

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„EMOTIONALES ERLEBEN VON SCHÜLER*INNEN IM HOMESCHOOLING

Ein empirischer Blick auf den Zusammenhang zwischen dem Emotionalen Erleben
und dem Vermissen von Peers und Lehrkräften während des Homeschoolings
unter Berücksichtigung der COVID-19 Situation“

verfasst von / submitted by

Victoria Triebelrig, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Mag. Dr. Susanne Schwab, Bakk. MA

Danksagung

Zu Beginn möchte ich mich bei meiner Betreuerin *Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Mag.^a Dr.ⁱⁿ Susanne Schwab, Bakk. MA* für die Realisierung dieser Masterarbeit und Ihre fortdauernde Unterstützung bei jeglichen Fragen bedanken. Mein Dank gilt auch *Frau Katharina-Theresia Lindner*, welche vor allem zu Beginn des Forschungsprojekts „INCL-LEA-STEP“ aber auch gegen Ende engagiert mit Rat und Tat zur Seite stand. **DANKE!**

Als nächstes möchte ich mich bei *meinen Eltern, Ewa und Arnold Triebelnic* sowie *meiner Oma, Margarethe* bedanken sowie *meinem, im Sommer verstorbenen Opa, Arnold Triebelnic gedenken*, welche trotz Höhen und Tiefen meines Studiums immer an mich geglaubt und mich nicht nur finanziell, sondern auch emotional in allen bisherigen Lebenslagen von klein auf unterstützt und begleitet haben. **DANKE!**

Ebenso möchte ich meinem Partner, *Markus Straussberger*, für seine Geduld, die aufmunternden Worte und die liebevolle Unterstützung bei der Verwirklichung meiner Masterarbeit danken. **DANKE!**

Ein großer Dank gebührt meiner mittlerweile guten Freundin und Langzeit Studienkollegin *Michaela Gaschler*, welche den Weg gemeinsam mit mir bestritten hat. Ich bin so stolz auf uns, dass wir es nach dieser langen Zeit endlich geschafft haben. Nur durch unsere gegenseitige Unterstützung und Motivation und dass wir immer aneinander geglaubt haben, war das alles möglich. **DANKE!**

Zu guter Letzt gilt mein Dank meinen *weiteren Lieblingsmenschen* (die Liste der Namen wäre zu lange, aber ich denke jede/r von euch weiß, wer gemeint ist), die mich immer wieder aufgemuntert, motiviert und abgelenkt haben, wenn ich mich gerade in einem „Tief“ befand und mich auf meinem Lebensweg begleiten. **DANKE!**

Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit wurde im Zuge des Forschungsprojekts „INCL- LEA – STEP (Inclusive Home Learning – Students – Teachers & Parents)“ (Schwab, Lindner & Kast, 2020)“ unter der Leitung von Frau Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Susanne Schwab und Frau Katharina-Theresia Lindner verfasst. Die Durchführung dieses Projekts fand zwischen März und Mai 2020 während des ersten Lockdowns am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien sowie der Universität Trier statt. Es handelt sich um eine Querschnittstudie in Österreich und Deutschland, mit dem Ziel, Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern anhand von Leitfadeninterviews sowie einer Onlineumfrage nach der Umstellung vom regulären Unterricht auf das Homeschooling und den damit verbundenen Herausforderungen und Möglichkeiten zu befragen.

Zusammenfassung

Bedingt durch die COVID-19 Pandemie haben im Jahr 2020 österreich- und deutschlandweite Regierungsmaßnahmen zu immer wiederkehrenden Lockdowns und Schließungen in diversen gesellschaftlichen Bereichen geführt (Huber et al. 2020, 8). Vor allem der Bereich Bildung war essenziell davon betroffen, da alle Schulen auf Homeschooling umstellen mussten (Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Während insbesondere ab der Sekundarstufe 1 vermehrt mit digitalen Medien gearbeitet wurde, lag der Fokus der Primarstufe verstärkt auf analogen Medien (Huber et al. 2020, 73). Es bedurfte einer Umstrukturierung sowie einem Umdenken von Seiten der Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern (Gerhardts et al. 2020, 1). Insbesondere die sozialen Beziehungen zu den Peers¹ und Lehrkräften zeigt, wie wichtig diese für das emotionale Erleben von Schüler*innen sind (Markus & Schwab 2021, 351). Emotionen spielen im schulischen Kontext eine bedeutende Rolle (Datler 2012, 11). Faktoren, die Einfluss auf das emotionale Erleben haben, können divers sein. Für Schüler*innen sind aber vor allem die Lebensbereiche Familie, Peers und Schule von Bedeutung (Eder 2005, 18). Das Fehlen des physischen Kontakts über einen längeren Zeitraum ist ein zentraler Faktor, welcher einen bedeutenden Einfluss auf die Psyche von Schüler*innen hat (Pollerhof, 2020).

In der vorliegenden Masterarbeit wurde demnach das emotionale Erleben von 352 Schüler*innen aus Österreich und Deutschland wie auch mögliche Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Erleben und dem Vermissen von Peers und Lehrkräften während des ersten Lockdowns von März bis Mai 2020 untersucht und diskutiert. Für die Erfassung des emotionalen Erlebens der Schüler*innen zwischen 10 und 20 Jahren, wurde im Zuge des INCL-LEA-STEP Forschungsprojekts (Schwab, Lindner & Kast, 2020) auf die PANAS Skala (Schallberger, 2005; Watson, Clark & Tellegen, 1988) zurückgegriffen sowie mittels Korrelationsanalysen der Zusammenhang zum Vermissen von Peers und Lehrkräften berechnet. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Peers signifikant stärker vermisst werden als Lehrkräfte und dass es einen Zusammenhang zwischen dem emotionalen Erleben und dem Vermissen von Peers gibt. Darüber hinaus konnte ein geschlechtsspezifischer Unterschied im Hinblick auf das Vermissen von Peers und Lehrkräften festgestellt werden. Mit den gewonnenen Ergebnissen werden weitere Anregungen für die Forschung im Bereich Schule geliefert.

¹ Da „Peers“ in der Jugend- und Schulforschung ein gängiger Begriff ist, wird in der folgenden Masterarbeit der Begriff „Mitschüler*innen“ mit „Peers“ gleichgesetzt und verwendet. Näheres dazu im Kapitel 2.5.1

Abstract

Hardly any other topic dominated the media world in 2020 like the COVID-19 pandemic and the associated challenges in numerous areas of everyday life due to the multiple lockdowns (Huber et al. 2020, 8). Especially education was essentially affected as all schools had to switch to Distance Learning (Ministry of Education, Science and Research, 2020). While digital media were increasingly used from secondary level 1 in particular, the focus at primary level was increasingly on analog media (Huber et al. 2020, 73). In particular, social relationships with peers and teachers show how important these are for the emotional experience of students (Markus & Schwab 2021, 351). Emotions play a significant role in the school context (Datler 2012, 11). Factors that influence emotional experiences can be diverse. For students, however, family, peers and school are areas that are of particular importance (Eder 2005, 18). The lack of physical contact over a long period of time is a key factor that has a significant impact on the psyche of students, which cannot be ignored (Pollerhof, 2020).

In this master thesis, the emotional experiences of 352 students from Austria and Germany as well as possible correlations between emotional experiences and missing peers and teachers during the first lockdown from March 2020 to May 2020 were investigated and discussed. To assess the emotional experience of students between the age of 10 and 20, the PANAS scale (Schallberger, 2005; Watson, Clark & Tellegen, 1988) was used as a part of the INCL-LEA-STEP research project and calculated it by means of correlation analyses. (Schwab, Lindner & Kast, 2020).

The results of this study show that peers are missed significantly more than teachers and that there is a relationship between emotional experiences and missing peers. In addition a gender difference was found. With the obtained results, further suggestions for research in the field of school are provided.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich diese vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe und alle angegebenen und benutzen Quellen, sei es in gedruckter oder ungedruckter Literatur und aus dem Internet wörtlich oder inhaltlich, gemäß den wissenschaftlichen Richtlinien zitiert und als solche kenntlich gemacht habe.

Wien, Februar 2021

Victoria Triebelrig, B.A.

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	6
THEORETISCHER TEIL	1
EINLEITUNG	1
1. AKTUELLE SITUATION IM ZUGE VON COVID-19	3
1.1 Definition Krise.....	5
1.2 Definition Homeschooling	6
1.3 Nutzung der Medien im Homeschooling	7
2. EMOTIONALES ERLEBEN.....	9
2.1 Definition von Emotionen.....	9
2.2 Positive und Negative Emotionen	12
2.3 Emotionales Erleben im Kontext Schule	13
2.4 Emotionales Erleben im Kontext von Homeschooling	16
2.4.1 Herausforderungen im Homeschooling aus Schüler*innensicht.....	16
2.4.2 Positive Aspekte im Homeschooling aus Schüler*innensicht.....	19
2.5 Einflussfaktoren auf das emotionale Erleben von Schüler*innen.....	21
2.5.1 Peers.....	22
2.5.2 Lehrkräfte	25
2.5.3 Weitere Einflussfaktoren	27
2.6 Erhebungsmethoden des Emotionalen Erlebens	29
3. ZIEL UND FRAGESTELLUNGEN DER ARBEIT.....	32
EMPIRISCHER TEIL.....	36

4. METHODE	37
4.1 Vorgehen	37
4.2 Datenaufbereitung	37
4.3 Stichprobe	38
4.4 Erhebungsinstrumente	39
4.4.1 Erfassung von emotionalen Befinden anhand der PANAS Skala	39
4.4.2 Erfassung des „Vermissens“ von Peers und Lehrkräften	41
5. ERGEBNISSE	43
5.1 Deskriptive Ergebnisse	43
5.2 Inferenzstatistische Ergebnisse	48
5.2.1 Emotionales Erleben vor und während des Homeschoolings	48
5.2.2 Vergleich des Vermissens von Peers und Lehrkräften	49
5.2.4 Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Emotionalen Erleben und dem Vermis- sen nach Lehrkräften und Peers	52
6. RESÜMEE UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE	55
6.1 Emotionales Erleben vor und während des Homeschoolings	55
6.2 Peers und Lehrkräfte als Einflussfaktoren emotionalen Erlebens	56
6.3 Limitationen der Untersuchungen	60
6.4 Bildungswissenschaftliche Relevanz	62
7. FAZIT UND AUSBLICK	65
8. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	66
9. TABELLENVERZEICHNIS	66
10. LITERATURVERZEICHNIS	67

„Teaching and learning are full of emotions“

(Hascher & Schmitz 2018, 339).

