotionales Erleben. Geschlecht und Alter haben hingegen deutlich weniger Einfluss auf das habituelle emotionale Erleben.

Wie schon bei den Lernenden zeigen sich bei den Lehrkräften hohe Korrelationswerte zwischen der Persönlichkeit und dem habituellen emotionalen Erleben. Diese Werte sind aber nicht durchgehend signifikant und können daher nur eine Aussage über die verwendete Stichprobe machen. Eine starke Persönlichkeit erhöht das Erleben von Positiver Aktivierung und Valenz und senkt das Erleben von Negativer Aktivierung, was wie schon bei den Lernenden als ein besseres emotionales Erleben gewertet werden kann. Auf die Standardabweichung wirkt sich eine starke Persönlichkeit stabilisierend aus. Augenfällig ist die Skala Neurotizismus, welche den höchsten Zusammenhang aufweist.

Bei der beruflichen Belastung und dem habituellen emotionalen Erleben sind die Werte ebenfalls nicht signifikant, jedoch hoch. So hat eine geringe berufliche Belastung einen positiven Einfluss auf die PA und die VA, indem sie diese verstärkt, und auf die NA, indem sie diese schwächt.

Lehrkräfte die ihre Selbstwirksamkeit hoch einschätzen, erleben signifikant weniger NA, mehr PA und signifikant mehr VA als diejenigen, welche ihre Selbstwirksamkeit tief einschätzen. Bei der Standardabweichung ist die Korrelation nur noch mittelschwach, aber so, dass sich eine hohe Einschätzung stabilisierend auswirkt.

Alter und Geschlecht stehen mit dem habituellen emotionalen Erleben insofern in Beziehung, dass ältere Lehrkräfte weniger sowie Frauen mehr Abweichungen in ihrem emotionalen Erleben erfahren, was jedoch nur für diese Stichprobe ausgesagt werden kann. Bei dem Zusammenhängen mit dem habituellen emotionalen Erleben grundsätzlich ist als einziger Wert die mittelschwache Beziehung zwischen einem hohen Alter und mehr Positiven Aktivierung aussagekräftig.

In welchem Zusammenhang steht das habituelle emotionale Erleben von Klassen und das ihrer Lehrkräfte?

Innerhalb der untersuchten Stichprobe konnte festgestellt werden, dass bei verhältnismässig positivem habituellem emotionalen Erleben von Klassen die Lehrperson ebenfalls positivere Emotionen empfindet.

Die habituellen Werte von Lehrpersonen und ihren Klassen zeigen schwache bis moderate Korrelationswerte auf. Die Einflussrichtung ist dabei eindeutig, die Werte sind jedoch nicht signifikant.

Auf der Ebene der Stichprobe kann ausgesagt werden, dass bei Lehrkräften mit positiveren habituellen Emotionen das emotionale Erleben ihrer Klasse weniger schwankt.

So zeigen die habituellen Emotionen der Lehrpersonen mit der Valenz-Schwankung der Klasse die stärksten (mittelschwache bis moderate) Beziehungen auf.

In Klassen mit vergleichsweise negativem emotionalen Erleben erlebt die Klassenlehrperson grössere Emotionsschwankungen, dies konnte innerhalb der untersuchten Stichprobe festgestellt werden.

So zeigen sich schwache, nicht signifikante Zusammenhänge zwischen den habituellen Klassenemotionen und den Standardabweichungen des emotionalen Erlebens der Lehrperson. Dies bezieht sich jedoch nur auf die Schwankungen der NA und der VA; die der PA hängt gegenteilig mit den Klassenemotionen zusammen.

Auf Stichprobenebene kann ausgesagt werden, dass die Emotionsschwankungen von Klassen und ihren Lehrpersonen nur sehr gering zusammenhängen.

Zudem sind die wenigen schwachen Korrelationswerte positiv und negativ, woraus sich kein eindeutiger Zusammenhang schliessen lässt.

Grundsätzlich prägen Lehrpersonenemotionen die Klassenemotionen stärker, als dass Klassenemotionen das emotionale Erleben ihrer Lehrperson beeinflussen.

Die Ergebnisse der multiplen Regressionen zeigen auf, dass das emotionale Erleben der Lehrperson einen stärkeren Einfluss auf die Klassenemotionen hat als umgekehrt.

Welche Beziehungen bestehen zwischen habituellem emotionalen Erleben und ausgewählten Person- respektive Klassenmerkmalen bei Klassen und ihren Lehrpersonen?

Grosse Klassen wirken sich negativ auf das emotionale Erleben der Lehrpersonen aus und ein gutes Klassenklima und ein positives emotionales Erleben der Lehrkräfte stehen in einem hohen Zusammenhang.

Lehrpersonen, welche in grossen Klassen unterrichten, erleben signifikant weniger Positive Aktivierung als Lehrpersonen, welche in kleinen Klassen unterrichten. Die weiteren Werte sind zwar immer noch hoch, aber nicht mehr signifikant und somit nur für die verwendete Stichprobe aussagekräftig. So erleben Lehrpersonen in grösseren Klassen auch weniger Valenz und mehr Negative Aktivierung und die Streuung ihrer Emotionen ist höher.

Die Beziehung zwischen dem habituellen emotionalen Erleben der Klassenlehrpersonen und dem von ihnen festgehaltenen Klassenklima zeigt sich als stark und signifikant. In Klassen mit einem guten Klassenklima erleben Lehrkräfte mehr PA, mehr VA und weniger NA. Auch die Streuung ihrer Emotionen ist weniger hoch, wobei diese Werte aber nicht signifikant und darum nur für die vorliegende Stichprobe aussagekräftig sind.

Klassen erleben ihre Emotionen bei männlichen Lehrpersonen positiver als bei weiblichen und ein höheres Alter der Lehrperson wirkt sich stabilisierend auf das emotionale Erleben der Klasse aus.

Eine hoch eingeschätzte Selbstwirksamkeit und eine geringe berufliche Belastung der Lehrpersonen wirken sich ebenfalls stabilisierend auf das emotionale Erleben von Klassen aus.

Klassen, welche von einer Frau unterrichtet werden, erleben weniger Positive Aktivierung, signifikant weniger Valenz und signifikant mehr Negative Aktivierung und die Streuung ihrer Emotionen ist grösser, doch ist dieser Zusammenhang wie schon der bei der Positiven Aktivierung nicht signifikant.

Das Alter der Lehrpersonen in der verwendeten Stichprobe hat kaum Einfluss auf das grundsätzliche emotionale Erleben der Klasse auf dessen Standardabweichung, jedoch insofern, dass ein höheres Alter sich stabilisierend auf diese auswirkt.

Eine hohe Selbstwirksamkeitseinschätzung und ein geringes berufliches Belastungserleben der Lehrpersonen haben lediglich einen schwachen Einfluss auf das habituelle emotionale Erleben ihrer Klassen. Auf die Streuung des emotionalen Erlebens aber haben diese einen senkenden Einfluss, welcher nicht durchgehend signifikant ist und darum nur für die verwendete Stichprobe als aussagekräftig gelten kann.

8.3.2 Aktuelles emotionales Erleben

Der zweite Schwerpunkt widmet sich der Frage, wie sich das **aktuelle** emotionale Erleben von Lernenden, Klassen und Lehrpersonen verhält, wovon es abhängig ist und in welcher Beziehung es zueinander steht. Wiederum ist diese Fragestellung in Unterfragen gegliedert und wird auf den drei Ebenen Lernende, Klassen und Lehrpersonen beantwortet. Diese Hauptbefunde werden jeweils anschliessend kurz erläutert.

In welchem Zusammenhang stehen das aktuelle emotionale Erleben und die Streuung der Emotionen zu einem gewissen Zeitpunkt innerhalb der Klasse?

Erlebt eine Klasse zu einem gewissen Zeitpunkt sehr unterschiedliche Emotionen, ist der Klassendurchschnitt der aktuellen Emotionen negativer.

Insbesondere die Standardabweichungen der VA und der NA zeigen auf, dass zwischen dem aktuellen emotionalen Erleben der Klasse und deren Standardabweichung signifikante, schwache bis starke Beziehungen bestehen.

Welche Beziehungen bestehen zwischen aktuellem emotionalen Erleben und ausgewählten Situationsmerkmalen?

Ein hohes Tätigkeitserleben wirkt sich sowohl auf das emotionale Erleben der Lernenden, als auch auf das der Lehrpersonen positiv aus.

Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen mit einem zu einem gewissen Zeitpunkt hohen Tätigkeitserleben empfinden in diesem Moment mehr Positive Aktivierung, weniger Negative Aktivierung und eine höhere Valenz als jene mit einem tiefen Tätigkeitserleben.

Wenn eine Lehrperson das Klassenklima zu einem bestimmten Zeitpunkt als überdurchschnittlich gut bewertet, bedeutet dies nicht, dass die Klasse positivere Emotionen erlebt. Hingegen ist das emotionale Erleben der Lehrperson dann positiver.

Zwischen dem aktuellen emotionalen Erleben von Klassen und dem Klassenklima konnten nur sehr geringe und nicht signifikante Zusammenhänge festgestellt werden. Es bestehen jedoch schwache bis starke, signifikante Beziehungen zwischen dem Klassenklima und dem aktuellen emotionalen Erleben der Lehrperson. So empfinden Lehrpersonen bei positivem Klassenklima eher mehr Positive Aktivierung, mehr Valenz und deutlich weniger Negative Aktivierung.

In welchem Zusammenhang steht das aktuelle emotionale Erleben von Klassen und das ihrer Lehrkräfte?

Ist das emotionale Erleben einer Lehrpersonen zu einem bestimmten Zeitpunkt verhältnismässig positiv, erlebt die Klasse tendenziell ebenfalls eher positive Emotionen; dies kann für die untersuchte Stichprobe ausgesagt werden.

Das aktuelle emotionale Erleben von Lehrpersonen hängt nur teilweise und schwach mit den aktuellen Klassenemotionen zusammen, zudem sind die Werte fast ausschliesslich nicht signifikant. Trotzdem weisen die Korrelationswerte darauf hin, dass Klassen und ihre Lehrpersonen zu einem bestimmten Zeitpunkt ähnliche aktuelle Emotionen erleben.

Positive Emotionszustände der Lehrperson führen zu einer geringeren Streuung des emotionalen Erlebens von Klassen.

So sind zwischen aktuellem emotionalen Erleben der Lehrperson und Standardabweichung von NA und VA der Klasse schwache, mehrheitlich signifikante Zusammenhänge feststellbar. Die Resultate der multiplen Regression deuten zudem darauf hin, dass dabei die aktuellen Emotionen der Lehrperson einen stärkeren Einfluss auf die Klassenemotionen ausüben als umgekehrt.

Welche Beziehungen bestehen zwischen aktuellem emotionalen Erleben und ausgewählten Situationsmerkmalen bei Klassen und ihren Lehrpersonen?

Das Tätigkeitserleben einer Lehrperson hat unterschiedliche Auswirkungen auf das emotionale Erleben von Klassen; ein hohes Flow-Erleben hat eine positive, ein hohe Zielorientierung eine negative Auswirkung.

Bei Lehrkräften mit einem hohen Flow-Erleben empfinden Schülerinnen und Schüler mehr PA, mehr VA und weniger NA. Bezüglich der hohen Zielorientierung der Lehrpersonen verhält sich die Beziehung genau gegenteilig, so dass die Lernenden weniger PA, weniger VA und mehr NA erleben. Auf die Standardabweichung haben beide Skalen des Tätigkeitserlebens, sind sie hoch, eine stabilisierende jedoch nicht durchgehend signifikante Wirkung.

Das Tätigkeitserleben der Klasse hat kaum eine Auswirkung auf das emotionale Erleben der Lehrperson.

Das Tätigkeitserleben der Klasse hat nur einen sehr geringen Einfluss auf das aktuelle emotionale Erleben der Lehrpersonen zu den 14 Zeitpunkten. Einzig eine hohe Anstrengungsbereitschaft der Klasse hat eine schwache Beziehung mit dem verminderten Erleben von Negativer Aktivierung bei den Lehrpersonen.

8.4 Diskussion

Ausgehend von den vorgängig formulierten Hauptbefunden, den dargestellten theoretischen und empirischen Erkenntnissen und der Analyse der Auswertung werden an dieser Stelle die Hauptbefunde diskutiert und das forschungsmethodische Vorgehen kritisch beleuchtet.

