

Tobias Ringeisen¹, Annette Glathe² & Ulrike Hanke³

Lernemotionen, Lernen und Studienerfolg bei Studierenden: Wie können Lehrende durch ihr Lehrverhalten positiv Einfluss nehmen?

Zusammenfassung

Viele Hochschullehrende versuchen durch ihr Lehrverhalten, Studierende für ihr Fach zu begeistern, damit sich diese eigenmotiviert mit den Inhalten beschäftigen und positive Emotionen beim Lernen erleben. Dennoch leiden viele Studierende unter Langeweile oder Prüfungsangst, was die Studienleistung beeinträchtigen kann. Am Beispiel von Freude und Langeweile sowie Stolz und Angst beleuchtet dieser Beitrag theoretisch-empirisch den Zusammenhang zwischen Lehrverhalten, lernbegleitenden Emotionen, Lernprozessen und Studienerfolg von Studierenden. Lehrende erhalten Empfehlungen, wie sie durch ihr Lehrverhalten Einfluss auf die Emotionen von Studierenden und somit Lernprozesse und Studienerfolg nehmen können.

Schlüsselwörter

Lernbegleitende Emotionen, Studienerfolg, Lehrverhalten

1 Corresponding author; Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin;
tobias.ringeisen@hwr-berlin.de; ORCID 0000-0002-4863-5262

2 Hochschuldidaktische Arbeitsstelle TU Darmstadt; annette.glathe@tu-darmstadt.de

3 Hanke Teachertraining; mail@ulrike-hanke.de

Learning-Related Emotions, Learning and Academic Success among University Students: How can Teachers exert a Positive Influence through their Teaching Behaviour?

Abstract

Through their teaching behaviour, many university lecturers try to inspire students for their subject so that they are self-motivated to engage with the contents and experience positive emotions while learning. Nevertheless, many students suffer from boredom or test anxiety, which can affect their academic performance. Using the examples of enjoyment and boredom as well as pride and anxiety, this article takes a theoretical-empirical look at the relationship between teaching behaviour, students' learning-related emotions, learning and academic success. Teachers receive recommendations on how they can influence students' emotions and thus learning processes and their academic success through their teaching behavior.

Keywords

learning-related emotions, academic success, teaching behaviour

1 Welche Emotionen erleben Studierende während Lehrveranstaltungen oder beim Lernen, die für Studienmotivation und Studienerfolg relevant sind?

Sogenannten Lern- und Leistungsemotionen kommt nach Emotionstheorien wie der Kontroll-Wert-Theorie (KWT) eine wichtige Rolle für Lernprozesse und Studienerfolg von Studierenden zu (z. B. Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2023, 2024). Zunächst konzeptualisiert dieser Artikel Lern- und Leistungsemotionen unter Rückgriff auf die Annahmen der KWT, fasst Forschungsbefunde zur Rolle der vier Beispielenotionen Freude und Langeweile sowie Stolz und Angst für Lernen und Studienerfolg zusammen und leitet forschungsbasiert Empfehlungen ab, wie Lehrende durch ihr Lehrverhalten Einfluss auf die entsprechenden Emotionen und somit auf den Studienerfolg nehmen können. Einschlägige Literaturdatenbanken wurden gezielt nach Überblicksarbeiten und Metaanalysen durchsucht. Eingeschlossen wurden vorrangig Publikationen, die Lern- und Leistungsemotionen sowie deren Einfluss auf Lernen und Leistung untersuchen, einen KWT-basierten theoretischen Rahmen nutzen, Stichproben mit Studierenden oder Sekundarschüler:innen umfassen und idealerweise die Rolle des Lehrverhaltens fokussieren.

Gemäß KWT (z. B. Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2023, 2024) werden **Lern- und Leistungsemotionen** als emotionale Zustände verstanden, die im Verlauf von Lern- und Anforderungssituationen auftreten können, in denen die Lernenden neues Wissen erwerben oder eine Leistung erbringen, die von anderen oder den Lernenden selbst bewertet wird. Emotionen werden danach unterschieden, ob sie positiv oder negativ sind, ob sie aktivieren oder deaktivieren und wodurch sie ausgelöst werden. Mit Hilfe der Dimension **Valenz** lassen sich positive, d. h. angenehme Emotionen, von negativen, die als unangenehm empfunden werden, unterscheiden. Weiterhin variiert für jede Emotion das Ausmaß der **Aktivierung**: Das begleitende Erregungsniveau und somit ihre aktivierende Funktion kann von gering (z. B. bei Langeweile) bis hoch reichen (z. B. bei Angst, Stolz und Freude). Schließlich lassen sich mit der