Theoretischer Teil

Einleitung

COVID-19 hat den Alltag zahlreicher Menschen drastisch verändert (Schober et al., 2020). Das Virus hat zu einer globalen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Krise in diversen Bereichen geführt (Huber & Helm 2020, 38). Ducki (2017, 1) definiert eine Krise als „eine Entscheidungssituation, die den Wendepunkt bzw. Höhepunkt einer gefährlichen Situation darstellt.“ Darüber hinaus spricht er davon, dass Krisen existenzgefährdend und angstauslösend sind - gleichzeitig aber auch zu einer positiven Entwicklung führen, wenn diese bewältigt werden können (Krystek & Hünecke, 2017). Vor allem der Bereich Bildung war und ist nach wie vor von der COVID-19 Krise und den Maßnahmen betroffen (Huber et al. 2020, 7). Auch eine Studie von Schober et al. (2020) führt zu ähnlichen Ergebnissen. Schulen in ganz Österreich wurden mit Mitte März geschlossen. Lehrkräfte mussten von heute auf morgen von zuhause aus unterrichten, Schüler*innen in einer neuen Umgebung lernen und Eltern wurden sozusagen zu „Lehrenden“. Es bedurfte somit einer raschen und notwendigen Umstellung auf das Homeschooling (Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Dies führte im Schul- und Bildungskontext zu einer großen Herausforderung, gleichzeitig aber auch zu einer neuen Chance. So hat z.B. der Bereich der Digitalisierung im Schulkontext im vergangenen Jahr eine positive Entwicklung erlebt (Huber et al. 2020, 8). Dennoch erzählten vor allem zu Beginn des Homeschoolings viele Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen von Schwierigkeiten im Umgang mit den digitalen Medien (z.B. zu viele Lernplattformen und eine mangelnde technische Ausstattung) sowie generell der Umstellung auf das Homeschooling. Auch den Kontakt zu den Lehrer*innen zu halten, wurde von Seiten der Schüler*innen als problematisch erlebt (Wacker et al. 2020, 88). Insbesondere der Alltag von Schüler*innen hat sich enorm verändert und wurde unterschiedlich erlebt (Schober et al., 2020). Markus und Schwab (2021, 351) betonen im Schulkontext die Bedeutung der Beziehungen zu Peers und Lehrkräften für das emotionale Erleben von Schüler*innen. Angesichts der derzeitigen Krise, welche von diversen Emotionen geprägt ist, kommt diesen Beziehungen eine tragende Rolle für positive Emotionen zuteil (Thomashoff, 2020). Vor allem die soziale Beziehung zu den Peers ist neben einer sozialen Beziehung zur Lehrkraft ein zentraler Faktor für positive Emotionen (Markus & Schwab, 353). Deci und Ryan (1985) zufolge, tragen positive Beziehungen zwischen Peers und Lehrkräften dazu bei, die soziale Partizipation von Schüler*innen im Schulkontext zu fördern. Es gibt demnach diverse Faktoren, welche das emotionale Erleben von Schüler*innen in dieser Zeit beeinflusst haben und es nach wie vor tun. Der soziale Aspekt im Kontext Schule stellt ein zentrales Merkmal davon dar (Hascher & Hagenauer, 2018).

Das Ziel dieser Masterarbeit besteht infolgedessen darin, das emotionale Erleben von Schüler*innen zwischen 10 und 20 Jahren, mit Schwerpunkt auf einen möglichen Zusammenhang des Vermissens von Peers und Lehrkräften während des Homeschoolings, zu erforschen. Es wird aufgezeigt, wie Schüler*innen das Homeschooling während der Schulschließung von Mitte März bis Mitte Mai von zuhause aus sowie vor COVID-19 erlebt haben und mit welchen Emotionen dies verbunden war. Aufgrund der besonderen Umstellung werden direkte Auswirkungen, Veränderungen und Unterschiede im emotionalen Erleben der Schüler*innen deutlich gemacht. Darüber hinaus wird untersucht, welche Faktoren das emotionale Erleben von Schüler*innen beeinflusst haben. Ausgehend von einer Befragung von Schüler*innen mittels Fragebogen fokussiert diese Arbeit auf den Faktor des Vermissens nach Peers und Lehrkräften und untersucht einen möglichen Zusammenhang zum emotionalen Erleben von Schüler*innen.

Zu Beginn dieser Arbeit werden zunächst die wichtigsten theoretischen Begrifflichkeiten näher definiert, welche für das Forschungsvorhaben relevant sind. Zudem wird auf die aktuelle Situation in Österreich eingegangen. Im nächsten Abschnitt wird der Fokus auf dem emotionalen Erleben von Schüler*innen liegen, da dies von zentraler Bedeutung für die Masterarbeit ist. Hauptaugenmerk liegt auf dem Kontext von Homeschooling aufgrund der COVID-19 Situation und den Vorzügen und Herausforderungen bisheriger Ergebnisse aus Sicht von Schüler*innen. Darüber hinaus wird sich dieser Teil mit unterschiedlichen Perspektiven der Emotionen befassen. Ein weiterer Bestandteil dieser Arbeit bezieht sich auf die zentralen Faktoren, welche das emotionale Erleben der Schüler*innen während des Homeschoolings beeinflussen und in weiterer Folge zu möglichen Veränderungen geführt haben. Aufmerksamkeit gilt hierbei dem Einfluss der Peers sowie der Lehrkräfte. Abschließend werden mögliche Erhebungsmethoden für das emotionale Erleben dargestellt und auf das Ziel und die Fragestellungen dieser Masterarbeit eingegangen.

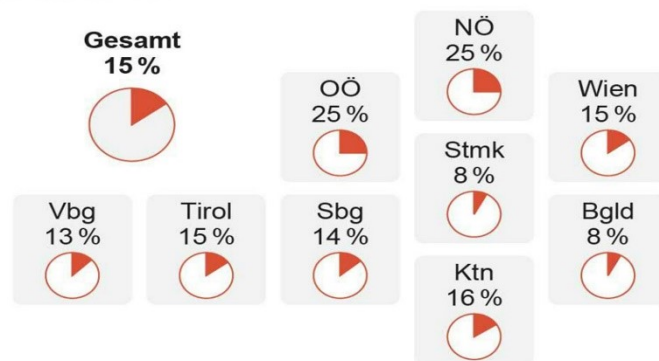
Der zweite Abschnitt befasst sich mit dem empirischen Teil dieser Arbeit. Es wird zunächst auf das Forschungsprojekt „INCL- LEA – STEP (Inclusive Home Learning – Students – Teachers & Parents)“ (Schwab, Lindner & Kast, 2020) und anschließend auf die methodische Vorgehensweise eingegangen, welche sich explizit mit der Stichprobe sowie der Erhebungs- und Auswertungsmethode befasst. Anschließend wird sich die vorliegende Masterarbeit der Datenauswertung widmen. Im Anschluss daran werden die gewonnenen Erkenntnisse deskriptiv und inferenzstatistisch dargestellt, interpretiert und diskutiert. Den Abschluss dieser Arbeit bilden ein Fazit sowie ein Ausblick auf weitere offene und mögliche Forschungsvorhaben in der Bildungswissenschaft.

1. Aktuelle Situation im Zuge von COVID-19

Kaum ein anderes Thema beherrscht aktuell die Medien so sehr wie das der COVID-19 Pandemie (Smetana, 2020). Zum Zeitpunkt des Abschlusses dieser Arbeit ist es jetzt genau ein Jahr her, dass COVID-19 in Österreich festgestellt wurde (Februar 2021). Gegenwärtig befinden wir uns knapp nach Endes des dritten Lockdowns seit März 2020. Dies hatte erneut geschlossene Geschäfte, Restaurants und Bars, Hotels, keine Freizeitaktivitäten sowie ein zuhause bleiben mit einzelnen Ausnahmen zur Folge (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2021). Ab dem 7.1.2021 hieß es wieder Homeschooling für alle Schüler*innen in ganz Österreich (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021). Allerdings gab es in diesem Fall auch einen Notbetrieb samt Betreuung an den Schulen, welcher genutzt werden durfte. Während fast 80% in dieser Zeit im Homeschooling blieben, besuchten die restlichen 20% der Schüler*innen ein bis fünf Mal die Woche die Schule, da diese die pädagogische Betreuung in Anspruch nehmen mussten. Dies geht aus der Befragung von Schober et al. (2020) hervor. Dieser Prozentsatz ist etwas höher als im November, wo ca. 15% der Schüler*innen die Schulen besuchten (siehe Abbildung 1) (Arora et al., 2020).

Lockdown an Österreichs Schulen

17. November: Anteil der Schüler, die in den Schulen betreut wurden



Grafik: © APA, Quelle: Bildungsdirektionen



Abbildung 1: Anteil der betreuten Schüler*innen im Lockdown (APA, 2020)

Im Zuge der COVID-19 Krise wurden im vergangenen Jahr unzählige Forschungsprojekte in diesem Bereich durchgeführt. Laut Fickermann und Edelstein (2020, 20) gab es mit Stand Juni 2020 500 Projekte deutschlandweit - 25 davon im pädagogischen Bereich. Im Juli 2020 wurden bereits 617 Projekte gezählt, unter Berücksichtigung, dass diese Liste danach nicht mehr fortgeführt wurde (Bundesverband Hochschulkommunikation, 2020). Da dies bereits ein halbes

Jahr her ist, wird die Zahl der Forschungsprojekte in diesem Zeitraum deutlich angestiegen sein. Leider konnten im Laufe der Recherche keine näheren Details dazu ausfindig gemacht werden. Eine der ersten Studien, die sich im Zuge der COVID-19 Krise mit den anfänglichen Herausforderungen im Schulkontext beschäftigt hat, waren die Ergebnisse des Schulbarometers (Huber et al., 2020), welche in Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführt wurde. Zwei weitere Studien hat die Vodafone Stiftung (Thies & Klein 2020a; 2020b) Ende April und Anfang Mai veröffentlicht, in der die Situation der Eltern und Kindern während der Schulschließungen untersucht wurde. Auch die Deutsche Telekom Stiftung (Heller & Zügel, 2020) hat Anfang Mai eine Studie zur Perspektive von Schüler*innen und Eltern herausgebracht (Fickermann & Edelstein 2020, 20).

Eine österreichweite Studie (Holtgrewe et al., 2020), welche die Chancen und Risiken beim Lernen im Ausnahmezustand untersucht hat, kam zum Ergebnis (Stand April 2020), dass die Schule allgemein weniger vermisst wird, je älter die Schüler*innen sind. Allerdings gehört erwähnt, dass 80% der Schüler*innen ihre Freunde vermissen und dies somit einen Großteil der Befragten darstellt. Bei den über 14-Jährigen kommt hinzu, dass sie auch die Unterstützung bei den Aufgaben vermissen (Holtgrewe et al. 2020, 5). Zudem wurde eine vierteilige Befragung von Schober et al. (2020) an der Universität Wien durchgeführt, die das Lernen unter COVID-19 Bedingungen untersucht hat und zu den Ergebnissen kam, dass vor allem zu Beginn des Homeschoolings viele Schüler*innen überfordert waren, im Laufe der Zeit aber positive Entwicklungen im Bereich der Mediennutzung feststellen konnten. Das Vermissen der sozialen Kontakte wurde während der Schulschließungen besonders hervorgehoben. Darüber hinaus hat sich im Gegensatz zu Beginn des Homeschoolings ein deutlicher Unterschied zwischen Unterstufe und Oberstufe abgezeichnet, da sich die Oberstufenschüler*innen weitaus länger im Homeschooling befanden.

Zudem wird noch auf eine aktuelle Studie, die unter der Leitung von Exenberger-Vanham und Sevecke (2021) an der Medizinischen Universität Innsbruck durchgeführt wurde, verwiesen, welche die Auswirkungen der COVID-19 Maßnahmen auf Kinder untersucht hat und u.a. auf emotionale Krisen aufgrund fehlender sozialer Beziehungen hindeutet. So geht aus dieser Untersuchung hervor, dass emotionale Krisen und Depressionen bei Kindern und Jugendlichen mit Fokus auf den drei bis 12-Jährigen im Gegensatz zum Vorjahr zugenommen haben, was auf die COVID-19 Maßnahmen und die fehlenden sozialen Kontakte zurückzuführen sei. Auch die Verhaltensweisen der Mädchen und Jungen weisen auf einen geschlechtsspezifischen Unterschied hin. Während die Jungen während des Homeschoolings aggressiveres Verhalten

zeigen, haben die Mädchen mit Symptomen wie Schlafproblemen und Beunruhigungen zu kämpfen (Pfleger, 2021).