8.4.1 Diskussion der Hauptbefunde

Emotionen spielen im Unterrichtsgeschehen eine zentrale Rolle. Dass dabei das emotionale Erleben von allen Beteiligten zwangsläufig interagiert und von verschiedensten Einflussfaktoren geprägt wird, scheint plausibel und wird zunehmend auch durch theoretische Grundlagen und empirische Erkenntnisse bestätigt. Um einen Beitrag zur empirischen Erschliessung der Forschungsmaterie *Emotionen im Unterricht* zu leisten, werden im Folgenden die für diese Thematik aus der Auswertung abgeleiteten Hauptbefunde

zusammenfassend diskutiert und in Bezug zu den theoretischen und empirischen Erkenntnissen gesetzt. Auffallende Befunde werden explizit erwähnt und kritisch beleuchtet.

Emotionales Erleben von Lernenden

Die Emotionen von Schülerinnen und Schüler im Unterricht werden von verschiedensten Faktoren beeinflusst. Bemerkenswert hierbei ist, dass – abgesehen von allen anderen Einflüssen – schon die Emotionschwankungen an sich eine erhebliche Wirkung auf das emotionale Erleben ausüben. Theoretische Erkenntnisse bestätigen den Einfluss des habituellen emotionalen Erlebens auf das aktuelle emotionale Erleben (vgl. Bless, 1997; Hartmann, 1998). Die Resultate der vorliegenden Masterarbeit geben jedoch Hinweise auf einen weiteren internen Zusammenhang. So fühlen sich Lernende mit einer ausgeglicheneren Emotionslage besser als jene mit einem instabilen Befinden. Dies deutet darauf hin, dass Emotionen nicht nur durch Personenmerkmale und äussere Bedingungen beeinflusst werden, sondern stark intra-agieren. In Bezug auf die weitere Ausführung zu positivem Befinden ist somit festzuhalten, dass nicht nur das habituelle und aktuelle emotionale Erleben von Bedeutung ist, sondern auch die Emotionsschwankungen (Standardabweichung).

Emotionen sind zwar an genetische Bedingungen geknüpft, die Mehrheit an Gefühlen ist jedoch erlernt und daher eng an den Erfahrungskontext einer Person gebunden (vgl. Bösel, 2009, S. 473). Dies kann eine Erklärung für die Befunde sein, dass kein nennenswerter Unterschied zwischen dem emotionalen Erleben von Mädchen und Knaben besteht, die Persönlichkeit hingegen stark mit den erlebten Gefühlen in Beziehung steht. So haben Lernende mit einer starken Persönlichkeit positivere Emotionen als beispielsweise introvertierte, reizbare oder ängstliche Schülerinnen und Schüler. Dieser hohe Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und emotionalem Erleben könnte darauf zurückgeführt werden, dass eine starke Verwandtschaft zwischen den beiden Konstrukten besteht; Emotionen werden in verschiedensten Persönlichkeitstheorien als ein zentraler Bestandteil menschlicher Persönlichkeit angesehen (vgl. Pekrun, 2000).

Ebenfalls stark mit der Persönlichkeit verknüpft sind die Aspekte des Integriertheitserlebens und des schulischen Selbstkonzeptes, was Rückschlüsse darauf zulässt, dass diese beiden Konstrukte auch mit den Emotionen zusammenhängen. Diese Annahme wurde mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit insofern bestätigt, als dass ein gutes schulisches Selbstkonzept und ein hohes Integriertheitserleben die Emotionen der Lernenden positiv beeinflussen. Insbesondere das emotionale Integriertheitserleben zeigt einen engen Zusammenhang zum emotionalen Erleben, was aufgrund der ähnlichen Thematik nicht weiter überrascht.

Erstaunlich sind die erforschten Zusammenhänge zwischen Schulleistung und emotionalem Erleben von Lernenden. So hat die Schulleistung fast keine Auswirkungen auf die Emotionen von Schülerinnen und Schülern, ausgenommen vom Fachbereich Deutsch, in welchem gute Leistungen verblüffenderweise zu einer leichten Abnahme von Positiver Aktivierung führen. Grundsätzlich wirft dieses Resultat insofern Fragen auf, als dass in der Theorie positive Zusammenhänge zwischen guten Schulleistungen und Wohlbefinden beschrieben werden (vgl. Hascher, 2004; Götz, 2011). In der Literatur sind jedoch auch mögliche Erklärungsansätze zu finden, wie dass nicht nur die Leistung an sich, sondern deren individuelle Bewertung durch die Lernenden von Bedeutung ist (vgl. Götz, 2011). Zudem stellt sich die Frage, inwiefern die verwendeten Cockpit-Resultate die eigentlichen Schulleistungen widerspiegeln. Ebenfalls

könnten Personenmerkmale (Herkunft, Fremdsprachigkeit, etc.) einen nicht zu unterschätzenden Einfluss ausüben.

Eine ausgeprägte Verhaltensauffälligkeit beeinflusst das emotionale Erleben von Lernenden insofern, als dass deren Gefühlsschwankungen erhöht sind. Dies bestätigt den Befund der Ausgangsstudie, der aussagt, dass Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten eine erhöhte intraindividuelle Variabilität im aktuellen Befinden aufweisen. In diesbezüglichem Zusammenhang wurden spezifische Persönlichkeitsmerkmale bei verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern und eine damit zusammenhängende geringe Fähigkeit der Emotionsregulation erwähnt (vgl. Venetz, Tarnutzer, Zurbruggen & Sempert 2010).

Auf der Ebene des aktuellen Erlebens bestätigt sich die Annahme, dass ein hohes Tätigkeitserleben die Emotionen stark positiv beeinflusst. Dabei ist insbesondere das Flow-Erleben ausschlaggebend. Dieses Resultat bestätigt den in der Theorie beschriebenen starken Zusammenhang zwischen Flow-Erleben und damit verknüpften positiven emotionalen Zuständen (vgl. Schmidt-Atzert, 1996, S. 68; Csikszentmihalyi, 2004).

Emotionales Erleben von Klassen

Das auf Schülerebene bereits erläuterte Phänomen des Zusammenhangs zwischen Emotionsschwankungen und habituellem emotionalen Erleben gilt auch für ganze Klassen; Klassen mit stabilen Emotionen fühlen sich besser.

Für die untersuchte Stichprobe kann ausgesagt werden, dass die Klassengrösse einen Einfluss auf das emotionale Erleben hat. In grösseren Klassen fühlen sich Lernende weniger wohl und ihr emotionales Erleben schwankt signifikant stärker. Dies erstaunt kaum und lässt den Trend zu grösseren Schulklassen in den vergangenen Jahren hinterfragen.

Nach Chang und Davis (2009) führt ein gutes Klima, welches geprägt ist von Vertrauen und Rücksichtnahme zu positiverem emotionalen Erleben des Unterrichts. Dieser Zusammenhang konnte aber in der vorliegenden Forschung auf Ebene der Klasse nur schwach und kaum aussagekräftig festgestellt werden. Grund für diese geringe Beziehung könnte die Tatsache sein, dass das Klassenklima von der Lehrperson und nicht von der Klasse erfasst wurde. Dadurch ist es stark von der persönlichen Wahrnehmung und Einschätzung der Lehrperson geprägt und widerspiegelt nur bedingt das eigentliche Klassenklima (vgl. Meyer, 2004).

Emotionales Erleben von Lehrpersonen

Im Vergleich zu der Ebene der Lernenden kann der Zusammenhang zwischen dem emotionalen Erleben und der Standardabweichung nur bedingt bestätigt werden; dieser ist bei Lehrpersonen deutlich weniger ausgeprägt, verhält sich variabel und nicht signifikant.

Der starke, aber nicht durchgehend signifikante Zusammenhang zwischen dem emotionalen Erleben und der Persönlichkeit und der geringe Zusammenhang zwischen den Emotionen und dem Geschlecht zeigt sich auch auf der Lehrpersonenebene ganz klar. Die Erklärungen dafür sind weitgehend mit denen bei den Lernenden zu vergleichen. So sagen auch Zembylas und Schutz (2009) dass die von der Lehrperson erlebten Emotionen nicht nur vom Geschehen im Klassenzimmer abhängig sind, sondern auch stark von deren Persönlichkeit geprägt werden. Dass die Lehrerinnen der untersuchten Stichprobe tendenziell mehr Emotionsschwankungen erleben, erstaunt jedoch nicht weiter; Schmidt-Atzert (1996) beschreibt diesbezüglich die Tendenz von Frauen mehr positive und aber auch mehr negative Gefühle zu erleben.

Das Alter hat kaum einen Einfluss auf das habituelle emotionale Erleben, was schon Frenzel und Götz (2007) feststellen konnten. Der in dieser Forschung erhobene Zusammenhang zwischen höherem Alter und geringerer emotionaler Schwankung wird ebenfalls durch Untersuchungen bestätigt; die Intensität des emotionalen Erlebens ist mit zunehmendem Alter reduziert (Hüppe, 2000).

Lehrkräfte, welche ihre Selbstwirksamkeit hoch einschätzen, erleben den Unterricht positiver, dies bezieht sich insbesondere auf die verminderte Negative Aktivierung, worauf die Untersuchungsergebnisse von Frenzel und Götz (2007) ebenfalls hindeuten. So zeigten ihre Befunde, dass Lehrpersonen mit hoher Kontrollüberzeugung weniger Angst (Ausdruck von hoher NA) erleben.

Innerhalb der Stichprobe wirkt sich eine geringe berufliche Belastung positiv auf die Gefühlslage der Lehrpersonen aus. Die diesbezüglich ausserordentlich zahlreiche Literatur bestätigt den engen Zusammenhang beruflicher Belastung und Emotionalität ebenfalls (vgl. Kapitel 2.6.2; Will, 2002; Hascher, 2004; Schutz & Zembylas 2009).

Dass ein gutes Klassenklima sich positiv auf die Emotionen im Unterricht auswirkt, konnte zwar in der Theorie, nicht aber auf der Ebene der Klasse bestätigt werden. Die Befunde der Lehrpersonen hingegen unterstreichen die theoretischen Aussagen. So ist die positive Beziehung bei habituellen wie auch aktuellen Emotionen auffallend stark und signifikant.

Auf der Ebene des aktuellen Erlebens bestätigt sich die Annahme, dass ein hohes Tätigkeitserleben die Emotionen stark positiv beeinflusst, ebenfalls. Erneut zeigt sich dabei das Flow-Erleben mit klar stärkeren Zusammenhängen zum emotionalen Erleben, was wiederum die Theorie von Schmidt-Azert (1996) bestätigt. Csikszentmihalyi (2004) erwähnt zusätzlich, dass nicht nur das Flow-Erleben die Emotionen beeinflusst, sondern dass auch ausgeprägte positive Emotionen ein Flow-Erleben entstehen lassen können. Diese Perspektive wurde in der vorliegenden Arbeit aber nicht beleuchtet.

Beziehungen des emotionalen Erlebens von Klassen und Lehrpersonen

Werden die Emotionen von Klassen und ihren Lehrpersonen grundsätzlich miteinander verglichen, deuten die Resultate sowohl auf habitueller als auch auf aktueller Ebene auf einen schwachen Zusammenhang hin. So erleben Klassen mit ihren Schülerinnen und Schülern, in denen sich die Lehrperson wohl fühlt, tendenziell positivere Emotionen und geringere Gefühlsschwankungen. Ebenso stehen eine positive Emotionslage der Klasse und geringe Schwankungen im Erleben von Lehrpersonen in einem schwachen Zusammenhang. Auffällig ist die sich wiederholende stärkere Einflussnahme der Lehreremotionen auf die Klassen- und Lernendenemotionen als umgekehrt. Leider sind alle Befunde auf der Beziehungsebene bezüglich des intra-emotionalen Erlebens nicht signifikant, was lediglich Rückschlüsse auf die vorliegende Stichprobe zulässt. Aufgrund der Bedeutsamkeit dieser Erkenntnisse wäre eine Untersuchung mit einer grösseren Stichprobe für allgemeingültigere Aussagen aus Sicht der Autorinnen dieser Arbeit von grossem Interesse. So könnte nämlich die von Frenzel, Götz, Lüdtke, Pekrun und Sutton (2009) durchgeführte Studie bezüglich Lehrpersonen- und Lernendenfreude auf das ganze Emotionspektrum ausgeweitet werden; was weitere Hinweise für die Existenz von Emotionsübertragung im unterrichtlichen Alltag geben würde. Wie diese Emotionsübertragung stattfindet und warum eine höhere Übertragbarkeit von der Lehrperson auf die Klasse sichtbar ist, müsste anschliessend ebenfalls genauer erforscht werden. Frenzel, Götz, Lüdtke, Pekrun und Sutton (2009) konnten als Transmitter für Emotionen den Enthusiasmus der Lehrperson erkennen, diverse weitere Literatur beschreibt allgemein den

teaching-style als massgebend für die emotionale Prägung im Klassenzimmer (Astleitner, 1999; Eder, 2004; Meyer & Turner, 2006; Götz, Frenzel, Lüdtke & Hall, 2011) .

