



Juliane Schlesier

Lern- und Leistungsemotionen, Emotionsregulation und Lehrkraft-Schulkind-Interaktion

Ein integratives Modell

Juliane Schlesier

**Lern- und Leistungsemotionen,
Emotionsregulation und
Lehrkraft-Schulkind-Interaktion**

Juliane Schlesier

Lern- und Leistungsemotionen, Emotionsregulation und Lehrkraft-Schulkind-Interaktion

Ein integratives Modell

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät 1 für Bildungs- und Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg unter dem Titel „Lern- und Leistungsemotionen, Emotionsregulation und Lehrkraft-Schulkind-Interaktion: Ein integratives Modell“ als Dissertation angenommen.
Gutachterinnen: Prof. Dr. Barbara Moschner und Prof. Dr. Ute Koglin.
Tag der Disputation: 31.03.2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © eric / Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2396-8

Zusammenfassung

Die pädagogisch-psychologische Forschung der letzten zwei Jahrzehnte wird dominiert von Studien zu Lern- und Leistungsemotionen sowie zu Emotionsregulation. Doch obwohl in Situationen, in welchen Schulkinder Lern-/Leistungsemotionen erleben und diese regulieren, vor allem die Interaktion zwischen Lehrkraft und dem Schulkind von besonderer Bedeutung ist, gibt es bis dato dennoch weder konzeptuelle noch empirische Forschungsarbeiten, in welchen Lern- und Leistungsemotionen, Emotionsregulation und die Lehrkraft-Schulkind-Interaktion im Grundschulunterricht in einem Modell integriert werden. Im Ansatz eines Mixed-Methods-Transferdesigns werden mit diesem Ziel daher 31 Interviews mit Lehrkräften der Primarstufe geführt und die gewonnenen Daten einem vierphasigen, qualitativ-quantitativen Analyseprozess unterzogen. Dieser offenbart einerseits eine Diskrepanz zwischen den Vorstellungen der befragten Lehrkräfte und dem situativen Handeln der Lehrkräfte. Andererseits kann hiermit ein umfassendes integratives Modell (*Learning and performance Emotions, Emotion Regulation – Teacher Student Interaction*; LEMoR-TSI-Modell) entwickelt und ausdifferenziert werden, welches unter anderem Auslöser, Lern-/Leistungsemotion, Emotionsregulationsverhalten des Schulkindes sowie der Lehrkraft berücksichtigt. In den binär-logistischen Regressionsanalysen zeigt sich darüber hinaus, dass das initiale Emotionsregulationsverhalten des Schulkindes (marginal signifikant) darüber entscheidet, ob es anschließend eine positive oder eine negative Lern- bzw. Leistungsemotion erlebt. Dementsprechend sollten vor allem die Fähigkeiten der Schulkinder selbst, ihre Lern- und Leistungsemotionen angemessen regulieren zu können, zukünftig im Grundschulunterricht gefördert werden.

Keywords: Lern- und Leistungsemotionen, Emotionsregulation, Lehrkraft-Schulkind-Interaktion, LEMoR-TSI, Transferdesign

Abstract

Over the last two decades, educational-psychological research has been dominated by studies on achievement emotions and emotion regulation. These provided evidence that in situations, in which school children experience and regulate achievement emotions, the interaction between teacher and pupil is of particular importance. However, to date there is a dearth of conceptual and empirical research in which achievement emotions, emotion regulation and teacher-student interaction in primary school are integrated into one model. Aiming to address that gap, this study used a mixed methods transfer design including a four-phase qualitative-quantitative analysis process to explore 31 interviews with primary school teachers. The results reveal, on the one hand, that there is a discrepancy between teachers' beliefs and their situational actions. On the other hand, the comprehensive integrative model (*Learning and performance Emotions, Emotion Regulation - Teacher Student Interaction*; LEmoR-TSI model) was developed and refined. The model takes into account triggers, learning/performance emotion, and emotion regulation behaviour of both pupil and teacher. The binary logistic regression analyses show that the initial emotion regulation behaviour of the pupil determines (marginally significant) whether the child subsequently experiences a positive or negative emotion. Accordingly, the abilities of pupils themselves to regulate their learning and performance emotions appropriately should be promoted in primary school lessons.

Danksagung

Ohne die Unterstützung zahlreicher Personen und Institutionen hätte diese Dissertation nicht realisiert werden können. Aus diesem Grund möchte ich mich an dieser Stelle bei für die vielfältig erfahrene Hilfe bei denjenigen bedanken, die mir die Erstellung meiner Dissertationsarbeit ermöglicht haben.

Mein besonderer Dank gilt zunächst Prof. Dr. Barbara Moschner und Prof. Dr. Ute Koglin, welche die vorliegende Arbeit betreut und begutachtet haben. Sie standen mir nicht nur jederzeit für konstruktive Gespräche und fundiertes, zielführendes Feedback zur Verfügung, sondern waren für viele offene Fragen entscheidende Wegweiser in meinem Vorhaben. Auch möchte ich den Prüfenden Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda und Prof. Dr. Ulrike-Marie Krause danken, dass sie sich intensiv mit meiner Dissertation auseinandergesetzt haben.

Darüber hinaus hatte ich die Möglichkeit, mich im Forschungskolloquium von Prof. Dr. Barbara Moschner und Prof. Dr. Hilbert Meyer über meine Forschung und den damit verbundenen Hürden auszutauschen. Daher möchte ich mich an dieser Stelle noch einmal bei den Leitenden sowie allen Beteiligten des Kolloquiums bedanken, denn sie haben die Samstagnachmittage zu einer wichtigen Austauschplattform zu Forschung in familiärer Atmosphäre werden lassen.

