



Gerda Hagenauer
Tina Hascher (Hrsg.)

Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule

WAXMANN

Gerda Hagenauer, Tina Hascher (Hrsg.)

Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule



Waxmann 2018
Münster · New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-3756-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8756-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Titelfoto: © highwaystarz – Fotolia.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Gerda Hagenauer und Tina Hascher</i> Editorial	9
Teil I – Schüler/innen und Studierende: <i>Emotionen, Emotionsregulation, Lernverhalten und Leistung</i>	
<i>Judith Fränken und Marold Wosnitza</i> Stolz im Schulalltag. Worauf sind Schülerinnen und Schüler stolz?	15
<i>Catherine Gunzenhauser, Anne-Kathrin Stiller und Antje von Suchodoletz</i> Kognitive Neubewertung statt Unterdrückung von Emotionen: Emotionsregulation und Leistung bei Grundschulkindern	29
<i>Alex Bertrams und Chris Englert</i> Regulation von Stereotyp-Bedrohung in Leistungssituationen. Die Rolle der momentanen Selbstkontrollkapazität	43
<i>Annette Lohbeck, Juliane Schlesier, Uta Wagener und Barbara Moschner</i> Emotionsregulationsstrategien, Emotionen und kognitive Lernstrategien von Studierenden	57
<i>Maria Tulis und Markus Dresel</i> Emotionales Erleben und dessen Bedeutung für das Lernen aus Fehlern	73
Teil II – Schüler/innen und Studierende: <i>Individuelle, soziale und unterrichtliche Antezedenzen von Emotionen</i>	
<i>Carmen Zurbriggen und Martin Venetz</i> Diversität und aktuelles emotionales Erleben von Schülerinnen und Schülern im inklusiven Unterricht.....	87
<i>Tina Hascher und Gerda Hagenauer</i> Die Bedeutung von Qualitätsfaktoren des Unterrichts und Lernemotionen für das Wohlbefinden in der Schule.....	103
<i>Florian Hofmann, Melanie Bonitz, Nikoletta Lippert und Michaela Gläser Zikuda</i> Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern. Zur Bedeutung individueller, sozialer und schulischer Faktoren	121

Carolin Schultz und Marold Wosnitza
 Emotionen von Studierenden in einem computerbasierten
 kollaborativen Setting 137

Justine Stang und Detlef Urhahne
 Genauigkeit der Einschätzung von Emotionen von Schülerinnen und
 Schülern durch Lehrpersonen 151

**Teil III – Lehrpersonen und Dozierende:
 Emotionen, Emotionsregulation, Emotionsausdruck und Unterricht**

Melanie M. Keller und Eva S. Becker
 Erleben und Regulation positiver Emotionen bei Lehrpersonen 165

Anne C. Frenzel und Jamie L. Taxer
 „Das kannst Du doch besser!“ – Effekte von Lehrerärger und -mitleid
 auf das Misserfolgs-Attributionsmuster und die Persistenz von Lernenden 181

Sonja Bieg und Markus Dresel
 Förderung von Motivation und emotionalem Erleben von Schülerinnen
 und Schülern: Wie Humor dabei helfen kann..... 197

Robert Kordts-Freudinger und Katharina Thies
 Regulate this! Emotionsregulation und Lehrorientierungen der
 Hochschullehrenden 211

Julia Mendzheritskaya, Miriam Hansen, Sonja Scherer und Holger Horz
 „Wann, wie und wem gegenüber darf ich meine Emotionen zeigen?“
 Regeln der emotionalen Darbietung von Hochschullehrenden in der
 Interaktion mit Studierenden in unterschiedlichen kulturellen Kontexten 227

**Teil IV – Messung:
 Erfassung von Emotionen und Emotionsregulation**

Jörn R. Sparfeldt, Christin Lotz und Rebecca Schneider
 Leistungsangstverlauf im Vorfeld einer Klausur – kurz gefasst 243

Elisabeth Vogl, Reinhard Pekrun und Krista R. Muis
 Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur
 Messung epistemischer Emotionen: Die Epistemic Emotion
 Scales – Deutsch (EES-D) 259

Ulrike E. Nett, Thomas Götz und Maike Krannich
 Skalen zur Erfassung von Langeweile-Coping im Lern- und Leistungskontext..... 273

Teil V – Intervention:***Positives emotionales Erleben und Emotionsregulation unterstützen***

*Jessica Lang, Bettina Schumacher, Josephine Berger, Carolin Rupp
und Bernhard Schmitz*

Lebenskunst zur verbesserten Regulation von Emotionen im Lernkontext.
Zusammenhänge, Interventionsansätze und Möglichkeiten für
zukünftige Forschung 289

Gerda Hagenauer, Alexander Strahl, Josef Kriegseisen und Franz Riffert
Emotionen von Schülerinnen und Schülern im Physikunterricht auf
Basis des Lernzyklenunterrichts.

Befunde einer zweijährigen Interventionsstudie 303

Claudia C. Brandenberger und Nicole Moser

Förderung der Lernfreude und Reduzierung der Angst im
Mathematikunterricht in der Sekundarstufe 1 323

Zusammenfassung und Ausblick

Tina Hascher und Bernhard Schmitz

Emotionen in Schule und Hochschule – Perspektiven 339

Autorinnen und Autoren..... 345

Editorial

1. Der Anlass dieses Buches

Emotionen sind an Schulen sowie an Hochschulen allgegenwärtig. In Modellen schulischen und hochschulischen Lehrens und Lernens gehen sie einerseits als relevante Bedingungen für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse ein (Helmke, 2012), andererseits werden sie auch explizit als Zielkriterien definiert (z.B. Studienzufriedenheit; Braun, Weiß, & Seidel, 2014). Die Erweiterung unseres Wissens über emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens ist auch aus einer Veränderungsperspektive zentral: Mittlerweile ist hinreichend bekannt, dass eine positive affektive Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Lernen im Laufe der Schulzeit kontinuierlich abnimmt (Hagenauer, 2011; Hascher & Hagenauer, 2011). Lehrpersonen ihrerseits erleben ihre Profession häufig als emotional herausfordernd und nicht selten als belastend (Rothland, 2013), wodurch bei länger andauernder emotionaler Belastung negative Entwicklungen wie beispielsweise ein vermehrtes Auftreten von Burn-Out oder ein frühzeitiger Berufsausstieg ausgelöst werden können (Schmitz & Jehle, 2013).

Theoretische Modelle und empirische Befunde zeigen jedoch, dass es durch eine emotionssensible Ausgestaltung der schulischen (Hascher, 2004) und hochschulischen (Hagenauer, Gläser-Zikuda & Moschner, 2017) Umwelt gelingen kann, positives emotionales Erleben zu stärken und negatives emotionales Erleben zu verringern. Neben der Umwelt, die emotionsgünstig(er) oder ungünstig(er) gestaltet sein kann, trägt auch die Fähigkeit der Lernenden und Lehrenden, mit ihren Emotionen umzugehen, d.h. sie adäquat zu regulieren, zu einem positive(re)n oder negative(re)n Emotionserleben im Kontext Schule/Hochschule bei.

Das Ziel des vorliegenden Buches besteht darin, auf empirischer Evidenz basierte Studien zur Thematik „Emotion und Emotionsregulation in Schule und Hochschule“ vorzustellen, Diskussionen anzuregen und dadurch neue Impulse für das Forschungs- und Praxisfeld zu generieren. Das Buch ist nicht als „Handbuch“ konzipiert (z.B. Pekrun & Linnbenbrink-Garcia, 2014), und es ist auch nicht als „Lehrbuch“ (z.B. für ein Lehramtsstudium; Götz, 2011) zu verstehen. Der Fokus wurde bewusst auf die Darstellung von empirischen Originalbeiträgen gelegt, um einen authentischen Blick in das Forschungsfeld zu geben und dessen Komplexität im Hinblick auf die untersuchten Fragestellungen, die verwendeten theoretischen Konzepte, die angewandten Methoden und die umgesetzten Analyseverfahren aufzuzeigen. Adressiert werden mit diesem Buch jene Personen, die sich mit affektiven Faktoren im Lehr-Lernkontext und Lebensraum „Schule und Hochschule“ beschäftigen bzw. sich dafür interessieren, sei es im Zuge eigener Forschung, sei es in der schulischen und/oder hochschulischen Praxis oder auch im Studium.