Die auf Stichprobenebene festgestellte negative Einflussnahme grosser Klassen auf das emotionale Erleben und die Emotionsschwankung in der Klasse, wird mit teilweise signifikanten Werten in der Beziehung der Klassengrösse zu Lehreremotionen verstärkt. Lehrkräfte, welche in grossen Klassen unterrichten, erleben den Unterricht deutlich weniger positiv und die Schwankungen in ihrem Befinden sind höher. Frenzel und Götz (2007) weisen in diesem Zusammenhang ebenfalls auf emotional belastende Faktoren wie weniger Freude und mehr Ärger in grossen Klassen hin, was nach ihnen an der in verschiedenen Studien festgestellten Tatsache liegen könnte, dass Schülerinnen und Schüler in grösseren Klassen weniger engagiert und aufmerksam und undisziplinierter sind als in kleinen Klassen. Kleinere Klassen wirken sich dementsprechend sowohl auf Lernende als auch auf ihre Lehrpersonen positiv aus.

In der Bildungslandschaft ist seit einigen Jahren ein ganz klarer Geschlechterwechsel erkennbar. So unterrichten auf der Primarschule schon heute deutlich mehr Lehrerinnen als Lehrer und diese Tendenz ist steigend. Der Befund, dass sich Schülerinnen und Schüler bei Lehrern tendenziell wohler fühlen als bei Lehrerinnen, wirft in diesem Zusammenhang Fragen auf. Zunächst soll darauf hingewiesen werden, dass sich diese Aussage lediglich auf Lernende der sechsten Klasse bezieht und diese Untersuchung die näheren Zusammenhänge nicht explizit beleuchtet hat. Trotzdem konnten auch Erklärungsansätze für diesen Befund gefunden werden. Dass Lehrerinnen und Lehrer Gender-bedingt unterschiedliche Rollen bezüglich Emotionalität im Klassenzimmer besetzen, beschreiben Liljestrom, Roulston und deMarrais (2007) und dass dies Einflüsse auf die Lernenden hat, erscheint plausibel. Zudem könnte gerade die Tatsache, dass mehr Frauen als Männer unterrichten dazu führen, dass Lernende sich besonders über männliche Lehrpersonen freuen. Auch könnte das tendenziell höhere Stellenpensum von Männern Einfluss geltend machen, da eine höhere zeitliche Präsenz nach Götz, Frenzel, Lüdtke und Hall (2011) für ausgeglichene Emotionen seitens der Lernenden sorgt. Abschliessend kann erwähnt werden, dass, wie auf Lehrpersonenebene festgestellt wurde, Lehrerinnen mehr Emotionsschwankungen erleben. Dies könnte sich aufgrund der erkannten Zusammenhänge zwischen negativen Emotionen und hohen Schwankungen negativ auf die habituellen Emotionen der Lernenden auswirken.

Die berufliche Belastung und die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen wirken sich nicht nur auf deren emotionales Erleben aus, sondern beeinflussen auch das Klassenbefinden. Die positiven Auswirkungen einer geringen beruflichen Belastung und einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf das emotionale Erleben der Klasse bestätigen die Annahme, dass die Einflüsse bei den Lernenden ähnlich denen bei der Lehrperson sind.

Die auffallend höhere Einflussnahme der Lehreremotionen auf ihre Klassen als umgekehrt wiederholt sich beim Tätigkeitserleben im gleichen Masse. Wiederum hat das Tätigkeitserleben der Lernenden nur einen geringen Einfluss auf die Emotionen der Lehrpersonen, der Einfluss des Tätigkeitserlebens der Lehrpersonen auf die Emotionen der Klasse ist hingegen deutlich stärker. Erstaunlich ist die Art dieser Beeinflussung durch das Lehrertätigkeitserleben; so wirken sich das Flow-Erleben zwar klar positiv, aber die Zielorientierung klar negativ auf die Lernendenemotionen aus. Dies lässt die Vermutung zu, dass Lehrpersonen mit einer hohen Zielorientierung sich stärker auf diese fokussieren, statt flexibel auf unterrichtliche Vorkommnisse und individuelle Bedürfnisse zu reagieren. Studien haben belegt, dass extern bestimmte Ziele, welche nicht mit den Motiven der Lernenden übereinstimmen, zu vermindertem emotionalen Wohlbefinden führen können (vgl. Brunstein, Maier & Schultheiss, 1999). Ein anderer

Erklärungsansatz könnte die Konzentration der Lehrperson auf Leistungsziele anstelle von Lernzielen sein, was sich auf Schülerinnen und Schülern motivationshemmend auswirken kann (vgl. Spinath, 2009; Götz, 2011). Dies wirft insofern Fragen auf, als dass die aktuellen pädagogischen Strömungen für eine ausgeprägte Zielorientierung plädieren (vgl. Meyer, 2004).

Zusammenfassend deuten die vielfältigen Ergebnisse mehrfach darauf hin, dass im Unterricht Emotionsübertragungen stattfinden. Diese sind jedoch stärker von der Lehrperson ausgehend. So nimmt die Klassenlehrperson eine dominantere Rolle in der Emotionsprägung des Unterrichts ein, was, wie in den theoretischen Ausführungen erwähnt, ein professionelles Emotionsmanagement seitens der Lehrkräfte fordert.

8.4.2 Diskussion des forschungsmethodischen Vorgehens

Die thematisch sehr allgemein und grundsätzlich formulierte Fragestellung impliziert bereits einen quantitativen Ansatz und führt zu einer breit angelegten Forschung mit umfangreicher Auswertung. Glücklicherweise konnte dafür auf theoretisch fundiertes und äusserst umfangreiches Datenmaterial zurückgegriffen werden, welches die zeitintensive Analyse der Daten erst ermöglichte. Nennenswerte Aspekte des forschungsmethodischen Vorgehens werden folgend erläutert und diskutiert.

Sekundärstudie

Die vorliegende Masterarbeit basiert auf den Daten des Forschungsprojektes D5 der Hochschule für Heilpädagogik, Zürich und ist somit eine Sekundärstudie. Dies hat den Vorteil, dass auf eine immense Datenmenge zurückgegriffen werden konnte und der erhebliche Zeitaufwand für das Erstellen des Instrumentariums, die Datenerhebung, die Dateneingabe und die Bearbeitung der Daten (Faktorenanalyse und Skalenbildung) entfiel. Doch hinterliess das Wegfallen dessen auch eine Lücke bezüglich Forschungserfahrungen im Praxisfeld und machte den Umgang mit den vorhandenen Daten komplexer; das Erkennen von Zusammenhängen zwischen Forschungsfrage, Instrumentarium und Datenstrukturen wurde erschwert. Auch musste die Forschungsfrage den vorhandenen Daten angepasst werden, was jedoch half, sich im riesigen Themengebiet einzuschränken.

Stichprobe

Die Auswahl der Lernendenstichprobe kann mit einer Anzahl von 603 Schülerinnen und Schülern als sehr umfangreich beurteilt werden. Die daraus resultierende Zahl an Klassen und Lehrpersonen (je $N=33$) war jedoch für einige Fragestellungen etwas knapp; oft resultierten keine signifikanten Ergebnisse trotz erwähnenswerter Korrelationen.

Um die Beziehungen zwischen Klassen und ihren Lehrpersonen untersuchen zu können, wurden, aufgrund der grösstmöglichen gemeinsamen Unterrichtszeit lediglich Klassenlehrpersonen berücksichtigt. Trotzdem konnten verfälschende Einflüsse nicht ausgeschlossen werden, da die untersuchten Klassen während der Untersuchungswoche von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet wurden. Eindeutige Rückschlüsse auf die unterrichtende Lehrperson konnten nur bedingt gemacht werden, weshalb eine weitere Selektion der Lernendendaten als wenig zweckdienlich erschien. Der nicht zu unterschätzende verfälschende Einfluss könnte in einer nachfolgenden Studie durch eine Steuerung der Zeitpunkte

(Anwesenheit der Klassenlehrperson) eventuell behoben werden. Zusätzlich wäre von Vorteil, wenn nur Klassenlehrpersonen ausgewählt würden, welche mit möglichst hohem Stellenpensum in ihrer Klasse unterrichten.

Datenerfassung und -auswertung

Dass das emotionale Erleben mittels dem Circumplex-Modell der Emotionen erfasst wurde, stellt sich als ausgesprochen passend heraus. Einerseits bestätigten die Interkorrelationen der PANAVA-Werte das theoretische Modell, andererseits zeigte sich der dimensionale Ansatz für die in dieser Masterarbeit grundsätzlich und allgemein gehaltene Fragestellung als geeignet.

Für die Datenauswertung wurden die drei Ebenen Lernende, Klassen und Lehrpersonen fokussiert. Auf eine Gruppenbildungen nach spezifischen Kriterien (Glückliche, Verhaltensauffällige, etc.) wurde verzichtet, da die Fragestellung nach grundsätzlichen Zusammenhängen fragt. Dies hat sich im Laufe der Auswertung bewährt und die Analysen mittels Korrelationen und Regressionen liessen Aussagen und Rückschlüsse auf die allgemeinen Beziehungsstrukturen zu. Auch zeigte sich das SPSS 19 als geeignete Analysesoftware, da es effizientes Rechnen mit grossen Datenmengen ermöglichte. Um die errechneten Werte und Zusammenhänge jedoch noch besser zu verstehen, wären zusätzliche Statistikenkenntnisse sicherlich hilfreich.

Selbstangaben Lernender und Lehrpersonen

Die Auswahl der Methode, mit welcher man in einer wissenschaftlichen Untersuchung Erkenntnisse sammelt, hängt von zahlreichen Faktoren ab. Richtungsweisend sind die Intention der Forschung, Merkmale der zu untersuchenden Personen und die Ressourcen und Qualitätsansprüche der Forscher (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010). In dieser Untersuchung anbot sich die Datenerhebung mittels Fragebogen auf zwei verschiedenen Ebenen: Einerseits wurden mittels eines konventionellen Fragebogens (SFB) allgemeine Angaben zur Person erhoben. Andererseits konnten durch die Experience Sampling Method situationsspezifische Daten und aktuelles Erleben festgehalten werden. Beiden Forschungsmethoden liegen Fragebogen mit Selbstangaben zugrunde, da Selbstbilder, Selbstkonzept und Erleben intrapersonal wahrgenommen werden und sich externer Beobachtung entziehen (vgl. Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2010). Angaben über sich selbst können den Fehlerquellen selektiver Wahrnehmung und Bearbeitung, Unvermögen zur Zuordnung, einseitiger Angaben und Einfluss des Settings oder der Situation unterworfen sein, was bei deren Analyse mit einbezogen werden muss. Die Validität der verwendeten Daten wurde im Rahmen der Ausgangsstudie eingehend überprüft und konnte als genügend beurteilt werden. Dass Verfälschungen durch Selbstangaben nie ganz ausgeschlossen werden können, scheint jedoch plausibel und könnte die erhöhten Zusammenhänge zwischen intrapersonalen Konstrukten wie Persönlichkeit und emotionales Erleben begründen.

So stellt sich die Frage, wie Emotionen und personengeprägte Merkmale grundsätzlich den Gütekriterien der Forschung entsprechend untersucht werden können. Die offensichtliche Stärke der ESM ist die geringe Distanz zum untersuchten Objekt, und die Verwendung eines Fragebogens ermöglicht einen objektiven Zugang. Um aber die subjektive Prägung durch die Probanden abzuschwächen, müssten im Sinne der Triangulation alternative Perspektiven wie beispielsweise die Beobachtung berücksichtigt werden. Dies schliesst sich aber aufgrund des hohen Aufwandes für die meisten Forschungen selbst aus.

8.5 Implikationen für die (heil-)pädagogische Praxis

Hauptaufgabe der allgemeinen Pädagogik und der Heilpädagogik gleichermaßen ist es, auf kindliche Bedürfnisse abgestimmte Möglichkeiten zu schaffen, um die Entfaltung der Persönlichkeit eines Kindes bestmöglich zu unterstützen. Emotionen sind dabei ein wesentlicher Einflussfaktor (vgl. Bundschuh, 2003). Darum gilt es, mit Hilfe der gewonnenen Erkenntnisse für die unterrichtliche Praxis relevante Aspekte aufzuführen.

- **Bewusstsein für Emotionen stärken**

Emotionen beeinflussen den Unterricht in hohem Masse. Trotzdem wird ihnen kaum bewusst Beachtung geschenkt. Die Forschungsergebnisse deuten zudem auf das Vorhandensein von Emotionsübertragung hin, insbesondere seitens der Lehrperson. Dieser Tatsache soll durch professionelles Emotionsmanagement Rechnung getragen werden (schulinterne Fortbildungen, Lehrerbildung). In einem zweiten Schritt sollen auch die emotionalen Kompetenzen der Lernenden angemessen gefördert werden.