Meine Kolleginnen und Kollegen bzw. meinen Freundinnen und Freunden (denn hier gibt es mittlerweile Schnittstellen) haben mir darüber hinaus stets viel konstruktives Feedback auf fachlicher Ebene gegeben und mich gleichzeitig unermüdlich emotional unterstützt. Besonders bedanken möchte ich mich daher bei Karen Vogelpohl, Matthias Matzner, Prof. Dr. Marie-Christine Vierbuchen, Sarah Olthoff, Christian Holle und Dr. Sarah Paschelke, welche mir bei jeglichen Fragen zu meiner Dissertation mit Rat und Tat zur Seite standen. Ebenso waren meine wissenschaftlichen Kolleginnen der Empirischen Lehr- und Lernforschung Dr. Uta Wägener-Praed, Lena Haug und Dr. Monika Reimer jederzeit fachlich sowie privat für mich ansprechbar. Weiterhin bedanke ich mich bei meiner wissenschaftlichen Hilfskraft Isabella Bussmann und bei Ullrich Kötting, welche mich vielfältig und tatkräftig unterstützt haben. Christian Mai danke ich außerdem sehr für die Korrekturarbeiten an meinem umfangreichen Manuskript. Und auch wenn ich an dieser Stelle nicht alle Personen namentlich aufführen kann, möchte ich mich außerdem bei den zahlreichen Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Pädagogik sowie des Projekts OLE+ bedanken, welche mich bei meinem Vorhaben unterstützt haben.

Nicht zuletzt danke ich den Lehrkräften, die an der LEiG-Studie teilgenommen haben und bereit waren, uns einen Einblick in ihren Schulalltag zu gewähren. Vielen Dank auch den forschenden Studierenden, welche mit großem Engagement an dem Projekt gearbeitet haben und mit viel Geduld und Feingefühl die Interviews geführt haben.

Besonderer Dank gebührt ebenfalls meinen Freundinnen und Freunden, Nachbarn und Bekannten, die mich immer unterstützt und mir den Rücken freigehalten haben. Dabei möchte ich mich vor allem bei Astrid Lotzmann und Daniela Sandkuhl als wichtige Unterstützer meiner Familie in der Corona-Zeit bedanken.

Nicht minder aufreibend waren die vergangenen Jahre für meinen Ehemann Jan, welcher dieses Werk in allen Phasen mit jeder möglichen Unterstützung – sei es, mir einfach nur Zeit einzuräumen, oder mir bei der extensiven Formatierung zu helfen – bedacht hat. Und auch meine Kinder waren stets eine große Stütze für mich. Ohne Jan, Zoé Marie und Lola Marie wäre die vorliegende Dissertation weder möglich gewesen, noch wäre dies eine so schöne Zeit in meinem Leben gewesen.

Inhalt

1	Einleitung	13
1.1	Lern- und Leistungsemotionen	15
1.1.1	Emotionen: Definitionen, Komponenten und Funktionen	15
1.1.2	Definitionen zu Lern- und Leistungsemotionen	16
1.1.3	Taxonomierung der Lern- und Leistungsemotionen	20
1.1.4	Genese der Lern- und Leistungsemotionen	24
1.1.5	Empirische Befunde zu Lern- und Leistungsemotionen	27
1.2	Emotionsregulation von Lern- und Leistungsemotionen	32
1.2.1	Emotionsregulation: Definition, Funktionalität und Abgrenzung zu anderen Themen	33
1.2.2	Integrative Modellierung: Emotionsregulation in Leistungssituationen (ERAS)	35
1.2.3	Das Modell zur Leistungszielorientierung und Emotionsregulation (PARE)	37
1.2.4	Das Modell zur Regulation von Leistungsemotionen (RAE)	38
1.2.5	Wie wird die Emotionsregulation von Schulkindern im Grundschulalter erfasst?	39
1.3	Lehrkraft-Schulkind-Interaktion	40
1.3.1	Definitionen und Charakterisierungen der Lehrkraft-Schulkind-Interaktion und -Beziehung	40
1.3.2	Ein unidirektionales Modell: Die Idee der personenzentrierten Verhaltensformen	42
1.3.3	Das Transaktionale Modell der Lehrkraft-Schulkind-Beziehung	44
1.3.4	Wie wird die Lehrkraft-Schulkind-Interaktion im Grundschulkontext erfasst?	45
1.4	Einbettung in Bildungsstandards der Grundschule sowie der Lehrkräftebildung	46
1.4.1	Ländergemeinsame Bildungsstandards und Empfehlungen für Schule und Grundschule	46
1.4.2	Landesebene: Kerncurricula und Bildungs- bzw. Erziehungsaufträge für das Land Niedersachsen	48
1.4.3	Lehrkräftebildung: Ländergemeinsame Standards und ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken	48
1.4.4	Landesebene Lehrkräftebildung: Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen	49
1.5	Aktueller Stand zu integrativer Forschung	50
1.5.1	Bivariate Zusammenhänge	50
1.5.2	Bestandsaufnahme integrativer Forschung	51
1.6	Forschungsinteresse, Forschungsfragen und Forschungsgegenstand dieser Studie	52
1.6.1	Forschungsinteresse und Erwartungen	53
1.6.2	Forschungsfragen (FF _I –FF _{IV})	54

