

Hascher, Tina

Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5, S. 610-625

urn:nbn:de:0111-opus-47719

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Emotion und Lernen Beiträge der Pädagogischen Psychologie

Andreas Krapp

Emotion und Lernen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie.
Einführung in den Thementeil 603

Tina Hascher

Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen 610

Andreas Krapp

Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse.
Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden
und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen 626

Doris Lewalter

Der Einfluss emotionaler Erlebensqualitäten auf die Entwicklung
der Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen 642

Jürgen Seifried/Detlef Sembill

Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung 656

Allgemeiner Teil

Walter Herzog

Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch.
Zur Normalität der Erziehungswissenschaft 673

Margret Kraul/Walburga Hoff

Professionalität, Generation und Geschlecht.
Frauen und Männer im Schulamt an Gymnasien 694

<i>Thilo Schmidt</i>	
Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen	713
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Klaus Prange</i>	
Hans-Christoph Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung	731
 <i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Winfried Böhm: Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. Alfred K. Tremml: Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick	734
 <i>Andreas Gruschka</i>	
Rudolf W. Keck/Sabine Kirk/Hartmut Schröder (Hrsg.): Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte	738
 <i>Annegret Eickhorst</i>	
Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung	740
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	746

Tina Hascher

Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen

Zusammenfassung: Der Text versucht, einen Einblick in die Bedeutung von Emotionen für das Lernen in der Schule zu geben und einen Beitrag zur Diskussion um die Bedeutung des Umgangs mit Emotionen in der Schule zu leisten. Zunächst werden Grundlagen zur Wirkung von Emotionen in der Schule erläutert und am Beispiel von Fehlersituationen illustriert. Der zweite Teil widmet sich der Regulation von Emotionen, um sich theoretisch und empirisch der Beantwortung der folgenden Frage anzunähern: Wie gehen Schülerinnen und Schüler mit ihren negativen Lern- und Leistungsemotionen um?

Ohne die Bedeutung kognitiver Komponenten aus den Augen zu verlieren, wird heute ein starkes Gewicht auf emotionale Faktoren¹ beim Lernen gelegt. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das Erleben angenehmer, so genannter positiver Emotionen während der Schulzeit kontinuierlich und bereits im Laufe der ersten Schuljahre abnimmt (z.B. Helmke 1993), im Bewusstsein, dass der Schulalltag oftmals von negativen Emotionen – Emotionen, die als unangenehm erlebt werden – dominiert wird und dass Langeweile eine häufig erlebte Emotion in der Schule darstellt (z.B. Bergmann/Eder 1995; Hascher 2004a), ist es wichtig, mehr über das Zusammenspiel von Emotion und Lernen in der Schule herauszufinden. Der folgende Text nähert sich diesem Themenbereich anhand von zwei Zugängen an: anhand der Diskussion der Funktion und Wirkung von Emotionen und anhand der Erkenntnisse zur Regulation von Emotionen.

1. Funktionen und Wirkungen von Emotionen in der Schule

In der Emotionspsychologie werden mehrere Funktionen von Emotionen unterschieden (vgl. im Überblick z.B. Izard 1994; Jenkins/Oatley/Stein 1998; Lewis/Haviland 1993; Otto/Euler/Mandl 2000; Scherer 2000). Ausgangsthese ist dabei, dass nicht nur Kognition und Motivation Handlungen steuern und regulieren, sondern auch die Gefühle: (a) Emotionen beeinflussen die Aktivierung und die Antriebskraft eines Menschen, (b) Emotionen beeinflussen motivationale Orientierungen und Absichten und (c) Emotionen sind Schaltstellen für kognitive Prozesse. So beeinflussen Emotionen beispielsweise auch die Selbstwirksamkeit eines Menschen (Bandura 1997).

Emotionen von Schülerinnen/Schülern werden oftmals mit Bezug auf die Ergebnisse von zwei Forschungszweigen diskutiert, die nachfolgend dargestellt werden sollen: die experimentell ausgerichtete Stimmungsforschung, in der die Wirkung gezielt indu-

1 Im vorliegenden Beitrag werden die Begriffe Emotion und Gefühle ebenso die Begriffe Affekt-, Emotionsregulation und Regulation von Gefühlen synonym verwendet. Für Vorschläge einer Differenzierung sei z.B. auf Larsen und Prizmic (2004) verwiesen.

zierter Gefühle untersucht wird, und die empirische Schulforschung, in der Effekte von authentisch im Schulalltag erlebten Gefühlen untersucht werden.

1.1 Gezielt induzierte Gefühle

Pädagogisch-psychologische Ausführungen zur Wirkung von Emotionen auf das Lernen rekurren häufig auf die Ergebnisse der Stimmungsforschung (z.B. Abele 1996; Bower 1981; Isen 1984). Da im Rahmen dieses Forschungsbereichs spezifische Effekte von Stimmungen auf Kognition, Motivation und Handeln nachgewiesen werden konnten. Ergo wirken Gefühle auch auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Für eine bessere Einordnung dieser Schlussfolgerung sei das Vorgehen der Stimmungsforschung kurz beschrieben: Um beispielsweise positive Stimmung zu induzieren, erhalten Versuchsteilnehmende eine Erfolgsmeldung zu einer zuvor gelösten Aufgabe, sie erhalten ein kleines Geschenk, sie werden gebeten, sich an angenehme Ereignisse und Erfahrungen zu erinnern, es wird ihnen ein erheitender Text bzw. ein lustiger Filmausschnitt präsentiert (vgl. im Überblick Abele 1996). Danach wird – überwiegend in Laborstudien – die Wirkung der induzierten guten Laune bzw. positiven Stimmung auf Kognition, Motivation oder Handeln analysiert. Die Ergebnisse werden mit den Resultaten von Personen in anderer Stimmung (in der Regel negative und neutrale Stimmung) verglichen. Die Grundlage der Stimmungsforschung ist, dass Stimmungen und Gefühle von außen nachhaltig beeinflussbar sind. Schwarz (1987) erklärt dies für die Induktion positiver Stimmung wie folgt: Durch eine angenehme Handlung gegenüber der Versuchsperson wird in dieser eine konkrete positive Emotion geweckt (z.B. Freude über das erhaltene Geschenk), die dann in eine positive Stimmung übergeht. Eine solche Stimmungsinduktion ist jedoch zeitlich begrenzt, sie dauert bis maximal 20 Minuten an. Auch bleibt die induzierte Stimmung nicht stabil, sondern geht im Verlauf der Bearbeitung einer Aufgabe, insbesondere bei hoher Konzentration auf die Aufgabe in ihrer Intensität zurück (Erber/Tesser 1992). Stimmungsinduktion kann erfolglos bleiben (Klauer/Siemer/Stöber 1991) und scheitern, wenn z.B. eine zu starke Fokussierung auf die Ursachen eines Gefühls stattfindet (Strack/Schwarz/Gschneidinger 1985). Stimmungsinduktion kann überdies von Persönlichkeitseigenschaften abhängen, da beispielsweise introvertierte Personen stärker auf Texte traurigen Inhalts ansprechen und sich nach dem Lesen solcher Texte schlechter fühlten als extrovertierte Menschen (Larsen/Ketelaar 1991).