1.1 Definition Krise

„Das griechische Wort ‚Krisis‘ bezeichnet allgemein den Bruch einer bis dahin kontinuierlichen Entwicklung. Es beschreibt eine Entscheidungssituation, die den Wendepunkt bzw. Höhepunkt einer gefährlichen Situation darstellt. Krisen sind existenzgefährdend, stellen bisherigen Ziele und Handlungsrouinen in Frage und sind aufgrund ihres existenziellen Bedrohungscharakters angstausslösend.“ (Ducki 2017, 1)

Neben diesen Herausforderungen, betonen Krystek und Hünecke (2017) gleichzeitig aber auch die Chance für einen Neuanfang oder eine Weiterentwicklung, wenn eine Krise bewältigt werden kann. Wird ein Blick auf das Jahr 2017 zurückgeworfen, äußert Ducki (2017, 1) Bedenken über die krisenhaften Entwicklungen auf dieser Welt. Anschläge, politische und wirtschaftliche Umstrukturierungen (z.B. der Brexit) oder der weiter voranschreitende Klimawandel - um nur einige aktuelle Krisen zu nennen. All diese Krisen haben gemeinsam, dass sie die Menschen verunsichern und vor neue, ungewohnte Veränderungen stellen. Alles was bis dahin als selbstverständlich galt, war es plötzlich nicht mehr - so auch der Wendepunkt, der durch COVID-19 eingeläutet wurde (Ducki 2017, 1). Ein Blick auf diese Pandemie zeigt, dass definitiv auch von einer Krise gesprochen werden kann. Eine weitere Krise, die im Jahr 2020 dazu gekommen ist und mittlerweile die ganze Welt betrifft.

In weiterer Folge spricht Ducki (2017, 2) von einer Unterscheidung hinsichtlich der Krisenphasen. So werden beispielsweise „Ad-hoc-Krisen“ von „schleichenden Krisen“ unterschieden. Von „Ad-hoc-Krisen“ wird gesprochen, wenn „das Risiko der Systemvernichtung größer ist, als bei ‚normalen‘ Krisen, da wegen des plötzlichen unerwarteten Eintritts der Ad-hoc Krise Hinweise und Zeit für eine Vorbereitung i. S. d. aktiven Krisenmanagements [...] fehlen“ (Hülsmann 2005, 45). Im Gegensatz zur „schleichenden Krise“, welche laut Töpfer (2009, 180f.) eine lange Prozessdauer hat, kann bei COVID-19 durchaus von einer „Ad-hoc-Krise“ gesprochen werden, da sie die Welt in diversen Bereichen unerwartet und plötzlich getroffen hat. Fast alle Bereiche des Lebens wurden von einem Tag auf den anderen eingestellt. Mittlerweile befindet sich die Welt in einer gesundheitlichen, ökonomischen, psychologischen und politischen Ausnahmesituation (Wilken 2020). Ebenso kam es im Bereich Bildung zu einem Ausnahmezustand, da es abrupt keinen Präsenzunterricht

mehr gab und die Notwendigkeit des Homeschoolings bestand. Wie sich „Homeschooling“ in Österreich und Deutschland gestaltet, soll im Folgenden erläutert werden.

1.2 Definition Homeschooling

„Unterricht kann als langfristig organisierte Abfolge von Lehr- und Lernsituationen verstanden werden, die von ausgebildeten Lehrpersonen absichtsvoll geplant und initiiert werden und die dem Aufbau von Wissen sowie dem Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden dienen. Sie finden in der Regel in bestimmten dafür vorgesehenen Institutionen unter regelhaften Bedingungen statt.“ (Terhart, 1994)

In der Politik, Wissenschaft und den öffentlichen Medien wurden während des Lockdowns unterschiedliche Begrifflichkeiten für das Unterrichten zuhause verwendet. So war u.a. die Rede von „Homeschooling“, „Homelearning“, „Fernunterricht“ oder „Distanzlernen“ (Fickermann & Edelstein 2020, 23). Porsch und Porsch (2020) beschreiben diese bisher einzigartige Situation als eine Mischform aus „Fernunterricht“ und „Homeschooling“. Während Fernunterricht als eine „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind, und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“ (Fernunterrichtsschutzgesetz § 1 Abs. 1; zit. n. Porsch & Porsch 2020, 63) verstanden wird, spricht Ladenthin (2018, 519) beim „Homeschooling“ von einem „bildungsorientierten, systematischen und qualitativ beurteilbaren Unterricht (...), bei dem Planung, Organisation und Durchführung von Erziehungsbeauftragten, zumeist den Eltern, übernommen [werden; Anm. d. V.]“. Des Weiteren werden unter „Homeschooling“ „Lernkonstellationen in geplanten, systematischen Kontexten verstanden, die keine Ausnahmesituation darstellen“ (Ray 2017, zit. n. Posch & Posch 2020, 64). Im Gegensatz zu den USA oder Australien, wo beim „Homeschooling“ die Eltern oder Erziehungsberechtigten fest in den Lernprozess miteingebunden sind und die Rolle der Lehrkräfte übernehmen, die Lerninhalte bestimmen und diese Gestaltung dort gängig ist, wird in Deutschland diese Form des Unterrichts verboten (Fickermann & Edelstein 2020, 23). In Österreich und der Schweiz ist diese Art des Unterrichtens zwar nicht verboten, dennoch hält sich die Zahl der zuhause unterrichteten Schüler*innen mit ca. 2000 in Grenzen (Gaschler, 2020). Die Gemeinsamkeit der beiden Formen „Homeschooling“ und „Fernunterricht“ zeigt sich darin, dass die Lernaufgaben und Übungen für zuhause von den Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden und infolgedessen auch eine Rückmeldung durch diese erfolgt (Posch & Posch

2020, 64). Darüber hinaus sind diese beiden Formen des Unterrichtens gesetzlich geregelt (Fickermann & Edelstein 2020, 23).²

Was im deutschsprachigen Raum im Zuge dieser Krise nun als zentrale Vorgabe des „Homeschoolings“ verstanden wird, dazu äußert sich das Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen wie folgt:

„Lehrerinnen und Lehrer stellen hierzu Lernaufgaben bereit. Diese sollen so konzipiert werden, dass sie das Lernen der Schülerinnen und Schüler zum Beispiel in Form von Projekten, fachübergreifenden Vorhaben oder Vorbereitungen von Präsentationen unterstützen und an den Unterricht anknüpfen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, 2020)

Demzufolge sollen Schüler*innen weiterhin von zuhause aus lernen können, aber zusätzlich von Seiten der Lehrkräfte Unterstützung bei den Aufgaben erhalten. Dies soll anhand der von Lehrkräften zur Verfügung gestellten Hilfsmittel gelingen. In welchem Ausmaß und in welchen Fächern dies geschieht, war vor allem zu Beginn des ersten Lockdowns mit vermehrten Fragen behaftet. Aber auch die Rolle der Eltern und Erziehungsberechtigten im Zuge des Homeschoolings wurde auf eine Probe gestellt (Porsch & Porsch 2020, 63).

1.3 Nutzung der Medien im Homeschooling

Eine große Umstellung im Homeschooling war mit Sicherheit der Umstieg beziehungsweise die vermehrte Einbindung von digitalen Medien in Lehr- und Lernprozessen, welcher vor allem für Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen ab der Sekundarstufe 1³ zu großen Herausforderungen geführt hat (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Mehr als 1,1 Millionen Schüler*innen in Österreich waren davon unvorbereitet betroffen (Kropshofer, 2020). Der Punkt „Mediennutzung“ wird in dieser Arbeit zwar nicht zentral behandelt, dennoch wird ihm Bedeutung beigemessen, da er ebenso ein Einflussfaktor für das emotionale Erleben ist und aufgrund der COVID-19 Maßnahmen einen unvermeidbaren Abschnitt im derzeitigen Schulkontext darstellt. Diese zunehmende Digitalisierung, im beruflichen wie auch privaten Alltag auch schon vor der COVID-19 Pandemie, änderte die

² Da der Begriff des „Homeschoolings“ in den deutschen und österreichischen Medien nach wie vor am geläufigsten ist, wird im Folgenden in dieser Masterarbeit der Begriff „Homeschooling“ verwendet und in Anführungszeichen gesetzt.

³ Da sich diese Arbeit auf Schüler*innen ab der Sekundarstufe 1 fokussiert, sind in weiterer Folge bei der Verwendung von Digitalen Medien nur mehr Schüler*innen ab 10 Jahren gemeint.

Rahmenbedingungen im Klassenzimmer und stellte Schulen vor eine große Herausforderung. Der Einsatz der Medien im Schulbereich geht bereits bis in die 60er/70er Jahre des vorigen Jahrhunderts zurück. In den 90er Jahren gab es dann eine vermehrte Computerausstattung in privaten Haushalten und an Schulen (Albers et al. 2011, 8).

So betonen Albers et al. (2011, 10) bereits im Jahr 2011, dass es zwar einen vielfältigen Einsatz von Medien an den Schulen gibt, dieser in einigen Bereichen aber noch deutlich verbesserungswürdig wäre (ebd.). Dazu zählen eine adäquate technische Ausstattung an Schulen, welche regelmäßig überprüft gehört, sowie fortschrittliche Kenntnisse im Bereich der Mediendidaktik von Seiten der Lehrer*innen, um diese auch ordnungsgemäß im Unterricht anwenden zu können (ebd.). Kammerl und Ostermann (2010, 40) erwähnten in diesem Zusammenhang bereits vor über 10 Jahren, wie wichtig eine regelmäßige Weiterbildung für Lehrkräfte im Bereich der Medienbildung wäre, um dies als selbstverständliches Element im Unterricht einzubauen. Trotz dessen hat die Implementierung neuer Medien im ersten Lockdown zu enormen Herausforderungen und Problemen, sowohl von Seiten der Lehrkräfte als auch der Schüler*innen geführt (Huber et al., 2020). So halten Eickelmann und Drossel (2020, 27) überdies fest, dass es nicht nur digitaler Geräte bedarf, sondern ebenso digitale Lerninhalte für alle Schulformen und Altersklassen sowie Lernplattformen notwendig sind, um adäquate Lernformate anbieten zu können. Diese neue Umgestaltung bedarf darüber hinaus einer regelmäßigen Überprüfung. Indes veranschaulicht die SITES M2 Studie (Büchter et al., 2002) an diversen Schulen in OECD-Ländern, basierend auf 174 Fallstudien aus 28 Ländern eine Veränderung der Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung beim Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien an Schulen. Bei fast 90% der Lehrkräfte hat sich sogar das Rollenverhalten geändert und zu einer vermehrten beratenden und anleitenden Tätigkeit geführt (Albers et al. 2020, 8). Ebenso konnte eine Fortschritt in der Aktivität von Schüler*innen festgestellt werden. So haben diese gelernt, vermehrt selbstständig nach Informationen zu suchen und gruppenorientierter zu arbeiten (Schulz-Zander, 2011). Bezogen auf die aktuelle Situation im Homeschooling, zeigen Ergebnisse von Holtgrewe et al. (2020), dass sich 87% der Schüler*innen ab 11 Jahren bei der digitalen Mediennutzung während des ersten Lockdowns sicher gefühlt haben. 63% der Schüler*innen gaben an, ohne weitere Probleme mit den Online Lernplattformen zurecht zu kommen. Zudem wurde die Unterstützung durch Eltern oder Geschwister im Umgang mit dem Computer positiv angemerkt. Trotz anfänglicher Schwierigkeiten mit diversen Lernplattformen, begrenzter Unterstützung und Einschränkungen der technischen Geräte, gaben zahlreiche Schüler*innen an, ihre EDV Kompetenzen während des Lockdowns verbessert zu haben (Schober et al., 2020).