2	Methodik	57
2.1	Studiendesign	57
2.2	Forschungsethik	58
2.3	Die Datenerhebung	59
2.3.1	Konzeption und Struktur des Interviewleitfadens	60
2.3.2	Durchführung der Interviews	61
2.3.3	Stichprobe (Sample _{LEIG})	61
2.3.4	Transkription der Interviews	62
2.4	Datenauswertung	62
2.4.1	Transferdesign eines Mixed-Methods-Ansatzes	63
2.4.2	Das Mixed-Methods-Transferdesign der Datenauswertung dieser Studie ...	63
2.4.3	Inwiefern kann in dieser Studie von einer Methodentriangulation gesprochen werden?	64
2.4.4	Datenauswertungsprocedere dieser Studie	66
2.5	Phase I	67
2.5.1	Sample _I	67
2.5.2	Exkurs: Was ist eine qualitative Inhaltsanalyse?	67
2.5.3	Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse in Phase I	68
2.5.4	Material _I : Festlegung	69
2.5.5	Fragestellung _I : Theoretische Differenzierung	69
2.5.6	Analysetechnik _I	69
2.5.7	Auswahleinheit _I , Auswertungseinheit _I , Kontexteinheit _I und Kodiereinheit _I	70
2.5.8	Wie wird die zusammenfassende, induktive Inhaltsanalyse in Phase I durchgeführt?	70
2.5.9	Nutzung computergestützter Software	72
2.6	Phase II	72
2.6.1	Sample _{II}	72
2.6.2	Exkurs: Definition der Forschungsmethode Heuristik	73
2.6.3	Determinierung der Methode für Phase II: Die Fast-and-Frugal-Heuristik	73
2.6.4	Take-the-Best-Heuristik _{II}	74
2.6.5	Schritt 1: Festlegung der Analyseeinheiten _{II} und der Inklusionskriterien _{II}	74
2.6.6	Schritt 2: Entwicklung eines integrativen LEMoR-TSI-Erstmodells	75
2.6.7	Schritt 3: Prüfung des integrativen LEMoR-TSI-Erstmodells	76
2.6.8	Schritt 4: Entwicklung des integrativen LEMoR-TSI-Grundmodells	77
2.7	Phase III	77
2.7.1	Sample _{III}	77
2.7.2	Festlegung Material _{III} , Analyserichtung _{III} und theoretische Differenzierung von Fragestellung _{III}	78
2.7.3	Analysetechnik _{III}	79
2.7.4	Auswahleinheit _{III} , Auswertungseinheit _{III} , Kontexteinheit _{III} und Kodiereinheit _{III}	79
2.7.5	Wie wird die inhaltliche Strukturierung in Phase III durchgeführt?	80
2.7.6	Interkoderreliabilität _{III}	83

2.8	Phase IV	85
2.8.1	Sample _{IV}	86
2.8.2	Planungs- und Entwicklungsphase _{IV}	87
2.8.3	Test- und Anwendungsphase _{IV}	90
2.8.4	Datenaufbereitung _{IV}	90
2.8.5	Deskriptivanalyse _{IV}	92
2.8.6	Statistische Datenanalyse _{IV}	92
2.8.7	Interkoderreliabilität _{IV}	96
3	Resultate	97
3.1	Phase I	97
3.1.1	Interaktion an der Grundschule	98
3.1.2	Interaktion im Unterricht: Situationsbezogene Interaktionen	99
3.1.3	Interaktion im Unterricht: Direktionsbezogene Interaktionen im Unterricht	102
3.1.4	Lern- und Leistungsemotionen im Unterricht	107
3.1.5	Lern- und Leistungsemotionen: Wahrnehmung Vorkommen, Auswirkung, Verhalten und Beeinflussung	108
3.1.6	Lern- und Leistungsemotionen: Emotionsregulation	109
3.2	Phase II	112
3.2.1	Überblick über das LEMoR-TSI-Grundmodell _{II}	112
3.2.2	Auslöser _{II}	113
3.2.3	Interpretation des Schulkindes _{II}	114
3.2.4	Lern- und Leistungsemotion des Schulkindes _{II}	114
3.2.5	Emotionsregulationsverhalten des Schulkindes _{II}	114
3.2.6	Intention des Emotionsregulationsverhaltens des Schulkindes _{II}	115
3.2.7	Interpretation der Lehrkraft _{II}	115
3.2.8	Emotionsregulationsverhalten der Lehrkraft _{II}	115
3.2.9	Intention des Emotionsregulationsverhaltens der Lehrkraft _{II}	116
3.2.10	Konsequenz _{II}	116
3.2.11	Direktionen, Kausalitäten und Zusammenhänge	116
3.2.12	Interaktionsprädiktoren	118
3.3	Phase III	118
3.3.1	Inhaltliche Strukturierung: das integrative LEMoR-TSI-Modell _{III}	120
3.3.2	Adaptationen _{III}	133
3.3.3	Interkoderreliabilität _{III}	134
3.4	Phase IV	135
3.4.1	Deskription von Auslöser, Lern-/Leistungsemotion, Emotionsregulationsverhalten des Schulkindes und Emotionsregulationsverhalten der Lehrkraft	135
3.4.2	Deskriptive Teststatistik: Auslöser, Lern-/Leistungsemotionen und initiales Emotionsregulationsverhalten des Schulkindes	139
3.4.3	Berufserfahrung und Emotionsregulationsverhalten der Lehrkräfte	140
3.4.4	Binär-logistische Regressionsanalysen	141
3.4.5	Post-hoc- und a-priori-Teststärke für binär-logistische Regressionsanalysen	142
3.4.6	Interkoderreliabilität _{VI}	144
3.4.7	Interkoderreliabilität _{VI}	144