Dimension **Aktivität vs. Ergebnis** Emotionen unterscheiden, die sich auf Lern-/Leistungsaktivitäten oder das Ergebnis einer Leistungssituation beziehen. Ergebnis-bezogene Emotionen werden vorrangig ausgelöst, wenn Studierende das Ergebnis einer Leistungssituation antizipieren (prospektive Emotionen, z. B. Angst beim Gedanken an eine nahende Klausur) oder an das Ergebnis einer zurückliegenden Leistungssituation denken (retrospektive Emotionen, z. B. Stolz über eine erzielte Note). Zusammengefasst können Lern- und Leistungsemotionen **(1) Aktivitäten** (z. B. Freude oder Langeweile beim Besuch einer Vorlesung) begleiten, sich **(2) auf das erwartete Ergebnis einer Leistungssituation beziehen** (z. B. Angst, eine Prüfung nicht zu bestehen) oder **(3) aktiviert werden, wenn Lernende an das Ergebnis einer vergangenen Leistungssituation denken** (z. B. Stolz über ein gutes Prüfungsergebnis). Pekrun und Kolleg:innen entwickelten eine Taxonomie (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2023; Pekrun & Stephens, 2012), die ca. 20 Emotionen in Lern- und Anforderungssituationen anhand der vorgestellten Dimensionen klassifiziert (Tabelle 1).⁴

Aktivität versus Ergebnis	Positiv		Negativ	
	aktivierend	deaktivierend	aktivierend	deaktivierend
Aktivität	Lernfreude	Entspannung	Ärger Frustration	Langeweile
Ergebnis wird antizipiert	Hoffnung Vorfreude	prospektive Erleichterung	Angst	Hoffnungslosigkeit
Ergebnis liegt vor	Freude Stolz Dankbarkeit	Zufriedenheit Erleichterung	Scham Ärger	Traurigkeit Enttäuschung

Tabelle 1: Dreidimensionale Systematik der Lern- und Leistungsemotionen nach Pekrun (2024)

4 Neben Lern- und Leistungsemotionen werden in der KWT (Pekrun, 2024; Pekrun et al., 2023) auch epistemische, soziale und existenzielle Emotionen unterschieden, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen wird.

2 Wodurch werden lernbegleitende Emotionen ausgelöst und welche Rolle spielen diese für den Studienerfolg?

Lern- und Leistungsemotionen entstehen gemäß den Annahmen der KWT als Folge von Einschätzungsprozessen, die in den Studierenden ablaufen. Welche Emotionen in welcher Intensität erlebt werden, hängt von einem Zusammenspiel aus Merkmalen der Lernumgebung und der Lernenden ab (z. B. Pekrun, 2024; Pekrun et al., 2023). Sind bestimmte Emotionen aktiviert, so lenken diese wiederum kognitiv-motivationale Prozesse wie Aufmerksamkeit oder Anstrengung, die mit der Mitarbeit in einer Lehrveranstaltung bzw. eigenständigen Lernprozessen in Verbindung stehen. Wie in Abbildung 1 dargestellt, lassen sich Lern- und Leistungsemotionen somit als Vermittler zwischen Merkmalen der Lernumgebung/der Lernenden sowie den erzielten (Lern)Ergebnissen konzeptualisieren. Zwischen allen Faktoren können Rückkopplungsschleifen und Wechselbeziehungen auftreten. Gemäß diesen Annahmen können Lehrende versuchen, über ihr Lehrverhalten Einfluss auf die Emotionen von Studierenden zu nehmen, um deren Lernprozesse und Studienerfolg zu fördern.

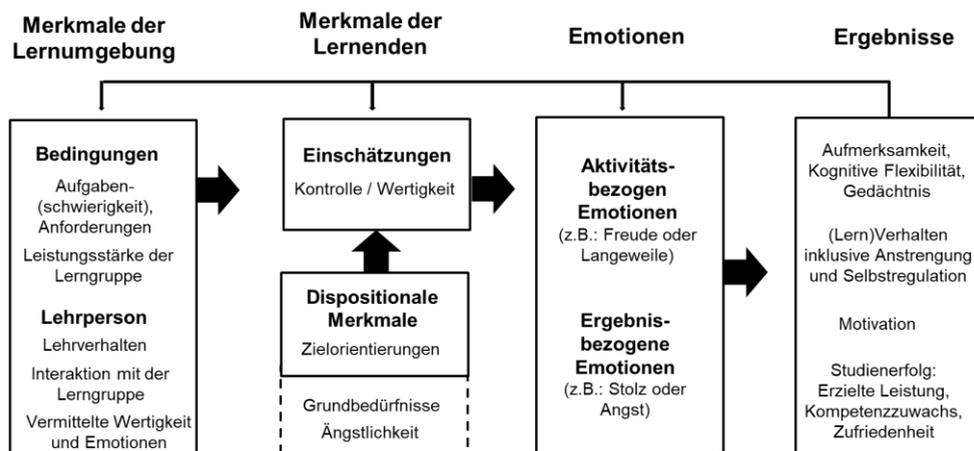


Abb. 1: Vereinfachtes Strukturmodell der Annahmen der KWT zur Entstehung und Wirkung von Lern- und Leistungsemotionen in Anlehnung an Pekrun (2024)⁵