Im Zuge dessen war das Arbeiten im Homeschooling mit unterschiedlichen emotionalen Auswirkungen verbunden (Fischer et al. 2020, 2). Da das emotionale Erleben von Schüler*innen in dieser Arbeit von zentralem Stellenwert ist, muss zunächst festgehalten werden, wie sich das emotionale Erleben zusammensetzt, bevor explizit auf die positiven und negativen Emotionen während des Homeschoolings eingegangen wird.

2. Emotionales Erleben

Nach einer genauen Definition von „Emotionen“ wird nachfolgend auf das emotionale Erleben von Schüler*innen im Kontext von „Homeschooling“ sowie im Kontext Schule eingegangen. In weiterer Folge werden die Einflussfaktoren, welche das emotionale Erleben von Schüler*innen beeinflussen, näher beleuchtet.

2.1 Definition von Emotionen

„Everyone knows what an emotion is, until asked to give a definition“ (Fehr & Russell 1984, 464).

Emotionen sind seit jeher ein wichtiger Bestandteil des alltäglichen Lebens von Individuen. Sie begleiten uns Menschen im Kindesalter, in der Pubertät, in der Adoleszenz, im Erwachsenenalter wie auch im späten Alter – die gesamte Lebensspanne hinweg (Pieper, 2020). So sind Emotionen immer situativ bedingt und werden durch bestimmte Ereignisse und innere Verarbeitungsprozesse ausgelöst (Sann & Preiser 2017, 215). Überdies weisen Emotionen meist auf Veränderungen des subjektiven Erlebens hin (Rothermund & Eder 2011, 168). Gerade was Emotionen angeht, herrscht diesbezüglich bis heute Uneinigkeit über eine einheitliche Definition (Schmidt-Atzert et al. 2014, 20). Im Folgenden werden einige Begriffsbestimmungen herangezogen, um anschließend eine Definition vorzubringen, welche für diese Masterarbeit geeignet scheint. „Emotionen sind mehrdimensionale Konstrukte, die aus affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten bestehen“ (Götz 2017, 20). Ausgehend von Götz (2011), handelt es sich bei Emotionen demnach um vielfältige und komplexe Konstrukte, bei denen unterschiedliche Bestandteile zusammenwirken. Ein wichtiger Bestandteil ist der innere „gefühlte“ bzw. „affektive“ Kern - denn Emotionen werden gefühlt und gespürt. So beschreiben auch Frenzel et al. (2020, 212) neben diesem affektiven Kern vier weitere zentrale Elemente von Emotionen:

- Die physiologische Komponente
- Die kognitive Komponente
- Die expressive Komponente
- Die motivationale Komponente

Unter der *physiologischen* Komponente werden „physische Symptome“ verstanden. Je nach erlebter Emotion ändern sich der Herzschlag, der Muskeltonus oder die allgemeine Anspannung/Erregung. Aber auch das zentrale Nervensystem ist davon betroffen und zeigt deutliche, veränderte Aktivitäten. Die *kognitive* Komponente ist stets mit emotionstypischen Gedankeninhalten verknüpft. Wenn z.B. ein/e Schüler*in eine schlechte Note auf die Mathematikschularbeit zurückbekommt, ist das immerzu mit einer gewissen Angst und dahingehend mit weiteren Gedanken verbunden („Was werden meine Eltern wohl sagen? Hoffentlich sind sie nicht böse auf mich!“). Von der *expressiven* Komponente wird gesprochen, wenn unterschiedliche Emotionen mit typischem verbalen oder nonverbalen Ausdruck verbunden sind. Abschließend lösen Emotionen dahingehend auch entsprechende Verhaltensweisen aus. Diese werden der *motivationalen* Komponente zugeschrieben (Frenzel et al. 2020, 212). Neben den soeben genannten Aspekten, spielt auch die Persönlichkeit jedes Menschen eine zentrale Rolle für das emotionale Erleben (Ulich & Mayring 2003). Im Folgenden ist eine Darstellung dieser genannten Komponente in einem Modell nach Rothermund und Eder (2011, 16) abgebildet:

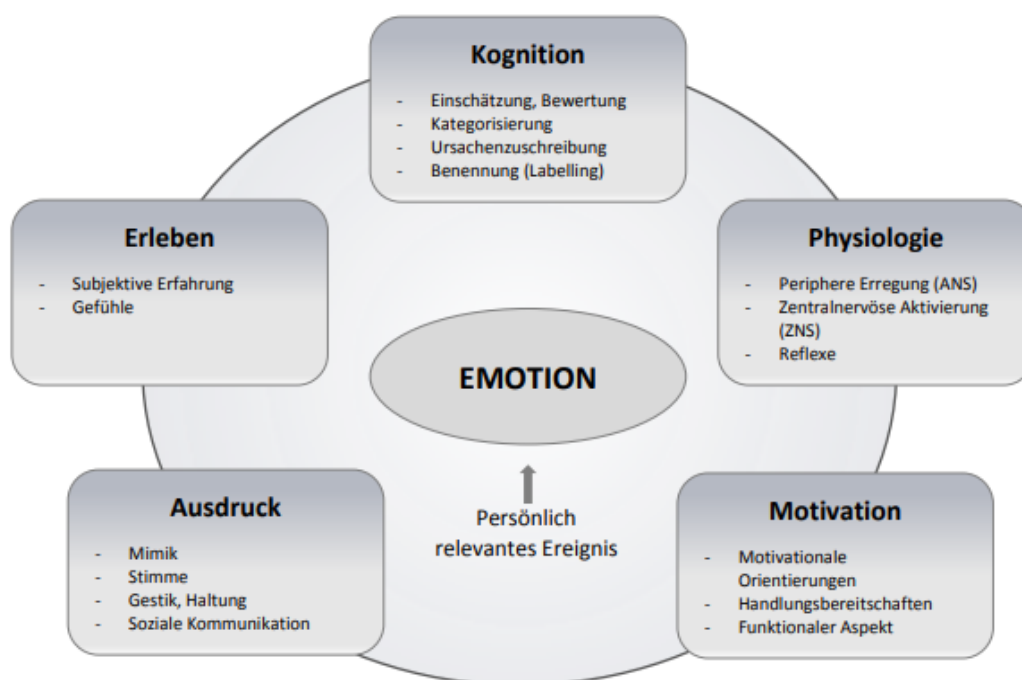


Abbildung 2: Komponentenmodell der Emotion nach Rothermund und Eder (2011, 168)

Gläser-Zikuda et al. (2018, 379) zufolge, entstehen Emotionen kontinuierlich durch eine Wechselbeziehung von sogenannten „trait“ und „state“ Komponenten. Bei den „state“ Emotionen handelt es sich um ein aktuelles, situationsabhängiges Erleben. Von „trait“ wird gesprochen, wenn es stabile, wiederkehrende und erfahrungsabhängige erlebte Emotionen sind (Izard 1999; Hascher & Brandenberger 2018, 291).

In der Forschungsliteratur lässt sich der Begriff „Emotion“, wie in der Einleitung erwähnt, nur schwer definieren, da er u.a. mit den Begriffen „Affekt“ und „Gefühl“ verglichen und gleichgesetzt wird (Westermann & Heise 1996; Conrad 2018, 37). Wird im Duden (Dudenredaktion, o.J.) nachgeschlagen, so übersetzt dieser den Begriff „Affekt“ mit „heftige Erregung“, „Gemütszustand“ oder „außergewöhnlicher psychischer Angespanntheit“. Wichtig zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass „Affekt“ im englischen Sprachraum (affect) nicht wie im Deutschen als kurzer, intensiver Gefühlsausdruck verstanden wird, sondern als Synonym für Emotionen bzw. Gefühle steht (Schmidt-Atzert et al. 2014, 30). Beim Gefühl wird von einem Zustand gesprochen, welcher von Betroffenen selbst qualitativ näher beschrieben werden kann (ebd., 25). Das Wort „Emotion“ stammt wiederum vom lateinischen Wort „emovere“ ab, was so viel wie „herausbewegen, in Bewegung setzen, in einen erregten Zustand versetzen“ bedeutet (Rothermund & Eder 2011, 165). Eine einheitliche Definition von „Emotion“ zu finden stellt sich demnach als schwierig heraus, „da Emotionen einerseits als natürliches Phänomen und andererseits als soziale Konstruktion betrachtet werden“ (Schmidt-Atzert et al., 2014). Eine mögliche Definition nach Schmidt-Atzert et al. (2014, 25) zufolge, ist Emotion „ein qualitativ näher beschreibbarer Zustand, der mit Veränderungen auf einer oder mehreren der folgenden Ebenen einhergeht: Gefühl körperlicher Zustand und Ausdruck.“ Oder um es mit Rothermund und Eder (2011, 166) auszudrücken: „Emotionen sind objektgerichtete, unwillkürlich ausgelöste affektive Reaktionen, die mit zeitlich befristeten Veränderungen des Erlebens und Verhaltens einhergehen.“

Im Folgenden wird die Definition von Schmidt-Atzert (2014, 25) bevorzugt, welche für die vorliegende Arbeit als grundlegend erachtet wird: „Eine Emotion ist ein qualitativ näher beschreibbarer Zustand, der mit Veränderungen auf einer oder mehreren der folgenden Ebenen einhergeht: Gefühl, körperlicher Zustand und Ausdruck“. Darüber hinaus werden Emotionen auch im Kontext weiterer Phänomene diskutiert, welche zur Veranschaulichung kurz aufgezeigt werden. Dazu zählen u.a.

- Stimmung
- Wohlbefinden

- Stress und
- Flow (Lohbeck et al. 2018, 58).

Wird von der Emotionspsychologie ausgegangen, sind Emotionen meist auf ein bestimmtes Ereignis zurückzuführen. Im Schulkontext wäre das beispielsweise eine schlechte Note auf eine Schularbeit (ebd., 58). Wie die Emotionen dabei erlebt werden, hängt jedoch nicht von der Situation selbst, sondern vor allem davon ab, wie man diese Situation einschätzt (Lazarus, 1991; Moors, Ellsworth, Scherer & Frija, 2013; Lohbeck et al. 2018, 58).

Erwähnenswert sind an dieser Stelle noch die Basisemotionen. Diese wurden im Laufe der Jahre konstant immer wieder von Autor*innen überarbeitet. Die bekanntesten von ihnen lauten „Freude“, „Überraschung“, „Trauer“, „Ärger“, „Angst“ und „Ekel“ (Ortony & Turner 1990; Scarantino 2015; Frenzel et al. 2020, 214). Zusammengefasst können Emotionen demnach als ein multidimensionales Konstrukt auf multiplen Ebenen verstanden werden (Rothermund & Eder 2011, 167). Bevor auf das emotionale Erleben eingegangen wird, gilt es die positiven und negativen Emotionen kurz anzuschneiden.

2.2 Positive und Negative Emotionen

Emotionen können in positiv (z.B. Freude, Stolz) und negativ erlebte Emotionen (z.B. Wut, Trauer, Angst) eingeteilt werden (Izzard 1999; Hascher & Brandenberger 2018, 291). Auch Hascher (2005) zufolge gilt es zwischen positiven und negativen Emotionen zu unterscheiden. In diesen Fällen kann von Emotionen als „Signale in Hinblick auf die Anpassung der Person an bedeutsame Herausforderungen“ gesprochen werden (Oatley & Jenkins, 1992; Rothermund & Eder 2011, 165).