- **Positive Emotionen fördern**

Erleben Lernende ihren Unterricht positiv, erhöht sich dadurch Lernmotivation und Leistungsbereitschaft. Wie in der Diskussion dargestellt, wirken sich geringe Emotionsschwankungen positiv auf das Befinden von Lernenden und Klassen aus. Rituale und andere unterrichtsstrukturierende Elemente könnten somit bewusst zur Emotionsstabilisierung eingesetzt werden.

- **Persönlichkeit und Integriertheitsgefühl stärken**

Eine starke Persönlichkeit und ein positives Integriertheitserleben in der Schule stehen in einem starken Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Lernenden. So kann ein positives Erleben im Unterricht indirekt durch eine Stärkung der Persönlichkeit und eine Förderung des schulischen Integriertheitserleben erzielt werden.

- **Bewusster Teaching Style**

Die Emotionsübertragung von der Lernperson auf ihre Klasse findet höchstwahrscheinlich durch den Unterrichtsstil und die damit verbundene Interaktionspraxis statt. Das bewusste Einsetzen von Enthusiasmus oder anderen ausgewählten Führungsmethoden ist für eine reflektierte Emotionsgestaltung des Unterrichts daher unabdingbar.

- **Mehr Männer und kleinere Klassen**

Die Forschungsdaten fordern entgegen den aktuellen Trends mehr Männer im Lehrberuf und kleinere Klassen; beides wirkt sich positiv auf das emotionale Erleben von Lernenden aus.

- **Flow-Erleben fördern**

Das Flow-Erleben und positive Befindenszustände beeinflussen sich gegenseitig. So kann durch bewusstes Herbeiführen von Flow das emotionale Erleben der Klasse positiv geprägt werden. Nach Csikszentmihalyi & Schiefele (1993) kann Flow dadurch erzeugt werden, dass die Unterrichtsinhalte den Interessen der Schülerinnen und Schüler entsprechend gewählt werden, um intrinsische Motivation zu fördern, und Zielklarheit durch die Lehrperson herrscht. Lediglich die sich nach ihnen positiv auswirkende Aufmerksamkeitsrichtung der Lernenden ist durch die Lehrperson nicht steuerbar.

- **Vorsichtiger Umgang mit Zielen**

Aus den Untersuchungsergebnissen geht hervor, dass eine starke Zielorientierung der Lehrperson sich negativ auf das emotionale Erleben der Klasse auswirken kann. Eine Fokussierung auf Lern- statt Leistungsziele und der Einbezug der Lernenden bei der Zielsetzung können einer solchen Entwicklung entgegenwirken. Zudem sollten Ziele den Lernenden stets transparent gemacht werden.

- **Berufliche Belastung senken**

Eine hohe Berufliche Belastung der Lehrperson wirkt sich nicht nur auf ihr Befinden, sondern auch auf die Klassenemotionen negativ aus. Für die Zusammenarbeit mit Klassenlehrkräften bedeutet dies, dass schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen angehalten sind, ihren Fokus nicht nur auf das Wohl der Lernenden, sondern auch auf die Belastung der Lehrperson zu richten.

8.6 Weiterführende Forschungsfelder

Aus Sicht der Autorinnen der vorliegenden Masterthese und ausgehend von den Ergebnissen dieser Studie könnten folgende weiterführende Themengebiete relevante Beiträge zur Erschließung der Emotionsthematik im schulischen Kontext leisten.

- **Emotionsübertragung**

Wie findet Emotionsübertragung im Unterricht statt und über welche bewussten Gestaltungsmittel verfügt dabei die Lehrperson?

- **Genderthematik bei Lehrpersonen**

Welche Gründe erklären das positivere emotionale Erleben Lernender bei Lehrern? Inwiefern ist diese Erkenntnis von der Klassenstufe abhängig?

- **Förderung**

Wie können schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Lernende mit tendenziell negativeren Emotionen oder auffälligen Emotionsschwankungen diesbezüglich fördern?

- **Zielorientierung**

Wie wirken sich Strukturen und Inhalte der Zielsetzungen auf das emotionale Erleben von Lehrpersonen und ihrer Lernenden aus?

9 Literatur

- Alpers, G., Mühlenberger, A. & Pauli, P. (2009). Psychophysiologie der Emotionen. In V. Brandstätter & J. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 412-421). Göttingen: Hogrefe.
- André, L. & Lelord, F. (2002). *Die Macht der Emotionen. Und wie sie unseren Alltag bestimmen*. Leipzig: Gustav Kiepenheuer.
- Arnold, R. (2008). ‚Ich fühle, also führe ich!‘. Führung im Lichte eines emotionalen Konstruktivismus. In R. Arnold & G. Holzapfel (Hrsg.), *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik* (S. 325-341). Hohengehren: Schneider.
- Ashby, F., Isen, A. & Turken, U. (1999). A Neuropsychological Theory of Positive Affect and Its Influence on Cognition. *Psychological Review*, 3, 529-550.
- Astleitner, H. (1999). Emotionale Unterrichtsgestaltung. *Pädagogische Rundschau*, 53, 307-326.
- Astleitner, H. (2001). Die Gestaltung von emotional stimmigem Unterricht. Eine Validierung des FEASP-Ansatzes. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 5, 65-76.
- Becker, N. (2008). Gute Gefühle = mühelos Lernen? Über eine alte Utopie und ihre Neuauflage in der pädagogischen Ratgeberliteratur. In R. Arnold & G. Holzapfel (Hrsg.), *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik* (S. 73-89). Hohengehren: Schneider.
- Benthien, C., Fleig, A. & Kasten, I. (Hrsg.). (2000). *Emotionalität. Zur Geschichte der Gefühle*. Köln: Böhlau.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2010). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Bischofberger, M., Buob, M. & Müller, C. (2009). *Erlebensqualität Lernender in Sonderschulen und deren Korrelate. Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM)*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Bless, H. (1997). *Stimmungen und Denken. Ein Modell zum Einfluss von Stimmungen auf Denkprozesse*. Bern: Hans Huber.
- Bösel, R. (2009). Neuropsychologie. In V. Brandstätter & J. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 473-481). Göttingen: Hogrefe.
- Booth, R. & Pennebaker, J. (2000). Emotions and Immunity. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of Emotions. Second Edition* (S. 558-570). New York: Guilford Press.

- Brandstätter, V. & Otto, J. (Hrsg.). (2009). *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion*. Göttingen: Hogrefe.
- Brunstein, J., Maier, G. & Schultheiss, O. (1999). Motivation und Persönlichkeit: Von der Analyse von Teilsystemen zur Analyse ihrer Interaktion. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 147-167). Göttingen: Hogrefe.
- Brunsting, M. (2004). *Lernschwierigkeiten - Wie exekutive Funktionen helfen können. Grundlagen und Praxis für Pädagogik und Heilpädagogik*. Bern: Haupt.
- Bundesamt für Statistik. (2011). *Frauenanteil bei den Lehrkräften nach Schulstufe und Schuljahr (öffentliche Schulen)*. Internet: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/gleichstellung_und/lehrkraeffte.html [19.11.2011].
- Bundschuh, K. (2003). *Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch*. Bad Heilbrunn: Julius Klinikhardt.
- Cacioppo, J., Berntson, G., Larson, J., Poehlmann, K. & Ito, T. (2004). The Psychophysiology of Emotion. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of Emotions. Second Edition* (S. 173-191). New York: Guilford Press.
- Chang, M. & Davis, H. (2009). Understanding the Role of Teacher Appraisals in Shaping the Dynamics of their Relationships with Students: Deconstructing Teachers' Judgments of Disruptive Behavior/Students. In P. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives* (S. 95-127). Dordrecht: Springer.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 207-221.
- Dörig-Seipel, E. (2000). Umwelt und Emotionen. In J. Otto, H. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 605-615). Weinheim: Psychologie Verlags Union Beltz.
- Eder, F. (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 91-112). Bern: Haupt.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2010). *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim: Beltz.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.

- Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen. (2006). *Fördernde Massnahmen in der Volksschule*. St.Gallen: Lehrmittelverlag des Kantons St.Gallen.
- Euler, H. (2009). Evolutionäre Psychologie. In V. Brandstätter & J. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 405-411). Göttingen: Hogrefe.
- Fend, H. & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: „Wellness“ oder Indiz für gelungene Pädagogik? In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 161-183). Bern: Haupt.
- Frenzel, A. & Götz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 283-295.
- Frenzel, A., Goetz, 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), 705-716.
- Frenzel, A., Goetz, 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.
- Frenzel, A., Götz, T., Stephens, E. & Jacob, B. (2009). Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test. In P. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact of Teachers' Lives* (S. 129-151). Dordrecht: Springer.
- Geisler, F. & Weber, H. (2009). Sozial-konstruktivistischer Ansatz der Emotionspsychologie. In V. Brandstätter & J. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 457-462). Göttingen: Hogrefe.
- Goodman, R. (1997). Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Götz, T. (2004). *Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik*. München: Herbert Utz.
- Götz, T. (2011). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Götz, T., Frenzel, A., Lüdtke, O. & Hall, N. (2011). Between-Domain Relations of Academic Emotions: Does Having the Same Instructor Make a Difference? *The Journal of Experimental Education*, 79, 84-101.

- Götz, T., Frenzel, A., Pekrun, R. & Hall, N. (o.J.). *Emotionale Intelligenz im Lern- und Leistungskontext*.
Internet: http://ame1.net/EI_German_Goetz.pdf [17.10.2011].
- Götz, T., Frenzel, A., Pekrun, R. & Hall, N. (2006). The Domain Specificity of Academic Emotional Experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75(1), 5-29.
- Götz, T., Frenzel, A., Pekrun, R., Hall, N. & Lüdtke, O. (2007). Between- and Within-Domain Relations of Students' Academic Emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 715-733.
- Götz, T., Zirngibl, A. & Pekrun, R. (2004). Lern- und Leistungsempfindungen von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 49-66). Bern: Haupt.
- Granic, I. (2000). The Self-Organization of Parent-Child Relations: Beyond Bidirectional Models. In M. Lewis & I. Granic (Hrsg.), *Emotion, Development, and Self-Organisation* (S. 267-297). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gruntz-Stoll, J. & Zurfluh, E. (2008). *Lösungs-, ressourcen- und systemorientierte Heilpädagogik. Eine Einführung*. Bern: Haupt.
- Guggenbühl, A. (2011). *Was ist mit den Jungs los? Hintergründe und Auswege bei Jugendgewalt*. Freiburg im Breisgau: Kreuz.
- Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). *Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)*. Bern: Haupt.
- Hänze, M. (2000). Schulisches Lernen und Emotion. In J. Otto, H. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 386-594). Weinheim: Psychologie Verlags Union Beltz.
- Hänze, M. (2009). Schulisches Lernen und Emotionen. In V. Brandstätter & J. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 748- 754). Göttingen: Hogrefe.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 881-826.
- Hartmann, D. (1998). *Philosophische Grundlagen der Psychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hektner, J., Schmidt, J. & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience Sampling Method. Measuring the Quality of Everyday Life*. Thousand Oaks: Sage.

- Holodynski, M. (2009). Entwicklung. In V. Brandstätter & J. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 748- 754). Göttingen: Hogrefe.
- Hülshoff, T. (2001). *Emotionen* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Hüppe, M. (2000). Altern und Emotion. In J. Otto, H. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 595-604). Weinheim: Psychologie Verlags Union Beltz.
- Izard, C. (1994). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.). (1999). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kirchgessner, K. & Bleher, W. (2004). Emotionen in der Schule? Emotionen in der Schule! In H. Kautter & W. Munz (Hrsg.), *Schule und Emotion* (S. 161-172). Memmingen: Universitätsverlag Winter Heidelberg ,Edition S'.
- Klasen, H., Woerner, W., Becker, A., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 451-502.
- Klauer, K. (2000). Gedächtnis und Emotion. In J. Otto, H. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 315-324). Weinheim: Psychologie Verlags Union Beltz.
- Knollmann, M. & Wild, E. (2004). Schüleremotionen im schulischen und häuslichen Lernkontext. Der Einfluss von Motivation und wahrgenommener Instruktionsqualität. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 67-87). Bern: Haupt.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 111-169). San Diego: Academic Press.
- Kunz Heim, D. & Nido, M. (2008). *Burnout im Lehrberuf*. Internet: <http://edudoc.ch/record/33505/files/fhnw.pdf> [18.10.2011].
- Lauth, G., Brunstein, J. & Grünke, M. (2004). Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In G. Lauth, M. Grünke & J. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 13-23). Göttingen: Hogrefe.