Gemäß der KWT hängen die Qualität und Intensität von Lern- und Leistungsemotionen davon ab, wie Studierende Lern-/Leistungsaktivitäten oder das Ergebnis einer Leistungssituation einschätzen. Es lassen sich **Einschätzungen von Kontrolle und Wertigkeit** unterscheiden. Eine hohe Kontrolle erleben Lernende dann, wenn sie den Eindruck haben, das Ergebnis oder den Verlauf des Lern-prozesses selbst beeinflussen zu können. Die Wertigkeit gibt an, ob Studierende Aktivitäten oder Ergebnisse als persönlich relevant oder irrelevant wahrnehmen und ihnen einen positiven oder negativen Wert beimessen. Beispielsweise können Studierende eine Mathe-Übung als wenig kontrollierbar aber wichtig einschätzen und als Folge Angst und Hilflosigkeit erleben, wenn klausurrelevante Aufgaben besprochen werden, die sie nicht verstehen. Beide Varianten der Einschätzung können überdauernd sein, also Dispositionen abbilden, oder im Laufe der Zeit und über verschiedene Situationen

⁵ Die Einflussfaktoren, insbesondere zur Lernumgebung, wurden vereinfacht dargestellt, um die KWT verständlicher zu machen. Soziodemografische, kulturelle und genetische Faktoren wurden bewusst weggelassen.

hinweg schwanken. Situativ fluktuierende Kontrolle bezieht sich z. B. auf die bearbeiteten Aufgaben in der Mathe-Übung, während dispositionale Kontrolle, beispielsweise im Sinne akademischer Selbstwirksamkeit, die überdauernde Überzeugung abbildet, leistungsbezogene Anforderungen in einem Fach oder im gesamten Studium erfolgreich zu bewältigen (z. B. Putwain et al., 2013).⁶ Verfügen Studierende z. B. über geringe dispositionale Kontrollüberzeugungen in Mathematik, so erwarten sie modulübergreifend, entsprechende Inhalte nicht zu verstehen und zugehörige Prüfungen nicht bewältigen zu können, was Angst verstärkt. Hohe Kontrollüberzeugungen dagegen sind mit positiven Emotionen wie Freude und Stolz verbunden, die aktivieren und erhöhte Anstrengung und bessere Leistungen begünstigen.

Aktuelle Forschung geht davon aus, dass positive Emotionen besonders intensiv erlebt werden, wenn Kontrolle und Wert als hoch eingeschätzt werden. Negative Emotionen treten vor allem auf, wenn wenig Kontrolle erlebt wird, wobei die Wertausprägung je nach Emotion variieren kann (Camacho-Morles et al., 2021; Heckel & Ringeisen, 2019; Pekrun et al., 2023; Pekrun, 2024): Werden Lernaktivitäten als wichtig und kontrollierbar erlebt, sollte Freude evoziert werden, während Langeweile vor allem aus geringer Wertigkeit resultiert. Angst sollte auftreten, wenn prospektive Ergebniserwartungen durch hohe Wert- aber niedrige bis mittlere Kontrolleinschätzungen gekennzeichnet sind. Stolz hingegen sollte ausgelöst werden, wenn Studierende den Erfolg in einer Prüfung rückblickend sich selbst zuschreiben (hohe Kontrolle) und den Kurs als wichtig oder interessant einschätzen (hohe Wertigkeit). Zusammenfassend zeichnet sich jede Emotion durch spezifische Reaktionsmuster im Erleben, begleitenden Einschätzungen, physiologischen Reaktionen und zugehörigen Verhaltenstendenzen aus (Pekrun et al., 2023).

Relativ stabile **dispositionale Merkmale der Studierenden** beeinflussen die Einschätzung von Kontrolle und Wertigkeit sowie die resultierenden Emotionen (Pekrun, 2006, 2024). Die KWT unterscheidet insbesondere vier Zielorientierungen

6 Frühere KWT-Versionen definieren dispositionale Kontrollwahrnehmungen als Prädiktor situativer Kontrollwahrnehmungen (Heckel & Ringeisen, 2019; Pekrun, 2006), während diese Differenzierung in der aktuellen Version fehlt (Pekrun, 2024).

(Pekrun et al., 2009): Lernziele (eigene Fähigkeiten verbessern) und Leistungsziele (besser als andere abschneiden), die jeweils die Form von Annäherungs- (Erfolg anstreben) oder Vermeidungszielen (Misserfolg vermeiden) annehmen können. Lern- und Leistungsannäherungsziele sollen positive Emotionen wie Freude stärken und negative wie Angst verringern, während für Vermeidungsziele umgekehrte Effekte angenommen werden. Die KWT erkennt weitere dispositionale Merkmale als Einflussfaktoren auf Kontrolle und Wertigkeit an, ohne sie explizit zu modellieren (Abb. 2, gestrichelter Kasten). Dazu zählen Ängstlichkeit als Tendenz, Leistungssituationen als unkontrollierbar wahrzunehmen und mit Angst zu reagieren (Pekrun & Stephens, 2012), sowie die drei Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017, 2020): Demnach können sich Lernende in den Bedürfnissen unterscheiden, enge Beziehungen zu anderen aufzubauen (Eingebundenheit), Lerninhalte und -methoden interessengesteuert mitauswählen zu dürfen (Autonomie) und eigene Fähigkeiten zu erweitern und zu überprüfen (Kompetenzerleben).