Ein genauer Blick auf die Methoden der Stimmungsforschung mahnt zur Vorsicht: Ohne die Relevanz dieser Ergebnisse anzuzweifeln, lassen sie sich nur sehr bedingt auf schulisches Lernen übertragen. Aus den Erkenntnissen der Stimmungsforschung ist aber zweierlei ableitbar: Erstens lassen sich Gefühle – sogar mit recht einfachen Mitteln – zumindest kurzzeitig beeinflussen. Zweitens können Gefühle einen bedeutsamen Einfluss auf Kognition, Emotion und Handeln ausüben. Worauf ist dieser Einfluss zurückzuführen? Vier Erklärungsmöglichkeiten werden diskutiert:

- 1) Die Stimmungskongruenz: Stimmungen besitzen eine direkte und selektive Funktion, indem sie mitbestimmen, welche Informationen aus einem Kontext ausgewählt werden (Cunningham u.a. 1990). In der Regel werden stimmungskongruente Informationen ausgewählt, d.h. angenehme Aspekte bei positiven oder unangenehme Aspekte bei negativen Gefühlen (vgl. Sedikides 1994; kritisch dazu siehe Mathews 1998).
- 2) Die Informationsverarbeitung: Stimmungen dienen als Schaltstellen innerhalb kognitiver Strukturen und sind mit unterschiedlichen Arten der Informationsverarbeitung verknüpft (Bower 1981). Während negative Gefühle analytisches Denken fördern, erleichtern positive Affekte die Anwendung intuitiv-holistischer Denkmuster (vgl. auch Isen 1984; kritisch dazu siehe Otto 1999).
- 3) Das Informationspotenzial: Positive oder negative Stimmung selbst kann als eine Informationsquelle verstanden werden, die dem Individuum Aufschluss über den Grad an Sicherheit in der jeweiligen Situation gibt (z.B. Schwarz 1990). Positive Stimmung bedeutet eine sichere Situation und fördert bzw. erweitert mentale Prozesse wie die Informationsaufnahme (Schwarz/Bless 1991).
- 4) Der Stimmungserhalt: Das Erleben positiver Gefühle motiviert dazu, den aktuellen positiven Gefühlszustand zu erhalten (Abele 1996; Cunningham u.a. 1990). Deshalb wählen Individuen vorzugsweise solche Aufgaben, deren Lösungen Erfolg versprechend sind, und vermeiden solche, die ihre positiven Gefühle gefährden könnten (Clark/Isen 1982).

Keine Erklärung kann favorisiert werden, insbesondere weil weitere Einflussfaktoren zu berücksichtigen sind. Neben der Persönlichkeit eines Menschen (Mayer/Salovey 1988) ist die Wirkung von Emotionen beispielsweise von Aufgabenstellung und -anforderungen abhängig (Bless/Fiedler 1999). Mit Isen (1993), welche die spezifische Wirkung positiver und negativer Gefühle an die Erweiterung oder Fokussierung der kognitiven Prozesse bindet, kann angenommen werden, dass der Offenheitsgrad einer Aufgabe Relevanz besitzt. In Anlehnung an das kognitiv-motivationale Mediatorenmodell von Abele (1999), in dem sowohl die Informationsbereitstellung und -verarbeitung als auch die Absichtsbildung und Anstrengungskalkulation als vermittelnde Variablen zwischen Stimmung und Leistung fungieren, kann auch dem Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe Bedeutung zugesprochen werden.

Wie wirkt sich Stimmungsinduktion im Klassenzimmer aus? Efklides/Petkaki (in press) verglichen den Effekt unterschiedlich induzierter Stimmungen (fröhlich, traurig, neutral) auf das meta-kognitive Erleben der Schülerinnen/Schüler vor und nach der Bearbeitung einer Mathematikaufgabe und auf die Lösungsqualität der Aufgabe. Die Stimmungen wurden mithilfe einer doppelten Methode geweckt: Einerseits erzählten die Schülerinnen/Schüler eine selbst erlebte Geschichte so lebensnah wie möglich; andererseits füllten sie jeweils einen Fragebogen aus, der die entsprechende Stimmung abermals thematisierte. Das meta-kognitive Erleben wurde beispielsweise als das Interesse an der Aufgabe (vor der Lösung der Aufgabe) oder als der Grad an erlebter Schwierigkeit der Aufgabe operationalisiert. Die Resultate erbrachten überwiegend dif-

ferenzielle Effekte der positiven versus negativen Stimmung auf das meta-kognitive Erleben. So z.B. erwies sich die angenehme Stimmung als signifikanter, positiver Prädiktor dafür, wie sehr sich die Schülerinnen/Schüler für die Lösung der Mathematikaufgabe einsetzen wollten. Ihre Einschätzung, wie korrekt sie die Aufgabe würden lösen können, wurde hingegen von der negativen Stimmung (ungünstig) beeinflusst. Auf die Leistung hatte weder die positive noch die negative Stimmung einen direkten Einfluss.

1.2 Real erlebte Emotionen

Ein Beispiel für die Analyse real erlebter Gefühle in Lern- und Leistungskontexten findet sich in der Motivationsforschung. In diesem Gebiet sind verschiedene Ansätze von der Auffassung geprägt, dass Motivation und Emotion zwar distinkte psychische Funktionsbereiche darstellen, aber in enger Wechselwirkung miteinander stehen. Dementsprechend wird von einem gemeinsamen Einfluss von Emotion und Motivation auf Lernen und Leisten gesprochen (z.B. Pintrich 2000; Trudewind/Mckowiak/Schneider 1999). Emotionen werden aber auch als Indikatoren für verschiedene Qualitäten der Motivation interpretiert, indem angenommen wird, dass (a) Emotionen nur dann auftreten, wenn die Person hinreichend involviert ist (Rheinberg 1999) und (b) verschiedene Emotionen Ausdrucksformen unterschiedlicher Arten von Motivation sind. Lehr-Lern-Situationen werden folglich im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Emotionen bzw. Stimmungen bewertet. Vorläufer dieses Ansatzes sind die Arbeiten zur Leistungsmotivation (Heckhausen 1989). Neuere Arbeiten stützen sich bevorzugt auf die Grundannahmen der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (z.B. 1993) und auf das Flow-Konzept von Csikszentmihalyi (z.B. 1990): Erleben Lernende Gefühle der Kompetenz, der sozialen Eingebundenheit und der Autonomie, so wird dies als Hinweis auf erwünschte Formen der Motivation verstanden (vgl. dazu den Beitrag von Krapp in diesem Themenheft). Zu vermeiden sind folglich Lernumgebungen, in denen Kompetenz, Integration und Autonomie wenig oder kaum erlebt werden (z.B. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993; Wild/Krapp 1996). Die erlebten Gefühle hängen dabei nicht nur von der Unterrichtsgestaltung ab. Auch die Beziehungen zu Lehrpersonen (Hascher/Lobsang 2004), die pädagogische Haltung der Lehrpersonen (Jerusalem/Mittag 1999), die Interaktionen zwischen Schülerinnen/Schülern (Hascher/Baillod 2004), das Fach (z.B. Eder 2004) oder der Lernort (z.B. Bleicher u.a. 1999) beeinflussen, welche Emotionen in der Schule und beim Lernen entstehen.