2. Die Beiträge

Das Buch gliedert sich in vier Themenbereiche: Im *ersten Abschnitt* werden die Emotionen und die Emotionsregulation von Schüler/innen und Studierenden und deren Effekte auf das Lernen und die Leistung thematisiert. Der *zweite Abschnitt* befasst sich mit den Bedingungsfaktoren von Emotionen bei Schüler/innen und Studierenden. Im *dritten Abschnitt* stehen die Emotionen und die Emotionsregulation von Lehrpersonen und Dozierenden im Vordergrund. In *Abschnitt vier* werden (quantitative) Instrumente zur Erfassung von Emotionen und Emotionsregulation vorgestellt. Der *fünfte Abschnitt* beschreibt Interventionsstudien, die sich zum Ziel gesetzt haben, positives emotionales Erleben von Schüler/innen und Studierenden zu fördern und negatives zu reduzieren.

Die Zuordnung der Beiträge zu den Abschnitten war vielfach nicht eindeutig möglich, worin sich auch die Komplexität des Forschungsgegenstands widerspiegelt. Die Erforschung von Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule birgt viele Herausforderungen, da Schule und Hochschule soziale Kontexte darstellen, in denen Personen interagieren, Beziehungen formen, sich wechselseitig beeinflussen und in denen zudem verschiedene Ebenen auf das emotionale Erleben Einfluss nehmen, wie das Individuum, die Klasse bzw. Lerngruppe, die Schule oder die Lernkultur. Dieser Komplexität nicht nur theoretisch, sondern auch forschungsmethodisch adäquat gerecht zu werden, ist aktuell eine der großen Herausforderungen der Forschungsarbeiten in diesem Feld (siehe im Überblick: Zembylas & Schutz, 2016).

Wir haben darauf verzichtet, die Beiträge an dieser Stelle einzeln kurz vorzustellen, wie es häufig in Editorials der Fall ist. Vielmehr finden Sie eine tabellarische Zusammenfassung der Beiträge, die sich anhand der folgenden Kriterien orientiert:

- 1) Welches affektive Merkmal / welche affektiven Merkmale wurde(n) in der Studie fokussiert? (z.B. Angst, Freude, Emotionsregulation)
- 2) Welche Zielgruppe wurde adressiert? (z.B. Schüler/innen)
- 3) Welche Methodik wurde angewandt?

Diese Zusammenschau soll Sie als Leser/Leserin darin unterstützen, einen ersten Überblick über die Beiträge zu erhalten. Die strukturierenden Kriterien werden am Ende des Buches von Tina Hascher und Bernhard Schmitz im Artikel „Emotionen in Schule und Hochschule – Perspektiven“ erneut aufgegriffen und um den Aspekt des „theoretischen Zugangs“ ergänzt. Die Beiträge des Sammelbands werden unter diesen Gesichtspunkten gesamthaft diskutiert.

Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen der Beiträge.

Bern, im November 2017
Gerda Hagenauer & Tina Hascher

Literatur

- Braun, E., Weiß, T., & Seidel, T. (2014). Lernumwelten in der Hochschule. In T. Seidel, & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. vollst. überarb. Aufl.) (S. 433–453) Weinheim: Beltz.
- Götz, T. (2011). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M. & Moschner, B. (2017). University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: a self-determination theoretical perspective. *Journal of Further and Higher Education*. doi: 10.1080/0309877X.2017.1323189
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens, L. Stecher, & J. Zinnecker (Hrsg.). *Jahrbuch Jugendforschung 2010* (S. 15–45). Wiesbaden: VS.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International Handbook on Emotions in Education*. New York & London: Routledge.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitz, E., & Jehle, P. (2013). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrkräften. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 155–174). Wiesbaden: Springer VS.
- Zembylas, M., & Schutz, P. A. (2016). *Methodological advances in research on emotion and education*. Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-29049-2

Danksagung

Wir bedanken uns bei Talia Stadelmann für ihre Sorgfalt und Geduld beim Formatieren und Editieren dieses Buches.

Beitragsüberblick

<i>Autor/innen</i>	<i>affektives Merkmal</i>	<i>Stichprobe</i>	<i>N</i>	<i>methodischer Zugang</i>	
<i>Teil 1</i>					
J. Fränken & M. Wosnitza	Stolz	Schüler/innen Sekundar- schule	112	qual quan	(wiederholte) schriftl. Befragung
C. Gunzenhauser, A.-K. Scheibe & A. von Suchodoletz	Emotionsregulation: Unterdrückung und Neubewertung	Schüler/innen Grundschule	78	quan	Experiment
A. Bertrams & C. Englert	Regulation von Stereotype Threat	Studierende	215	quan	Experiment
A. Lohbeck, J. Schlesier, U. Wagener & B. Moschner	Freude/Angst Emotionsregulation	Studierende	421	quan	Schriftl. Befragung (Querschnitt)
M. Tulis & M. Dresel	Emotionen nach Fehlern	Studierende	55	quan qual	Schriftl. Befragung (situativ) Stimulated Recall
<i>Teil 2</i>					
C. Zurbriggen & M. Venetz	Pos. und neg. Affekt	Schüler/innen Grundschule	719	quan	Experience Sampling
T. Hascher & G. Hagenauer	Freude, Angst, Langeweile Wohlbefinden	Schüler/innen Sekundarstufe	840	quan	Schriftliche Befragung (Querschnitt)
F. Hofmann, M. Bonitz, N. Lippert & M. Gläser-Zikuda	Wohlbefinden	Schüler/innen Grundschule	404	quan	Schriftliche Befragung (Querschnitt)
C. Schultz & M. Wosnitza	Emotionen in einem kollaborativen Setting	Studierende	44	quan qual	Schriftl. Befragung Lautes Denken
J. Stang & D. Urhahne	Angst und Freude im Mathematik- unterricht	Schüler/innen & deren Lehrkräfte Grundschule	251 und 14	quan	Schriftl. Befragung (Querschnitt)
<i>Teil 3</i>					
M. M. Keller & E. S. Becker	Erleben und Regulation von Freude	Lehrkräfte Gymnasium	38 (420)	quan	Experience Sampling
A. C. Frenzel & J. L. Taxer	Freude- und Mitleidsausdruck bei Lehrpersonen	Schüler/innen Sekundarstufe	88	quan	Experiment

<i>Autor/innen</i>	<i>affektives Merkmal</i>	<i>Stichprobe</i>	<i>N</i>	<i>methodischer Zugang</i>	
S. Bieg & M. Dresel	Humor von Lehrkräften und Emotionen von Schüler/innen	Schüler/innen Gymnasium	985 und 774	quan	Schriftliche Befragung (Querschnitt + Längsschnitt)
R. Kordts-Freudinger & K. Thies	Emotionsregulation	Dozierende	104	quan	Schriftliche Befragung (Querschnitt)
J. Mendzheritskaya, M. Hansen, S. Scherer & H. Horz	Emotionsausdruck	Deutsche + russische Dozierende	60 / 99 und 22 / 24	quan qual	Schriftliche Befragung (Querschnitt) Teilstrukt. Interviews
<i>Teil 4</i>					
J. Sparfeldt, C. Lotz & R. Schneider	Leistungsangst	Studierende	190	quan	Schriftliche Befragung (Längsschnitt)
E. Vogl, R. Pekrun & K. R. Muis	Epistemische Emotionen	Studierende	160	quan	Validierung innerhalb einer exp. Studie
U. Nett, T. Götz & M. Krannich	Regulation/ Coping von Langeweile	Studierende	748	quan	Schriftl. Befragung (Querschnitt)
<i>Teil 5</i>					
J. Lang, B. Schumacher, J. Berger, C. Rupp & B. Schmitz	Lebenskunst	Schüler/innen + Studierende	-	quan	(mehrere) Interventionsstudien
G. Hagenauer, A. Strahl, J. Kriegseisen & F. Riffert	Emotionen im Physikunterricht (state + trait)	Schüler/innen Sekundarstufe (Mittelschule)	120	quan	Interventionsstudie
C. C Brandenberger & N. Moser	Freude und Angst im Mathematikunterricht	Schüler/innen Sekundarstufe	348	quan	Interventionsstudie

Anmerkung: quan = quantitativer Zugang; qual = qualitativer Zugang

Stolz im Schulalltag

Worauf sind Schülerinnen und Schüler stolz?