Neben Merkmalen der Lernenden beeinflussen **Merkmale der Lernumgebung** maßgeblich die Qualität und Intensität von Lern- und Leistungsemotionen (Pekrun, 2006, 2024; Pekrun et al., 2023). Beispielsweise senken zu schwierige Aufgaben die wahrgenommene Kontrolle und fördern Angst, während zu einfache Aufgaben mit geringer Wertigkeit Langeweile begünstigen. In leistungsstarken Lerngruppen erleben leistungsschwächere Studierende oft geringere Kontrolle, was positive Emotionen mindert und negative verstärkt. Neben diesen Rahmenbedingungen werden die Emotionen von Studierenden vor allem durch Merkmale der Lehrenden geprägt. Dieser Artikel konzentriert sich auf das **Lehrverhalten**. Die KWT unterscheidet drei Grundformen, die verdeutlichen, wie Lehrende direkt die Lern- und Leistungsemotionen Studierender beeinflussen können (vgl. Pekrun et al., 2023; Pekrun, 2024; Ryan & Deci, 2017, 2020)⁷:

7 Sowohl die KWT (Pekrun et al.) als auch die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan) unterscheiden drei Grundformen des Lehrverhaltens. Während die KWT deren Einfluss

- **Förderung von Autonomie**
- **Förderung von Kompetenzerleben**
- **Förderung von Eingebundenheit**

Förderung von Autonomie kennzeichnet Verhaltensweisen, die den Studierenden Wahlmöglichkeiten bieten, ihre Ideen und Interessen aufgreifen und selbstgesteuertes Lernen fördern. Bei der **Förderung von Kompetenzerleben** helfen Lehrende Studierenden, anspruchsvolle Anforderungen im Studium schrittweise zu meistern, sich kompetent im Umgang damit zu erleben und ihre Fortschritte wahrzunehmen. **Förderung von Eingebundenheit** kennzeichnet Verhaltensweisen, die Studierenden helfen, sich als Mensch akzeptiert und mit Lehrenden und Mitstudierenden verbunden zu fühlen. Die drei Grundformen des Lehrverhaltens begünstigen also die Befriedigung der entsprechenden Grundbedürfnisse von Studierenden.

Fördert die Lehrperson Autonomie, Kompetenzerleben und Eingebundenheit, steigert dies das Erleben von Kontrolle und Wertigkeit und begünstigt positive Emotionen, Motivation und Studienleistung (z. B. Gilbert et al., 2021; Hagenauer & Volet, 2014; Pekrun, 2006, 2024; Ryan & Deci, 2020). Zudem wirkt sich das Verhalten von Lehrenden positiv aus, wenn sie die Wertigkeit von Inhalten/Lernzielen betonen, Begeisterung für ihr Fach zeigen oder Freude und Humor in die Lehre einbringen (Cavanagh, 2016; Frenzel et al., 2019, Schneider & Preckel, 2017).

Die aktivierten Emotionen fördern oder hemmen Ergebnisse im Sinne von kognitiv-motivationalen Prozessen, der Qualität des Lernverhaltens und des Studienerfolgs (Pekrun, 2006, 2024). Während z. B. Langeweile die Aufmerksamkeit verringert, fördert Freude kognitive Flexibilität. Je nach erlebter Emotion variieren die genutzten Lernstrategien und die Selbstregulation, was die Lerneffektivität beeinflusst. Emotionale Erregung erleichtert die Gedächtniskonsolidierung und den Abruf von Inhalten. Schließlich wirken sich Emotionen auch auf die Qualität und Quantität des

auf Kontrolleinschätzungen, Wertigkeit und Emotionen betont, fokussiert die Selbstbestimmungstheorie auf motivationale Implikationen. Die zitierten Quellen geben einen Überblick über Wirkmechanismen und Befunde.

Studienerfolgs im Sinne von erzielten Leistungen, Kompetenzzuwachs oder Zufriedenheit aus (z. B. Heckel & Ringeisen, 2019). Das nächste Kapitel veranschaulicht diese Effekte anhand konkreter Beispiele.