In der Forschung gibt es hierbei zwei zentrale Ansätze. Diese lassen sich in dimensionale und kategoriale Modelle differenzieren. Bei der dimensionalen Betrachtungsweise, welche dieser Arbeit zugrunde liegt, werden die Emotionen anhand quantitativer Eigenschaften differenziert. Der Fokus liegt hierbei auf dem subjektiven Emotionserleben. Dazu zählen die Dimensionen Valenz (positiv und negativ) sowie Aktivierung (aktivierend/nicht aktivierend). Beim kategorialen Ansatz werden qualitative Emotionen herangezogen. Hierbei kann im Grunde von den Basisemotionen gesprochen werden (Frenzel et al. 2020, 213).

Vor allem im schulischen Kontext sind Emotionen bedeutsam und beeinflussen schulische Prozesse (Datler 2012, 11). So lautet der zentrale Auftrag von Schule mitunter Schüler*innen in ihrer Entwicklung und ihren Fähigkeiten zu stärken und als ein positiver und sicherer Ort zu

dienen, wo sich die Schüler*innen wohlfühlen und entfalten können (Hofmann et al. 2018, 121). Positive und negative Emotionen spielen im schulischen Kontext demnach eine nicht außer Acht zu lassende Rolle. Vor allem in der Sekundarstufe 1 nehmen negative Emotionen in Bezug auf den Schulkontext stetig zu und positive Emotionen wie z.B. die Lernfreude ab. Aus diesem Grund stellt die Förderung positiver Emotionen und die Verminderung von negativen Emotionen eine zentrale Aufgabe von Schule dar (Hascher & Brandenauer 2018, 298). So verweisen Sann und Preiser (2017, 222) auf positiv, aktivierende Emotionen, welche die schulische Motivation fördern und auf negative Emotionen, die das Lernen beeinträchtigen und hemmen können.

Eine Unterscheidung in positive und negative Emotionen im Kontext der sozialen Dimensionen wird indes als problematisch angesehen. Obwohl jeder Mensch Emotionen subjektiv erlebt und entweder positiv oder negativ wahrnimmt, können negative Emotionen Einfluss auf ein Gefüge sozialer Gruppen haben. Ebenso können positive Emotionen die Bindung und Miteinbeziehung in einer sozialen Gemeinschaft beeinflussen und beeinträchtigen. Ein relevanter Punkt beim positiven und negativen emotionalen Erleben ist überdies der Zusammenhang von „Valenz“ und „Aktivierung“ (Huber 2018, 100). Dazu hat sich Pekrun (2006; Pekrun 2018, 216f.) in seinem „Kontroll-Wert-Theorie der Leistungsempfindungen“ näher geäußert. Emotionen werden demzufolge hinsichtlich ihrer Wirkung für Lernprozesse anhand ihrer Valenz und auf ihr Aktivierungspotenzial kategorisiert, was wiederum von subjektiven Erwartungen und Zielen sowie den äußeren Rahmenbedingungen abhängig ist (Pekrun 2006, 328). Wie Emotionen im schulischen Kontext erlebt werden, wird nun im nächsten Kapitel behandelt.

2.3 Emotionales Erleben im Kontext Schule

„Teaching and learning are full of emotions“
(Hascher & Schmitz 2018, 339).

Wie dieses Zitat zeigt, sind Lehren und Lernen konstant mit viel erlebten Emotionen verknüpft - sowohl von Seiten der Lehrkräfte als auch von denen der Schüler*innen. Emotionen beeinflussen unser Wahrnehmen, Denken und Handeln, häufig auch unbewusst (Roth 2000; Sandler 1976; Datler 2012, 11). Jeder Mensch ist bemüht, positive Gefühle zu stärken und möglichst lange aufrechtzuerhalten. Negative Gefühle hingegen wollen meist vermieden oder minimiert werden. Das gilt vor allem auch für den schulischen Kontext, wo Emotionen eine bedeutsame Rolle spielen und schulische Prozesse beeinflussen (Datler 2012, 11).

„Emotionen sind Handlungsprogramme, die unsere Aufmerksamkeit und unsere kognitiven Prozesse mit beeinflussen und von ihnen beeinflusst werden. Sie legen uns bestimmte Handlungsimpulse nahe und mobilisieren Energien, damit wir den Handlungsimpulsen nachkommen können. Zudem haben sie eine kommunikative Funktion.“ (Eckert et al. 2019, 24)

Im Zentrum von Schule steht u.a. die Frage, wie man Schüler*innen für das Mitmachen, Mitdenken und Lernen motivieren kann. Aber auch die Rolle der Emotionen in der Schule und in der Lehrkraft-Schüler*in Interaktion wurde in den letzten Jahren immer öfter Thema in der Forschung (Sann & Preiser 2017, 213). Die Schulen als Lebens- und Erfahrungsräume sollten so gestaltet werden, dass sich Schüler*innen sicher und wohl fühlen. Hierbei geht es vor allem um den Schutz vor Gesundheit gefährdenden psychischen und physischen Belastungen von Schüler*innen. So veranschaulicht vor allem die Motivations- und Interessensforschung, dass positive emotionale Erfahrungen im Schulkontext eine gute Voraussetzung für die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen darstellen können (Eder 2005, 165). Vor allem eine gute und gelingende Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung, ein motivierender Unterricht, die persönliche Förderung und das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse stellen wichtige Grundbausteine für positive Emotionen von Schüler*innen dar (Sann & Preiser 2017, 214). Wie Schüler*innen allerdings auf bestimmte Ereignisse und Situationen reagieren, hängt u.a. auch von ihrer „individuellen Disposition ab, von der subjektiven Interpretation der Situation, von der Sensibilität oder Erregbarkeit und von der Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu regulieren“ (Sann & Preiser 2017, 215).

Die Schule gilt neben dem Lernen auch als Ort des sozialen Austauschs unter Schüler*innen und Lehrkräften. Das Wohlbefinden steht an vorderster Stelle, da dies einen zentralen und positiven Einfluss auf das Lernen von Schüler*innen hat (Gläser-Zikuda & Fuß 2004, 27). Emotionen spielen demnach vor allem im Schulkontext und beim Lernen eine wesentliche Rolle. Nach Pekrun (1998) stellten die Emotionen von Schüler*innen sowie die Förderung dieser Emotionen in der Unterrichtsforschung vor 18 Jahre einen „blinden Fleck“ dar. Mittlerweile zeigen sich allerdings bereits einige Veränderungen in der Forschung bezüglich der Emotionen aus Schüler*innensicht. So argumentieren Venetz und Zurbriggen (2016, 27), dass das emotionale Erleben von Schüler*innen im Schulkontext mittlerweile einen wichtigen Stellenwert in der pädagogischen Forschung einnimmt. Das liegt vermutlich daran, da emotionales Erleben mit motivationalen und kognitiven Vorgängen und dem Verhalten einhergeht (Dai & Sternberg, 2004). Dieses Verhalten hat infolgedessen entscheidende

Auswirkungen auf die gesamten Lernprozesse von Schüler*innen (Venetz & Zurbriggen 2016, 27).

Wie im vorigen Kapitel erwähnt, muss laut Hascher (2005) stets zwischen positiven und negativen Emotionen differenziert werden. Zudem weist Hascher (2005, 610ff.) auf das Zusammenspiel von Emotion und Lernen in der Schule hin und beschreibt, dass das Erleben von positiven Emotionen während der Schulzeit stetig abnimmt, das Erleben negativer Emotionen jedoch überwiegt. Aufgrund dessen müssen laut Hascher positive Gefühle nicht zwingend eine lernfördernde Wirkung zur Folge haben. Ebenso wenig müssen negative Emotionen lernhemmend wirken. Von zentraler Bedeutung im Bereich des emotionalen Erlebens von Schüler*innen sind überdies die Arbeiten von Reinhard Pekrun (2018, 215), welcher auf die Wichtigkeit der Emotionen für das Lernen und die Leistung im Bildungskontext sowie explizit auf die positiven und negativen Emotionen eingeht. Der Autor verweist in diesem Zusammenhang auf die Emotionsforschung, die in erster Linie einen Vergleich von positiven und negativen Emotionen hinsichtlich ihrer Wirkung vorgenommen hat. Positive und negative Emotionen im Lern- und Leistungskontext teilt er dabei in aktivierend und deaktivierend ein. So zählen u.a. Freude und Stolz zu den positiv aktivierenden Emotionen und Ärger und Wut zu den negativ aktivierenden Emotionen (ebd. 215ff.). Unterscheidungen der beiden Dimensionen wurden bislang jedoch vernachlässigt. Aufgrund dessen sind differenzierte Modelle sowie die Berücksichtigung der Positiven und Negativen Aktivierung von Emotionen unerlässlich (ebd., 216).

So betonen Gläser-Zikuda et al. (2018, 378) die Relevanz des lebenslangen Lernens aufgrund der rapiden Veränderungen in diversen Bereichen weltweit. Schüler*innen werden ständig mit neuen und ungewohnten Aufgaben konfrontiert und dabei herausgefordert. Hierbei nehmen Emotionen über die gesamte Lebensspanne hinweg einen zentralen Stellenwert ein. Dies veranschaulicht das emotionale Erleben von Schüler*innen im „normalen“ Alltag und Präsenzunterricht. Hagenauer und Hascher (2018, 9; Hascher 2004; Hagenauer, Gläser-Zikuda & Moschner 2017) betonen zudem in einem ihrer Werke die Wichtigkeit eines emotionssensiblen Prozesses im schulischen und außerschulischen Kontext, welcher das positive emotionale Erleben stärken und das negativ emotionale Erleben verringern kann. Des Weiteren erwähnen sie auch, wie wichtig die Umwelt und die Fähigkeit mit den eigenen Emotionen umzugehen sind, um ein positiveres Emotionserleben im Kontext Schule zu fördern und negative Emotionen zu minimieren (Hagenauer & Hascher 2018, 9). Wie es um das emotionale Erleben von Schüler*innen während des Homeschoolings steht, wird im nächsten Kapitel näher beschrieben.

2.4 Emotionales Erleben im Kontext von Homeschooling

„Am Anfang war es, also die ersten Wochen war es wirklich wie eine Bombe, da haben sie jeden Tag was geschickt, ur viel Zeug. Es war halt sehr anstrengend für mich, sehr mühsam und ich hab mich wirklich jeden Tag in den ersten Wochen hingesezt und habs versucht fertig zu machen, aber es ist nie fertig geworden.“ (Schülerin einer NMS⁴, 14 Jahre)

Nachdem im vorigen Kapitel auf das Emotionale Erleben im Schulkontext Bezug genommen wurde, beschäftigt sich dieser Abschnitt explizit mit dem Emotionalen Erleben von Schüler*innen während des Homeschoolings und geht dabei den Herausforderungen und den Vorzügen anhand von bisher gewonnenen Ergebnissen des ersten und zweiten „harten“ Lockdowns sowie ausgewählten Aussagen von Schüler*innen aus den geführten Interviews des Projekts „INC-LEA-STEP“ (Schwab, Lindner & Kast, 2020) auf den Grund. Die folgenden Äußerungen veranschaulichen u.a. die erlebten Emotionen im Homeschooling in der Zeit während des ersten Lockdowns und führen uns vor Augen, wie allgegenwärtig Emotionen sind und wie diese das Denken und Handeln von Schüler*innen beeinflussen (Götz 2011, 19). Wie bereits erwähnt, musste die Schule mit Mitte März auf Fernlernangebote umstellen. Das Lernen fand plötzlich zuhause statt und die Eltern mussten ihren Kindern einen geeigneten Rahmen dafür bieten und sie dahingehend unterstützen. Diese Situation wurde unterschiedlich erlebt. Die Ausgangssituation war zwar für alle gleich, die Unterstützung der Schule sowie die unterschiedlichen Rahmenbedingungen haben dennoch zu einem individuellen Belastungserleben geführt (Porsch & Porsch 2020, 62).