Abstract

Stolz ist eine selbstbezogene Leistungsemotion, die positiv aktivierend wirkt. Dadurch kann sie einen positiven Einfluss auf das Lernen von Schüler/innen haben. Dennoch erhält Stolz in der empirischen Emotionsforschung im Schulkontext bisher kaum Aufmerksamkeit. Die vorliegende explorative Studie untersucht Stolz-Aussagen von 112 Schüler/innen einer deutschen Gesamtschule der Klassen 5-8. Die Schüler/innen wurden über ein Halbjahr hinweg wöchentlich mittels eines Fragebogens befragt, auf was sie stolz sind. Dabei zeigte sich ein breites Spektrum von Aspekten, welche sowohl im Schul- als auch im außerschulischen Bereich anzusiedeln sind. Hauptkategorien waren hierbei „Lernen in der Schule“, „Tätigkeiten abseits des Lernorts Schule“, „Personen und Tiere“ „Soziale Aspekte“ und „Ich“. Hauptsächlich fokussierten die Schüler/innen auf die drei erstgenannten Kategorien. Geschlechterunterschiede konnten unter anderem innerhalb der Kategorie „Lernen in der Schule“ festgestellt werden, in der Schülerinnen signifikant mehr Stolz-Objekte nannten als ihre Mitschüler. Dieser Beitrag soll als Grundlage für weiterführende Forschung zum Stolzempfinden von Schüler/innen und dessen Auswirkungen auf ihr schulisches Leben dienen.

1. Einführung

Die Erkenntnis, dass positive Emotionen unter anderem Prädiktoren für physische Gesundheit, positive Selbsteinschätzung, Leistung sowie extrinsische und intrinsische Motivation darstellen, demonstriert die Bedeutsamkeit des Erlebens positiver Emotionen im Alltag (Moskowitz & Saslow, 2014; Oades-Sese, Matthews, & Lewis, 2014; Pekrun, Frenzel, Götz, & Perry, 2007; Pekrun, Götz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011). So fördert das Erleben positiver Emotionen die Vergegenwärtigung von persönlichen Zielen und erweitert das Denk- und Handlungsrepertoire von Personen, wodurch persönliche Ressourcen gebildet werden und das psychische Wohlbefinden gefördert wird (Fredrickson, 2001, 2004; Pekrun, Götz, Titz, & Perry, 2002). Das Wissen um die kontinuierliche Abnahme von positiven Emotionen, insbesondere der Lernfreude, von Schüler/innen im Laufe ihrer Schulzeit (Hagenauer, 2011; Hascher & Edlinger, 2009; Helmke, 1993) verleiht Studien zu positiv aktivierenden Lernemotionen von Schüler/innen insofern Relevanz, als dass solche Emotionen unter anderem Interesse und Motivation steigern (Pekrun et al., 2007) und somit dieser negativen Entwicklung entgegensteuern können.

Stolz ist eine solche positiv aktivierende Emotion, die, trotz des beschriebenen postulierten positiven Einflusses, in der empirischen Emotionsforschung bisher nur wenig Aufmerksamkeit erhalten hat (Götz & Hall, 2013; Tracy & Robins, 2007a). Dabei wird Stolz als eine Leistungsemotion (Pekrun & Perry, 2014) definiert, da sie direkt mit Lern- und Leistungsaktivitäten sowie -resultaten verknüpft ist.

In der Kontroll-Wert-Theorie identifiziert Pekrun zwei zentrale Bewertungsvorgänge für die Entstehung von Leistungsemotionen: die subjektive Kontrolle über Lern- und

Leistungsaktivitäten und ihre Resultate sowie deren subjektiven Wert (Pekrun, 2006; Pekrun & Perry, 2014). Die subjektive Einschätzung von Kontrolle und Wert wird somit zum Bestimmungsfaktor von Leistungsemotionen. Für Stolz kann folglich angenommen werden, dass er aus einer positiven, retrospektiven Bewertung einer bestimmten Handlung oder eines Resultats hervorgeht, über das eine Person die Kontrolle hat und dem sie persönliche Wichtigkeit zuschreibt (Pekrun et al., 2011; Pekrun & Perry, 2014). Die Einschätzung der Kontrolle erfolgt ebenfalls retrospektiv und ist auf die eigene Person bezogen, während der subjektive Wert immer als positiv wahrgenommen wird und die Lern- und Leistungsaktivität mit persönlichem Erfolg verknüpft ist (Pekrun, 2006; Pekrun & Perry, 2014).

Die Bewertung des eigenen Verhaltens erfolgt dabei in Bezug auf external festgelegte, vom Individuum akzeptierte und adaptierte Standards, Regeln und Erwartungen. Wenn sich demnach jemand für eine spezifische Handlung verantwortlich fühlt, entsteht Stolz daraus, dass diese Handlung hinsichtlich der normativen Standards als erfolgreich bewertet wird (Lagattuta & Thompson, 2007; Lewis, 2016).

Die Emotion Stolz geht jedoch im Hinblick auf ihre Entstehung, bei der die Bewertung des eigenen Handelns eine zentrale Rolle spielt, über den Status der Leistungsemotion hinaus. Stolz wird als eine selbstbezogene Emotion definiert und kann nur auftreten, wenn eine handelnde Person über ein Selbstkonzept verfügt, was komplexe kognitive Prozesse wie Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung erfordert (Lewis, 2016; Tracy & Robins, 2007c). Kinder entwickeln zwar um das zweite Lebensjahr herum bereits ein Ich-Bewusstsein und können ab vier Jahren die Emotion Stolz erkennen. Jedoch unterscheiden sie erst ab dem Alter von neun Jahren zunehmend Stolz von Freude und verstehen, dass Stolz Personen zugeschrieben wird, deren Erfolg auf interne Faktoren wie z.B. Anstrengung zurückzuführen ist und nicht auf externe Faktoren wie beispielsweise Glück (Hart & Matsuba, 2007; Kornilaki & Chlouverakis, 2004; Tracy, Robins, & Lagattuta, 2005; Tracy, Shariff, & Cheng, 2010). Dieser komplexe kognitive Bewertungsprozess ist spätestens ab dem elften Lebensjahr so ausgeprägt, dass Kinder Objekte ihres Stolzes im Zuge von internalen Zuschreibungen identifizieren und benennen können (Hart & Matsuba, 2007). Umso wichtiger ist es, das Stolz-Gefühl von Kindern dieses Alters anzuregen und zu unterstützen, da dies die Wahrnehmung fördert selbst für den eigenen Erfolg verantwortlich zu sein (Thompson, 1991) und verantwortlich sein zu können.

Diese für die Entstehung von Leistungsemotionen zentralen Ursachenzuschreibungen sind Teil der von Bernard Weiner (1985) implementierten Attributionstheorie. Attributionen sind die subjektiven Interpretationen der Ursachen von Erfolg oder Misserfolg (Frenzel & Stephens, 2011). Während Stolz immer aus internalen Attributionen resultiert, können diesen Zuschreibungen darüber hinaus aber sowohl instabile oder stabile, spezifische oder globale sowie kontrollierbare oder unkontrollierbare Ursachen zugrunde liegen (Tracy & Robins, 2007b; Tracy et al., 2010). Wenn die Selbstzuschreibungen auf instabilen, spezifischen und kontrollierbaren Gründen basieren, beispielsweise wenn aufgrund von harter Arbeit eine gute Note geschrieben wurde, haben diese in der Regel authentischen Stolz zur Folge. Authentischer Stolz ist eine moralische Konzeption von Stolz, die aus spezifischen Leistungen resultiert, das heißt, wenn jemand stolz auf das ist, was er getan hat (Tracy & Robins, 2007b, 2007c). Diese handlungs-

und leistungsorientierte Facette von Stolz ist mit Selbstwertgefühl, prosozialem Verhalten und der Tendenz, sich nach einer Niederlage neue Ziele zu setzen, verbunden (Carver, Sinclair, & Johnson, 2010; Tracy et al., 2010; Wubben, De Cremer, & van Dijk, 2012). Folglich sollte diese Form von Stolz in lern- und leistungsorientierten Settings wie Schulen angeregt und gefördert werden.