4	Diskussion	147
4.1	Theoretische Relevanz	147
4.1.1	Lern- und Leistungsemotionen	147
4.1.2	Emotionsregulationsverhalten	151
4.1.3	Lehrkraft-Schulkind-Interaktion	154
4.1.4	Chancen und Grenzen des LEMoR-TSI-Modells	157
4.2	Implikationen für die Praxis	159
4.3	Methodendiskussion	162
4.3.1	Die Gütekriterien dieser Studie	162
4.3.2	Güte der Datenerhebung	163
4.3.3	Güte der Datenauswertung: Heuristik	164
4.3.4	Güte der Datenauswertung: Inhaltsanalysen	165
4.3.5	Diskussion zum Transferdesign	168
4.3.6	Limitationen dieser Forschungsarbeit	169
4.4	Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellungen	170
4.5	Fazit	172
	Verzeichnisse	173
	Abkürzungsverzeichnis	173
	Literaturverzeichnis	175
	Tabellenverzeichnis	184
	Abbildungsverzeichnis	185

1 Einleitung

Obwohl Emotionen ubiquitär in Lern- und Leistungskontexten vorkommen, ist diesen in der Forschung lange Zeit kaum Beachtung geschenkt worden (Pekrun & Stephens, 2010). Erst seitdem Pekrun (2000) die Kontroll-Wert-Theorie (Control-Value-Theorie; CVT) zur Genese der Lern- und Leistungsemotionen veröffentlicht hat, rücken Lern- und Leistungsemotionen in den letzten beiden Jahrzehnten zunehmend ins Zentrum der pädagogisch-psychologischen Forschung (z.B. Elliot & Pekrun, 2007; Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss & Murayama, 2012; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011). Seither sind hier Lern- und Leistungssituationen neben der Emotionsregulation eines der meistbeforschten Themen (Schlesier, Roden & Moschner, 2019). Folglich werden die einschlägigen Theorien zur Genese der Lern- und Leistungsemotionen (CVT) sowie der Emotionsregulation (Prozessmodell der Emotionsregulation, PMER; Gross, 2015) kürzlich in einem konzeptuellen Artikel zu einem integrativen Modell der Emotionsregulation in Leistungssituationen (ERAS; Harley, Pekrun, Taxer & Gross, 2019) zusammengeführt. Dennoch sind Lern- und Leistungsemotionen sowie deren Emotionsregulation bisher kaum in Verbindung mit der Lehrkraft-Schulkind-Interaktion gebracht worden, obwohl die Schule neben der Familie einer der wichtigsten sozialen Kontexte ist, welcher die emotionalen Prozesse und die Entwicklung von Schulkindern zu beeinflussen vermag (z.B. Liu, Li, Chen & Qu, 2015). Zwar ist diesbezüglich etwa bekannt, dass eine gute Interaktion bzw. Beziehung zwischen Lehrkraft und Schulkind im Unterricht notwendig ist, um positive Emotionen im Unterricht zu fördern (Meyer & Turner, 2007), oder dass die Emotionsregulation des Schulkindes darüber entscheidet, wieviel Unterstützung und positive Zuwendung es von der Lehrkraft bekommt (Hirvonen, Poikkeus, Pakarinen, Lerkkanen & Nurmi, 2015). Dennoch gibt es bis dato weder explorativ-empirische noch theoretisch-konzeptuelle Studien, in denen Lern- und Leistungsemotionen, Emotionsregulation und die Lehrkraft-Schulkind-Interaktion in einem Modell integriert werden. Die komplexe, umfassende Integration in einem derartigen Modell auf Basis empirischer Daten bleibt folglich bislang ein Desiderat der Forschung; wengleich jeder Grundschulunterricht täglich von Lern- und Leistungsemotionen sowie deren Regulation und der dabei stattfindenden Interaktion zwischen dem Schulkind und der jeweiligen Lehrkraft bestimmt ist. Daher soll es das Ziel der vorliegenden Studie sein, diese markante Forschungslücke zu schließen. Denn damit können Prozesse, die in lern-/leistungsemotions-spezifischen Unterrichtssituationen ablaufen, nicht nur entschlüsselt werden (Diagnose); damit können auch Ansatzpunkte für Verbesserungen der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schulkind in Situationen, in welchen ein Schulkind Lern-/Leistungsemotionen erlebt, geschaffen werden (Intervention).