3 Wie wirken sich Emotionen auf Lernen und den Studienerfolg aus?

Die vier Emotionen Freude, Stolz, Langeweile und Angst werden im Folgenden als Beispiele betrachtet. Sie decken positive und negative aktivitäts- sowie ergebnisbezogene Emotionen ab (Abb. 1) und gehören zu den intensivsten Emotionen, die Studierende im Vergleich zu anderen Lern- und Leistungsemotionen erleben (Pekrun et al., 2023; Thies & Kordts-Freudinger, 2019). Diese Emotionen stehen in engem Zusammenhang mit kognitiv-motivationalen Prozessen sowie Lernen und Leistung und sind für Lehrende gut erkennbar (Abb. 2; z. B. Camacho-Morles et al., 2021; Pekrun & Stephens, 2012; Pekrun et al., 2010, 2023; Schneider & Preckel, 2017).

3.1 Freude und Langeweile

Freude (positiv, hohe Aktivierung) und der ‚Gegenspieler‘ Langeweile (negativ, niedrige Aktivierung) sind für Lernprozesse und Leistung besonders relevant (Camacho-Morles et al., 2021; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2010; Pekrun & Stephens, 2012; Sharp et al., 2018). Wie im Modell der KWT (Abb. 2) verdeutlicht, erleben Studierende Freude, wenn Leistungsanforderungen klar definiert und Lernaktivitäten herausfordernd, aber kontrollierbar sowie relevant/interessant sind. Freude sollte zudem auftreten, wenn Lehrende den Studierenden Autonomie (z. B. bei Lernthemen oder Partner:innen bei Gruppenarbeiten) und die Möglichkeit bieten, sich (z. B. durch Feedback) als kompetent wahrzunehmen sowie ihre Eingebundenheit stärken (z. B. indem sie schüchterne Studierende ermutigen, sich aktiv zu beteiligen). Unter solchen Bedingungen fördert Freude intrinsische Motivation, effektiven Lernstrategieeinsatz und passende Selbstregulation sowie bessere Leistungen (z. B. Camacho-Morles et al., 2021; Minkley et al., 2017; Pekrun & Stephens, 2012).

Langeweile entsteht, wenn die Lernumgebung keine Herausforderung bietet und die Studierenden nicht in ihrem Kompetenzerleben, ihrer Autonomie und/oder Eingebundenheit gefördert werden. Langeweile begünstigt Vermeidungsverhalten, ineffizientere Lernregulation und schlechtere Leistungen (Camacho-Morles et al., 2021; Minkley et al., 2017; Pekrun et al., 2010, 2023; Pekrun & Stephens, 2012). Validierungsstudien und Metaanalysen zeigen durchgängig negative Zusammenhänge zwischen Langeweile und Leistung, intrinsischer Motivation und der Lernqualität (z. B. Camacho-Morles et al., 2021; Pekrun et al., 2010, 2023; Tze et al., 2016).

3.2 Stolz und Angst

Angst gehört zu den am häufigsten erforschten Lern- und Leistungseemotionen, während Stolz weniger untersucht wurde (z. B. Heckel & Ringeisen, 2019; Pekrun et al., 2023; Tempelaar et al., 2012). Studierende, die ihre Kontrolle über die Anforderungen im Studium als hoch einschätzen, empfinden weniger Angst. Auch eine hohe erlebte Wertigkeit von Aufgaben/Lehrveranstaltungen verringert die Angst (Butz et al., 2015; Heckel & Ringeisen, 2019; Tempelaar et al., 2012). Hohe Angst geht oft mit verringerten Werten bei Interesse und intrinsischer Motivation einher, kann aber auch extrinsische Lernanstrengungen aktivieren, wenn die Sorge besteht, eine Prüfung nicht zu bestehen; niedrige Angstwerte hingegen fördern den effektiven Einsatz von verständnisorientierten Lernstrategien (Pekrun et al., 2009; Pekrun & Stephens, 2012). Somit kann ein geringes bis mittleres Angstniveau intrinsisch motivierend wirken, während hohe Angst Misserfolgsvermeidung aktivieren kann, was intrinsische Motivation untergräbt (z. B. Tibubos et al., 2020; Pekrun & Stephens, 2012).

Stolz zeigt überwiegend positive Beziehungen zu Leistung, auch wenn die Forschung begrenzt ist (Heckel & Ringeisen, 2019; Pekrun & Stephens, 2012). Hohe Kontrolleinschätzungen und ein hoher Aufgabenwert fördern Stolz, der wiederum die Auswirkungen dieser Einschätzungen auf die intrinsische Motivation und den Studienerfolg im Sinne von Leistung, Kompetenzerleben und Zufriedenheit verstärkt (Butz et al., 2015; Heckel & Ringeisen, 2019). Stolz steht zudem positiv mit

Interesse und Anstrengung in Verbindung und gilt als wichtige Vorbedingung für selbstreguliertes Lernen (Pekrun & Stephens, 2012).

Zusammenfassend kann das Lehrverhalten Lern- und Leistungseemotionen beeinflussen, die wiederum mit Lernen und Leistung verknüpft sind. Die Wechselbeziehungen sind komplex, doch lassen sich für Hochschullehrende Handlungsempfehlungen ableiten, die im Folgenden vorgestellt werden.