Stolz kann jedoch auch gegenläufige Formen annehmen. Stabile, globale und unkontrollierbare Attributionen, beispielsweise wenn eine gute Note mit natürlicher Begabung begründet wird, können in anmaßendem Stolz resultieren. Anmaßender Stolz bzw. Hybris ist die selbstverherrlichende und antisoziale Facette von Stolz, die mit Narzissmus assoziiert wird und zu Aggressionen, zwischenmenschlichen Problemen, sozialer Dominanz und Diskriminierung führen kann (Ashton-James & Tracy, 2012; Cheng, Tracy, & Henrich, 2010; Tracy & Robins, 2007b, 2007c; Tracy et al., 2010). Anmaßender Stolz resultiert aus einer allgemeinen Überzeugung von Fähigkeiten und Stärken, d.h. jemand ist stolz auf das, was er ist (Tracy & Robins, 2007b). Während sich anmaßender Stolz für die Person, die ihn erlebt, positiv anfühlt, ist das Erleben dieser Emotion in der Wahrnehmung anderer Personen unangenehm und gesellschaftlich unerwünscht (Lewis, 2016). Im Lernort Schule kann die Förderung von anmaßendem Stolz, beispielsweise durch das Loben von natürlicher Begabung oder Intelligenz, die Motivation und Leistung der Schüler/innen untergraben (Mueller & Dweck, 1998).

Ein weiterer zentraler Punkt beim Erleben und dem Ausdruck von Stolz ist das Geschlecht des Stolz-Erlebenden. Tracy und Beall (2011) fanden heraus, dass der Ausdruck von Stolz bei Männern als sehr attraktiv, bei Frauen hingegen als weniger attraktiv wahrgenommen wird, was wiederum dazu führen kann, dass Frauen weniger Stolz offenbaren als Männer. Jedoch wird nicht nur die Offenbarung von Stolz sondern auch das tatsächliche Erleben dieser Emotion stereotypisch eher Männern als Frauen zugeordnet (z.B. Plant, Hyde, Keltner, & Devine, 2000). Frenzel, Pekrun und Götz (2007) fanden außerdem heraus, dass Mädchen signifikant weniger Stolz im Fach Mathematik berichten als Jungen, auch wenn sie sich auf einem ähnlichen Leistungsstand befinden. Geschlechterspezifische Stereotype hinsichtlich fachbezogener Fähigkeiten oder des Empfindens bestimmter Emotionen spielen somit eine tragende Rolle sowohl beim Erleben als auch bei der Offenbarung von Stolz.

Zusammenfassend kann der aktuellen empirischen Emotionsforschung entnommen werden, dass die selbstbezogene Leistungsemotion Stolz unter anderem eine zentrale Rolle in Bezug auf Lernfreude, Motivation und Selbstwertgefühl darstellt. Um künftig umfassend den Stolz von Schüler/innen zu untersuchen, sollte die Forschung zunächst ermitteln, was Schüler/innen in der Schule bewegt. Entsprechend beschäftigt sich diese Studie konkret damit, worauf Schüler/innen im Schulalltag stolz sind. Das Hauptziel dieser Studie ist, verschiedene Kategorien von Stolz von Schüler/innen zu identifizieren und Schwerpunkte zu ermitteln.

2. Methodischer Zugang

Um die Emotion Stolz bei Schüler/innen im Schulalltag zu untersuchen, wurde ein explorativer Ansatz gewählt um erste Erkenntnisse über die Objekte des Stolzempfindens von Schüler/innen zu gewinnen. 112 Schüler/innen (46 % weiblich) der Schuljahre 5-8 einer deutschen Gesamtschule¹ nahmen an der Studie teil. Es handelt sich um eine traditionelle Gesamtschule, in der der Fachunterricht überwiegend lehrerzentriert durchgeführt wird.

Es wurden über ein Schulhalbjahr (= 18 Wochen) wöchentlich Bögen ausgeteilt, auf denen die Schüler/innen jeweils den Satz „Ich bin stolz auf ...“ vervollständigten. Dabei sollten die Schüler/innen ihr Stolzempfinden im Schulalltag frei formulieren, unabhängig davon, ob der Stolz-Auslöser im schulischen oder außerschulischen Bereich anzusiedeln ist.

In einem ersten Schritt wurden alle Einträge in einzelne Aussagen separiert, falls Schüler/innen mehr als ein Objekt ihres Stolzes nannten. So konnten insgesamt 1794 Stolz-Aussagen identifiziert werden. In einem zweiten Schritt wurden die Stolz-Aussagen nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert (Mayring, 2010, 2015) und mittels einer induktiven Kategorienbildung ein Kategoriensystem entwickelt, in welches alle Aussagen kodiert wurden. 50.45 % aller Aussagen wurden doppelt kodiert (Interrater-Agreement $\kappa = .91$). 8.92 % aller Aussagen waren nicht kodierbar.

3. Ergebnisse

Durch induktive Kategorienbildung zeigten sich mit Blick auf die Stolz-Objekte der Schüler/innen fünf Hauptkategorien: *Lernen in der Schule*, *Soziale Aspekte*, *Tätigkeiten abseits des Lernorts Schule*, *Ich* und *Personen und Tiere*.²

In der Oberkategorie *Lernen in der Schule* verteilen sich die Aussagen der Schüler/innen zum einen in die Unterkategorie Leistung und Resultate, in die Aussagen zu bestimmten Ergebnissen in Form von Noten, Lob, Smileys u.ä. kodiert wurden („mich weil ich eine 3 in Mathe habe und ich ernsthaft mit einer 6 gerechnet habe“³ (#29-7)⁴) sowie die Unterkategorie Lernprozess und -fortschritt („dass ich Physik langsam verstehe“ (#48-5)).

Unter *Soziale Aspekte* fallen die Unterkategorien Sozialverhalten („dass ich meine Freundin getröstet habe“ (#104-3)), Emotionen und Emotionsregulierung („Das ich es jede Woche aushalte mit Emily an einem Tisch zu sitzen und obwohl ich sie hasse“ (#102-10)), Integration („darauf das ich in der Klasse wieder Anschluss gefunden habe“ (#13-10)) und Andere stolz zu machen („Wenn ich meine Mutter stolz mache weil ich nicht am Handy war“ (#34-7)).

1 Gemeinsame Schule für Schüler/innen aller Leistungsniveaus

2 Detaillierter Überblick des Kategoriensystems: siehe Anhang

3 Die Stolz-Aussagen der Schüler/innen wurden nicht korrigiert im Original übernommen

4 Aussage von Schüler/in Nr. 29 in Schulwoche Nr. 7

Tätigkeiten abseits des Lernorts Schule meint die Unterkategorien Hobbys und Freizeit („das ich in einem Videospiel gegen meinen Freund gewonnen habe“ (#23-2)), Aufgaben auszuführen und zu unterstützen („Dass ich meiner Mama mit Putzen geholfen habe“ (#30-2)) und Materialistische Aspekte („meine neuen Schuhe“ (#108-14)).

Unter die Kategorie *Ich* fallen Aspekte zu Persönlichkeit und Charakter („(...)selbstbewusster bin“ (#14-2)) oder Äußerlichkeiten („Und ich bin stolz auf meine Haare“ (#103-3)) und das nicht weiter begründete stolz sein „Auf mich“ („ich bin stolz auf mich“ (#81-14)) oder auf „Mein Leben“ („Ich bin stolz auf mein leben“ (#92-7)).

Aussagen in der Kategorie *Personen und Tiere* sind nicht direkt auf die eigene Person sondern auf Andere gerichtet. Unterschieden werden Aussagen, die spezifische Handlungen Anderer als Stolz-Objekt nennen: Stolz auf ihre Handlungen („Lisa, weil sie eine 2 in Mathe hat“ (#2-14)) und Aussagen, die ohne Begründung direkt auf die andere Person oder das Tier gerichtet sind („auf mein Pferd“ (#15-10)) oder sich lediglich darauf beziehen stolz zu sein, diese zu haben („das ich eine so große tolle Familie habe“ (#67-2)): Stolz auf sie oder sie zu haben. Neben den Stolz-Aussagen dieser Kategorien gaben Schüler/innen ebenfalls an, *Auf nichts stolz* zu sein („nichts diese Woche, da nichts passiert ist“ (#1-17)).

24.36 % aller Aussagen beziehen sich auf die Kategorie *Lernen in der Schule*. Auf die Oberkategorie *Soziale Aspekte* entfallen 3.45 %, auf *Tätigkeiten abseits des Lernorts Schule* 20.18 %, und auf *Ich* 3.96 % aller Aussagen. Der Kategorie *Personen und Tiere* sind 24.14 % der Aussagen zugeordnet, 14.99 % besagen, *Auf nichts stolz* zu sein und 8.92 % aller Aussagen sind nicht kodierbar (detaillierter Überblick siehe Tabelle 1).