„Meine Freunde, auch einfach die Klasse und immer wenn man irgendwas braucht, kann man sich umdrehen und fragen (lacht). Das ist schon, das ist schon... Die Unterstützung einfach ein bissi von den Freunden und Mitschülern.“ (Schülerin einer NMS, 11 Jahre)

2.4.1 Herausforderungen im Homeschooling aus Schüler*innensicht

⁴ Neue Mittelschulen

Abrupte Schulschließungen und ein Wechsel auf „Homeschooling“, anschließend wieder eine schrittweise Öffnung der Schulen mit abwechselnden und neu gestalteten Formen des Unterrichts (Schichtbetrieb), danach Sommerferien, die erneute Öffnung der Schulen im Herbst und anschließend wieder ein Lockdown (Eickelmann & Gerick 2020, 154). Dieses Auf und Ab hat sowohl bei Lehrkräften und Eltern als auch bei Schüler*innen zu Unsicherheiten und Verwirrungen geführt. Aber vor allem zu Beginn waren die Herausforderungen im Homeschooling groß. So hatten die Schüler*innen entweder das Glück, Lernmaterialien digital bereitgestellt zu bekommen und die Aufgaben von den Lehrkräften kommentiert zu bekommen. Oder aber sie hatten Schwierigkeiten, an Lern- und Arbeitsmaterialien ranzukommen und wenig Kontakt und Austausch mit der Klasse (Köller et al. 2020, 164).

So hat eine Studie von Wacker et al. (2020, 88) ergeben, dass die teilnehmenden Schüler*innen (=159) mehr Herausforderungen als Vorzüge des Homeschoolings nannten. Von den 159 Schüler*innen gaben 43, also ein knappes Drittel, an, dass es eine schlechte Kommunikation und wenig Rückmeldung bzw. Unterstützung von Seiten der Lehrkräfte gab. Weitere 24 Schüler*innen äußerten sich dazu, Schwierigkeiten und Probleme beim selbstständigen Arbeiten im Homeschooling zu haben. Weitere 18 nannten fehlende Motivation, zu viele Aufgaben (= 18), Probleme mit den digitalen Verfahren (= 16), Schwierigkeiten Neues zu erlernen (=12) sowie fehlende soziale Kontakte (= 11). 17 Schüler*innen gaben keine konkreten Angaben. Aber auch Forderungen für das weitere Homeschooling wurden von einigen Schüler*innen angemerkt. So wünschte sich der Großteil mehr Videokonferenzen, mehr Feedback von den Lehrkräften sowie eine bessere Organisation.

„Ja ich würd sagen, der direkte Kontakt mit den Lehrern, dass man da so schnell mal eine Frage stellen kann und beantwortet bekommen kann. Das fehlt mir schon. Halt einfach so dieser direkte Kontakt. Es muss jetzt auch nicht mal eine extrem komplexe Frage sein, es kann ja auch eine einfache sein zum Beispiel, aber einfach, dass man da wen hat der da ist. Und die Frage bekommt man dann halt eben gleich beantwortet... Ich muss eigentlich sagen, der soziale Kontakt auf jeden Fall, ja, mit den Lehrern mit meinen Mitschülern.“ (Schüler einer Polytechnischen Schule, 16 Jahre)

Wie bei dieser angeführten Studie, gab ein Großteil der Befragten bei der vierteiligen, österreichweiten Untersuchung von Schober (et al., 2020), welche das Lernen unter COVID-19 Bedingungen untersucht hat, ebenfalls das selbstständige Auseinandersetzen mit den Aufgabenstellungen als eine Herausforderung an. Hierbei war vor allem, im Gegensatz zum Präsenzunterricht, die eingeschränkte Möglichkeit den Lehrkräften Fragen zu stellen, eine

Problematik. Aber auch die selbstständige Einteilung der Zeit für das Lernen war für viele Befragte mit Herausforderungen verbunden. Darüber hinaus gab es eine kleine Prozentzahl (6%) an Befragten, welche ein niedriges Wohlbefinden aufwiesen. Diese Schüler*innen fühlten sich sozial wenig eingebunden und hatten vermehrt mit Problemen während des Homeschoolings zu kämpfen. Dabei handelte es sich um rund 45 000 Schüler*innen in Österreich. Dies ergab die erste Teilbefragung (Schober et al., 2020).

Bei der zweiten Umfrage mit 11 118 Schüler*innen ging die Erhebung u.a. der Frage nach, wie sehr die Schüler*innen die Schule vor Ort vermissen. So gaben 32% an, die Schule sehr zu vermissen und 23,6%, dass sie die Schule eher vermissen, was insgesamt mehr als die Hälfte der Befragten ist. Nur 12,3% der Schüler*innen gaben an, die Schule gar nicht bzw. eher nicht (9,3%) zu vermissen. Hervorzuheben ist, dass der Großteil der Befragten den persönlichen Kontakt zu den Schulkolleg*innen und Lehrkräften vermisst (Schober et al., 2020).

„Den Hort (...) und ja so paar Freunde vielleicht ein bisschen.“ (Schülerin einer NMS, 14 Jahre)

Die dritte und vorletzte Befragung fand abschließend mit 2491 Schüler*innen zwischen 10 und 19 Jahren von 8. bis 27. Juni statt, nachdem alle Schulen in ganz Österreich mit 18. Mai bzw. 3. Juni (Oberstufen) wieder geöffnet hatten (Schober et al., 2020). Dieser Unterricht fand allerdings als Schichtbetrieb statt. Es wurden zwei Gruppen gebildet, welche jeweils wochenweise abwechselnd im Präsenzunterricht und Homeschooling unterrichtet wurden (Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Hierbei gaben zahlreiche Schüler*innen an, einige ihrer Freunde aufgrund der Gruppeneinteilung nicht sehen zu können, was eher negativ aufgefasst wurde (Schober et al., 2020).

„Wenn`s wieder richtig losgeht, dann auf das wieder normale Zusammentreffen mit Freunden, weil jetzt bin ich nur geteilt mit Freunden. Also ein Freund ist zum Beispiel nicht bei mir in meiner Gruppe höchstwahrscheinlich.“ (Schülerin eines Gymnasiums, 11 Jahre)

Bei der vierten und aktuellsten Untersuchung nahmen mehr als 13.000 Schüler*innen während des zweiten „harten“ Lockdowns teil. Augenmerk galt hier besonders den Oberstufenschüler*innen, welche seit 3. November im Homeschooling verbrachten. Diese gaben eine Verschlechterung ihres Wohlbefindens im Gegensatz zum ersten Lockdown an. Häufig genannte Gründe dafür waren der Leistungsdruck, zu viele Stunden vor dem PC und die Ungewissheit, wann sie wieder an die Schulen zurückzukehren dürfen (ebd.).

2.4.2 Positive Aspekte im Homeschooling aus Schüler*innensicht

Dass das Homeschooling aber nicht nur Nachteile, sondern auch positive Aspekte hat, wird anhand weiterer bisheriger Studienergebnisse aufgezeigt. So fanden Wacker et al. (2020, 82) in ihrer Untersuchung mit 169 Schüler*innen aller Klassenstufen (mit überwiegend älteren Schüler*innen) in Baden-Württemberg und Umgebung heraus, dass einer der bedeutendsten Vorzüge im Homeschooling (N = 121) eindeutig die zeitliche Flexibilität (64 Schüler*innen) ist. 27 Schüler*innen gaben in weiterer Folge an, dass das Ausschlafen ein weiterer positiver Aspekt im Homeschooling sei. Eine kleine Anzahl (= 8) nannte den Punkt, dass sie sich zuhause besser konzentrieren könne und weniger Stress (= 5) hätte. Insgesamt 19 Schüler*innen gaben an, dass sie mit dem Homeschooling keine positiven Aspekte verbinden.

Bei der ersten Teilbefragung von Schober et al. (2020) wurden 8349 Schüler*innen zwischen 10 und 19 Jahren mittels Online Fragebogen während des Homeschoolings Mitte April befragt. Als positiver Aspekt im Homeschooling wurde definitiv ein persönlicher Fortschritt in der Selbstorganisation sowie der EDV Kenntnisse hervorgehoben. Auf die Frage, wie es den Schüler*innen mit ihrem Wohlbefinden ergeht, gaben ca. zwei Drittel an, sich trotz des Lockdowns und des Homeschoolings wohlfühlen. 80% der Schüler*innen blieben optimistisch. Betont gehört allerdings, dass das Wohlbefinden daraus resultiert, weil sich die Schüler*innen mit ihren Bezugspersonen verbunden fühlten.

Die zweite Erhebung fand zwischen 27. April und 11. Mai statt und ist Teil zwei der ersten Befragung (Schober et al., 2020). Zu diesem Zeitpunkt waren bereits alle Maturant*innen sowie Schüler*innen der Abschlussklassen in der Berufsbildung seit 4. Mai im Präsenzunterricht. Alle weiteren Schulstufen befanden sich noch im Homeschooling (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Hierfür wurden die Antworten von 11 118 Schüler*innen zwischen 10 und 19 Jahren herangezogen. Auf die Frage, wie sich das Wohlbefinden in der Zwischenzeit verändert hat, gaben 29,7% der Befragten an, sich im Vergleich zu Beginn des Homeschoolings deutlich wohler zu fühlen. 19,8% gaben an sich besser zu fühlen, während 30,2% angaben, dass sich in ihrem Wohlbefinden nichts verändert hat. Der Rest der Befragten gab an, sich deutlich schlechter zu fühlen (9,4%) und eher schlechter zu fühlen (10,9%). So kann davon ausgegangen werden, dass sich in etwa 70 000 Schüler*innen in Österreich zu dieser Zeit nicht wohlfühlt haben. Des Weiteren gaben 45,8% im Vergleich zur ersten Befragung an, dass der Kontakt zu ihren wichtigsten Bezugspersonen gleichgeblieben sei. Eher

verschlechtert hatte sich der Kontakt bei 14,9% und deutlich verschlechtert bei 11,4% der Schüler*innen. Zusammengefasst kann herausgestrichen werden, dass sich Schüler*innen wohler gefühlt und die Situation demnach positiver erlebt haben, je mehr Kontakt sie zu ihren Bezugspersonen hatten. Diese Ergebnisse machen deutlich, wie wichtig der Erfolg beim Lernen sowie die soziale Teilhabe für das Wohlbefinden von Schüler*innen in Krisenzeiten sind (Schober et al., 2020).

Bei der dritten Befragung, in der der Unterricht teilweise wieder vor Ort stattfand (Schichtbetrieb), wurde das Wiedersehen mit den Mitschüler*innen und Lehrkräften als besonders positiv empfunden. Aber auch der Unterricht in Kleingruppen wurde positiv wahrgenommen, da es dadurch eine ruhigere Atmosphäre gab und die Lehrkräfte mehr Zeit und Aufmerksamkeit für die einzelnen Schüler*innen aufbringen konnten. Zur Frage, wie sich das Wohlbefinden der Schüler*innen mittlerweile verändert hat, gaben 25,7% an sich besser und 29,7% etwas besser zu fühlen. Auch das sind wieder etwas mehr als die Hälfte. Nur 4,8% gaben an sich schlechter und 13,5% etwas schlechter zu fühlen. Ebenso hatte sich die soziale Verbundenheit bei mehr als der Hälfte der Befragten (31,1% sehr und 22,8% etwas) im Vergleich zum Homeschooling verbessert. Somit kann ein erneuter Zusammenhang zwischen der sozialen Verbundenheit und dem Wohlbefinden von Schüler*innen festgestellt werden. Während es beim ersten Lockdown als Herausforderung für etliche Schüler*innen galt, zu viele unterschiedliche Plattformen zu verwenden, konnte diesmal eine Verbesserung im Hinblick auf die Organisation der Lernplattformen und ein besseres Gelingen bei den Aufgaben festgestellt werden (Schober et al., 2020).