- LeDoux, J. & Phelps, E. (2000). Emotional Networks in the Brain. In: M. Lewis & J. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of Emotions* (S. 157-172). New York: Guilford Press.
- Lenssen, C. (2000). Unterworfenen Gefühle. Nationalsozialistische Mobilisierung und emotionale Manipulation der Massen in den Parteifilmen Leni Riefenstahls. In C. Benthien, A. Fleig & I. Kasten (Hrsg.), *Emotionalität. Zur Geschichte der Gefühle* (S. 198-212). Köln: Böhlau.
- Liljestrom, A., Roulston, K. & Demmarrais, K. (2007). There's No Place for Feeling Like This in the Workplace: Women Teachers' Anger in School Settings. In P. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in Education* (S. 275-291). San Diego: Elsevier.
- Linnenbrink, E. (2007). The Role of Affect in Student Learning: A Multi-Dimensional Approach to Considering the Interaction of Affect, Motivation, and Engagement. In P. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in Education* (S. 107-124). San Diego: Elsevier.
- Löffler, S. & Pepper, M. (2010). *Emotionen, Lernen und Gedächtnis im Lebensalltag. Interaktives psychologisches Monitoring in Labor und Feld*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mayring, P. (1992). Erfassung von Emotionen. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (S. 58-60). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Mayring, P. (2003). Erfassung von Emotionen. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (2. Auflage). (S. 30-44). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Mayring, P. (2009). Freude und Glück. In V. Brandstätter & J. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 585-595). Göttingen: Hogrefe.
- Mees, U. & Schmitt, A. (Hrsg.). (2003). *Emotionspsychologie. Theoretische Analysen und empirische Untersuchungen*. Oldenburg: BIS.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Meyer, D. & Turner, J. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114.
- Meyer, D. & Turner, J. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390.
- Op't Eynde, P., De Corte, E. & Verschaffel, L. (2007). Students' Emotions: A Key Component of Selfregulated Learning? In P. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in Education* (S. 185-204). San Diego: Elsevier.

- Ostendorf, F. (1990). *Sprache und Persönlichkeitsstruktur. Zur Validität des Fünf-Faktoren-Modells der Persönlichkeit*. Regensburg: Roderer.
- Otto, J., Euler, H. & Mandl, H. (2000). Begriffsbestimmungen. In J. Otto, H. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 11-18). Weinheim: Psychologie Verlags Union Beltz.
- Parkinson, B., Fischer, A. & Manstead, A. (2005). *Emotion in Social Relations*. New York: Psychology Press.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/ motivational mediators. *Applied Psychology – An International Review*, 41(4), 359-376.
- Pekrun, R. (2000). Persönlichkeit und Emotion. In J. Otto, H. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 334-348). Weinheim: Psychologie Verlags Union Beltz.
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W. & Perry, R. (2002a). Academic emotions in students`self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W. & Perry, R. (2002b). Positive Emotions in Education. *Oxford University Press*, 149-173.
- Pekrun, R. & Hofmann, H. (1999). Lern- und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 9-29). Göttingen: Hogrefe.
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and Life. Perspectives From Psychology, Biology, and Evolution*. Washington: American Psychological Association.
- Plutchik, R. & Conte, H. (1997). *Circumplex Models of Personality and Emotions*. Washington: American Psychological Association.
- Reisenzein, R. (2009). Einschätzung. In V. Brandstätter & J. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 435-445). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivation* (5. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2003). Flow-Erleben in einem Computerspiel unter experimentell variierten Bedingungen. *Zeitschrift für Psychologie*, 211, 161-170.

- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Engeser, S. (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 261-279). Göttingen: Hogrefe.
- Roten-Zurbriggen, C. & Stieger, U. (2008). *Qualität des Erlebens bei der Zusammenarbeit von Klassenlehrpersonen und Lehrkräften Schulischer Heilpädagogik in der integrativen Schulform: eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method ESM*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Rudolph, U. (2009). Erwartung und Anreiz. In V. Brandstätter & J. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 21-28). Göttingen: Hogrefe.
- Russell, J. (1997). How shall an emotion be called? In R. Plutchik & H. Conte (Hrsg.), *Circumplex Models of Personality and Emotions* (S. 205-220). Washington: American Psychological Association.
- Sann, U. & Preiser, S. (2008). Emotionale und motivationale Aspekte in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 209-226). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schallberger, U. (1998). Methoden zur systematischen Erfassung des Erlebens im Alltag. Ein neues Hilfsmittel für die Psychodiagnostik? In U. Imoberdorf, R. Käser & R. Zihlmann (Hrsg.), *Psychodiagnostik von Individuen, Gruppen und Organisationen* (S. 127-139). Stuttgart: S. Hierzel.
- Schallberger, U. (2005). *Kurzskala zur Erfassung der PA, NA und VA in Experience Sampling Studien (PANAVA-KS). Theoretische und methodische Grundlagen, Konstruktvalidität und psychometrische Eigenschaften bei der Beschreibung intra- und interindividueller Unterschiede*. Forschungsbericht aus dem Projekt ‚Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit‘, Nr. 6. Zürich: Fachrichtung Angewandte Psychologie des Psychologischen Institutes der Universität.
- Schallberger, U. & Pfister, R. (2000). *Projekt. Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit. Untersuchungen mit der Experience Sampling Method. Eine Zwischenbilanz. Nr. 31*. Zürich: Psychologisches Institut der Universität Zürich.
- Schallberger, U., Pfister, R. & Venetz, M. (1999). *Arbeitsberichte aus dem Projekt ‚Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit‘. Nr. 1. Theoretische Rahmenüberlegungen zum Erlebens-Stichproben-Fragebogen (ESF) und zu den Operationalisierungen*. Zürich: Psychologisches Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie.
- Schallberger, U. & Venetz, M. (1999). *Kurzversion des MRS-Inventars von Ostendorf (1990) zur Erfassung der fünf `grossen` Persönlichkeitsfaktoren. Nr. 30*. Zürich: Psychologisches Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie.

- Schmidt, J., Shernoff, D. & Csikszentmihalyi, M. (2007). Individual and Situational Factors Related to the Experience of Flow in Adolescence. In R. Gilman, E. Huebner & M. Furlong (Hrsg.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (S. 542-558). New York: Routledge.
- Schmidt-Atzert, L. (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schmidt-Atzert, L. (2009). Kategoriale und dimensionale Modelle. In V. Brandstätter & J. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 571-576). Göttingen: Hogrefe.
- Schmitz, G. (2000). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout*. Internet: [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000000315/04_Instrumentarium.pdf?hosts=\[18.10.2011\]](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000000315/04_Instrumentarium.pdf?hosts=[18.10.2011]).
- Schönbächler, M. (2008). *Klassenmanagement*. Bern: Haupt.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Sessko. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Schutz, P., Aultman, L. & Williams-Johnson, M. (2009). Educational Psychology Perspectives on Teachers' Emotions. In P. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives* (S. 195-212). Dordrecht: Springer.
- Schutz, P., Cross, I., Hong, J. & Osbon, J. (2007). Teacher Identities, Beliefs, and Goals Related to Emotions in the Classroom. In P. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in Education* (S. 223-241). San Diego: Elsevier.
- Schutz, P. & Lanehart, S. (2002). Introduction: Emotion in Education. *Educational Psychologist*, 37(2), S. 67-68.
- Schutz, P. & Pekrun, R. (Hrsg.). (2007). *Emotion in Education*. San Diego: Elsevier.
- Schutz, P. & Zembylas, M. (2009). Introduction do Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives. In P. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives* (S. 3-11). Dordrecht: Springer.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999). *Lehrer-Selbstwirksamkeit. Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr)*. Internet: http://www.zpid.de/pub/tests/pt_1003tWirkLehr.pdf [18.10.2011].

- Schweer, M. (Hrsg.). (2008). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scollon, C., Kim-Prieto, C. & Diener, E. (2003). Experience sampling: promises and pitfalls, strengths and weaknesses. *Journal of Happiness Studies*, 4, 5-34.
- Spinath, B. (2009). Zielorientierungen. In V. Brandstätter & J. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 64-71). Göttingen: Hogrefe.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Standop, J. (2002). *Emotionen und kognitives schulisches Lernen aus interdisziplinärer Perspektive*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398.
- Sutton, R. (2007). Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation. In P. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in Education* (S. 259-274). San Diego: Elsevier.
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Tarnutzer, R., Venetz, M. & Greminger, E. (2007). *Befinden und Qualität des Erlebens von Lernenden der Mittelstufe in integrativen Schulformen (ISF). Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method*. Unveröffentlichter Projektbericht. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Todt, E. (2008). Auffälliges Verhalten im Klassenzimmer. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 361-394). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ulich, D. (1992). Begriffsbestimmungen und Theoriediskussionen. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (S. 28-57). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Ulich, D. (2003). Gegenstandsbestimmung und Fragestellungen der Emotionspsychologie. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (2. Auflage). (S. 45-61). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Veen, K. & Slegers, P. (2009). Teachers' Emotions in a Context of Reforms: To a Deeper Understanding of Teachers and Reforms. In P. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives* (S. 233-251). Dordrecht: Springer.

- Venez, M. (2009). Das momentane (Wohl-)Befinden von Kindern im Schulunterricht – ein in der Heilpädagogik (bin anhin) wenig erforschtes Untersuchungsgebiet. *Mitteilungsblatt KSH*, 22, 17-20.
- Venez, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2010). *Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen. Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM)*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Venez, M. & Zurbriggen, C. (2011). *Integriert oder separiert - Wie erleben es Schülerinnen und Schüler?* Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Vernooji, M. & Wittrock, M. (Hrsg.). (2004). *Verhaltensgestört*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Vorneck, H. & Schriever, F. (2000). *Die individualisierte Profession. Untersuchung der Lehrer/-innenarbeitszeit und -belastung im Kanton Zürich*. Zürich: AZZH.
- Wenzel, H. (2004). Die Furcht vor einer Fünf in Mathematik - oder: Gedanken zum Zusammenhang von Angst und Schulleistung. In H. Kautter & W. Munz (Hrsg.), *Schule und Emotion* (S. 161-172). Memmingen: Universitätsverlag Winter Heidelberg ‚Edition S‘.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 203-267). Weinheim: Beltz.
- Will, F. (2002). *Emotionen am Arbeitsplatz. Teamkonflikte erkennen und lösen* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Wülser-Schoop, G. (2001). Lernförderung im Unterricht. In S. Mächler (Hrsg.), *Schulerfolg: Kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld* (S. 34-53). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Yik, M., Russel, J. & Barrett, L. (1999). Structure of Self-Reported Current Affect: Integration and Beyond. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 600-619.
- Zapf, D. & Holz, M. (2009). Emotionen in Organisationen. In V. Brandstätter & J. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 755-761). Göttingen: Hogrefe.
- Zeidner, M. (2007). Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, and Future Directions. In P. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in Education* (S. 165-184). San Diego: Elsevier.
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with Emotion. A Postmodern Enactment*. Greenwich: Information Age Publishing.

Zembylas, M. & Schutz, P. (2009). Research on Teachers' Emotions in Education: Findings, Practical Implications and Future Agenda. In P. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives* (S. 367-377). Dordrecht: Springer.

Zimbardo, P. & Gerrig, R. (2004). *Psychologie* (16. aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.