Innerhalb der Kategorie *Lernen in der Schule* bezieht sich die Mehrheit der Aussagen auf Leistung und Resultate und somit auf konkrete Ergebnisse als Resultate schulischer Aktivitäten von Schüler/innen. Ein geringerer Anteil der Aussagen nennt den tatsächlichen Lernprozess und -fortschritt als Stolz-Objekt. Die Stolz-Aussagen über *Soziale Aspekte* umfassen hauptsächlich das Sozialverhalten gegenüber Anderen und die eigenen Emotionen und Emotionsregulierung. Im Bereich der *Tätigkeiten abseits des Lernorts Schule* liegt der Hauptfokus auf Hobbys und Freizeit, während sich in der Kategorie *Ich* die Aussagen ohne klaren Schwerpunkt auf alle Unterkategorien verteilen. Wenn Aussagen über andere *Personen oder Tiere* gemacht wurden, bezogen sie sich mehrheitlich auf Stolz auf sie oder sie zu haben und weniger auf Stolz auf ihre Handlungen.

Tabelle 1: Überblick der Haupt-Stolzkategorien von Schüler/innen

Stolzkategorien von Schüler/innen	Aussagen gesamt	Aussagen ♂	Aussagen ♀
<i>Lernen in der Schule</i>	24.36% (437)	20.11% (179)	28.54% (258)
Leistung und Resultate	87.19% (381)	86.03% (154)	87.98% (227)
Lernprozess und -fortschritt	12.81% (56)	13.97% (25)	12.02% (31)
<i>Soziale Aspekte</i>	3.45% (62)	2.13% (19)	4.76% (43)
Sozialverhalten	50% (31)	42.11% (8)	53.49% (23)
Emotionen und Emotionsregulierung	30.64% (19)	26.32% (5)	32.56% (14)
Integration	9.68% (6)	0% (0)	13.95% (6)
Andere stolz zu machen	9.68% (6)	31.58% (6)	0% (0)
<i>Tätigkeiten abseits des Lernorts Schule</i>	20.18% (362)	18.54% (165)	21.79% (197)
Hobbys und Freizeit	76.52% (277)	73.94% (122)	78.68% (155)
Aufgaben auszuführen und zu unterstützen	6.63% (24)	2.42% (4)	10.15% (20)
Materialistische Aspekte	16.85% (61)	23.64% (39)	11.17% (22)
<i>Ich</i>	3.96% (71)	6.18% (55)	1.77% (16)
Persönlichkeit und Charakter	21.13% (15)	23.64% (13)	12.5% (2)
Äußerlichkeiten	19.72% (14)	9.09% (5)	56.25% (9)
„Auf mich“	28.17% (20)	29.09% (16)	25% (4)
„Auf mein Leben“	30.98% (22)	38.18% (21)	6.25% (1)
<i>Personen und Tiere</i>	24.14% (433)	20.9% (186)	27.32% (247)
Stolz auf ihre Handlungen	21.94% (95)	17.2% (32)	25.51% (63)
Stolz auf sie oder sie zu haben	78.06% (338)	82.8% (154)	74.49% (184)
Auf nichts stolz	14.99% (269)	20.11% (179)	9.96% (90)
Rest	8.92% (160)	12.02% (107)	5.86% (53)
GESAMT	100% (1794)	49.61% (890)	50.39% (904)

Aufgrund der Ergebnisse vorheriger Forschung wurden die Aussagen der Schüler/innen nach Geschlechtern getrennt analysiert. Hierbei zeigte der Vergleich innerhalb verschiedener Kategorien signifikante Unterschiede.

Schülerinnen machten signifikant mehr Aussagen als ihre Mitschüler in der Kategorie *Lernen in der Schule* [$\chi^2(1, N = 1794) = 16.832, p < 0.001$]. Innerhalb dieser Kategorie gaben die Schülerinnen signifikant öfter die Fächer, in denen Sprachen unterrichtet werden, als Objekt ihres Stolz-Erlebens an [$\chi^2(1, N = 437) = 3.999, p < 0.05$]. Bezüglich der Stolz-Aussagen im Fach Mathematik konnten keine signifikanten geschlechterspezifischen Unterschiede festgestellt werden. Schülerinnen nannten des Weiteren signifikant mehr Stolz-Objekte in der Kategorie *Soziale Aspekte* [$\chi^2(1, N = 1794) = 8.470, p < 0.005$]. Innerhalb der Kategorie *Soziale Aspekte* nannten wiederum Schüler signifikant häufiger Andere stolz zu machen als Schülerinnen

$[\chi^2(1, N = 62) = 11.683, p < 0.001]$. Innerhalb der Oberkategorie *Tätigkeiten abseits des Lernorts Schule* machten Schülerinnen signifikant mehr Aussagen zu Aufgaben auszuführen und zu unterstützen als Schüler $[\chi^2(1, N = 362) = 7.460, p < 0.01]$ während die Schüler signifikant mehr Materialistische Aspekte nannten als ihre Mitschülerinnen $[\chi^2(1, N = 362) = 9.094, p < 0.005]$. Des Weiteren machten Schüler in der Kategorie *Ich* signifikant mehr Aussagen $[\chi^2(1, N = 1794) = 21.799, p < 0.001]$ und innerhalb dieser Kategorie signifikant häufiger Aussagen zu Auf mein Leben als Schülerinnen $[\chi^2(1, N = 71) = 4.511, p < 0.05]$. Die Schülerinnen bezogen sich hingegen signifikant häufiger auf Äußerlichkeiten $[\chi^2(1, N = 71) = 14,561, p < 0.001]$. *Personen und Tiere* wurden ebenfalls signifikant öfter von Schülerinnen genannt $[\chi^2(1, N = 1794) = 9.760, p < 0.005]$ wohingegen Schüler signifikant häufiger aussagten, auf nichts stolz zu sein $[\chi^2(1, N = 1794) = 35.503, p < 0.001]$.

4. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen hinsichtlich der Frage, worauf Schüler/innen im Schulalltag stolz sind, ein sehr breites Spektrum von Objekten auf. Erwartungsgemäß wurde eine Vielzahl von Aussagen getroffen, die im schulischen Rahmen verortet sind. So finden sich die drei von Pekrun et al. (2011) definierten schulischen (= klassen-, lern-, und prüfungsbezogenen) Leistungs-Settings, in denen Leistungs-emotionen auftreten, in den Stolz-Aussagen der Schüler/innen wieder. Die große Vielfalt an genannten Stolz-Objekten von Schüler/innen der Klassen 5-8 zeigt, wie verschiedenartig ihr Stolz-Empfinden im Schulkontext ist.

Ein großer Anteil der Stolz-Aussagen ist nicht im direkten Schulkontext einzuordnen. Welche zentrale Rolle auch nicht-schulbezogene Objekte im Lern- und Leistungskontext Schule für Schüler/innen spielen, zeigt sich unter anderem in der Kategorie *Tätigkeiten abseits des Lernorts Schule*, die jede fünfte aller Aussage betrifft. Ihre Freizeitaktivitäten beschäftigen die Schüler/innen demnach im Schulalltag ähnlich intensiv wie das *Lernen in der Schule*, welches ein Viertel der Aussagen abdeckt. Diese Freizeit-Orientierung im Schulkontext spiegelt einen Faktor der Problematik von Schulentfremdung von Schüler/innen wider und kann auf eine Disparität von schulischem und nicht-schulischem Leben und einhergehend auf einen Motivationskonflikt zwischen Schule und Freizeit hindeuten (Hascher & Hagenauer, 2010; Hofer, Schmid, & Zivkovic, 2008). Das Zusammenspiel von Stolz auf *Tätigkeiten abseits des Lernorts Schule* und der Lernmotivation von Schüler/innen kann vor dem Hintergrund für zukünftige Forschung relevant sein.

Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass die Schüler/innen ihren Stolz zu Aspekten bezüglich *Lernen in der Schule* deutlich auf ihre Leistung und Resultate fokussieren. Der eigene Lernprozess und -fortschritt ist nur für wenige Schüler/innen ein Grund dafür, Stolz zu offenbaren. Self-Brown und Mathews (2003) zeigen in dem Kontext, dass verschiedene Unterrichtsmethoden die Lern- und Leistungsziele von Schüler/innen beeinflussen und verschiedene Lernsettings auch verschiedene Stolz-Auslöser anbieten können. Demnach sollen Schüler/innen in einem kompetitiven Unterrichtssetting, in welchem die Ziele klar definiert und standardisiert sind, stark leistungsorientiert in

ihrer eigenen Leistungsziel-Formulierung sein. Schüler/innen dagegen, die ihre Lernziele individuell bestimmen und evaluieren können, sind in ihrer Zielsetzung mehr lernorientiert. Da an der untersuchten Schule der Unterricht traditionell lehrerzentriert durchgeführt wird, können die Schüler/innen ihren Lernprozess und ihre Lernziele nicht individuell mitbestimmen und somit auch keine Verantwortung dafür übernehmen. Da Stolz jedoch nur dann auftreten kann, wenn man sich selbst für den Erfolg einer spezifischen Handlung verantwortlich hält (Lagattuta & Thompson, 2007; Lewis, 2016), kann angenommen werden, dass dies der Grund dafür ist, dass die Schüler/innen ihren eigenen Lernprozess selten als Stolz-Objekt nennen.

Die Kategorie *Soziale Aspekte* deckt lediglich 3.45 % aller Aussagen ab. Der Fokus der Schüler/innen liegt deutlich auf spezifischen Resultaten, sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich, und weniger auf dem eigenen Verhalten. Stattdessen repräsentieren andere *Personen und Tiere* fast ein Viertel aller genannten Stolz-Objekte. Da Schüler/innen der Klassen 5-8 ihr Selbstkonzept erst noch entwickeln und kognitive Prozesse wie Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung dafür gefordert sind (Lewis, 2016; Tracy & Robins, 2007c), kann davon ausgegangen werden, dass es den Schüler/innen durch mehr Routine in Selbstreflexion einfacher fallen würde, sich selber Erfolge zuzuschreiben. So fällt es den Schüler/innen offenbar schwer, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und zu bewerten, sodass sie sich entsprechend auf andere Personen konzentrieren. Stolz für andere zu empfinden ist jedoch kein seltenes Phänomen. Empfundener Stolz als Reaktion auf den Erfolg anderer unterscheidet sich von individuellem Stolz nach Tracy et al. (2010) lediglich durch die aktivierte Selbstwahrnehmung. Beispielsweise kann sich jemand für den Erfolg eines anderen mitverantwortlich fühlen bzw. sich durch die Identifikation mit der anderen Personen so fühlen, als sei es der eigene Erfolg (Hareli & Weiner, 2002; Tracy et al., 2010). Jedoch betreffen nur 21.94 % der auf andere Personen oder Tiere bezogenen Stolz-Aussagen der Schüler/innen tatsächlich spezifische Handlungen. 78.06 % nennen entweder keinen Grund oder sagen lediglich aus, stolz zu sein, diese Personen oder Tiere zu haben. Dies unterstützt die These, dass es den Schüler/innen schwer fällt, das eigene Handeln aber auch das Handeln anderer zu reflektieren und zu bewerten. Folglich sollte in Schulen aktiv gefördert werden, dass Schüler/innen lernen, sich ihr eigenes Handeln und resultierende Erfolge bewusst zu machen und dies entsprechend offenbaren zu können.

Die Kategorie *Ich* repräsentiert mit den Unterkategorien *Persönlichkeit und Charakter, Äußerlichkeiten, „Auf mich“ und „Auf mein Leben“* Stolz-Objekte, die nicht direkt auf spezifische Handlungen zurückzuführen sind. Während Schüler/innen, die auf sich selbst oder ihr Leben stolz sind, sich mit dieser Aussage auch auf vergangene Handlungen und damit verbundene Erfolge beziehen könnten, scheinen die Schüler/innen, die sich auf ihren eigenen Charakter und Äußerlichkeiten beziehen, anmaßenden Stolz zu repräsentieren, da sie auf etwas stolz sind, was sie *sind* und nicht auf das, was sie *getan* haben (Tracy & Robins, 2007b).

Es wurden des Weiteren geschlechterspezifische Unterschiede der Schüler/innen deutlich. So machten Schülerinnen signifikant mehr Aussagen zu *Lernen in der Schule* als Schüler. Dies überrascht zunächst nicht vor dem Hintergrund, dass Jungen in den meisten Leistungsbereichen in deutschen Schulen insgesamt schlechter abschneiden als Mädchen (Mößle & Lohmann, 2014). Auf Fachebene war basierend auf den Er-

gebnissen von Frenzel et al. (2007) zu erwarten, dass Schüler häufiger Stolz im Fach Mathematik kommunizieren als ihre Mitschülerinnen. Jedoch konnte bei der Nennung von Stolz-Objekten im Fach Mathematik kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern festgestellt werden. Der Bezug auf die Ergebnisse von Frenzel et al. (2007) lässt den Schluss zu, dass Schülerinnen zwar genauso oft Stolz im Fach Mathematik empfinden wie Schüler, die Ausprägung des Stolz-Gefühls jedoch bei Schülern größer ist. Dass Schülerinnen signifikant häufiger Aussagen zu *Soziale Aspekte* machen, sowie zu Aufgaben auszuführen und zu unterstützen, passt dazu, dass Frauen als gemeinschaftlicher und sozial engagierter als Männer gelten (Brosi, Spörrle, Welpe, & Heilman, 2016).

Auffallend hingegen ist das Ergebnis, dass Schüler signifikant häufiger aussagen, *Auf nichts stolz* zu sein, als Schülerinnen. Während die Ergebnisse von Tracy und Beall (2011) bezüglich der Offenbarung von Stolz als Zeichen von (Un)Attraktivität vermuten lassen, dass Schülerinnen weniger Stolz kommunizieren als Schüler, ist dies in den Klassenstufen 5-8 nicht der Fall. Dies könnte darauf hindeuten, dass in dieser Altersspanne die Offenbarung von Stolz scheinbar noch nicht mit der Attraktivität des eigenen Geschlechts einhergeht. Da die Stolz-Aussagen der Schüler/innen jedoch anonym und nicht vor anderen offenbart wurden, kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere der öffentliche Ausdruck von Stolz bei Frauen als Minderung der Attraktivität eingeschätzt werden kann. Eine weitere mögliche Erklärung für diesen signifikanten Unterschied ist, dass Schülerinnen in Bezug auf die Reflektion der eigenen Handlungen allgemein motivierter sind als ihre Mitschüler, welche die Stolz-Aussagen mitunter schnellstmöglich ausfüllen wollten, ohne diese bewusst zu reflektieren.

Insgesamt zeigt die vorliegende Studie, dass Schüler/innen der 5.-8. Klasse ein sehr breites Spektrum an Stolz-Objekten haben, die sie beschäftigen. Auffallend ist dabei im schulischen Bereich der Schwerpunkt auf *Leistung und Resultate* sowie der starke Fokus auf *Tätigkeiten abseits des Lernorts Schule* und andere *Personen und Tiere*.

5. Ausblick

Aufgrund des in der Einleitung dargestellten Einflusses von Stolz auf unter anderem Lernleistung, intrinsische Motivation und Selbstwertgefühl, sollte diese Emotion in lern- und leistungsorientierten Settings wie Schule angeregt und gefördert werden. Das in den Ergebnissen dargestellte breite Spektrum an Stolz-Objekten zeigt, dass es dazu viele Ansatzpunkte gibt. Die vorliegende Studie kann als Grundlage dafür dienen, Stolz-Typen zu ermitteln und zu definieren. Weiterführend sollte differenziert zwischen authentischem und anmaßendem Stolz von Schüler/innen unterschieden werden. Darauf aufbauend kann das Zusammenspiel von verschiedenen Stolz-Typen und deren Motivation, Lernfreude, schulischer Leistung sowie Lern- und -Leistungszielorientierung erforscht werden. Auf diesem Weg können Ansätze aufgezeigt werden, die zur Steigerung von positiven Emotionen und Motivation beitragen können.

Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass viele Stolz-Objekte im Schulalltag von Schüler/innen außerhalb des Schulkontextes angesiedelt sind. Dies lässt die Frage offen, ob und welchen Einfluss nicht schulbezogene Stolz-Objekte auf den Schulalltag von Schüler/

innen haben und ob dies sinnvoll in der Lern- und Leistungsförderung genutzt werden kann.

Des Weiteren lässt der starke Fokus im schulischen Bereich auf Leistung und Resultate vermuten, dass dies unter anderem durch das traditionelle Unterrichtskonzept des lehrerzentrierten Unterrichts beeinflusst wird. Dementsprechend sollte untersucht werden, ob an Schulen mit unterschiedlichen Unterrichtskonzepten ähnliche oder andere Schwerpunkte im Stolz-Empfinden von Schüler/innen zu finden sind.