Fasst man die positiven und negativen Erkenntnisse nun zusammen, so lässt sich veranschaulichen, dass gerade zu Beginn des Homeschoolings zahlreiche Schüler*innen mit der Situation überfordert waren. Vor allem die „Nutzung der Medien“ und der „Kontakt zu den Lehrkräften“ waren im ersten Lockdown mit negativen Sichtweisen verbunden. Im Laufe der Zeit konnten die Schüler*innen wie auch die Lehrkräfte dazulernen und es wurden Verbesserungen in diesen Bereichen (digitale Kompetenzen, mehr Feedback von den Lehrkräften) festgestellt. Im Gegensatz dazu steht das emotionale Erleben der Schüler*innen, welches sich im Laufe des vergangenen Jahres vor allem bei den älteren Schüler*innen aufgrund von Leistungsdruck, zu viel Mediennutzung, Vermissen der sozialen Kontakte sowie die Ungewissheit, was die Zukunft bringt, verschlechtert hat (Schober et al., 2020). Die Studie von Holtgrewe et al. (2020, 3) kommt zudem zum Ergebnis, dass sich fast die Hälfte (43%) der 10-14-Jährigen während des Homeschoolings überfordert gefühlt hatte. Bei den Volksschüler*innen waren es hingegen nur 11%. Dies verdeutlicht wieder, je älter die

Schüler*innen sind, desto mehr haben sie mit Herausforderungen zu kämpfen (Holtgrewe et al. 2020, 3).

Um abschließend noch kurz geschlechtsspezifische Unterschiede aufzuzeigen, wurde u.a. festgestellt, dass sich Mädchen über 14 Jahre vergleichsweise überforderter gefühlt haben als Jungen. Ebenso gaben Mädchen dieser Altersgruppe (45%) an, die Schule deutlich mehr zu vermissen als es die Jungen (nur 15%) taten. Bezüglich der emotionalen Unterstützung kann hervorgehoben werden, dass sich Mädchen die Unterstützung anders geholt haben als Jungen. Während 50% der Jungen sich an ihre Väter gewandt haben, waren es bei den Mädchen nur 33%. Diese haben sich wiederum Unterstützung durch Freund*innen (51%) und Mitschüler*innen (33%) geholt. Die Jungen wandten sich mit nur 35% an ihre Freunde und mit 15% an ihre Mitschüler*innen, wenn sie emotionale Unterstützung gesucht haben (Holtgrewe et al. 2020, 14). Abschließend wird dennoch festgehalten, dass sich Schüler*innen im Homeschooling umso wohler gefühlt haben, je erfolgreicher sie beim Lernen waren und je mehr soziale Kontakte sie zu ihren Bezugspersonen hatten (Schober et al., 2020).

„Ich würd sagen den sozialen Kontakt mit den anderen, weil die sozialen Kontakte halt jetzt generell eingeschränkt sind durch diese Corona-Zeit. Ja das ist eigentlich das Größte.“ (Schüler einer Polytechnischen Schule, 16 Jahre)

Angeichts dieser Ergebnisse kann festgehalten werden, dass während des Lockdowns vor allem die sozialen Kontakte zu den Lehrkräften und Peers vermisst wurden. Im nächsten Kapitel wird angesichts dessen genauer Stellung auf die Einflussfaktoren von Schüler*innen genommen, mit Fokus auf die Faktoren „Peers“ und „Lehrkräfte“.

2.5 Einflussfaktoren auf das emotionale Erleben von Schüler*innen

„Higher quality education is the result of healthy relationships from preschool to high school”

(Bergin & Bergin, 2009, S. 162).

Faktoren, die Einfluss auf das emotionale Erleben und somit auch auf die positive und negative Aktivierung haben, können divers sein (Eder 2005, 18). Bereits Hascher und Hagenauer (2018, 106f.) haben sich mit dem Thema „Qualitätsfaktoren des Unterrichts für Emotionen und Wohlbefinden in der Schule“ auseinandergesetzt und sind u.a. der Frage nachgegangen, welche Zusammenhänge es zwischen Unterricht und Wohlbefinden gibt und welche Rolle den

Faktoren der Unterrichtsqualität für das Wohlbefinden von Schüler*innen zukommt. Sie kommen zu dem Schluss, dass aus der bisherigen Forschung zwar einige Ansatzpunkte hervorgehen, dass Unterrichtsfaktoren das Wohlbefinden von Schüler*innen beeinflussen, die Ergebnisse zusammenfassend jedoch noch unzureichend erforscht sind. Es ist nicht völlig klar, welchen Faktoren schlussendlich wirklich Bedeutung beigemessen wird. Aus diesem Grund ist es für weitere Forschungsvorhaben unabdingbar, mehr Erkenntnisse darüber zu gewinnen, inwiefern Unterricht und emotionale Variablen zusammenhängen. Für Schüler*innen sind aber vor allem die Lebensbereiche Familie, Peers und Schule von Bedeutung (Eder 2005, 18). Hofmann et al. (2018, 122; Becker, 1994; Diener, 2000; Hascher, 2004) beziehen sich in einem ihrer Beiträge ebenso auf drei Hauptfaktoren, welche für das schulische Wohlbefinden von Bedeutung sind und auch für das emotionale Erleben angewandt werden können. Zum einen nennen sie individuelle Faktoren. Dabei handelt es sich u.a. um das Geschlecht oder die schulische Leistung. Zum anderen sprechen sie von außerschulischen sozialen Faktoren, welche die Peers und Eltern beinhalten. Vor allem die Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben spielt hier eine wesentliche Rolle (Wustmann Seiler, Schüpbach & Herzog, 2015; Hofmann et al. 2018, 122f.). Der dritte Hauptfaktor betrifft schulische Faktoren. Darunter fallen u.a. die Lehrkräfte und die Mitschüler*innen (Hofmann 2018, 123). Eine weitere Studie in diesem Bereich von Gläser-Zikuda und Rotter (2004) berichtet über Grundschüler*innen, welche positive soziale Beziehungen zu Mitschüler*innen sowie Lehrkräften als fördernd für positive Emotionen angegeben haben. Ausgehend vom Schüler*innen Fragebogen wird in dieser Arbeit untersucht, inwieweit der Faktor des Vermissens von Lehrkräften und Peers, Einfluss auf das emotionale Erleben der Schüler*innen während des Homeschoolings gehabt hat. „Emotionen beeinflussen unser Wahrnehmen, Denken und Handeln, wenngleich wir uns dessen oft wenig bewusst sind“ (Datler, 2012). Sie haben darüber hinaus auch einen zentralen Stellenwert, ob schulische Prozesse gelingen oder nicht (Datler, 2012). Die nächsten Kapitel werden infolgedessen auf die zentralen Einflussfaktoren „Peers“ und „Lehrkräfte“ fokussieren.

2.5.1 Peers

Die Schule ist ein Ort für Freundschaften und Treffen unter Gleichaltrigen. Das sind wesentliche Komponenten, weshalb die Schule von Seiten der Schüler*innen positiv assoziiert wird. Weil Schüler*innen dort ihre Freunde sehen, mit ihnen reden und spielen können (Kessels & Hannover 2020, 290). Peers werden vor allem in der Sekundarstufe 1 zu einem wichtigen Bestandteil des Lebens von Schüler*innen. Die Jugendlichen nabeln sich langsam vom

Elternhaus ab und suchen den Kontakt zu Gleichaltrigen - sowohl in der Schule als auch privat. Hier suchen sie nach Anerkennung und Akzeptanz durch den Kleidungsstil oder die Lebensführung. Die soziale Eingebundenheit kann demnach als essenzieller Faktor für das psychische Wohlbefinden und die Stabilität der Jugendlichen betrachtet werden (Eder 2005, 142). So betonen Knickenberg und Zurbriggen (2021, 335) die Wichtigkeit der Peerinteraktionen in der Adoleszenz, da diese einen positiven aktivierenden Effekt auf das emotionale Erleben der Schüler*innen haben. Da es für den Begriff „Peers“ unterschiedliche Auslegungen in der Theorie gibt, werden im Folgenden diverse Formulierungen und Ausführungen dazu angeführt:

- Während im deutschsprachigen Raum der Begriff „Gleichaltrige“ ein gängiger Begriff ist, verwenden die Angelsachsen das Synonym „Peers“, welcher ursprünglich aus der Welt des englischen Adels kommt und nicht „gleichaltrige“, sondern „einander gleichgestellte“ Personen meint (Kessels & Hannover 2020, 290).
- Bünger (2011, 267) formuliert den Begriff als „nichtverwandte, oft gleichaltrige Kinder und Jugendliche, mit denen Heranwachsende aufwachsen“.
- Wird Bezug auf Breidenstein (2008, 945) genommen, so hat dieser eine, für diese Arbeit treffende, Formulierung verwendet: „Die Altersgleichen‘ bzw. Gleichaltrigen im Sinne der Alterskohorte wäre zu weit und zu formal, während der Begriff der ‚Freundschaftsgruppe‘ zu eng wäre – es sind nicht nur die ‚Freunde‘, an denen man sich orientiert“.

Angesichts dessen wird in der weiterführenden Arbeit der englische Begriff „Peers“ sowohl für Freunde als auch Mitschüler*innen verwendet. Diese Formulierung erscheint insofern sinnvoll, da die Schule einerseits ihre Klassen nach Gleichaltrigen zusammenstellt und sich andererseits im schulischen Kontext soziale Beziehungen und Freundschaften, also „Peergroups“ entwickeln (Breidenstein 2008, 945).

Die Erforschung von Peerbeziehungen in Schulklassen blickt auf eine mehrjährige Geschichte zurück (Zurbriggen 2018, 214). Es ist offensichtlich, dass Peers die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in diversen Bereichen der Schule beeinflussen (Zurbriggen 2018, 205). Bünger (2011, 267) z.B. betont in einem ihrer Artikel, wie vielfältig und weitreichend der

Einfluss von Peers in diversen Forschungsschwerpunkten ist. Das gilt vor allem für die Motivation, schulische Leistungen sowie die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung (Wentzel & Ramani, 2016). Auch Knickenberg und Zurbriggen (2021, 336) erwähnen in diesem Zusammenhang, dass positiv erlebte Peerbeziehungen im Schulkontext einen großen Einfluss auf die Motivation von Schüler*innen haben. So bezieht sich Zurbriggen (2018, 206) auf den wachsenden Forschungsfokus im Bereich der gegenseitigen Beeinflussung von Peers sowie den unterschiedlichen Einflussmechanismen. John Hattie (2013) beispielsweise, hat eine große Studie herausgebracht, in der er 138 Faktoren extrahiert, die in unterschiedlicher Weise mit den Lernleistungen interagieren. So geht er u.a. auf die unterschiedlichen Einflüsse innerhalb einer Klasse ein wie z.B. den Einfluss von Peers (Hattie 2013, 123). Peers können dazu beitragen, soziale Vergleiche anzustellen, eine emotionale Stütze sein und die Lernenden sozial fördern. Freundschaften spielen vor allem ab der frühen Pubertät eine wichtige Rolle, sowohl in der Schule als auch in der Freizeit, da in dieser Phase soziale Beziehungen einen besonderen Stellenwert haben (ebd.).