Zweifelsohne ist letztlich nicht nur von Wechselwirkungen zwischen Emotion und Motivation, sondern auch von Wechselwirkungen zwischen Emotion und Lernen auszugehen. Zwar wirken Gefühle auf den Lernprozess des Individuums, Gefühle ihrerseits lassen sich aber auch während des Lernens und über das Lernen beeinflussen. Innerhalb der Pädagogischen Psychologie wird als gesichert angenommen, dass langfristige positive Emotionen in der Schule zum Lernerfolg und zur Leistungssteigerung beitragen können, da sie eine affektive Basis darstellen, die der Entwicklung lern- und leistungs-fördernder Kognitionen und Motivationen dient (vgl. im Überblick Hascher 2004b).

Wie aber steht es um die Wirkung aktueller, kurzfristiger und situationsspezifischer Gefühle? Kann davon ausgegangen werden, dass sie ebenfalls einen Einfluss darauf haben, welche Lernhandlungen durchgeführt oder unterlassen werden?

Einige wenige, direkte Zugänge zur Klärung dieser Frage finden sich z.B. in den Forschungsarbeiten von Pekrun und Mitarbeitenden (vgl. im Überblick Goetz u.a. 2003; Pekrun u.a. 2002) oder in den Arbeiten von Mayring und Kollegen/Kolleginnen (vgl. im Überblick Mayring/von Rhöneck 2003; Gläser-Zikuda/Fuß 2004). So dokumentierte Pekrun (1992) Emotionen, die in Lern- und Leistungssituationen erlebt werden, und entwickelte ein Modell, das die Funktionen von Gefühlen differenziert: Vermittelt über kognitive und motivationale Faktoren beeinflussen sog. ‚positive‘, ‚aktivierende negative‘ und ‚desaktivierende negative‘ Emotionen das Lernen und Leisten je unterschiedlich. Die empirische Bestätigung dieses Modells steht bisher allerdings noch aus und die Frage nach dem spezifischen Einfluss von Emotionen auf den schulischen Lernprozess kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt bei Weitem noch nicht beantwortet werden. Wertvolle Erkenntnisse für schulische Settings finden sich aber bei Laukemann und von Rhöneck (2003), die nachweisen konnten, dass beispielsweise das aktuelle Wohlbefinden von Schülerinnen/Schülern im Physikunterricht einen etwa gleichstarken, positiven Einfluss auf ihre Leistung ausübt wie ihr Vorwissen. Es gibt überdies Emotionen, die in Lernsituationen bestehen, obschon sie nichts mit dieser Situation zu tun haben und vermutlich eher indirekt auf das Lernen wirken (Vuorela/Nummenmaa 2004).

Grundsätzlich gilt es zu beachten, dass positive Gefühle wie Freude oder Stolz nicht zwingend lernfördernd wirken, ebenso wenig wie negative Gefühle wie Wut oder Trauer das Lernen zwingend blockieren müssen. Deshalb wird zum einen überlegt, unter welchen Umständen positive Emotionen wirkungslos bleiben oder gar lernhemmend wirken. Carver (2004) geht davon aus, dass Emotionen aus einem Vergleich der aktuellen Situation und den individuellen Zielen eines Menschen resultieren: Da positive Gefühle Ausdruck einer positiven Diskrepanz, eines „Überschusses“ hinsichtlich Zielerreichung sind, führen sie dazu, dass sich ein Mensch auf seinem Erfolg ausruht, ihn genießt, und erst wieder aktiv(er) wird, wenn es der Ist-Soll-Vergleich erfordert. Diese desaktivierende Funktion von positiven Emotionen ist aber stark umstritten und wird kontrovers diskutiert (z.B. Abele 1994; Veenhoven 1989). Zum anderen wird gefragt, unter welchen Bedingungen negative Gefühle schadlos bleiben oder sich gar als das Lernen unterstützend erweisen. In den Studien zur Schul- und Prüfungsangst wurde beispielsweise festgestellt, dass die negative Affektwirksamkeit von Angst lange überschätzt wurde (z.B. Schnabel 1996). Die mit bestimmten negativen Emotionen verbundene, vorübergehende Aktivierung kann überdies zu vermehrter Lernaktivität führen, die sich positiv auf den Lernprozess und das Lernergebnis auswirken kann.

1.3 Beispiel: Emotionen in Fehlersituationen

Im schulischen Setting ist es wichtig, die Lernsituation im sozialen Kontext zu berücksichtigen. Im Folgenden soll eine Situation beleuchtet werden, welche diesen Aspekt auf

eine besondere Art vereint: das Fehlermachen im Unterricht. Fehlersituationen wurden aus folgenden Gründen ausgewählt: Einerseits nehmen sie eine Schlüsselposition im Lernprozess ein, indem sie auf mangelndes Wissen, Fehlinterpretationen, mangelnde Konzentration, eingeschränkte Leistungsfähigkeit etc. hinweisen. Andererseits ist der schulische Unterricht häufig fehlerintolerant oder gar fehlervermeidend und kann zu Blossstellungen und zu inter- und intrapersonalen Konflikten führen (z.B. Oser/Hascher/Spychiger 1999). Insofern ist nicht erstaunlich, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund des hohen Grades an Exponiertheit versuchen, die beim Fehlermachen empfundenen Emotionen im Verborgenen zu halten.

Anhand von zwei Teilprojekten wurde der Frage nachgegangen, wie Schülerinnen und Schüler Fehlersituationen im Unterricht erleben und welche Konsequenzen sie aus diesen Erfahrungen ziehen.

Studie 1: 18 Schülerinnen/Schüler aus der 5. Klassenstufe (10 Mädchen, 8 Jungen) und 13 Schülerinnen/Schüler der 12. Klasse (8 Mädchen, 5 Jungen) schrieben im Rahmen des Deutschunterrichts Aufsätze zu Fehlern, die ihnen im Unterricht unterlaufen waren bzw. die sie im Umgang mit anderen gemacht hatten. Die Instruktion begann mit der Beschreibung einer Fehlersituation durch die Lehrerin, dann wurden die Schülerinnen/Schüler um eine möglichst genaue Beschreibung von Ursachen und erlebten Gefühlen gebeten. Den Schülerinnen/Schüler stand eine Schulstunde zur Verfügung. Sie konnten die Lehrperson jederzeit um Rat für die Gestaltung ihres Aufsatzes fragen.