4 Durch welches Lehrverhalten können Lehrende positiven Einfluss auf Emotionen und den Studienerfolg nehmen?

Zieht man das im zweiten Abschnitt vorgestellte Modell der KWT heran, so erleben Studierende im Studium mehr Kontrolle und Wertigkeit und somit mehr positive Emotionen und weniger negative, was wiederum (Lern)Ergebnisse und Studienerfolg fördert, wenn die Studierenden (z. B. Gilbert et al., 2021; Hagenauer & Volet, 2014; Pekrun, 2006, 2024; Ryan & Deci, 2017, 2020)

1. beim Lernen und beim Umgang mit Anforderungen im Studium **Autonomie** erleben
2. sich in das Studium und die Lehre **eingebunden fühlen**, d. h. mit Lehrenden und Mitstudierenden Beziehungen aufbauen
3. **sich als kompetent erleben** können, indem Lehrende ihnen helfen, Anforderungen schrittweise zu meistern, um akademische Ziele zu erreichen.

Auf Basis der vorgestellten theoretisch-empirischen Befundlage dienen die folgenden Vorschläge als Denkanstöße für Lehrende, welche Lehrverhaltensweisen nützlich sind, um die drei Grundbedürfnisse von Studierenden zu befriedigen, ohne jedoch Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Vertiefende Hinweise zur Lehrgestaltung finden sich bei Götz (2017) und Cavanagh (2016).

4.1 Was können Lehrende tun, um Autonomie zu fördern?

Um die vielfältigen positiven Effekte von Autonomie im Unterricht anzuregen (z. B. Gillet et al., 2012; Haerens et al., 2018; Ryan & Deci, 2017; 2020), sollten Lehrende den Studierenden Wahlmöglichkeiten bei Inhalten, Lehr-Lernmethoden und Prüfungsformaten bieten. So ist es z. B. sinnvoll, dass die Studierenden ein Referatsthema selbst wählen und hin und wieder entscheiden können, ob sie allein oder in einer Gruppe arbeiten. Auch die Wünsche und Interessen aufzunehmen und in der Lehre zu berücksichtigen, fördert ihr Autonomie- und Kontrollerleben, was Interesse begünstigt, mit positiven Emotionen und erhöhter intrinsischer Motivation einhergeht und somit den Studienerfolg fördert (Cavanagh, 2016). Um Gestaltungsanregungen einzuholen, können Lehrende die Studierenden gezielt befragen und informell Feedback einholen. Dazu bietet sich der Einsatz von sogenannten Classroom Assessment Techniques (Angelo & Cross, 2012) an, die Lehrenden einen Eindruck vom Wohlergehen und den Wünschen ihrer Studierenden vermitteln.

4.2 Was können Lehrende tun, um Eingebundenheit zu fördern?

Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit wird durch gute Beziehungsgestaltung befriedigt, was positive Emotionen und bessere (Lern)Ergebnisse begünstigt (z. B. Hagenauer & Volet, 2014, Ryan & Deci, 2017; Schneider & Preckel, 2017). Dazu gehört es, dass Lehrende den Studierenden wertschätzend und freundlich begegnen sowie Einfühlungsvermögen zeigen. Auch der Einsatz von kurzen Partner:innen- oder Gruppenarbeiten fördert die soziale Eingebundenheit und reduziert Anonymität (vgl. Hagenauer & Volet, 2014). Große Bedeutung kommt der ersten Sitzung einer Lehrveranstaltung zu, wo Lehrende den Grundstein für eine gute Beziehung und Atmosphäre legen. Hier empfiehlt sich beispielsweise, Vorstellungsrunden sowie themenbezogene Gruppenarbeiten zu planen. Diese Förderung der sozialen Eingebundenheit zahlt sich in der Veranstaltung später aus, da die Studierenden bereits zu Anfang mehr positive Emotionen erleben, was Kompetenzzuwachs und bessere

Leistungen im Semesterverlauf begünstigt (Bürgermeister et al., 2016). Zeigen Lehrende zudem Wärme und Humor, teilen Persönliches und vermitteln Freude und Begeisterung, begünstigt dies auch erlebte Eingebundenheit und positive Emotionen wie Freude bei den Studierenden (Cavanagh, 2016; Frenzel et al., 2019).

4.3 Was können Lehrende tun, um Kompetenzerleben zu fördern?

Kompetenzerleben lässt sich durch Lehrverhalten in vier Kategorien fördern. Die positiven Effekte kompetenzorientierter Lehre auf Lern- und Leistungsemotionen sowie den Studienerfolg sind vielfach bestätigt (Hattie, 2015; Pekrun 2024; Pekrun et al., 2023; Schneider & Mustafic, 2015; Schneider & Preckel, 2017; van Dinther et al., 2011).