10 Abbildungen

Titelbild	<i>Streetart Moskau</i> . Thomann, S. (2009)	1
Abbildung 1	<i>Das Circumplex-Modell affektiver Zustände und die verwendeten Operationalisierungen von Schallberger und Pfister</i> (Schallberger & Pfister, 2000, S. 17)	35
Abbildung 2	<i>PANAVA-Werte einer ausgewählten Schülerin (ID 52)</i>	65
Abbildung 3	<i>VA-Werte einer ausgewählten Schülerin (ID 52)</i>	99

11 Tabellen

Tabelle 1	<i>Faktoren und ihre bipolare Definition</i>	39
Tabelle 2	<i>Konstrukte ESF Lernende</i>	50
Tabelle 3	<i>Konstrukte ESF Lehrpersonen</i>	50
Tabelle 4	<i>Konstrukte und Merkmale SFB Lernende</i>	51
Tabelle 5	<i>Konstrukte und Merkmale SFB Lehrpersonen</i>	52
Tabelle 6	<i>Operationalisierung emotionales Erleben</i>	53
Tabelle 7	<i>Operationalisierung Tätigkeitserleben</i>	54
Tabelle 8	<i>Itembeispiele Tätigkeitserleben</i>	54
Tabelle 9	<i>Operationalisierung Persönlichkeit</i>	55
Tabelle 10	<i>Operationalisierung Klassenklima</i>	56
Tabelle 11	<i>Operationalisierung schulisches Selbstkonzept</i>	56
Tabelle 12	<i>Operationalisierung schulische Integration</i>	57
Tabelle 13	<i>Itembeispiele Verhaltensauffälligkeit</i>	57
Tabelle 14	<i>Operationalisierung Selbstwirksamkeitserwartung</i>	58
Tabelle 15	<i>Operationalisierung berufliche Belastung</i>	58
Tabelle 16	<i>Überblick Stichprobe Lernende</i>	59
Tabelle 17	<i>Überblick Stichprobe Lehrkräfte</i>	60
Tabelle 18	<i>Überblick Stichprobe nach Kantonen</i>	61
Tabelle 19	<i>Überblick Stichprobe nach Schulklassen</i>	62
Tabelle 20	<i>Überblick Stichprobe nach Lernenden</i>	62
Tabelle 21	<i>Überblick Stichprobe nach Lehrpersonen</i>	63
Tabelle 22	<i>Skalenkennwerte PANAVA der Lernenden</i>	65
Tabelle 23	<i>Ergebnisse der Korrelationen PANAVA habituell Lernende</i>	66
Tabelle 24	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf die Standardabweichungen des emotionalen Erlebens Lernender</i>	67
Tabelle 25	<i>Ergebnisse der Korrelationen zwischen habituellem emotionalen Erlebens und Personmerkmalen Lernender</i>	69
Tabelle 26	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf die Persönlichkeit Lernender</i>	71
Tabelle 27	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf das schulische Selbstkonzept Lernender</i>	73
Tabelle 28	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf die schulische Integration Lernender</i>	74
Tabelle 29	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf die Schulleistungen Lernender</i>	75
Tabelle 30	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf die Verhaltensauffälligkeit Lernender</i>	77
Tabelle 31	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen der Standardabweichung des habituellen emotionalen Erlebens auf die Verhaltensauffälligkeit Lernender</i>	78

Tabelle 32	<i>Ergebnisse der Korrelationen PANAVA habituell Klassen</i>	79
Tabelle 33	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf die Standardabweichungen des emotionalen Erlebens der Klassen</i>	80
Tabelle 34	<i>Ergebnisse der Korrelationen zwischen habituellem emotionalen Erleben und Klassenmerkmalen</i>	81
Tabelle 35	<i>Skalenkennwerte PANAVA Lehrpersonen</i>	82
Tabelle 36	<i>Ergebnisse der Korrelationen PANAVA habituell Lehrpersonen</i>	82
Tabelle 37	<i>Ergebnisse der Korrelationen zwischen habituellem emotionalen Erleben und Personmerkmalen der Lehrpersonen</i>	83
Tabelle 38	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens auf die Persönlichkeit der Lehrpersonen</i>	85
Tabelle 39	<i>Ergebnisse der multiplen Regression der habituellen NA auf das Belastungserleben der Lehrpersonen</i>	87
Tabelle 40	<i>Ergebnisse der Korrelationen PANAVA habituell Klassen und Lehrpersonen</i>	88
Tabelle 41	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens der Klassen auf das habituelle emotionale Erleben der Lehrpersonen</i>	89
Tabelle 42	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des habituellen emotionalen Erlebens der Lehrpersonen auf das habituelle emotionale Erleben der Klassen</i>	90
Tabelle 43	<i>Ergebnisse der Korrelationen zwischen habituellem emotionalen Erleben der Lehrpersonen und Klassenmerkmalen</i>	92
Tabelle 44	<i>Ergebnisse der Korrelationen zwischen habituellem emotionalen Erleben der Klassen und Personmerkmalen der Lehrpersonen</i>	93
Tabelle 45	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen der Standardabweichung des emotionalen Erlebens der Klassen auf die berufliche Belastung der Lehrpersonen</i>	95
Tabelle 46	<i>Ergebnisse der Interkorrelationen PANAVA aktuell Lernende</i>	100
Tabelle 47	<i>Ergebnisse der Korrelationen zwischen aktuellem emotionalen Erleben und Tätigkeitserleben Lernender</i>	100
Tabelle 48	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des aktuellen emotionalen Erlebens auf das Tätigkeitserleben Lernender</i>	101
Tabelle 49	<i>Ergebnisse der Korrelationen PANAVA aktuell Klassen</i>	102
Tabelle 50	<i>Ergebnisse der Korrelationen zwischen aktuellem emotionalen Erleben der Klassen und Klassenklima</i>	103
Tabelle 51	<i>Ergebnisse der Interkorrelationen PANAVA aktuell Lehrpersonen</i>	104
Tabelle 52	<i>Ergebnisse der Korrelationen zwischen aktuellem emotionalen Erleben und Klassenklima und Tätigkeitserleben der Lehrpersonen</i>	104
Tabelle 53	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des aktuellen emotionalen Erlebens auf das Tätigkeitserleben der Lehrpersonen</i>	106

Tabelle 54	<i>Ergebnisse der Korrelationen zwischen PANAVA aktuell Klassen und PANAVA aktuell Lehrpersonen</i>	107
Tabelle 55	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des aktuellen emotionalen Erlebens der Klassen auf das aktuelle emotionale Erleben der Lehrpersonen</i>	107
Tabelle 56	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des aktuellen emotionalen Erlebens der Lehrpersonen auf das aktuelle emotionale Erleben der Klassen</i>	108
Tabelle 57	<i>Ergebnisse der Korrelationen zwischen aktuellem emotionalen Erleben der Klassen und Tätigkeitserleben der Lehrperson</i>	110
Tabelle 58	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionen des aktuellen emotionalen Erlebens der Klassen auf das Tätigkeitserleben der Lehrpersonen</i>	111
Tabelle 59	<i>Ergebnisse der Korrelationen zwischen aktuellem emotionalen Erleben der Lehrpersonen und Tätigkeitserleben der Klassen</i>	112

Anhang

Anhang Erhebungsinstrumente

Im Anhang werden die Erhebungsinstrumente aufgeführt: die Experience-Sampling-Fragebogen (ESF) der Lernenden und Lehrpersonen, die Schlussfragebogen der Lernenden und Lehrpersonen (SFB) und der Fragebogen zu Stärken und Schwächen der Lernenden.

Experience-Sampling-Fragebogen (ESF) Lernende

Tag: Signal:

1. Was hast du gerade gemacht?

.....

2. Wie bist du im Moment beschäftigt?

- allein zu zweit in der Gruppe mit Klasse
 höre zu (Lehrperson) höre zu (Mitschüler/)

3. Wo bist du?

- Klassenzimmer anderer Raum draussen

4. Welche Lehrperson(en) ist/sind am Unterrichten?

- Klassenlehrperson Fachlehrperson
 Schulische Heilpädagogin andere:

5. Wie fühltest du dich unmittelbar vor dem Signal?

zufrieden	<input type="checkbox"/>	unzufrieden							
voller Energie	<input type="checkbox"/>	energielos							
gestresst	<input type="checkbox"/>	entspannt							
müde	<input type="checkbox"/>	hellwach							
friedlich	<input type="checkbox"/>	verärgert							
unglücklich	<input type="checkbox"/>	glücklich							
lustlos	<input type="checkbox"/>	hoch motiviert							
ruhig	<input type="checkbox"/>	nervös							
begeistert	<input type="checkbox"/>	gelangweilt							
besorgt	<input type="checkbox"/>	sorgenfrei							

6. Konntest du zwischen verschiedenen Aufgaben wählen?

- ja nein

7. Wie erlebst du den Unterricht unmittelbar vor dem Signal?

	stimmt gar nicht	stimmt teilweise	stimmt ganz genau
Ich bin überhaupt nicht bei der Sache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es geht für mich um etwas Wichtiges.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiss genau, wie es geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin unsicher, ob es gut rauskommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich strenge mich an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es hoch interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zeit vergeht im Flug.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe mir grosse Mühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich nicht richtig konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich will erfolgreich sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich darf jetzt keine Fehler machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht mir grosse Freude.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es langweilig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Wie schwierig ist das, was du gerade machst?

- Für mich ist es .. zu einfach gerade richtig zu schwierig

9. Hat etwas dein Befinden vor dem Signal speziell beeinflusst?

.....

Experience-Sampling-Fragebogen (ESF) Lehrpersonen

Tag: Signal: ca. Min. nach dem Signal

1. Was haben Sie gerade gemacht?

.....

2. Welches Schulfach unterrichten Sie gerade?

3. Unterrichten Sie?

- alleine zu zweit (im gleichen Raum)
 zu zweit (in verschiedenen Räumen)

4. Unterrichten Sie?

- die ganze Klasse die Halbkasse
 eine Fördergruppe eine(n) Schüler(in)
 1)
 2) 4)
 3) 5)

5. Wie fühlten Sie sich unmittelbar vor dem Signal?

zufrieden	<input type="checkbox"/>	unzufrieden							
voller Energie	<input type="checkbox"/>	energielos							
gestresst	<input type="checkbox"/>	entspannt							
müde	<input type="checkbox"/>	hellwach							
friedlich	<input type="checkbox"/>	verärgert							
unglücklich	<input type="checkbox"/>	glücklich							
lustlos	<input type="checkbox"/>	hoch motiviert							
ruhig	<input type="checkbox"/>	nervös							
begeistert	<input type="checkbox"/>	gelangweilt							
besorgt	<input type="checkbox"/>	sorgenfrei							

6. Welches ist die aktuelle Unterrichtsform?

- Klassenunterricht Planarbeit Klassengespräch
 Projektunterricht Exkursion Werkstattunterricht

7. Ist die aktuelle Unterrichtssituation eher eine?

- Lern-situation beides Leistungs-situation weder noch

8. Wie erlebten Sie das Klassenklima unmittelbar vor dem Signal?

	gar nicht	mittel	sehr
Die Schüler(innen) arbeiten konzentriert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist unruhig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler(innen) beteiligen sich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einzelne Kinder stören den Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Wie erlebten Sie das Unterrichten unmittelbar vor dem Signal?

	gar nicht	mittel	sehr
Der Unterricht ist interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Unterricht hat eine klare Zielsetzung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Unterrichten macht mir grosse Freude.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Unterricht hat viel Spontanes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin ganz im Unterrichten vertieft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Unterricht ist (lern)wirksam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin hoch konzentriert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Unterricht entspricht «meinem Plan».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Hat etwas - vor dem Signal - Ihr Befinden oder die Stimmung in der Klasse speziell beeinflusst?

.....

Schlussfragebogen Lernende

HfH

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Wie erleben Schülerinnen und Schüler den schulischen Alltag?

Schlussfragebogen für Schülerinnen und Schüler



Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
8050 Zürich

In diesem Fragebogen bitten wir dich um einige allgemeine Angaben zu deiner Person, deinen Interessen, deinen Zielen und deinem Wohlbefinden in der Schule.

Bitte lies die Fragen sorgfältig und sage ehrlich deine Meinung! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Richtig ist das, was du denkst.

Hinter den meisten Fragen stehen Kästchen, mit deren Hilfe du angeben kannst, wie sehr dieser Satz für dich stimmt oder zutrifft. Kreuze bitte das Kästchen an, welches deiner Meinung am besten entspricht!

Es ist ausserdem wichtig, dass du alle Fragen beantwortest. Lasse also bitte keine Frage aus, auch wenn du dich nicht sofort für eine Antwort entscheiden kannst. Wähle immer die Antwort, die deiner Meinung am besten entspricht!

Herzlichen Dank für deine wertvolle Mitarbeit!

Zuerst bitten wir dich um folgende Angaben:

1. *Geschlecht* männlich weiblich

2. *Jahrgang:* 19 _____

3. *Ich heisse:* _____

4. *Welche Sprache(n) sprichst du zu Hause:* _____

5. *Meine Klassenlehrerin /
mein Klassenlehrer heisst:* _____

6. Während der Untersuchungswoche hattest du zu verschiedenen Zeitpunkten angegeben, wie du einen ganz **bestimmten Moment** im Unterricht erlebt hast. Im Folgenden interessiert uns nicht ein ganz bestimmter Moment, sondern wie du den Schulunterricht **ganz allgemein** erlebst.

Im Allgemeinen fühle ich mich im Schulunterricht ...

	sehr		weder noch		sehr		
zufrieden	<input type="checkbox"/>	unzufrieden					
voller Energie	<input type="checkbox"/>	energielos					
gestresst	<input type="checkbox"/>	entspannt					
müde	<input type="checkbox"/>	hellwach					
friedlich	<input type="checkbox"/>	verärgert					
unglücklich	<input type="checkbox"/>	glücklich					
lustlos	<input type="checkbox"/>	hoch motiviert					
ruhig	<input type="checkbox"/>	nervös					
begeistert	<input type="checkbox"/>	gelangweilt					
besorgt	<input type="checkbox"/>	sorgenfrei					

7. Bei den folgenden Fragen geht es nicht mehr allein um dein Erleben im Unterricht, sondern darum, wie du dich – ganz allgemein – in der **Schule** fühlst und wie du mit deinen **Mitschülern und Mitschülerinnen** auskommst. Bitte beantworte alle Fragen!