Studie 2: Mit 48 Schülerinnen/Schülern der Klassenstufen 3, 5, 10, 13 (jeweils 6 Mädchen und 6 Jungen) wurden halb offene, individuelle Interviews zu typischen Fehlersituationen beim Lernen in und für die Schule durchgeführt. Der Grad an Offenheit der Fehlersituation und die Höhe der Leistungsanforderungen wurde systematisch variiert, indem die folgenden Situationen vorgegeben wurden: Fehler beim Vorrechnen an der Tafel, beim Vorlesen, beim Lösen einer Übungsaufgabe in Einzelarbeit, beim Erledigen eines Arbeitsauftrages in Partnerarbeit, bei einer Prüfung, beim Erledigen von Hausaufgaben. Die Schülerinnen/Schüler sollten die Emotionen der Protagonisten einschätzen und begründen und auch erklären, wie sie selbst sich in einer solche Situation gefühlt hätten. Des Weiteren wurden die Schülerinnen/Schüler nach eigenen Fehlersituationen und den damit verbundenen Gefühlen befragt.

Die Aufsätze und die Antworten der Kinder und Jugendlichen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und in Hinblick auf ihre emotionale Wirkung analysiert. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Befragt man Schülerinnen und Schüler konkret zu Fehlersituationen im Unterricht, so zeigt sich, dass Fehlererfahrungen zum Repertoire jeder Schülerin/jedes Schülers gehören (z.B. falsche Antworten im Unterricht geben, falsche Lösungen bei Bearbeiten von Aufgaben produzieren). Häufig sind diese mit Gefühlen des Unbehagens und der Scham verbunden. Die ausgelösten Gefühle sind jedoch unterschiedlich intensiv und von unterschiedlicher Wichtigkeit für die Lernenden. Wie Fehlersituationen bewertet und erlebt werden, ist folglich individuell unterschiedlich, d.h. Fehlersituationen werden nicht zwingend negativ erlebt. Etliche Schülerinnen und Schüler betonen, dass Schule ja dazu da sei, etwas zu lernen und dass Fehler nicht schlimm seien, sondern ein eher normaler Bestandteil des Lernprozesses. Als ein-

deutig negativ werden. Fehlersituationen allerdings dann erlebt, wenn die Situation als Leistungssituation und nicht als Lernkontext verstanden wird oder wenn Fehler – auch in Lernsituationen – öffentlich im Unterricht passieren und damit von vielen beobachtet werden, d.h. von Lehrpersonen, welche die Schülerinnen/Schüler implizit oder explizit bewerten, und von Mitschülerinnen/Mitschülern, die dies bemerken und eventuell darauf reagieren.

Die Analyse der Bedeutung von Emotionen in Fehlersituationen ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt bei Weitem nicht abgeschlossen. Besonders wichtig wäre es, unmittelbar (d.h. nicht nur retrospektiv) zu überprüfen, welche Gefühle beim Fehlermachen empfunden werden und die Auslöser der Emotionen zu identifizieren. Bereits jetzt kann aber festgehalten werden: Um zu vermeiden, dass Fehlersituationen mit negativen Erfahrungen belastet werden, wäre es erforderlich, den Unterricht an einer klaren Trennung zwischen Lern- und Leistungssequenzen zu orientieren. Wie schon Weinert (1997) bemängelte, sieht die Schulpraxis allerdings häufig anders aus. Teilweise wird von Lehrpersonen sogar bewusst vermieden, Lern- und Leistungssituationen zu separieren, um ihre Macht zu demonstrieren und um für Disziplin in der Klasse zu sorgen. Eine solche Vermischung kann durchaus als ein Indikator einer unzureichenden Lernkultur in der Schule interpretiert werden.

2. Die Regulation von Emotionen

2.1 Theoretische Ansätze

Neben der Psychopathologie, die hier nicht angesprochen werden soll, haben sich drei Theoriebereiche explizit der Frage angenähert, wie Individuen ihre Emotionen verarbeiten und regulieren. Die drei Ansätze unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Fokussierung und können deshalb als komplementär verstanden werden:

- Die Stressforschung analysiert Entstehungsbedingungen von Stress und diskutiert die Frage, wie Stress bewältigt werden kann. Dabei differenziert sie zwischen so genanntem „problem-focused coping“ und „emotion-focused coping“ (Lazarus/Folkman 1984). Bei emotionsbezogenem Coping geht es darum, durch eine veränderte Einschätzung der Situation die negativen Gefühle zu reduzieren und damit eine Verbesserung des Befindens zu erreichen. Der Umgang mit Emotionen wird folglich als ein Mittel zur Reduktion des Stresserlebens und zur Bewältigung von Stress verstanden.
- Im Rahmen der Emotionspsychologie – häufig verbunden mit einer entwicklungspsychologischen Perspektive (im Überblick Fox 1994) – bildet die Frage nach der Emotionsregulation einen Teil der Grundlagenforschung. Emotionsregulation wird als Handeln definiert, mit dem ein Mensch gezielt darauf Einfluss nimmt, welche Emotionen er erlebt, wie und wann er sie erlebt und wie er sie einsetzt, um seine Ziele zu erreichen (vgl. Gross 1998b; Thompson 1994).

- Persönlichkeitspsychologische Konzepte diskutieren Emotionsregulation als ein Anwendungsfeld der Selbstregulation. Wichtige Ziele der Selbstregulation sind dabei, sich durch die Modulation des Emotionserlebens an die Erfordernisse der Situation anzupassen sowie die Erhaltung des subjektiven Wohlbefindens (Larsen/Prizmic 2004). Auch wird gefragt, welche Persönlichkeitsmerkmale die Regulierung von Gefühlen unterstützen (Kuhl/Kazén 2003).

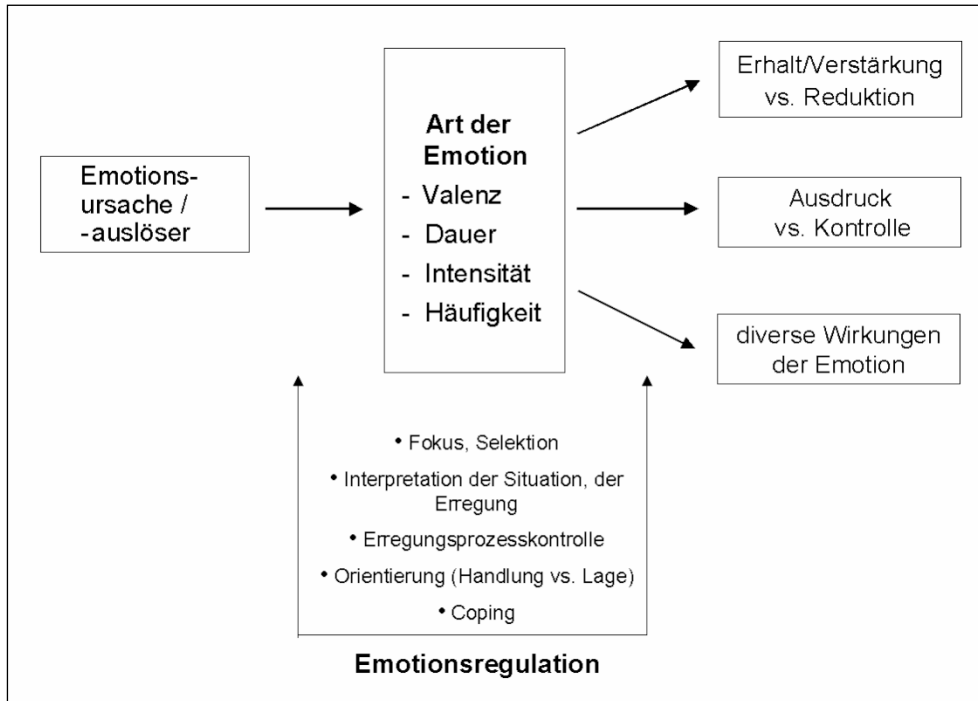


Abb. 1: Inhalte und Ziele der Emotionsregulation

Eine interessante Frage ist diejenige nach den Zielen und Inhalten der Regulation. Aus Abbildung 1 ist ersichtlich, dass dies sowohl in Hinblick auf die Erregung als auch auf Aufmerksamkeit und Informationsprozesse erfolgen kann (vgl. dazu Thompson 1994).