Struktur bieten

Gut strukturierte Lehrveranstaltungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass die Studierenden sich als kompetent erleben. Dementsprechend sollten Lehrende die Lehrveranstaltung nachvollziehbar und zielorientiert planen, strukturierte Kursmaterialien erstellen und klare Bewertungskriterien formulieren. Dies trägt dazu bei, dass die Studierenden ihr Vorgehen beim Lernen besser planen und überwachen können (z. B. Hattie, 2015; Schneider & Mustafic, 2015; van Dinther et al., 2011).

Des Weiteren sollten Lehrende zu Beginn jeder Lehrinheit die Lernziele benennen (Schneider & Mustafic, 2015) und die Studierenden anregen, sich selbst konkrete Lern- und Leistungsannäherungsziele im Sinn der KWT zu setzen (Cavanagh, 2016). Wenn es ihnen gelingt, den Studierenden die Relevanz dieser Ziele für ihr Studium und/oder Berufsleben aufzuzeigen, werden die Studierenden eher motiviert, zu lernen und die gesetzten Ziele zu erreichen (Brophy, 1999; Pekrun et al., 2009).

Aufgabenbearbeitung anleiten und Zusammenhänge aufzeigen

Leistungsgerechte Aufgaben und eine abwechslungsreiche Mischung von Input und Aufgaben sind entscheidend. Lehrende sollten Aufgaben stellen, die Studierende

herausfordern, ohne sie zu über- oder unterfordern, und sie bei der Bearbeitung unterstützen, um das Kompetenzerleben zu stärken und so Motivation, Engagement und Leistung zu fördern (Cavanagh, 2016; Schneider & Preckel, 2017; van Dinther et al., 2011; Wisniewski et al., 2020). Beispielsweise regen Quizfragen oder Gruppenübungen zur sozialen Auseinandersetzung mit den Inhalten der Lehrveranstaltung an, was die Kompetenzwahrnehmung und positive Emotionen wie Freude fördert (Bürgermeister et al., 2016; Cavanagh, 2016; Minkley et al., 2017). Partner- oder Gruppenarbeiten involvieren vor allem zurückhaltende Studierende, die sich so eher trauen, sich aktiv einzubringen und Fragen zu stellen. Reine Vorträge sind zu vermeiden.

Das Bearbeiten von Aufgaben begünstigt allerdings nur dann Kompetenzerleben und Studienerfolg, wenn Lehrende beim Anleiten ausreichend Struktur bieten und relevante Zusammenhänge aufzeigen. Sie sollten Inhalte regelmäßig wiederholen und Studierenden dabei helfen, Zusammenhänge zwischen den Studieninhalten und dem Alltagswissen zu erkennen (Hattie, 2015; Schneider & Mustafic, 2015; Schneider & Preckel, 2017).

Lehrende sollten Aufgaben sorgfältig in die Struktur der Lehrveranstaltung einbauen, passend zur Schwierigkeit der Inhalte auswählen und Bezüge zu den Lernzielen herstellen. Zudem sollten sie erklären, wie die Aufgaben bearbeitet werden sollen, welche Ergebnisse zu erwarten sind und nach welchen Kriterien sie bewertet werden (vgl. Hattie, 2015; Schneider & Preckel, 2017; van Dinther et al., 2011).

Feedback geben und transparent bewerten

Unter den kompetenzorientierten Verhaltensweisen trägt Feedback am stärksten dazu bei, dass Studierende sich als kompetent erleben. Die Wirksamkeit des Feedbacks hängt allerdings vom gewählten Format und der gebenden Person ab (für einen Überblick siehe Hattie, 2015; Wisniewski et al., 2020). Grundlage für ein Feedback sollte immer ein konkretes Verhalten mit Bezug zu einer konkreten (Lern)Situation oder einer bearbeiteten Aufgabe sein. Lehrende sollten nicht nur Fehler benennen, sondern herausstellen, was bereits gelungen ist und zudem konstruktive Vorschläge

machen, was und wie zukünftig besser gemacht werden kann. Wird Feedback als kontrollierend oder bestrafend wahrgenommen, kann dies das Kompetenzerleben negativ beeinflussen (van Dinther et al., 2011). Lehrende als Expert:innen ihres Fachs können Studierenden im Regelfall wirksameres Feedback geben als Mitstudierende, da sie Fehler besser erkennen und die korrekte Bearbeitung/Lösung einer Aufgabe präziser benennen (Wisniewski et al., 2020). Auch Transparenz in Bezug auf Bewertungskriterien und -vorgehen fördern Kontrollüberzeugungen und damit das Kompetenzerleben (Götz, 2017). Lehrende sollten deshalb schon zu Beginn einer Lehrveranstaltung über die Kriterien informieren, die sie zur Bewertung des Leistungsnachweises nutzen wollen.