Dazu wird im einführenden Kapitel als erstes der **theoretische Hintergrund** aufgearbeitet: Hierin werden Definitionen, Taxonomierungen, einschlägige Modelle, bisherige Erfassungsmöglichkeiten und wesentliche empirische Befunde zu Lern- und Leistungsemotionen (Kapitel 1.1), Emotionsregulation (Kapitel 1.2) und der Lehrkraft-Schulkind-Interaktion (Kapitel 1.3) skizziert. Danach wird ein Überblick gegeben, inwiefern die Themen Lern- und Leistungsemotionen, Emotionsregulation und die Lehrkraft-Schulkind-Interaktion in die ländergemeinsamen bzw. länderspezifischen Bildungsstandards für Grundschule und Lehrkräftebildung integriert sind (Kapitel 1.4); die Einbettung in landesspezifische Bildungsstandards soll dabei exempla-

risch für das Land Niedersachsen aufgearbeitet werden, da hier die Datenerhebung stattfindet. Für die anschließende Darstellung des aktuellen Standes integrativer Forschung zu Lern-/Leistungsemotionen, Emotionsregulation und der Lehrkraft-Schulkind-Interaktion werden zuerst die Ergebnisse aktueller Studien zu bivariaten Zusammenhängen dargestellt, um dann eine Bestandsaufnahme bisheriger integrativer Forschung zu diesen drei Lehr-Lern-Variablen aufzuzeigen (Kapitel 1.5). Aus den gewonnenen Erkenntnissen des theoretischen Hintergrundes wird daraufhin das Forschungsinteresse („Inwiefern sind Lern- und Leistungsemotionen, Emotionsregulation und die Lehrkraft-Schulkind-Interaktion im Grundschulunterricht in einem Modell zu integrieren?“) abgeleitet; forschungsleitende qualitative Forschungsfragen (FF_I–FF_{III}), entsprechende methodologisch verortete und präzisierte Forschungsgegenstände sowie quantitative Forschungsfragen (FF_{IV.1}–FF_{IV.4}) werden subsumierend spezifiziert (Kapitel 1.6).

Im **Methodenkapitel** werden im Anschluss zunächst das Studiendesign (Kapitel 2.1) und forschungsethische Aspekte dieser Studie (Kapitel 2.2) vorgestellt. Die Generierung der Interviewdaten als Datenerhebungsmethode wird folgend vorgestellt (Kapitel 2.3). Die vierphasige Datenauswertungsstrategie (Phase I-IV; Kapitel 2.4) wird extensiv aufgearbeitet, denn die vermeintliche Komplexität eines solchen integrativen Modells zu Lern- und Leistungsemotionen, der Emotionsregulation und der Lehrkraft-Schulkind-Interaktion erfordert ein komplexes Analysedesign, in welchem die Prozesse, Komponenten, Richtungen, Kausalitäten und mögliche Einflussfaktoren ermittelt werden können. Aufgrund dieser Komplexität des Themas werden in der hier vorliegenden Studie insgesamt 31 Interviews mit Lehrkräften des Primarbereichs geführt und einem komplexen Analyseprozess unterzogen werden¹: So werden zunächst an einer kleinen Auswahleinheit (fünf Interviews) die Lehrkraftvorstellungen zu Lern- und Leistungsemotionen, Emotionsregulation und die Lehrkraft-Schulkind-Interaktion in einem ersten Analyseschritt (Phase I) mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015a) herausgearbeitet (Kapitel 2.5). Anhand einer größeren Auswahleinheit von zehn Interviews wird dann ein Erstmodell anhand einer Take-the-Best-Heuristik (Gigerenzer, Todd & ABC Research Group, 1999) in ein integratives Grundmodell von Lern- und Leistungsemotionen, Emotionsregulation und der Lehrkraft-Schulkind-Interaktion (*Learning and Performance Emotions, Emotion Regulation – Teacher Student Interaction*; LEMoR-TSI) überführt (Phase II; Kapitel 2.6), welches in einem dritten Schritt (Phase III) auf der Grundlage der Auswahleinheit von 21 Interviews deduktiv-strukturierend (Mayring, 2015a) ausdifferenziert wird (Kapitel 2.7). Das entstandene, ausdifferenzierte integrative LEMoR-TSI-Modell wird im letzten Schritt (Phase IV) anhand des Gesamtkonvoluts von 31 Interviews mittels einer quantitativen Inhaltsanalyse (Rössler, 2017) auf quantifizierbare Muster hin analysiert, indem nach einer Variablentransformation Häufigkeiten, Mittelwertsunterschiede und binär-logistische Regressionsanalysen mit und ohne multiple Datenimputation durchgeführt werden (Kapitel 2.8).

Die **Resultate** der vier Analysephasen I, II, III und IV werden in Kapitel 3 konsekutiv vorgestellt. Das bedeutet, dass erst die Lehrkraftvorstellungen zu Lern-/Leistungsemotionen, Emotionsregulation und Lehrkraft-Schulkind-Interaktion dargestellt werden (Phase I; Kapitel 3.1). Metaprädiktoren, Kriterium, Interaktionsprädiktoren, Richtungen, Kausalitäten und Zusammenhänge des in Phase II entwickelten integrativen LEMoR-TSI-Grundmodells werden dann

¹ Zum Überblick über das Datenanalyseprocedere dieser Studie siehe Kapitel 2.4.4

explizit aufgeführt (Kapitel 3.2). Daraufhin werden alle inhaltlichen Strukturierungen sowie Adaptationen des in Phase III ausdifferenzierten LEMoR-TSI-Modells in Kapitel 3.3 dargestellt. Häufigkeiten, Mittelwertsunterschiede und Modelleffekte werden zuletzt in Kapitel 3.4 abgebildet.