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
1. Ich gehe gerne in die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich bin sehr gerne mit meinen Mitschüler(inne)n zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Das Lernen bereitet mir grosse Mühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich habe keine Lust, in die Schule zu gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich habe sehr viele Freunde in meiner Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Obwohl ich mich anstrengte, kann ich schwierige Aufgaben nicht lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Es gibt nur wenige Mitschüler(innen), die ich mag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Nach den Ferien freue ich mich auf die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich kann auch sehr schwierige Aufgaben lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich langweile mich mit meinen Mitschüler(inne)n.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ohne Schule wäre alles viel schöner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich lerne schnell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich komme mit meinen Mitschüler(inne)n sehr gut aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
14. Mir gefällt es in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. In der Schule bin ich für vieles zu wenig intelligent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. In unserer Klasse sind wir alle gute Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Oft warte ich nur darauf, bis die Schule endlich aus ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. In der Schule ist mir vieles zu schwierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. In meiner Klasse fühle ich mich allein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ich bin froh, wenn die Schule aus ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Die Schule bereitet mir keine Mühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Mit meinen Mitschüler(inne)n vertrage ich mich sehr gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Manchmal habe ich genug von der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. In der Schule kann ich alles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Mit meinem Mitschüler(inne)n bin ich auch gerne nach der Schule zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Die Schule macht Spass.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ich bin ein guter Schüler / eine gute Schülerin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. In meiner Klasse gibt es einige, die ich nicht mag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Es wäre schön, wenn ich nicht mehr in die Schule gehen müsste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Ich lerne leicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. *Wir möchten im Folgenden gerne von dir wissen, wie du dich selbst im Allgemeinen siehst. Dazu findest du nachfolgend Eigenschaftswörter in Form von Gegensätzen. Kreuze bitte jeweils jene Antwort an, die am besten wiedergibt, wie du dich siehst. Versuche auch zu antworten, wenn gewisse Gegensätze für dich nicht ganz stimmen.*

Wie siehst du dich ganz allgemein? Ich bin ...

	sehr	ziemlich	eher	eher	ziemlich	sehr	
gesprächig	<input type="checkbox"/>	schweigsam					
reizbar	<input type="checkbox"/>	gutmütig					
gründlich	<input type="checkbox"/>	unsorgfältig					
unsicher	<input type="checkbox"/>	sicher					
künstlerisch	<input type="checkbox"/>	unkünstlerisch					
verschlossen	<input type="checkbox"/>	offen					
friedfertig	<input type="checkbox"/>	streitsüchtig					
ungeordnet	<input type="checkbox"/>	geordnet					

	sehr	ziemlich	eher	eher	ziemlich	sehr	
unempfindlich	<input type="checkbox"/>	verletzlich					
unkreativ	<input type="checkbox"/>	kreativ					
aktiv	<input type="checkbox"/>	passiv					
grob	<input type="checkbox"/>	höflich					
übergenau	<input type="checkbox"/>	ungenau					
furchtsam	<input type="checkbox"/>	mutig					
phantasievoll	<input type="checkbox"/>	phantasielos					
zurückgezogen	<input type="checkbox"/>	kontaktfreudig					
vertrauensvoll	<input type="checkbox"/>	misstrauisch					
unachtsam	<input type="checkbox"/>	ordentlich					
ruhig	<input type="checkbox"/>	ängstlich					
unintelligent	<input type="checkbox"/>	intelligent					

9. Bei den folgenden Fragen geht es um Dinge, die dir in der Schule wichtig sind. Lies die Fragen aufmerksam durch und kreuze an, wie sehr die Sätze auf dich zutreffen.

In der Schule geht es mir darum, ...	stimmt		weder noch	stimmt	
	gar nicht	eher nicht		eher	genau
1.... neue Ideen zu bekommen.	<input type="checkbox"/>				
2.... zu zeigen, dass ich bei einer Sache gut bin.	<input type="checkbox"/>				
3.... dass andere Schülerinnen und Schüler nicht denken, ich sei dumm.	<input type="checkbox"/>				
4.... keine schwierigen Tests oder Arbeiten zu haben.	<input type="checkbox"/>				
5.... etwas Interessantes zu lernen.	<input type="checkbox"/>				
6.... mich nicht zu blamieren (z.B. durch falsche Ergebnisse oder dumme Fragen).	<input type="checkbox"/>				
7.... zu Hause keine Arbeiten erledigen zu müssen.	<input type="checkbox"/>				
8.... später knifflige Probleme lösen zu können.	<input type="checkbox"/>				
9.... Arbeiten besser zu schaffen als andere.	<input type="checkbox"/>				
10.... dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe.	<input type="checkbox"/>				
11.... keine schwierigen Fragen oder Aufgaben lösen zu müssen.	<input type="checkbox"/>				
12.... komplizierte Inhalte zu verstehen.	<input type="checkbox"/>				
13.... bessere Noten zu bekommen als andere.	<input type="checkbox"/>				
14.... nicht zu zeigen, falls ich weniger schlau bin als andere.	<input type="checkbox"/>				
15.... nicht so schwer zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>				

In der Schule geht es mir darum, ...	stimmt		weder noch	stimmt	
	gar nicht	eher nicht		eher	genau
16.... dass das Gelernte für mich Sinn ergibt.	<input type="checkbox"/>				
17.... dass andere denken, dass ich klug bin.	<input type="checkbox"/>				
18.... zu verheimlichen, wenn ich weniger weiss als andere.	<input type="checkbox"/>				
19.... dass die Arbeit leicht ist.	<input type="checkbox"/>				
20.... zum Nachdenken angeregt zu werden.	<input type="checkbox"/>				
21.... zu zeigen, dass ich die Unterrichtsinhalte beherrsche.	<input type="checkbox"/>				
22.... keine falschen Antworten auf Fragen der Lehrerinnen und Lehrer zu geben	<input type="checkbox"/>				
23.... Aufgaben, die viel Arbeit machen, nicht selber erledigen zu müssen.	<input type="checkbox"/>				
24.... so viel wie möglich zu lernen.	<input type="checkbox"/>				
25.... zu zeigen, was ich kann und weiss.	<input type="checkbox"/>				
26.... nicht durch dumme Fragen aufzufallen.	<input type="checkbox"/>				
27.... mit wenig Arbeit durch die Schule zu kommen.	<input type="checkbox"/>				
28.... die Unterrichtsinhalte wirklich zu verstehen.	<input type="checkbox"/>				
29.... dass die anderen merken, wenn ich in Tests gut abschneide.	<input type="checkbox"/>				
30.... nicht zu zeigen, wenn mir eine Aufgabe schwerer fällt als den anderen.	<input type="checkbox"/>				
31.... den Arbeitsaufwand immer gering zu halten.	<input type="checkbox"/>				

10. Was ist für dich eine gute Leistung? Lies die Sätze aufmerksam durch und kreuze an, wie sehr die Aussagen für dich zutreffen.

Eine gute Leistung für mich ist ...	stimmt		weder noch	stimmt	
	gar nicht	eher nicht		eher	genau
1.... wenn sie besser ist als die Leistung davor.	<input type="checkbox"/>				
2.... wenn sie besser ist als die Leistung der Anderen.	<input type="checkbox"/>				
3.... wenn man sich verbessert hat.	<input type="checkbox"/>				
4.... wenn man besser ist als Andere in der Klasse.	<input type="checkbox"/>				
5.... wenn man mehr Aufgaben richtig gelöst hat als beim letzten Mal.	<input type="checkbox"/>				
6.... wenn man mehr Aufgaben richtig hat als die Klassenkamerad(inn)en.	<input type="checkbox"/>				

11. Was ist aus deiner Sicht für deine Klassenlehrperson eine gute Leistung? Kreuze die zutreffende Antwort an!

Für meine Klassenlehrperson ist eine gute Leistung ...	stimmt		stimmt		
	gar nicht	eher nicht	weder noch	stimmt eher	stimmt genau
1... wenn jemand bessere Leistungen hat als davor.	<input type="checkbox"/>				
2... wenn eine Leistung besser ist als die Leistung der Anderen.	<input type="checkbox"/>				
3... wenn sich jemand verbessert hat.	<input type="checkbox"/>				
4... wenn jemand besser ist als Andere in der Klasse.	<input type="checkbox"/>				
5... wenn man mehr Aufgaben richtig gelöst hat als beim letzten Mal.	<input type="checkbox"/>				
6... wenn jemand mehr Aufgaben richtig hat als die Klassenkamerad(inn)en.	<input type="checkbox"/>				

12. Bei den folgenden Fragen möchten wir gerne wissen, wie du über dich selbst denkst. Lies jeden Satz aufmerksam durch und kreuze dann an, wie sehr die einzelnen Sätze für dich zutreffen oder nicht.

Wenn ich mir überlege, was wir in der Schule können müssen, ...	
1. ... halte ich mich für ...	nicht begabt <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr begabt
2. ... meine ich, dass mir das Lernen von neuen Sachen in der Schule ...	schwer fällt <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> leicht fällt
3. ... finde ich, dass ich mit den Aufgaben in der Schule ...	nicht gut zurecht komme <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> gut zurecht komme
4. ... glaube ich, dass ich ...	nicht intelligent bin <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr intelligent bin
5. ... finde ich, das ich ...	wenig kann <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> viel kann

6. Ich bin für die Schule ...	weniger begabt als früher <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> begabter als früher
7. Das Lernen von neuen Sachen in der Schule fällt mir ...	schwerer als früher <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> leichter als früher
8. Ich komme mit den Aufgaben in der Schule ...	schlechter zurecht als früher <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> besser zurecht als früher
9. Ich bin ...	weniger intelligent als früher <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> intelligenter als früher

10. Die Aufgaben in der Schule fallen mir ... schwerer als früher <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> leichter als früher
11. Ich kann in der Schule ... weniger als früher <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> mehr als früher
12. Ich denke, ich bin für die Schule ... weniger begabt als meine Mitschüler(innen) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> begabter als meine Mitschüler(innen)
13. Etwas Neues zu lernen fällt mir ... schwerer als meinen Mitschüler(innen) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> leichter als meinen Mitschüler(innen)
14. Mit den Aufgaben in der Schule komme ich ... schlechter zurecht als meine Mitschüler(innen) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> besser zurecht als meine Mitschüler(innen)
15. Ich bin ... weniger intelligent als meine Mitschüler(innen) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> intelligenter als meine Mitschüler(innen)
16. Ich kann in der Schule ... weniger als meine Mitschüler(innen) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> mehr als meine Mitschüler(innen)
17. Die Aufgaben in der Schule fallen mir ... schwerer als meinen Mitschüler(innen) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> leichter als meinen Mitschüler(innen)
18. Ich bin für die Schule ... nicht begabt <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr begabt
19. Neues zu lernen fällt mir ... schwer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> leicht
20. Ich bin ... nicht intelligent <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr intelligent
21. Ich kann in der Schule ... wenig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> viel
22. In der Schule fallen mir viele Aufgaben ... schwer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> leicht

13. Gewisse Schülerinnen und Schüler interessieren sich mehr für Deutsch oder Französisch, andere bevorzugen Mensch und Umwelt oder Mathematik. Wie sehr **interessieren** dich die folgenden Schulfächer im Allgemeinen?

	gar nicht		mittel		sehr
1.Mensch und Umwelt	<input type="checkbox"/>				
2.Deutsch	<input type="checkbox"/>				
3.Fremdsprachen	<input type="checkbox"/>				
4.Mathematik	<input type="checkbox"/>				
5.Werken/Handarbeit	<input type="checkbox"/>				
6.Turnen	<input type="checkbox"/>				
7.Musik/Singen	<input type="checkbox"/>				
8.Zeichnen/Gestalten	<input type="checkbox"/>				

14. Du hast zusammen mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern während einer Schulwoche jedes Mal, wenn ein Signal ertönt ist, einen kurzen Fragebogen zu deinem Erleben im Büchlein ausgefüllt. Abschliessend würden wir noch gerne von dir erfahren, wie du die Untersuchungswoche erlebt hast.

1.	Konnte dein Erleben während der Untersuchungswoche im «Büchlein» erfasst werden, wie es wirklich war?	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> eher nein	<input type="checkbox"/> weder noch	<input type="checkbox"/> eher ja	<input type="checkbox"/> ja
2.	Haben dich die Signale und das Ausfüllen sehr gestört?	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> eher nein	<input type="checkbox"/> teilweise	<input type="checkbox"/> eher ja	<input type="checkbox"/> ja
3.	Wie interessant fandest du die Untersuchungswoche mit dem Piepser?	<input type="checkbox"/> gar nicht	<input type="checkbox"/> wenig	<input type="checkbox"/> mittel	<input type="checkbox"/> ziemlich	<input type="checkbox"/> sehr
4.	Würdest du nochmals an so einer Untersuchung teilnehmen?	<input type="checkbox"/> sicher nicht	<input type="checkbox"/> eher nein	<input type="checkbox"/> vielleicht	<input type="checkbox"/> eher ja	<input type="checkbox"/> ja sicher

15. *Zuletzt interessiert uns, ob es noch Dinge gibt, die du im Zusammenhang mit der Untersuchung sagen möchtest:*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Schlussfragebogen Lehrpersonen

HfH

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Wie erleben Schülerinnen und Schüler den schulischen Alltag?