Literatur

- Ashton-James, C. E., & Tracy, J. L. (2012). Pride and prejudice: How feelings about the self influence judgments of others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(4), 466–476.
- Brosi, P., Spörrle, M., Welpel, I. M., & Heilman, M. E. (2016). Expressing pride: Effects on perceived agency, communalism, and stereotype-based gender disparities. *Journal of Applied Psychology*, 101(9), 1319–1328.
- Carver, C. S., Sinclair, S., & Johnson, S. L. (2010). Authentic and hubristic pride: Differential relations to aspects of goal regulation, affect, and self-control. *Journal of Research in Personality*, 44(6), 698–703.
- Cheng, J. T., Tracy, J. L., & Henrich, J. (2010). Pride, personality, and the evolutionary foundations of human social status. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 334–347.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1378.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Götz, T. (2007). Girls and mathematics – A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497–514.
- Frenzel, A. C., & Stephens, E. J. (2011). Emotionen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 15–77). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Götz, T., & Hall, N. C. (2013). Emotion and achievement in the classroom. In J. Hattie, & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 192–196).
- Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hareli, S., & Weiner, B. (2002). Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation. *Educational Psychologist*, 37(3), 183–193.
- Hart, D., & Matsuba, M. K. (2007). The development of pride and moral life. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 114–133). New York, NY, US: Guilford Press.
- Hascher, T., & Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(2), 105–122.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220–232.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(2-3), 77–86.
- Hofer, M., Schmid, S., & Zivkovic, I. (2008). Schule-Freizeit-Konflikte, Wertorientierungen und motivationale Interferenz in der Freizeit. Eine kulturübergreifende Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(2), 55–68.
- Kornilaki, E. N., & Chlouverakis, G. (2004). The situational antecedents of pride and happiness: Developmental and domain differences. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(4), 605–619.

- Lagattuta, K. H., & Thompson, R. A. (2007). The development of self-conscious emotions: Cognitive processes and social influences. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 91–113). New York: Guilford Press.
- Lewis, M. (2016). Self-conscious emotions. Embarrassment, pride, shame, guilt, and hubris. In L. Feldman Barrett, M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (4th ed., pp. 792–814). New York: The Guilford Press.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: VS.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Moskowitz, J. T., & Saslow, L. R. (2014). Health and psychology. The importance of positive effect. In M. M. Tugade, M. N. Shiota, & L. D. Kirby (Eds.), *Handbook of positive emotions* (pp. 413–431). New York: The Guilford Press.
- Mößle, T., & Lohmann, A. (2014). Entwicklung akademischer Leistungen im Geschlechtervergleich. In T. Mößle, C. Pfeiffer, & D. Baier (Hrsg.), *Die Krise der Jungen. Phänomenbeschreibung und Erklärungsansätze* (S.19–27). Baden-Baden: Nomos.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52.
- Oades-Sese, G. V., Matthews, T. A., & Lewis, M. (2014). Shame and pride and their effects on student achievement. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 246–264). New York: Routledge.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Götz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). Amsterdam: Academic Press.
- Pekrun, R., Götz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48.
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149–174). Oxford, UK: Elsevier.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Handbook of emotions in education* (pp. 120–141). New York: Taylor & Francis.
- Plant, E. A., Hyde, J. S., Keltner, D., & Devine, P. G. (2000). The gender stereotyping of emotions. *Psychology of Women Quarterly*, 24(1), 81–92.
- Self-Brown, S. R., & Mathews, S. (2003). Effects of classroom structure on student achievement goal orientation. *The Journal of Educational Research*, 97(2), 106–112.
- Thompson, R. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269–307.
- Tracy, J. L., & Beall, A. T. (2011). Happy guys finish last: The impact of emotion expressions on sexual attraction. *Emotion*, 11(6), 1379–1387.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007a). The nature of pride. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 263–282). New York: Guilford Press.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007b). The psychological structure of pride: A tale of two facets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 506–525.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007c). The self in self-conscious emotions. A cognitive appraisal approach. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 3–20). New York: The Guilford Press.

- Tracy, J. L., Robins, R. W., & Lagattuta, K. H. (2005). Can children recognize pride? *Emotion*, 5(3), 251–257.
- Tracy, J. L., Shariff, A. F., & Cheng, J. T. (2010). A naturalist's view of pride. *Emotion Review*, 2(2), 163–177.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychology Review*, 92(4), 548–573.
- Wubben, M. J. J., De Cremer, D., & van Dijk, E. (2012). Is pride a prosocial emotion? Interpersonal effects of authentic and hubristic pride. *Cognition and Emotion*, 26(6), 1084–1097.

Kategorien	Kategorie-Beschreibungen	Beispielzitate
1 Lernen in der Schule	Aspekte, die im direkten Zusammenhang mit Lernen in der Schule stehen.	
1.1 Leistung und Resultate	Ergebnisse/Reaktionen als Resultate schulischer Aktivitäten von Schüler/inne/n sowie Skills/Wissen der Schüler/inne/n, welches sie in der Schule erworben haben.	„mich weil ich eine 3 in Mathe habe und ich ernsthaft mit einer 6 gerechnet habe“ ¹ (#29-7) ² „[...] das ich schneller lernen kann als meine Mitschüler“ (#105-7)
1.2 Lernprozess und -fortschritt	Aspekte des individuellen Lernprozesses, ohne auf entsprechende Resultate zu fokussieren.	„dass ich Physik langsam verstehe“ (#48-5) „und das ich mit meiner Freundin am Dienstag und am Mittwoch für englisch gelernt habe“ (#102-7)
2 Soziale Aspekte	Soziale Aspekte, die nicht im direkten Zusammenhang mit Lernen in der Schule stehen müssen.	
2.1 Sozialverhalten	Handlungen und Verhaltensweisen gegenüber anderen Personen.	„[...] dass ich meine Freundin getröstet habe [...]“ (#104-3) „mich weil ich den ersten Schritt gemacht habe und wir uns vertragen haben“ (#80-5)
2.2 Emotionen und Emotionsregulierung	Das Erleben von Emotionen sowie deren Regulierung.	„Ich bin stolz dass ich verliebt bin“ (#90-3) „Das ich es jede Woche aushalte mit Emily an einem Tisch zu sitzen und obwohl ich sie hasse“ (#102-10)
2.3 Integration	Die Eingewöhnung innerhalb der Schule/das Finden von Freunden im Schulkontext.	„darauf das ich in der Klasse wieder anschluss gefunden habe“ (#13-10) „das ich von anderen Klassen auch freunde habe“ (#64-3)
2.4 Andere stolz zu machen	Aspekte, mit denen der Stolz anderer Personen auf sich gezogen werden konnte.	„Wenn ich meine Mutter stolz mache weil ich nicht am Handy war“ (#34-7) „mich wenn ich meine Eltern stolz mache!“ (#31-13)
3 Tätigkeiten abseits des Lernorts Schule	Aktivitäten und Aspekte, die im außerschulischen Bereich anzusiedeln sind und nicht im direkten Zusammenhang mit Lernen in der Schule stehen müssen.	
3.1 Hobbys und Freizeit	Handlungen und Resultate, die die Freizeit und die Hobbys der Schüler/innen betreffen.	„das ich in einem Videospiel gegen meinen Freund gewonnen habe“ (#23-2) „mich weil ich diese Woche ganz viel Akkordeon geübt habe“ (#29-9)