Diskutiert werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie im Hinblick auf ihre Relevanz für die Theorie, auf Implikationen für die Praxis (Kapitel 4.2) sowie auf methodologische Gesichtspunkte (Kapitel 4.3). Dies umfasst zum einen Schlussfolgerungen in Bezug auf theoretische Konstrukte, Definitionen und die Bedeutung im Hinblick auf bisherige Forschungsergebnisse zu Lern-/Leistungsemotionen, Emotionsregulation(-sverhalten) und der Lehrkraft-Schulkind-Interaktion; zum anderen werden Chancen und Grenzen des integrativen LEMoR-TSI-Modells aufgearbeitet (Kapitel 4.1). Die folgenden Implikationen für die Praxis beziehen sich in erster Linie auf ländergemeinsame und landesspezifische Bildungsstandards für die Grundschule sowie der Lehrkräftebildung (Kapitel 4.2). Ob und inwiefern diese Studie und einzelne Analyse-schritte den Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung entsprechen, wird neben den Limitationen und dem Transferdesign dann in der Methodendiskussion geklärt (4.3). Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie werden in der Konklusion zusammengefasst (Kapitel 4.4) und in einem Fazit resümiert (Kapitel 4.5).

1.1 Lern- und Leistungsemotionen

Lern- und Leistungsemotionen kommen täglich und in jedem Grundschulunterricht vor. Doch wie sind Lern- und Leistungsemotionen definiert, welchen Situationen können sie zugeordnet werden und inwiefern sind sie in akuten Forschungen im Grundschulkontext integriert? Grundsätzlich sind Lern- und Leistungsemotionen als eine Teilgruppe der Emotionen zu verstehen (siehe Kapitel 1.1.2); für eine fundierte Aufarbeitung von Lern- und Leistungsemotionen ist es daher essentiell, Definitionen, Charakteristika und Merkmale von Emotionen im Allgemeinen darzustellen und etablierte theoretische Modelle der traditionellen Emotionsforschung zu benennen bzw. diese kurz vorzustellen (Kapitel 1.1.1). Definitionen von Lern- und Leistungsemotionen werden im Anschluss aufgeführt und eine Arbeitsdefinition für die vorliegende Studie festgelegt (Kapitel 1.1.2). Weiterhin werden Lern- und Leistungsemotionen taxonomisiert und einschlägige Modelle der Genese dargestellt (Kapitel 1.1.3 und 1.1.4). Bisherige Erfassungsmöglichkeiten und bisherige empirische Erkenntnisse zu Lern- und Leistungsemotionen werden zuletzt aufgeführt (Kapitel 1.1.5).

1.1.1 Emotionen: Definitionen, Komponenten und Funktionen

Emotionen sind seit Jahrzehnten eines der meistbeforschten Themen in der psychologischen Forschung (Moors, Ellsworth, Scherer & Frijda, 2013). Dennoch sind explizite und implizite Definitionen und Taxonomien des Terminus ‚Emotion‘ trotz langer Forschungstradition noch immer inkonsistent und zum Teil widersprüchlich (Ekman, 1990; Izard, 2007; Russell, 2003). In der pädagogischen Psychologie haben sich die Definitionen als „innere psychische Prozesse“ (Frenzel, Götz & Pekrun, 2015, S. 202) oder als „episodische [...] psychische Zustände von Personen“ (Reisenzein, 2018, S. 81) als Beschreibung von Emotionen – unabhängig davon, ob sie in Lern- oder Leistungskontexten vorkommen oder nicht – etabliert.² Dabei sind Emotionen von

2 In der aktuellen Appraisalforschung der Psychologie hat sich die Definition von Emotion als *Prozess* vor der Definition als *Zustand* durchgesetzt (Moors et al., 2013).

reinen Gedankeninhalten abzugrenzen durch ihren sogenannten *affektiven Kern* (engl.: „core affect“; Russell, 2003, S. 145), ein „typisches psychisches Erleben“ (Frenzel et al., 2015, S. 202). Sie haben einen „stark wertenden Charakter“ (Frenzel et al., 2015, S. 202); ihnen werden häufig insgesamt fünf zentrale **Komponenten** zugeschrieben, die

1. affektive Komponente,
2. physiologische Komponente,
3. kognitive Komponente,
4. expressive Komponente und
5. motivationale Komponente (Frenzel et al., 2015).

Hervorgerufen werden Emotionen laut Reisenzein (2018) „durch die Wahrnehmung von oder den Gedanken an bestimmte Objekte – typischerweise sind das Sachverhalte (Zustände, Ereignisse, Handlungen, Handlungsergebnisse)“ (Reisenzein, 2018, S. 81). Differenziert werden können emotionale *States* von emotionalen *Traits* (Frenzel et al., 2015; Reisenzein, 2018). *States* beschreiben einen aktuellen, situativen emotionalen Zustand, wohingegen *Traits* „dispositionelle Reaktionstendenzen“, also „relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften“ meinen (Frenzel et al., 2015, S. 204). Frenzel et al. (2015) weisen darauf hin, dass sich die meisten pädagogisch-psychologischen Studien auf dispositionelle Reaktionstendenzen (Emotionen als *Traits*) beziehen, da davon ausgegangen werden kann, dass *Trait*-Angaben zu einem größeren Ausmaß das Denken über die Dinge wiedergeben (Frenzel et al., 2015, S. 204).