Larsen und Prizmic (2004) geben einen guten Überblick über die Möglichkeiten der Emotionsregulation. Sie unterscheiden zwischen zehn Strategien zur Regulation negativer Gefühle, die dazu dienen, das negative Gefühl abzuschwächen oder zum Abklingen zu bringen. Diese sind: Ablenkung, die Neubewertung des erlebten Ereignisses, Problemlösung bzw. künftige Problemvermeidung, Selbstbelohnung, physische Ersatzbefriedigungen, soziale Unterstützung, Abreagieren des Gefühls, Unterdrückung des Gefühls, Vergleiche mit Menschen, denen es (noch) schlechter geht, oder Rückzug. Ebenso werden drei Strategien zur Regulation angenehmer Gefühle genannt, um diese länger aufrecht zu erhalten oder sogar zu intensivieren: Belohnung/Fokussierung positiver Lebensaspekte, prosoziales Verhalten und das Ausleben positiver Gefühle.

Allerdings sind nicht alle Strategien gleichermaßen erfolgreich. Gross (2002) verglich die Wirksamkeit von zwei Regulationsstrategien im Umgang mit negativen Gefühlen: die Neubewertung der Situation, noch bevor eine Emotion aufkommt bzw. während sie am Entstehen ist („cognitive reappraisal“) und die Kontrolle bzw. Unterdrückung des Erlebens („expressive suppression“). Aufgrund der Ergebnisse wird der Neubewertung eine höhere Funktionalität zugesprochen, denn sie ermöglicht, die Intensität eines negativen Gefühls tatsächlich zu reduzieren, wogegen eine Unterdrückung zwar zu einer Reduktion des Gefühlsausdrucks führt, das Gefühl selbst aber bestehen bleibt. Besonders interessant für den schulischen Kontext sind die folgenden Ergebnisse: Die Unterdrückung von Gefühlen birgt – im Gegensatz zur Neubewertung – sogar negative Konsequenzen auf die Gedächtnisleistung in sich (Gross 1998a; Richards/Gross 2000). Richards und Gross (2000) sprechen deshalb von kognitiven Kosten, cool zu bleiben. Aus den Erkenntnissen der Regulationsforschung lässt sich Folgendes ableiten:

- 1) Emotionen lassen sich regulieren und die Regulation negativer Emotionen ist variantenreich.
- 2) Für Lernen/Leisten ist die Art des Umgangs mit erlebten Gefühlen bedeutungsvoll.

2.2 *Beispiel: Emotionsregulation im Schulalltag*

Das Schulleben vieler Kinder und Jugendlicher ist von aversiven Emotionen gegenüber der Schule geprägt (Bergmann/Eder 1996; Hascher 2004a). Da diese sich zwar reduzieren, aber nie völlig vermeiden lassen, ist Emotionsregulation von besonderer Bedeutung. In einer exemplarischen Studie wurde deshalb untersucht, welche Strategien Schülerinnen und Schüler entwickeln, um mit ihren negativen Gefühlen in der Schule umzugehen. Dazu dienten die Analysen von Emotionstagebüchern, die 58 Jugendliche (34 Mädchen, 24 Jungen) im Alter zwischen 13 und 17 Jahren über einen Zeitraum von dreimal zwei Wochen geschrieben hatten (vgl. im Detail Hascher 2004a). Insgesamt berichteten die Jugendlichen 1358 emotionale Situationen, bei 715 Situationen gaben sie auch Aufschluss über ihre Regulationsstrategien. Diese Regulationen können als ein Versuch, die negative Emotion abzuschwächen, oder als ein Versuch, von der negativen Emotion zu einer positiven zu wechseln, interpretiert werden.

Es gibt mehrere Vorschläge, Strategien der Emotionsregulation zu kategorisieren. Da sich diese jedoch in der Regel auf Erwachsene beziehen und kontextunabhängig erarbeitet wurden, wird im Folgenden eine Kategorisierung gewählt, die sich teilweise an den Überblick über Regulationsstrategien von Larsen und Prizmic (2004), teilweise an die Systematisierung von Lernemotionen nach Pekrun (1992) anlehnt. Für die Kategorisierung der Strategien zur Regulation negativer Emotionen wurden drei Dimensionen berücksichtigt: Zunächst wurde unterschieden, ob sich die Regulation auf das Individuum selbst (ich-zentrierte Regulation) richtet (Tab. 1, S. 619) oder (eine) andere Person(en) integriert (soziale Regulation) (Tab. 2, S. 620). Danach wurde die zeitliche Ebene der Referenz einbezogen. Bezieht sich die Strategie auf vorausgegangene Ereignisse

oder Vorbedingungen (retrospektiv), auf die aktuelle Situation (aktuell) oder auf künftige Ereignisse (prospektiv)? Zudem können die Regulationsformen in Hinblick darauf unterschieden werden, ob eine kognitive, eine handlungsbezogene oder eine emotionale Strategie angewendet wird.

Nahezu alle 58 Jugendlichen berichteten Formen der Emotionsregulation. Ausnahme waren zwei Schülerinnen und Schüler mit fast ausschließlich positiven Emotionen und zwei Schüler, die generell wenig Auskunft über ihr emotionales Empfinden gaben. Die Jugendlichen verfügen über ein breites Repertoire an Regulationsstrategien für die Schule. Dabei erwies sich die künftige Situationsvermeidung – insbesondere durch die Formulierung guter Vorsätze – als häufigste Strategie.