3.2	Aufgaben ausführen und zu unterstützen	Aufgaben, die abseits des Lernorts Schule ausgeführt wurden/die aktive Unterstützung anderer Personen.	„[...] Dass ich meiner mama mit Putzen geholfen habe [...]“ (#30-2) „dass ich am Wochenende die Ganzen einkäufe alleine besorgt habe [...]“ (#33-3)
3.3	Materialistische Aspekte	Besitztümer und materielle Anschaffungen, die keinen Bezug zu eigenen Handlungen aufweisen.	„meine neuen Schuhe“ (#108-14) „[...] Ich bin stolz auf das ich ein neues handy habe“ (#69-7)
4 Ich			
Aspekte, die auf die eigene Person bezogen sind und keine konkreten Handlungen betreffen.			
4.1	Persönlichkeit und Charakter	Aspekte, die auf die eigene Persönlichkeit/den eigenen Charakter bezogen sind.	„[...] Und das ich selbstbewusster geworden über den geworden bin, der mich immer beleidigt“ (#104-3) „meine Sportlichkeit“ (#17-10)
4.2	Äußerlichkeiten	Aspekte, die auf das eigene Aussehen bezogen sind.	„[...] Und ich bin stolz auf meine Haare“ (#103-3) „mich das ich abgenommen habe [...]“ (#1-7)
4.3	„Auf mich“	Die Angabe von Stolz auf die eigene Person, ohne einen Grund dafür anzugeben.	„ich bin stolz auf mich“ (#81-14)
4.4	„Mein Leben“	Die Angabe von Stolz auf das eigene Leben, ohne einen Grund dafür anzugeben.	„Ich bin stolz auf mein leben“ (#92-7)
5 Personen und Tiere			
Aspekte, die nicht direkt die eigene Person sondern andere Menschen oder Tiere betreffen.			
5.1	Stolz auf ihre Handlungen	Handlungen oder Resultate anderer Personen oder Tiere.	„Lisa, weil sie eine 2 in Mathe hat“ (#2-14) „meinen Hund, weil er einen Trick gelernt hat“ (#11-4)
5.2	Stolz auf sie oder sie zu haben	Die Angabe von Stolz auf andere Personen oder Tiere, ohne dies zu begründen oder mit der Begründung, denjenigen zu haben.	„auf mein Pferd“ (#15-10) „das ich eine so große tolle Familie habe“ (#67-2)
6	Auf nichts stolz		„nichts diese Woche, da nichts passiert ist“ (#1-17)
7	Rest	Nicht kodierbare Aussagen.	„Nicht gut: Mein Knie“ (#28-7)

1 Die Stolz-Aussagen der Schüler/innen wurden nicht korrigiert im Original übernommen

2 Aussage von Schüler/in Nr. 29 in Schulwoche Nr. 7

Kognitive Neubewertung statt Unterdrückung von Emotionen: Emotionsregulation und Leistung bei Grundschulkindern

Abstract

Emotionsregulationsstrategien können sich im Schulkontext unterschiedlich auf die kognitive Leistung auswirken. In der vorliegenden Studie wurden die Effekte der Emotionsregulationsstrategien Unterdrückung und Neubewertung auf die nachfolgende kognitive Leistung bei Grundschulkindern untersucht. An der Studie nahmen $N = 78$ Kinder aus dritten Klassen teil ($M_{\text{Alter}} = 8.52$ Jahre, $SD = 0.42$; 50 % Mädchen). Die Auswirkungen von Unterdrückung und Neubewertung während eines emotionsauslösenden Filmausschnitts wurden jeweils mit einer Kontrollgruppe verglichen, die nicht zur Emotionsregulation aufgefordert wurde. Kognitive Leistung wurde mit einem Konzentrationstest erfasst. Anders als für Erwachsene belegt fanden sich in der vorliegenden Studie keine Hinweise auf negative Auswirkungen des Einsatzes von Unterdrückung auf die kognitive Leistung. Die Kinder zeigten jedoch bessere kognitive Leistungen, wenn sie während des Filmausschnitts die Emotionsregulationsstrategie Neubewertung eingesetzt hatten. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Neubewertung von Emotionen bei Grundschulkindern als adaptive und leistungsunterstützende Strategie fungieren kann.

1. Einleitung

Ärger über Streit unter Klassenkameraden, Freude über ein Lob der Lehrkraft, Frust angesichts des Misserfolgs bei einer schwierigen Aufgabe, Angst vor einer Prüfung: Im Schulalltag sind Kinder sowohl in alltäglichen Interaktionen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen als auch in Bezug auf Lern- und Leistungsaufgaben häufig emotional relevanten Situationen ausgesetzt. Eine adaptive Regulation von emotionalem Empfinden und Emotionsausdruck gehört zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben in der frühen und mittleren Kindheit (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Dabei kann die Entscheidung für bestimmte Emotionsregulationsstrategien im schulischen Lern- und Leistungskontext Auswirkungen darauf haben, wie gut die entsprechende Aufgabe bewältigt wird (vgl. Gunzenhauser & Suchodoletz, 2014). Die Untersuchung der Zusammenhänge von Emotionsregulationsstrategien und kognitiven Leistungen im Grundschulalter sind besonders wichtig: In diesem Alter könnten die Präferenzen für bestimmte Emotionsregulationsstrategien noch durch erzieherischen Einfluss modifiziert und somit möglicherweise ungünstige langfristige Folgen eher dysfunktionaler Strategien vermieden werden (vgl. John & Gross, 2004). Im Zentrum der vorliegenden Studie stand die Untersuchung der Auswirkungen von zwei spezifischen Emotionsregulationsstrategien, *Unterdrückung* und *Neubewertung*, auf die kognitive Leistung von Drittklässlern in deutschen Grundschulen.

2. Emotionsregulation: Folgen für Lernen und Leistung

Emotionen können Lernprozesse und kognitive Leistung beeinflussen. So betonen Modelle des selbstregulierten Lernens die Rolle positiver und negativer Emotionen sowohl während der Planung und Auswertung von Lernprozessen (z.B. Vorfreude bzw. Stolz auf Erfolg, Angst vor oder Enttäuschung über Misserfolg) als auch während der Beschäftigung mit Lernmaterial oder Testaufgaben (z.B. Vergnügen oder Langeweile) (Pekrun, Götz, Titz, & Perry, 2002). Generell gelten positive Emotionen eher als förderlich und negative Emotionen eher als hinderlich für die kognitive Leistung (Pekrun et al., 2002). Darüber hinaus kann eine hohe emotionale Erregung unabhängig von der Valenz der erlebten Emotion – die auch von einem Ereignis außerhalb der eigentlichen Lern- oder Leistungsaufgabe, also etwa durch einen Streit mit Mitschüler/innen, her-rühren kann – die kognitive Leistung einschränken (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009). Eine effektive Emotionsregulation, also die Modifikation des eigenen emotionalen Empfindens und Emotionsausdrucks (Gross, Richards, & John, 2006), bildet daher eine wichtige Grundlage für Lernen und Leistung in der Schule (Ben-Eliyahu & Linnebrink-Garcia, 2015).

Zur konkreten Umsetzung von Emotionsregulation können Erwachsene und Kinder auf verschiedene spezifische Emotionsregulationsstrategien zurückgreifen, die unterschiedliche Auswirkungen auf die kognitive Leistung haben können. Das *Prozessmodell der Emotionsregulation* (Gross & John, 2003) unterscheidet zwischen vorbereitungs-orientierten Strategien, die bereits in den Entstehungsprozess der emotionalen Erfahrung eingreifen, und antwortorientierten Strategien, deren Ziel die Modifikation einer bereits voll entwickelten emotionalen Reaktion ist (vgl. Abler & Kessler, 2009; Gross & John, 2003). In der persönlichkeitspsychologischen Literatur wurden zwei prototypische Strategien bei Erwachsenen ausführlich untersucht: Die vorbereitungs-orientierte Strategie *Neubewertung* (Reappraisal) und die antwortorientierte Strategie *Unterdrückung* (expressive Suppression). Neubewertung bezieht sich auf eine Veränderung des emotionalen Empfindens durch eine Neuinterpretation der Situation, während Unterdrückung ein Verschleiern des Emotionsausdrucks beschreibt (Gross & John, 2003).

In der entwicklungspsychologischen Forschung hat sich gezeigt, dass Kinder Unterdrückung und Neubewertung ab dem Kindergartenalter spontan einsetzen (Cole, 1986; Stansbury & Sigman, 2010). Die sich in diesem Alter substanziell verbessernde inhibitorische Kontrollfähigkeit trägt dazu bei, dass sich Kinder von emotionalen Situationen nicht sofort überwältigen lassen (Carlson & Wang, 2007). Emotionsregulationsstrategien wie Unterdrückung und Neubewertung werden wahrscheinlich zunächst durch Nachahmung und Internalisierung der von Bezugspersonen angewandten Strategien im Umgang mit emotionalen Situationen erworben, allerdings noch nicht reflektiert (Stegge & Meerum Terwogt, 2007). Ab einem Alter von ungefähr sieben Jahren können Kinder aufgrund ihres wachsenden Wissens über Ursprünge und Folgen von Gedanken, Gefühlen und Empfindungen bei sich und anderen (Theory of Mind) Neubewertung und Unterdrückung bewusst zur Emotionsregulation einsetzen (Stegge & Meerum Terwogt, 2007).