Emotionen haben laut Reisenzein (2018) insgesamt drei wesentliche **Funktionen**: Erstens, „die Information des Bewusstseins über die Entdeckung eines motiv- oder überzeugungsrelevanten Ereignisses“; zweitens, die Verlagerung der Aufmerksamkeit bzw. die Fokussierung auf das relevante Ereignis; drittens die Motivation bestimmter Handlungen (Reisenzein, 2018, S. 81–82 und 91). Der Ansatz zu den Informationen über Einschätzungen und der Relevanz des Ereignisses für die Person, welche die Emotion erlebt, wurde in der Forschung bereits explizit auf Lern- und Leistungsemotionen transferiert; daraus hat sich eine eigene Forschungsströmung zum sogenannten Kontroll-Wert-Ansatz (Control-Value Theory; CVT; Pekrun & Stephens, 2010; Pekrun, 2000, 2006) entwickelt, bei welchem vor allem die Wahrnehmung und Bewertung des subjektiven Werts und der subjektiven Kontrolle über die Qualität und Intensivität der erlebten Emotion entscheiden.³

1.1.2 Definitionen zu Lern- und Leistungsemotionen

Bislang werden in der Forschung zu Lern- und Leistungsemotionen diverse Termini für die Bezeichnung dieser verwendet (z.B. ‚achievement emotions‘, ‚Leistungsemotionen‘, ‚Emotionen in Lern- und Leistungskontexten‘); dabei differiert neben den Begrifflichkeiten auch, welche expliziten Lern- und Leistungsemotionen der jeweiligen Deklaration zugeordnet werden können. Eine Arbeitsdefinition von Lern- und Leistungsemotionen wird daher für die vorliegende Studie nach der Aufskizzierung der verschiedenen Begrifflichkeiten hergeleitet (Kapitel 1.1.2.1) und über eine Aufarbeitung von Lern- und Leistungssituationen untermauert (Kapitel 1.1.2.2).

1.1.2.1 Zur Begrifflichkeit

Emotionen, welche explizit in Lern- oder Leistungskontexten auftreten oder mit Leistungsergebnissen assoziiert sind, werden oft als ‚Leistungsemotionen‘ (engl.: ‚achievement emotions‘) definiert (Pekrun & Stephens, 2010, S. 238). Mit dieser Bezeichnung wird deutlich: In der aktu-

³ Der Kontroll-Wert-Ansatz ist ausführlich in Kapitel 1.1.4.2 beschrieben.

ellen Forschung werden die Begriffe ‚Lernemotion‘ und ‚Leistungseemotion‘ nicht voneinander getrennt; vielmehr werden Leistungseemotionen als Überbegriff für Lern- und Leistungseemotionen genutzt (z.B. Frenzel et al., 2015). Auch in der englischsprachigen pädagogisch-psychologischen Forschung hat sich vor allem die Deklaration als ‚achievement emotions‘ (Hall, Sampasivam, Muis & Ranellucci, 2016; Huang, 2011; Vierhaus, Lohaus & Wild, 2016) vor dem Begriff ‚academic emotions‘ (Villavicencio & Bernardo, 2013) durchgesetzt. Frenzel und Kollegen (2015) sehen Lernemotionen gar als Teilgruppe der Leistungseemotionen an; begründet mit dem Argument, dass es sich bei jeglichen Lernsituationen gleichzeitig auch um Leistungssituationen handele (Frenzel et al., 2015). Doch in einer aktuellen, qualitativ angelegten Studie zur Lern- und Leistungseemotion Stolz unterscheiden Fränken und Wosnitza (2018) in ihren Kategoriensystem bezüglich Stolz beim Lernen in der Schule („Aspekte, die im direkten Zusammenhang mit Lernen in der Schule stehen“, Fränken & Wosnitza, 2018, S. 27) zwischen ‚Leistung und Resultate‘ sowie ‚Lernprozess und -fortschritt‘. Somit stellen sie eine entgegengesetzte Differenzierung von Lern- und Leistungseemotionen dar: Leistungseemotionen sind in ihrem Kategoriensystem eine Subgruppe der Lernemotionen (Oberkategorie: Lernen in der Schule; Fränken & Wosnitza, 2018).

Für den Gebrauch der meistbeforschten *einzelnen* Lern- und Leistungseemotionen zeichnet sich teilweise ein anderes Bild ab: Hier wird der Kontext zur Differenzierung oftmals in der Bezeichnung der Lern- oder Leistungseemotion integriert. So ist in den Studien explizit die Rede von Leistungsangst (Sparfeld, Lotz & Schneider, 2018) oder von Lernfreude (Brandenberger & Moser, 2018).

Reisenzein (2018) wiederum spricht von ‚Emotionen in Lern- und Leistungskontexten‘ und integriert hierbei die sozialen Emotionen, welche abseits der lern- und leistungsbezogenen Emotionen (Pekrun, 2006) im Schulalltag vorkommen können. Auch Pekrun und Stephens weisen bereits 2010 darauf hin, dass nicht alle Emotionen, die in Leistungskontexten erlebt werden, auch tatsächlich Leistungseemotionen sind. Als Beispiel für eine solche Überschneidung nennen Letztere die sozialen Emotionen (wie etwa Empathie eines Schulkindes für ein anderes Schulkind aus der Klasse), welche ebenso in Leistungssituationen auftreten können (Pekrun & Stephens, 2010). Zu unterscheiden sind bei den sozialen Emotionen laut Reisenzein (2018) – in Anlehnung an die Dichotomisierung von Ortony, Clore & Collins (1988) – die „auf das Schicksal anderer bezogenen Emotionen“ (bspw. Schadenfreude, Neid, Mitleid in Bezug auf den Erfolg oder Misserfolg eines anderen Schulkindes) und die „normbasierten Emotionen“ (z.B. Scham bei Nichterfüllung sozialer, moralischer Normen; Reisenzein, 2018, S. 85). Eine Differenzierung zwischen Lern- und Leistungseemotionen einerseits und den sozialen Emotionen in Lern- und Leistungskontexten andererseits widerspricht allerdings der Auflistung der Leistungseemotionen nach Frenzel et al. (2015), bei welcher die fremdbezogenen Emotionen ebenso zu Leistungseemotionen gezählt werden. So werden hier beispielsweise auch Schadenfreude oder Mitleid unter Leistungseemotionen gefasst (Frenzel et al., 2015, S. 207), obwohl insbesondere Schadenfreude immer auf das Schicksal eines anderen bezogen ist (Reisenzein, 2018).