Tab. 1: Ich-zentrierte Strategien der Regulation negativer Emotionen in der Schule		
Regulationstrategie	Beispielzitat	%*
<i>retrospektiv</i>		5%
Bagatellisierung der Situation (K)	„Das war mir nicht so wichtig“	
Defending (K)	„Ich konnte doch nichts dafür“	5%
Entlastung der Verantwortlichkeit (K)	„Ich hatte mein Bestes gegeben“	
Rationalisierung (K)	„Es wird schon Gründe gegeben haben“	
Abwertung der Situation (K)	„Ich finde Turnen sowieso blöd“	
<i>aktuell</i>		19%
Resignation (K)	„Da kann man als Schüler nichts dagegen machen“	9%
Selbstzweifel / Selbstkritik (K)	„Warum passiert das immer mir?“	
Ausharren (H)	„Ich hab gewartet, bis die Stunde vorbei war“	
Ursachenklärung (K)	„Ich hab mir überlegt, warum das passiert ist“	
Ablenkung (H)	„Ich habe gemalt“	5%
Kontrolle der Erregung (E)	„Ich habe versucht, ruhig zu bleiben“	5%
Kognitive Ressourcen (K)	„Ich habe versucht, mich zu konzentrieren“	
Kontrastierung von Situationen (K)	„Ich kann grundsätzlich zuhause besser lernen“	
Verbergen der Emotion (E)	„Ich habe mir nichts anmerken lassen“	
Aktiver Emotionswechsel (E)	„Ich hab mit den anderen mitgelacht“	
<i>prospektiv</i>		31%
Künftige Situationsvermeidung (H)	„Ich mache es das nächste Mal besser“	24%
Hoffnung (E)	„Es wird schon nicht so schlimm werden“	7%
Zeitliche Begrenzung bewusst machen (K)	„Es geht ja nicht mehr lange bis zu den Ferien“	
* nur Prozentwerte größer als 5% der Nennungen (N=715) K = kognitive Strategie; H = handlungsbezogene Strategie; E = emotionale Strategie		

Tab. 2: Soziale Strategien der Regulation negativer Emotionen in der Schule		
Regulationsstrategie	Beispielzitat	%*
<i>retrospektiv</i>		13%
Personifizierung des Problems (K)	„Bei dem Lehrer fühle ich mich auch sonst immer schlecht“	13%
<i>aktuell</i>		14%
Abreaktion an anderen (H)	„Ich habe mit meiner Freundin Streit angefangen“	
(Gegen-)Aggression (H)	„Ich habe die Lehrerin angemotzt“	14%
Altruistisches Verhalten (H)	„Ich habe der Schülerin geholfen“	
Trost annehmen (E)	„Die Lehrerin hat mir gut zugeredet“	
<i>prospektiv</i>		5%
Aktive Konfliktbewältigung (H)	„Ich werde morgen mit ihm darüber sprechen“	5%
* nur Prozentwerte grösser als 5% der Nennungen (N=715) K = kognitive Strategie; H = handlungsbezogene Strategie; E = emotionale Strategie		

Eine bestimmte Kombination von Strategien tritt relativ häufig auf: die Kombination der Personifizierung des Problems mit Aggression gegenüber der jeweiligen Person. Sie drückt sich z.B. in Formulierungen wie „Diese Scheiß-Lehrer sind doch alle gleich“ aus.

Ein beachtlicher Teil der spontanen Regulationsbeschreibungen der Schülerinnen und Schüler stimmt mit den Strategien überein, die Larsen (2000) im Rahmen so genannten „Measure of Affect Regulation Styles (MARS)“ entwickelt hat. Dies sind z.B. die aktive Konfliktlösung, die Ursachenerklärung oder der aktive Emotionswechsel. Der Vergleich der Strategien zeigt aber sowohl situations- als auch altersbezogene Unterschiede, indem sich die Jugendlichen die zeitliche Begrenztheit des Schuljahres vor Augen führten oder resignativ auf ihre Rolle als Schülerinnen/Schüler Bezug nahmen. Aufgrund des Datenmaterials (freiwillige Nennungen und keine gezielte Abfrage von Strategien) war es allerdings nicht möglich zu überprüfen, ob bestimmte Strategien systematisch eingesetzt werden. Die berichtete Studie gibt deshalb zweifelsohne erst einen ersten Einblick in Strategien, welche Schülerinnen und Schüler anwenden, um mit ihren negativen Emotionen in Schule und Unterricht umzugehen. Offen bleibt auch die Frage nach der Funktionalität der verschiedenen Strategien.

4. Ausblick

Der vorliegende Beitrag sollte zur Diskussion der Wirksamkeit von Emotionen und der Bedeutung der Emotionsregulation für das schulische Lernen anregen. Welche Schlussfolgerungen ergeben sich für Forschung und Praxis? Wie aus den Ausführungen ersichtlich wurde, unterliegt der Einfluss von Emotionen auf das Lernen einer Komplexität, die

weiterer Differenzierung besonders auch in Hinblick auf den schulischen Kontext bedarf (vgl. Hascher 2004c). Nur selten lassen sich aus den bestehenden empirischen Arbeiten Aussagen über die Wirkung von Gefühlen ableiten, da es sich überwiegend um Korrelationsstudien handelt und Emotionen dementsprechend als Ursachen, als Reaktionen oder als interdependent zu den korrelierenden Variablen interpretiert werden können. Nötig sind folglich Studien, die Kausalbeziehungen zwischen Emotionen und Lernen auf den Grund gehen. Dabei ist Folgendes explizit zu berücksichtigen: (a) Emotionen wirken nicht notwendigerweise direkt auf das Lernergebnis. Sie beeinflussen andere psychische Prozesse wie Motivation, Handlungskontrolle und Lernverhalten, welche ihrerseits direkt oder indirekt auf die Lernleistung wirken (Pekrun/Schiefele 1996). (b) Ebenso wenig wie negative Emotionen zwingend lernhemmend sind, üben angenehme Gefühle stets eine positive Wirkung aus. Positive und negative Emotionen führen nicht einfach zu gegensätzlichen Effekten, sie können zumindest kurzfristig gleiche Effekte auslösen. Jedoch: Sind diese Effekte gleichermaßen funktional für das Lernen? (c) Die Wirkung von Emotionen ist nicht unabhängig davon, wodurch sie ausgelöst werden. Unter welchen Bedingungen entstehen positive, lernförderliche Emotionen und wie können diese im Unterricht gezielt gefördert werden? Die Qualität des Flow-Erlebens – das Erleben positiver Gefühle, die aufgrund des Aufgehens in einer Lernhandlung entstehen – ist meines Erachtens ein gutes Beispiel eines genuin positiven Effekts, der sowohl pädagogisch wünschenswert als auch „ermöglichbar“ ist (Csikszentmihalyi/Schiefele 1993), weil das Flow-Erleben idealerweise aus der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse eines Menschen entsteht (vgl. dazu den Beitrag von Krapp in diesem Thementeil). (d) Dem Umgang mit Emotionen in der Schule ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei ist einzubeziehen, dass Emotionsregulation abhängig vom Kontext, vom Individuum und von der zu regulierenden Emotion ist.

Nicht nur in Hinblick auf die Entstehung und Wirkung von Emotionen, sondern auch in Bezug auf den Themenbereich der Emotionsregulation bedarf es folglich weiterer Forschungsarbeiten. Forschungsleitende Fragestellungen wären beispielsweise: Welche Voraussetzungen sind für den Umgang mit Emotionen, für die Regulation von Emotionen in Hinblick auf die Optimierung von schulischen Lernprozessen nötig? bzw.: Welche Strategien tragen erfolgreich zur Emotionsregulation bei und sind auch für den Lernprozess in der Schule funktional?