Schlussfragebogen für Klassenlehrpersonen



Na, Herr Kollege, wie wär's mal mit fächerübergreifendem Unterricht?

Na, Herr Kollege, wie wär's mal mit fächerübergreifendem Unterricht?

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
8050 Zürich

Der vorliegende Fragebogen besteht aus zwei Teilen

Der eine Teil – in Form einer Broschüre – setzt sich aus Fragen zusammen, die sich auf Ihre Funktion als Klassenlehrperson beziehen. Konkret geht es um allgemeine Angaben zu Ihrer Person, zu Ihrer Arbeitsstelle und um Fragen, wie Sie die Berufsarbeit im Allgemeinen und den Unterricht im Besonderen erleben.

Den anderen Teil – bestehend aus zweiseitig gedruckten Fragebogenblättern – finden Sie in der Mitte der Broschüre. Die Anzahl Fragebogenblätter entspricht der Anzahl Schüler und Schülerinnen Ihrer Klasse. In diesem Fragebogenteil sind Sie gebeten, einerseits die Stärken und Schwächen jeder Schülerin und jedes Schülers zu beurteilen sowie andererseits den Förderbedarf und die Förderung festzuhalten. Bitte beachten Sie, dass die bei den Fragen zum Förderbedarf und Förderung verwendete Terminologie eventuell von der Ihr gebräuchlichen abweichen kann. Wir haben uns jedoch bemüht, die Fragen möglichst verständlich und klar zu formulieren.

Für das Gelingen dieser Studie ist es zentral, dass Sie diesen Fragebogen gewissenhaft und sorgfältig ausfüllen!

Zur Anonymität und Rücksendung des Untersuchungsmaterials

Im Zusammenhang mit der **Anonymität** möchten wir Folgendes bemerken: Im Fragebogen werden Sie gebeten, Ihren eigenen Namen und die Namen der Schülerinnen und Schüler anzugeben. Diese Information benötigen wir ausschliesslich für die Rückmeldungen an Sie und den Schülerinnen und Schülern. Wir haben ja versprochen, dass Sie und alle Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse als kleine Anerkennung für die Teilnahme eine Grafik mit dem individuellen Wochenverlauf erhalten werden. In dem Datensatz, mit welchem die Analysen durchgeführt werden, werden keine Namen gespeichert.

Für die Rücksendung des Untersuchungsmaterials (Fragebogen, Pager) haben Sie ein vorfrankiertes Antwortpaket erhalten. Senden Sie dieses bitte so bald wie möglich zurück, da die Pager für andere Klassen benötigt werden. Wir bitten Sie ausserdem, die Cockpitresultate Ihrer Schülerinnen und Schüler so bald wie möglich an unsere Projektmitarbeiterin Carmen Zurbriggen (carmen.zurbriggen@hfh.ch) zu senden.

Wir danken Ihnen ganz herzlich für Ihre wertvolle Mitarbeit!

1. Zuerst bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person und zu Ihrer Arbeitssituation

Wie heissen Sie?
(Name und Vorname)?

Jahrgang: 19.....

Geschlecht: männlich weiblich

Anzahl Dienstjahre: Jahre

Anzahl Dienstjahre an der jetzigen Stelle Jahre

Arbeitspensum in dieser Klasse %

Klassengrösse Schüler(innen)

Wie viele Dienstjahre Erfahrung haben Sie
mit der integrativen Schulform? Jahre

Wie lange wird an Ihrem jetzigen Arbeitsort
schon integrativ gearbeitet? Jahre

2. Während der Untersuchungswoche hatten Sie zu verschiedenen Zeitpunkten angegeben, wie Sie einen ganz **bestimmten Moment** im Unterricht erlebt haben. Im Folgenden interessiert uns nicht ein ganz bestimmter Moment, sondern wie Sie das Unterrichten **ganz allgemein** erleben.

Im Allgemeinen fühle ich mich beim Unterrichten ...

	sehr		weder noch		sehr		
zufrieden	<input type="checkbox"/>	unzufrieden					
voller Energie	<input type="checkbox"/>	energielos					
gestresst	<input type="checkbox"/>	entspannt					
müde	<input type="checkbox"/>	hellwach					
friedlich	<input type="checkbox"/>	verärgert					
unglücklich	<input type="checkbox"/>	glücklich					
lustlos	<input type="checkbox"/>	hoch motiviert					
ruhig	<input type="checkbox"/>	nervös					
begeistert	<input type="checkbox"/>	gelangweilt					
besorgt	<input type="checkbox"/>	sorgenfrei					

3. Der Beruf als Lehrperson ist eine Tätigkeit, die sehr befriedigend sein kann, die aber auch mit Belastungen verbunden ist. Wie erleben Sie ganz persönlich Ihre berufliche Tätigkeit?

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft völlig zu
1. Mein Beruf macht mir Spass.	<input type="checkbox"/>				
2. In meinem Beruf wird man ständig überfordert.	<input type="checkbox"/>				
3. Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.	<input type="checkbox"/>				
4. Was meine Arbeit betrifft, bin ich eigentlich rundum zufrieden.	<input type="checkbox"/>				
5. Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert und überwacht.	<input type="checkbox"/>				
6. Ich habe das Gefühl, auch vor Kolleg(inn)en ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite.	<input type="checkbox"/>				
7. Ich halte mich gern an meinem Arbeitsplatz auf.	<input type="checkbox"/>				
8. Ich habe Konflikte mit Vorgesetzten, die mich belasten.	<input type="checkbox"/>				
9. Ich fühle mich häufig überfordert.	<input type="checkbox"/>				
10. Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.	<input type="checkbox"/>				
11. Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen.	<input type="checkbox"/>				
12. Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Schüler(inne)n gegenüber.	<input type="checkbox"/>				
13. Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.	<input type="checkbox"/>				
14. Für andere Menschen verantwortlich zu sein belastet mich sehr.	<input type="checkbox"/>				
15. Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu gross.	<input type="checkbox"/>				

4. Bei den folgenden Fragen geht es darum, wie Sie mit schwierigen oder neuen Situationen in Ihrem Berufsalltag umgehen. Lesen Sie bitte die Aussagen aufmerksam durch und kreuzen Sie an, wie sehr die Aussagen für Sie ganz persönlich zutreffen.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den "schwierigen" Schüler(innen) den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich weiss, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schüler(innen) in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler(innen) noch besser einstellen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
6.Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler(innen) eingehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler(innen) engagiere, weiss ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.Ich traue mir zu, die Schüler(innen) für neue Projekte zum Modellversuch zu begeistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.Ich kann Veränderungen im Rahmen des Modellversuchs auch gegenüber skeptischen Kolleg(inn)en durchsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Wir möchten im Folgenden gerne von Ihnen wissen, wie Sie sich selbst im Allgemeinen sehen. Dazu finden Sie nachfolgend Eigenschaftswörter in Form von Gegensätzen. Kreuzen Sie bitte jeweils jene Antwort an, die am besten wiedergibt, wie Sie sich selbst sehen. Versuchen Sie auch zu antworten, wenn gewisse Gegensätze für Sie nicht ganz stimmen.

	sehr	ziemlich	eher	eher	ziemlich	sehr	
gesprächig	<input type="checkbox"/>	schweigsam					
reizbar	<input type="checkbox"/>	gutmütig					
gründlich	<input type="checkbox"/>	unsorgfältig					
unsicher	<input type="checkbox"/>	sicher					
künstlerisch	<input type="checkbox"/>	unkünstlerisch					
verschlossen	<input type="checkbox"/>	offen					
friedfertig	<input type="checkbox"/>	streitsüchtig					
ungeordnet	<input type="checkbox"/>	geordnet					
unempfindlich	<input type="checkbox"/>	verletzlich					
unkreativ	<input type="checkbox"/>	kreativ					
aktiv	<input type="checkbox"/>	passiv					
grob	<input type="checkbox"/>	höflich					
übergenu	<input type="checkbox"/>	ungenau					
furchtsam	<input type="checkbox"/>	mutig					
phantasievoll	<input type="checkbox"/>	phantasielos					
zurückgezogen	<input type="checkbox"/>	kontaktfreudig					
vertrauensvoll	<input type="checkbox"/>	misstrauisch					
unachtsam	<input type="checkbox"/>	ordentlich					
ruhig	<input type="checkbox"/>	ängstlich					
unintelligent	<input type="checkbox"/>	intelligent					

6. Nicht alle Lehrpersonen verstehen das Gleiche unter einer «guten Leistung». Was ist aus Ihrer Sicht eine gute Leistung? Kreuzen Sie bitte die zutreffende Antwort an!

Für mich ist eine gute Leistung ...	stimmt gar nicht	stimm t eher nicht	weder noch	stimmt eher	stimmt genau
1. ... wenn ein(e) Schüler(in) bessere Leistungen hat als davor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... wenn eine Leistung einer Schülerin / eines Schülers besser ist als die der Mitschüler(innen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... wenn sich ein(e) Schüler(in) verbessert hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... wenn ein(e) Schüler(in) besser ist als Andere in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... wenn man mehr Aufgaben richtig gelöst hat als beim letzten Mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... wenn jemand mehr Aufgaben richtig hat als die Klassenkamerad(inn)en.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Sie haben zusammen Ihrer Klasse während einer Schulwoche jedes Mal, wenn ein Signal ertönt ist, einen kurzen Fragebogen zum aktuellen Erleben im Büchlein ausgefüllt. Abschliessend würden wir noch gerne von Ihnen erfahren, wie Sie und die Klasse die Untersuchungswoche aus Ihrer Sicht erlebt haben.

1. Konnte Ihr Erleben während der Untersuchungswoche im «Büchlein» so erfasst werden, wie es wirklich war? <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> eher nein <input type="checkbox"/> weder noch <input type="checkbox"/> eher ja <input type="checkbox"/> ja
2. Wie gerne haben Sie persönlich an der Untersuchungswoche teilgenommen? <input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/> wenig <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> ziemlich <input type="checkbox"/> sehr
3. Wie gerne hat die Klasse aus Ihrer Sicht an der Untersuchungswoche teilgenommen? <input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/> wenig <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> ziemlich <input type="checkbox"/> sehr
4. Hat die Motivation der Klasse, das «Büchlein» auszufüllen, im Verlaufe der Untersuchungswoche abgenommen? <input type="checkbox"/> nein, sie blieb etwa gleich <input type="checkbox"/> ja, ein wenig <input type="checkbox"/> ja, sehr
5. Wie sehr haben die Unterbrüche durch die Signale den Unterricht gestört? <input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/> ein wenig <input type="checkbox"/> ziemlich <input type="checkbox"/> sehr
6. Wie interessant fanden Sie die Untersuchungswoche mit dem Piepser? <input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/> wenig <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> ziemlich <input type="checkbox"/> sehr
7. Würden Sie nochmals an so einer Untersuchung teilnehmen? <input type="checkbox"/> sicher nicht <input type="checkbox"/> eher nein <input type="checkbox"/> vielleicht <input type="checkbox"/> eher ja <input type="checkbox"/> ja sicher

8. Haben die Schülerinnen und Schüler aus Ihrer Sicht in irgendeiner Form von der Untersuchungswoche profitieren können? Falls ja, inwiefern?

.....

.....

.....

9. Haben Sie selbst in irgendeiner Form von der Untersuchungswoche profitieren können? Falls ja, inwiefern?

.....

.....

.....

10. Gibt es abschliessend noch Bemerkungen, die Sie im Zusammenhang mit der Untersuchung sagen möchten?

.....

.....

.....

.....

.....

Fragebogen zu Stärken und Schwächen der Lernenden

Name und Vorname des Kindes:

Klasse:

Bitte kreuzen Sie zu jedem Punkt das Kästchen «nicht zutreffend», «teilweise zutreffend» oder «eindeutig zutreffend» an. Beantworten Sie alle Fragen so gut Sie können, selbst wenn Sie nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in den letzten sechs Monaten bzw. in diesem Schuljahr.

	nicht zutreffend	teilweise zutreffend	eindeutig zutreffend
1.rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.teilt gerne mit anderen Kinder (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.hat oft Wutausbrüche; ist aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.einzelgängerisch; spielt meist alleine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.im allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.ständig zappelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.im allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.lieb zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrpersonen oder anderen Kindern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.denkt nach, bevor er /sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>