Abzugrenzen sind Lern- und Leistungseemotionen von den epistemischen Emotionen, bei welchen „der Fokus auf dem wissensgenerierenden Prozess und kognitiven Aufgabenqualitäten“ liegt (Vogl, Pekrun & Muis, 2018, S. 261). Vogl et al. (2018) argumentieren, dass epistemische Emotionen wie Überraschung, Neugier oder Verwirrung folglich dann entstehen, wenn „eine Person mit Informationen konfrontiert wird, die ihren fundamentalen Werten oder Überzeugungen widersprechen“ (Vogl et al., 2018, S. 261). Das distinguierende Merkmal zur Unter-

scheidung zwischen Leistungsemotionen und epistemischen Emotionen sei demnach der Bezug bzw. Objektfokus; dieser sei bei den Leistungsemotionen auf Erfolg/drohenden Misserfolg wegen angenommener hoher/geringer Fähigkeiten zurückzuführen (Vogl et al., 2018).

Zusammenfassend ist dementsprechend festzustellen, dass es zum jetzigen Zeitpunkt noch keine einheitliche Begrifflichkeit bzw. Definition zu Lern- und Leistungsemotionen gibt. In der vorliegenden Studie werden alle lern- und leistungsbezogenen Emotionen – unabhängig davon, ob diese selbst- oder fremdbezogen sind – als Lern- und Leistungsemotionen bezeichnet.⁴ Für eine explizite Arbeitsdefinition von Lern- und Leistungsemotionen ist es dabei erforderlich, den Kontext solchen Emotionen – den Lern- und Leistungssituationen – zu beleuchten.

1.1.2.2 Lern- und Leistungssituationen

Lern- und Leistungsemotionen sind dadurch gekennzeichnet, dass diese speziell in Lern- oder Leistungskontexten bzw. -situationen auftreten (siehe oben). Dementsprechend sollen Lern- und Leistungssituationen in dieser Sektion betrachtet werden. Da die Lern- und Leistungssituationen wiederum dem Konzept der Unterrichtssituation innerhalb der Institution Schule unterzuordnen sind (Luthiger, 2014), wird dazu zunächst das Konzept der Unterrichtssituation kurz skizziert, um anschließend Typologien, Klassifizierungen und Modi der Lern- und Leistungssituationen herauszuarbeiten.

Luthiger (2014) beschreibt in seinem Übersichtswerk zur Differenz von Lern- und Leistungssituationen **Unterricht** diese zum einen als „ein komplexes Bedingungsgefüge“, innerhalb dessen Unterricht als Angebot und als Sprachverhältnis in der sozialen (immer auch körperlichen und mentalen) Interaktion verstanden werden kann (Luthiger, 2014, S. 28). Eine **Situation** im Unterricht habe zum anderen im Sinne des Strukturmodells von Schultheis (1999) eine Innen- und eine Außenseite:

Die Innenseite der Situation bezeichnet die individuell-subjektiven Momente wie Erfahrungshintergrund, biografisch bedingter soziokultureller Hintergrund sowie aktuelle Bedingungen und Bedürfnisse, die Außenseite die objektiven und intersubjektiv erfassbaren Gegebenheiten einer Situation wie Raum, Zeit, soziale Dimension, materielle Umweltbestandteile, beobachtbare Handlungen/Interaktionen und objektive Strukturen. (Luthiger, 2014, S. 31)

Lern- und Leistungssituationen im Speziellen zeichnen sich für Luthiger (2014) über einen Zusammenhang zwischen dem äußeren Thema und einem allgemeinen Thema – Lernen oder Leisten – aus. Das Lernen und Leisten wird hier im Spiegel von Förderungs- und Selektionsprozessen verstanden, die eng miteinander verflochten sind (Luthiger, 2014). Luthiger bezieht sich in seinen Überlegungen zur Dichotomisierung von Lern- und Leistungssituationen auf der einen Seite auf die Studie von Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler (2007). Diese haben 2007 auf der Grundlage einer qualitativen Studie zur Wahrnehmung von Lehrkräften zu ihren pädagogischen und selektionsbezogenen Aufgaben eine Deutungsmuster-Typologie entwickelt, welche Luthiger (2014) auf die Gestaltung von Lernsituationen (konkrete Tätigkeiten des Förderns) sowie von Leistungssituationen (kontinuierliche Selektion) bezieht: „Selektion der Besten“ (Typ 1), „Selektion als Platzanweisung“ (Typ 2), „Disziplinierung“ (Typ 3), „Ringens um das Arbeitsbündnis“ (Typ 4) und „Fördern jenseits der Selektion“ (Typ 5) (Luthiger, 2014, S. 41–46). Luthiger (2014) kommt zu dem Schluss, dass Lernsituationen demnach am ehes-

⁴ Eine ausführliche Definition von Lern- und Leistungssituationen, welche die Erkenntnisse der vorliegenden Studie berücksichtigt, ist in Kapitel 4.1.1.1 aufgeführt.