Für eine Beantwortung dieser Fragen sind verschiedene Perspektiven in Betracht zu ziehen. (1) Erstens, welche Voraussetzungen in Bezug auf das Lernumfeld, welche Kontextbedingungen sind in der Schule erforderlich? Lehrpersonen und auch den Mitschülerinnen/Mitschülern bleibt häufig verschlossen, welche Emotionen Lernende empfinden. Wie am Beispiel der häufig unzureichenden Fehlerkultur in der Schule deutlich wurde, stellen Schule und Unterricht einen Kontext dar, der Emotionen im Unterricht eher unterdrückt denn aktiv bearbeitet. Nicht nur der Forschung, sondern auch der Entwicklung von Schule und Unterricht kommt damit eine besondere Aufgabe zu. (2) Zweitens, welche Voraussetzungen auf der Seite des Individuums sind nötig? Der Umgang mit Emotionen wird über viele Jahre erlernt. Zwar kommen Entwicklungsprozessen in der Kindheit und im Rahmen der Familie eine besondere Bedeutung zu (Calkins

2004; Eisenberg u.a. 2004). Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass negative Emotionen in der Schule aber nie gänzlich vermieden werden können (und vielleicht auch nicht gänzlich vermieden werden sollten), lässt sich dieser Lernprozess auch als ein besonderer Auftrag an die schulische Bildung verstehen.

Fazit: Forschung und Praxis bedürfen weiterer Erklärungen für das Zustandekommen des Zusammenhangs von Emotion und Lernen. Dabei darf es nicht nur darum gehen, die Relevanz der im Rahmen der Stimmungsforschung aufgezeigten Möglichkeiten für den Schulalltag zu überprüfen, sondern eigene Modelle und Konzepte zu entwickeln, die den spezifischen Bedingungen des Lernens für die und in der Schule besser gerecht werden.

Literatur

- Abele, A. (1994): Auswirkungen von Wohlbefinden. Oder: Kann gute Laune schaden? In: Abele, A./Becker, P. (Hrsg.): Wohlbefinden. Weinheim: Juventa, S. 297-325.
- Abele, A. (1996): Zum Einfluss positiver und negativer Stimmung auf die kognitive Leistung. In: Möller, J./Köller, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim: Beltz, S. 91-111.
- Abele, A. (1999): Motivationale Mediatoren von Emotionseinflüssen auf die Leistung: Ein vernachlässigtes Forschungsgebiet. In: Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe, S. 31-49.
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman and Company.
- Bergmann, C./Eder, F. (1995): Das Befinden von Schülerinnen und Schülern – eine Untersuchung mit dem Befindenstagebuch. In: Eder, F. (Hrsg.): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck: Studienverlag, S. 169-207.
- Bleicher, M./Fix, M./Fuss, S./Gläser-Zikuda, M./Laukenmann, M./Mayring, P./Melenk, H./Rhönneck, C.v. (1999): Einfluss emotionaler Faktoren auf das Lernen In: den Fächern Physik und Deutsch – erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt (Forschungsbericht 1): Ludwigsburg: Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.
- Bless, H./Fiedler, K. (1999): Förderliche und hinderliche Auswirkungen emotionaler Zustände auf kognitive Leistungen. In: Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe, S. 9-29.
- Bower, G.H. (1981): Mood and memory. In: American Psychologist 36, H. 2, S. 129-148.
- Calkins, S. (2004): Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. In: Baumeister, R.F./Vohs, K.D. (Eds.): Handbook of Self-Regulation. New York und London: The Guilford Press, S. 324-339.
- Carver, C.S. (2004): Self-regulation of action and affect. In: Baumeister, R.F./Vohs, K.D. (Eds.): Handbook of Self-Regulation. New York und London: The Guilford Press, S. 13-39.
- Clark, M.S./Isen, A.M. (1982): Toward understanding the relationship between feeling states and social behaviour. In: A. H. Hastorf/A. M. Isen (Eds.). Cognitive Social Psychology. New York: Elsevier, S. 71-108.
- Cunningham, M./Shaffer, D./Barbee, A./Wolff, P./Kelley, D. (1990): Separate processes in the relation of elation and depression to helping: Social versus personal concerns. In: Journal of Experimental Social Psychology 26, S. 13-33.
- Csikszentmihalyi, M. (1990): Flow – The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper/Row.
- Csikszentmihalyi, M./Schiefele, U. (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 207-221.

- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 223-238.
- Eder, F. (Hrsg.) (1995): *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen In: der Schule*. Innsbruck: Studienverlag.
- Eder, F. (2004): Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden der Schülerinnen und Schüler. In: Hascher, T. (Hrsg.): *Schule positiv erleben*. Bern u.a.: Haupt, S. 91-112.
- Efklikes, A./Petkaki, C. (in press): Effects on mood on students' metacognitive experiences. In: *Learning and Instruction*.
- Eisenberg, N./Smith, C.L./Sadovsky, A./Spinrad, T.L. (2004): Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and sozialization in childhood. In: Baumeister, R.F./Vohs, K.D. (Eds.): *Handbook of Self-Regulation*. New York/London: The Guilford Press, S. 259-282.
- Erber, R./Tesser, A. (1992): Task effort and the regulation of mood: The absorption hypothesis. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 28, S. 339-359.
- Fox, N.A. (1994) (Ed.): *The development of emotion regulation: Biological and behavioural considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development 59, 2-3.
- Glaeser-Zikuda, M./Fuß, S. (2004): Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In: T. Hascher (Hrsg.): *Schule positiv erleben*. Bern u.a.: Haupt, S. 27-48.
- Goetz, T./Zirngibl, A./Pekrun, R./Hall, N. (2003): Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective. In: Mayring, P./Rhoeneck, C.v. (Eds.): *Learning emotions*. Bern u.a.: Lang, S. 9-28.
- Gross, J.J. (1998a): Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 74, S. 224-237.
- Gross, J.J. (1998b): The emerging field of emotion regulation: An integrative view. In: *Review of General Psychology* 2, S. 271-299.
- Gross, J.J. (2002): Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. In: *Psychophysiology* 39, S. 281-291.
- Hascher, T. (2004a): *Wohlbefinden in der Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hascher, T. (Hrsg.) (2004b): *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern u.a.: Haupt.
- Hascher, T. (2004c): Emotionen als Einflussfaktoren selbstgesteuerten Lernens in der Schule. In: Wosnitza, M./Frey, A./Jäger, R.S. (Hrsg.): *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik S. 173-189.
- Hascher, T./Baillod, J. (2004): Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In: Hascher, T. (Hrsg.): *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern u.a.: Haupt, S. 133-158.
- Hascher, T./Lobsang, K. (2004): Das Wohlbefinden von SchülerInnen – Faktoren, die es stärken und solche, die es schwächen. In: Hascher, T. (Hrsg.): *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern u.a.: Haupt, S. 203-228.
- Heckhausen, H. (1989): *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Helmke, A. (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 7, S. 77-86.
- Isen, A.M. (1984): Toward understanding the role of affect in cognition. In: Wyser Jr., R.S./Rull, T.K.S. (Eds.): *Handbook of Social Cognition* (Vol. 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 179-237.
- Isen, A.M. (1993): Positive affect and decision making. In: Lewis, M./Haviland, J.M. (Eds.): *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press, S. 261-277.
- Isen, A.M./Daubmann, K.A./Nowicki, G.P. (1998): Positive affect facilitates creative problem solving. In: Jenkins, J./Oatley, K./Stein, N. (Eds.): *Human Emotions*. Malden: Blackwell, S. 288-297.