5 Fazit und Ausblick

Forschungsgestützt wurden in diesem Artikel Lehrenden Handlungsempfehlungen gegeben, mit welchen Lehrverhaltensweisen sie das Erleben von Autonomie, Kompetenz und Eingebundenheit bei Studierenden fördern können, um die wahrgenommene Kontrolle und Wertigkeit zu erhöhen und lernförderliche Emotionen anzuregen. Wenn Lehrende sich unter Rückgriff auf die vorgestellten Annahmen der KWT die Zusammenhänge zwischen Lehrverhalten, Emotionen von Studierenden, deren Lernprozessen und Studienerfolg verdeutlichen, werden sie weitere Interventionsmöglichkeiten entdecken. So können Lehrende ihre Handlungen daraufhin überprüfen, ob sie Autonomieerleben, soziale Eingebundenheit und Kompetenzerleben fördern (oder hemmen), um bei ihren Studierenden gezielt das Erleben von mehr positiven und weniger negativen Emotionen sowie den Studienerfolg zu fördern. Im Sinne der Hochschulentwicklung bieten sich systematische Trainings an, um den Lehrenden die passende Umsetzung der vorgestellten Lehrverhaltensweisen näherzubringen und eine adäquate Unterrichtsqualität zu gewährleisten (Cavanagh, 2016).

Literaturverzeichnis

- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (2012). *Classroom Assessment Techniques*. Jossey Bass Wiley.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2), 75–85. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_1
- Bürgermeister, A., Ringeisen, T., & Raufelder, D. (2016). Fostering students' moderation competence: The interplay between social relatedness and perceived competence. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 990–1005. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1209183>
- Butz, N. T., Stupnisky, R. H., & Pekrun, R. (2015). Students' emotions for achievement and technology use in synchronous hybrid graduate programmes: A control-value approach. *Research in Learning Technology*, 23, Article 26097. <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.26097>
- Camacho-Morles, J., Slem, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051–1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Cavanagh, S. R. (2016). *The spark of learning: Energizing the college classroom with the science of emotion*. West Virginia University Press.
- Frenzel, A. C., Taxer, J. L., Schwab, C., & Kuhbandner, C. (2019). Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment. *Motivation and Emotion*, 43, 255–265. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9738-7>
- Gilbert, W., Bureau, J. S., Poellhuber, B., & Guay, F. (2021). Predicting college students' psychological distress through basic psychological need-relevant practices by teachers, peers, and the academic program. *Motivation and Emotion*, 45(4), 436–455. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09892-4>
- Gillet, N., Berjot, S., Vallerand, R. J., & Amoura, S. (2012). The role of autonomy support and motivation in the prediction of interest and dropout intentions in sport and education settings. *Basic and Applied Social Psychology*, 34(3), 278–286. <https://doi.org/10.1080/01973533.2012.674754>

- Götz, T. (Ed.). (2017). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. Auflage). UTB.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., Goris, W., and Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy* 23(1), 16–36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Heckel, C., & Ringeisen, T. (2019). Pride and anxiety in online learning environments: Achievement emotions as mediators between learners’ characteristics and learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(5), 667–677. <https://doi.org/10.1111/jcal.12367>
- Minkley, N., Ringeisen, T., Josek, L. B., & Kärner, T. (2017). Stress and emotions during experiments in biology classes: Does the work setting matter?. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 238–249. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.002>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2024). Control-Value Theory: From Achievement Emotion to a General Theory of Human Emotions. *Educational Psychology Review*, 36, 83. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531. <https://doi.org/10.1037/a0019243>

- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., Goetz, T., van Tilburg, W. A. P., Lüdtke, O., & Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *124*(1), 145–178. <https://doi.org/10.1037/pspp0000448>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors (pp. 3–31). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-001>
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, *83*(4), 633–650. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schneider, M., & Mustafić, M. (Eds.). (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe: Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45062-8>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, *143*(6), 565. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Sharp, J. G., Sharp, J. C., & Young, E. (2020). Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: A review and synthesis of relevant literature. *Research Papers in Education*, *35*(2), 144–184. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536891>
- Tempelaar, D. T., Niculescu, A., Rienties, B., Gijsselaers, W. H., & Giesbers, B. (2012). How achievement emotions impact students' decisions for online learning, and what precedes those emotions. *The Internet and Higher Education*, *15*(3), 161–169. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.003>

- Thies, K., & Kordts-Freudinger, R. (2019). University academics' state emotions and appraisal antecedents: an intraindividual analysis. *Studies in Higher Education, 44*(10), 1723–1733. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665311>
- Tibubos, A. N., Krakau, L., Rohrmann, S., & Ringeisen, T. (2020). Prüfungsängstlichkeit im Kulturvergleich. In T. Ringeisen, P. Genkova & F. T. L. Leong (Eds.), *Handbuch Stress und Kultur: interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven*, 1–23. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27825-0_19-1
- Tze, V. M., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*(1), 119–144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review, 6*(2), 95–108.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in psychology, 10*, 487662.