- Izard, C.E. (1994): Die Emotionen des Menschen. Weinheim: Beltz.
- Jenkins, J./Oatley, K./Stein, N. (1998) (Eds.): Human Emotions. Malden: Blackwell
- Jerusalem, M./Mittag, W. (1999): Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In: Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe, S. 223-245.
- Klauer, K.C./Siemer, M./Stöber, J. (1991): Stimmung und Leistungsniveau bei einfachen Aufgaben. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 38, S. 379-393.
- Kuhl, J./Kazén, M. (2003): Handlungs- und Lageorientierung: Wie lernt man seine Gefühle zu steuern? In: Stiensmeier-Pelster/Rheinberg, F. (Hrsg.): Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 201-219.
- Larsen, R. (2000): Toward a science of mood regulation. In: Psychological Inquiry, 11, S. 129-141.
- Larsen, R.J./Ketelaar, T. (1991): Personality and susceptibility to positive and negative emotional states. In: Journal of Personality and Social Psychology 61, S. 132-140.
- Larsen, R./Prizmic, Z. (2004): Affect regulation. In: Baumeister, R.F./Vohs, K.D. (Eds.): Handbook of Self-Regulation. New York und London: The Guilford Press, S. 40-61.
- Laukemann, M./Rhoeneck, C.v. (2003): The influence of emotional factors on learning in physics instruction. In: Mayring, P./Rhoeneck, C.v. (Eds.): Learning emotions. Bern u.a.: Lang, S. 67-80.
- Lazarus, R.S./Folkman, S. (1984): Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Lewis, M./Haviland, J.M. (Eds.) (1993): Handbook of Emotions. New York: Guilford Press.
- Mathews, A. (1998): Biases in emotional processing. In: Jenkins, J./Oatley, K./Stein, N. (Eds.): Human Emotions. Malden: Blackwell, S. 298-312.
- Mayer, J.D./Salovey, P. (1988): Personality moderates the interaction of mood and cognition. In: Fiedler, K./Forgas, J. (Eds.): Affect, cognition and social behaviour. Toronto: Hogrefe, S. 87-99.
- Mayring, P./Rhoeneck, C.v. (2003) (Eds.): Learning emotions. Bern u.a.: Lang.
- Morris, W./Reilly, N. (1987): Toward the self-regulation of mood: Theory and research. In: Motivation and Emotion 11, S. 215-249.
- Ochsner, K.N./Gross, J.J. (2004): Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In: Baumeister, R.F./Vohs, K.D. (Eds.): Handbook of Self-Regulation. New York und London: The Guilford Press, S. 229-255.
- Oser, F./Hascher, T./Spychiger, M. (1999): Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des ‚negativen‘ Wissens. In: Althof, W. (Hrsg.): Fehlerwelten. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-41.
- Otto, J.H. (1999). Auswirkungen des Denkstils auf den Gefühlszustand: Ein vernachlässigter Leistungsaspekt. In: Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe, S. 51-64.
- Otto, J.H./Euler, H.A./Mandl, H. (Hrsg.) (2000): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1992): The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. In: Applied Psychology: An International Review 41, S. 359-376.
- Pekrun, R./Schiefele, U. (1996): Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 153-180.
- Pekrun, R./Goetz, T./Titz, W./Perry, R.P. (2002): Positive emotion in education. In: Frydenberg, E. (Ed.): Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges. London: Oxford Press, S. 149-173.
- Pintrich, P.R. (2000): The role of goal-orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M./Pintrich, P.R./Zeidner, M. (Eds.): Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press, S. 452-502.

- Richards, J.M./Gross, J.J. (2000): Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 79, S. 410-424.
- Rheinberg, F. (1999): Motivation und Emotionen im Lernprozess: Aktuelle Befunden und Forschungsperspektiven. In: Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 189-204.
- Scherer, K.R. (2000): Emotion. In: Hewstone, M./Stroebe, W. (Eds.): *Introduction to social psychology: An European perspective*. Oxford: Blackwell, S. 151-191.
- Schnabel, K. (1996): Leistungsangst und schulisches Lernen. In: Möller, J./Köller, O. (Hrsg.): *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 53-67.
- Schwarz, N. (1987): *Stimmung als Information*. Berlin: Springer.
- Schwarz, N. (1990): Feelings as information – Informational and motivational functions of affective states. In: Higgins, E.T./Sorrentino, R.M. (Eds.): *Handbook of Motivation and Cognition* (Vol. 2). New York: Guilford Press, S. 527-561.
- Schwarz, N./Bless, H. (1991): Happy and mindless, but sad and smart? The impact of affective states on analytic reasoning. In Forgas, J.P. (Ed.): *Emotion and Social Judgments* (Vol. 23). New South Wales, Australia: Pergamon Press, S. 55-72.
- Sedikides, C. (1992): Changes in the valence of the self as a function of mood. In: *Review of Personality and Social Psychology* 14, S. 271-311.
- Strack, F./Schwarz, N./Gschneidinger, E. (1985): Happiness and reminiscing: The role of time perspective, affect, and mode of thinking. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, S. 1460-1469.
- Thompson, R.A. (1994): Emotion regulation: A theme in search of definition. In: Fox, N.A. (Ed.): *The development of emotion regulation: Biological and behavioural considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59, 2-3, S. 25-52.
- Trudewind, C./Mackowiak, K./Schneider, K. (1999): Neugier, Angst und kognitive Entwicklung. In: Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 105-126.
- Veenhoven, R. (1989): *How harmful is happiness? Consequences of enjoying life or not*. Rotterdam: University Press Rotterdam.
- Vuorela, M./Nummenmaa, L. (2004): Experienced emotions, emotion regulation and student activity in a web-based learning environment. In: *European Journal of Psychology of Education* XIX, S. 423-436.
- Weinert, F.E. (1997): *Lernkultur im Wandel*. In: Beck, E./Guldimann, T./Zutavern, M. (Hrsg.): *Lernkultur im Wandel*. St. Gallen: UVK, S. 11-29.
- Wild, K.P./Krapp, A. (1996): Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 13, S. 90-107.

Abstract: *The author provides an insight into the significance of emotions to school learning and contributes to the discussion on the importance of how emotions are dealt with in school. First, the fundamental principles of the effect of emotions within the school context are explained and illustrated by drawing on error situations. The second part deals with the regulation of emotions in order to provide a theoretical and empirical approach to answering the following question: How do students deal with negative emotions regarding learning and achievement?*

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern, Sekundarlehramt, Fabrikstrasse 2, CH-3012 Bern,
E-Mail: hascher@sis.unibe.ch.

ab 01. 10. 2005: Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Kulturosoziologie,
Abteilung Erziehungswissenschaft, Akademiestraße 26, A-5020 Salzburg,
E-Mail: Hna.hascher@sbg.ac.at.