Kindermann (2016; Zurbriggen 2018, 207f.) zufolge werden in der Peereinflussforschung fünf Typen von Peergruppen unterschieden:

- Zum einen verweist der Peergruppentyp auf die Schulklasse als Ganzes (1). Hierbei wird ein Schüler, eine Schülerin von allen Peers einer Klasse als Gruppe beeinflusst. Typische Merkmale dieser Gruppe sind etwa die soziale Zusammensetzung oder verhaltensbezogene Normen in der Klasse.
- Beim zweiten Typ (2) steht ebenfalls die Schulklasse im Zentrum. Der Unterschied zu Typ eins sind jedoch spezifische Untergruppen, welche sich durch ihren sozialen Status (z.B. besonders beliebt oder unbeliebt sein) in der Klasse abheben.
- Durch mehrfache Interaktionen mit Peers beeinflusste Schüler*innen betreffen den dritten Peergruppentyp (3). Hierbei zählt vor allem die physische Nähe zwischen den Peers wie die Sitzordnung oder Gruppenarbeiten.
- Beim vorletzten Gruppentyp (4) stehen ebenfalls die Häufigkeit und Intensität zwischen den Peerinteraktionen im Mittelpunkt.
- Die fünfte Peergruppe bezieht sich auf selbstgewählte, enge, dyadische Beziehungen und Freundschaftsgruppen (Kindermann 2016; Zurbriggen 2018, 207f.).

Forschungen im Bereich der Peergroups und deren Einflüsse in der Klasse blicken demnach auf einige Jahre Geschichte zurück (Zurbriggen 2018, 214). Wird den aktuellen Geschehnissen

auf der Welt Beachtung geschenkt, muss festgehalten werden, dass die derzeitigen COVID-19 Maßnahmen Schüler*innen stressen und der soziale Austausch in dieser Phase besonders wichtig ist (Pollerhof, 2020). Das Fehlen des physischen Kontakts über einen langen Zeitraum ist ein psychischer Faktor, der nicht außer Acht zu lassen ist. Dabei geht es gar nicht darum, die notwendigen Maßnahmen infrage zu stellen, sondern darum, die Bedürfnisse der Schüler*innen ernst zu nehmen und versuchen diese zu verstehen. Jeder hat das Recht auf Vermissen (Pollerhof, 2020). Denn „Peerkontakte und Freundschaften sind ein Ausdruck dieses ganz offenbar angeborenen menschlichen Bedürfnisses nach Kontakt, Nähe und Austausch“ (Kessels & Hannover 2020, 291).

Summa summarum kommt den Peers eine zentrale Schlüsselfunktion zu, wenn es um Sozialisation geht (Kessels & Hannover 2020, 291). Hierfür sind nämlich kooperative und prosoziale Verhaltensweisen vonnöten. Dies verdeutlicht, wie essenziell Peers für jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin im Schulalltag sind. Vor allem aber auch wenn es um Schulleistungen geht, zeigen positive Interaktionen mit Peers durchschnittlich bessere Schulleistungen als bei Schüler*innen, welche in keinem guten Peers Kontakt stehen (ebd.). Dies gilt in besonderer Weise in Krisenzeiten wie der Jetzigen, in denen die Beziehung zu anderen Menschen nur sehr eingeschränkt funktioniert und uns deshalb vor Augen führt, wie wichtig gute soziale Beziehungen für das Wohlbefinden und die Gesundheit sind (Gietl et al., 2020).

2.5.2 Lehrkräfte

„Lehrkräfte sind zentrale Akteure im Bildungssystem“ (Kunter et al. 2020, 270). Sie üben einen vielfältigen Beruf aus und tragen zur sozialen Partizipation aller Schüler*innen bei (Markus & Schwab 2021, 353). Eine große Herausforderung beim Unterrichten besteht darin, die Schüler*innen zur aktiven Mitarbeit und zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen zu motivieren. Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich im Spannungsverhältnis zwischen der individuellen Förderung jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin und des Unterrichts einer gesamten Gruppe (Kunter et al. 2020, 270). Es zeigt sich, dass Lehrkräfte unter „normalen“ Umständen auch schon vor diversen Herausforderungen stehen. Aufgrund der Schulschließungen wegen COVID-19 kommen weitere Belastungen hinzu (Voss & Wittwer 2020, 601). Der Bedeutung einer Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung für das emotionale Erleben von Schüler*innen wird in diesem Kapitel mehr Beachtung beigemessen. Emotionen spielen in dieser wechselseitigen Beziehung immer einen wichtigen Stellenwert (Sann &

Preiser 2017, 214). Zentral für das Erleben positiver Emotionen von Schüler*innen ist u.a. das Interesse der Lehrkräfte am Wohlergehen der Schüler*innen (Meyrer & Turner 2002; Sann & Preiser 2017, 224). Indes betont Pekrun (2000) die Wichtigkeit der Unterrichtsgestaltung, Autonomieunterstützung, Leistungsanforderungen, Rückmeldungen sowie Wertevermittlung von Seiten der Lehrkräfte, welche Einfluss auf die Entwicklung der Lernemotionen hat. Klieme (2020, 126) unterstreicht in weiterer Folge die konstruktive Unterstützung, welche eine positive Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung sowie einen wertschätzenden Umgang untereinander hervorhebt. Hierbei wird vor allem individuellen Bedürfnissen Platz geboten. Eine Studie von Bauer (1980; Bauer 2017, 571f.), welche den Zusammenhang von Lehrkräftehandeln und Erwartungsstrukturen bei Schüler*innen im Unterricht untersucht hat, kam zu dem Ergebnis, dass emotionales Befinden u.a. auf unterschiedliche Einstellungen und Handlungen von Lehrkräften zurückzuführen sind. Darüber hinaus haben Ditton und Merz (2000; Bauer 2017, 573) in ihren Untersuchungen Schüler*innen und Lehrkräfte zu ihrem wechselseitigen Verhältnis befragt. Das Ergebnis hat gezeigt, dass Lehrkräfte das Lehrkräfte-Schüler*innen-Verhältnis weitaus positiver wahrnehmen als die Schüler*innen. Wird ein Blick in die 70er Jahre zurückgeworfen, so wurden dort bereits erste Versuche in der Forschung auf dem Gebiet Schulentwicklung unternommen. Im Mittelpunkt der damaligen Forschung standen die Steigerung der pädagogischen Effektivität in der Schule sowie mehr Menschlichkeit. Unter „Menschlichkeit“ wurde damals auch die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen verstanden, welche sich durch eine gute und vertrauensvolle, wechselseitige Beziehung sowie Wertschätzung, Fairness und Gerechtigkeit auszeichnet. Aber auch die Unterstützung von schwächeren und benachteiligten Schüler*innen stand dabei im Fokus. Diese Werte lassen sich u.a. aus der Humanistischen Psychologie sowie der Reformpädagogik ableiten und werden seit der Antike im bildungstheoretischen Diskurs diskutiert (Bauer 2017, 562). Eine weitere Studie von Bauer und Burchert (2015, 265ff.) hat den Einfluss der Schule auf die Veränderung der seelischen Gesundheit im Jugendalter sowie mögliche Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrkraft-Schüler*in Beziehung untersucht. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass ein wertschätzendes Klima das Selbstwertgefühl der Schüler*innen stabilisiert und diese infolgedessen psychisch belastbarer sind. Somit kann festgehalten werden, dass eine positive Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung und das Erleben positiver Emotionen der Schlüssel für ein erfolgreiches Lernen darstellt, was wiederum veranschaulicht, dass eine gute wechselseitige Beziehung in der aktuellen Situation im Homeschooling umso wichtiger ist (Bieg & Dresel 2018, 197). Während Bergmann und Eder (1985; Hofmann et al. 2018, 123) darauf hinweisen, dass Schüler*innen in der Primarstufe angeben, ihre Lehrkräfte meist positiv wahrzunehmen,

nimmt das bei Schüler*innen der höheren Schulstufen vermehrt ab. Gläser-Zikuda und Fuß (2004) berichten hingegen vom positiven Befinden bei Schüler*innen aus der Sekundarstufe, wenn die Lehrkräfte motivierend sind und Struktur in den Unterricht bringen. Ebenso betonen Czerwanka et al. (1990) die Zufriedenheit von Schüler*innen aufgrund einer positiven Beziehung zu den Lehrkräften. Den Lehrkräften kommt demnach eine bedeutende Rolle zuteil, da sie sowohl die Beziehung zwischen ihnen und den Schüler*innen als auch die Peer Beziehungen der Schüler*innen mittelbar und unmittelbar beeinflussen können (Markus & Schwab 2021, 354). Dies wäre z.B. anhand von sogenannten Buddy-Systemen oder vermehrter Gruppenarbeiten möglich, welche den Austausch von Peers fördern (Knickenberg & Zurbriggen 2021, 345).

Der Klasse kommt somit eine tragende Rolle zuteil, da sie „einem vielseitigen sozialen Erfahrungs-, und Entwicklungskontext mit verschiedenen, in- und miteinander verzahnten Ebenen [entspricht; Anm. d. V.]“ (Zurbriggen 2018, 206). Wünschenswert von Seiten der Lehrkräfte wäre demnach eine gute Klassenführung mit Wochenplänen, regelmäßigen virtuellen Meetings, Möglichkeiten zur Klärung akuter Fragestellungen, klaren Regeln und Erwartungen sowie regelmäßiges Feedback für das Homeschooling. Konstruktive Unterstützung durch Lehrkräfte, wie bereits oben genannt, setzt somit einen fundamentalen Grundbaustein für Schüler*innen in Zeiten von Homeschooling dar (Klieme 2020, 126f.). Dennoch gehört festgehalten, dass die Forschung zum Einfluss des emotionalen Erlebens von Lehrkräften auf die Qualität des Unterrichts als gering betrachtet werden muss und es hierbei darüber hinaus weiterer Untersuchungen bedarf (Frenzel & Götz 2007, 284).

2.5.3 Weitere Einflussfaktoren

Zweifelsohne gibt es noch weitere Einflussfaktoren, welche sich auf das emotionale Erleben von Schüler*innen während des Homeschoolings auswirken. Aufgrund der Übersichtlichkeit und des Umfangs dieser Masterarbeit, werden weitere mögliche Faktoren nur kurz als Überblick angeschnitten. Hauptaugenmerk bleibt nach wie vor auf den Peers und Lehrkräften.

So kann als weiterer Einflussfaktor auf das emotionale Erleben von Schüler*innen während des Homeschoolings, der Umgang bzw. die Nutzung mit den Medien und die Umstellung auf das digitale Lernen genannt werden (Schober et al., 2020).

Wie bereits oben angeführt, erwähnen Hofmann et al. (2018, 122) mögliche Einflussfaktoren. So werden individuelle Faktoren genannt, zu denen das Geschlecht, die schulische Leistung

sowie ein möglicher Migrationshintergrund gezählt werden können. Darüber hinaus hat auch der Einfluss der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten Bedeutung darüber, wie das emotionale Erleben der Schüler*innen empfunden wird (Wustmann Seiler, Schüpbach & Herzog, 2015).

Zudem hat Mayring (1987) bereits vor langer Zeit ein Modell für Einflussfaktoren des schulischen Wohlbefindens entworfen. Es ist zwar bereits über 30 Jahre her und die Erkenntnisse in diesem Bereich sind ständig überarbeitet und adaptiert worden - dennoch wird dieses Modell kurz angeführt und veranschaulicht, da es einige essenzielle Punkte enthält, die auch heute noch von Bedeutung sind (siehe Abbildung 3). Mayring (1987) hält hierbei fest, dass das subjektive Wohlbefinden von unterschiedlichen Komponenten beeinflusst wird. Dazu zählt er gesellschaftliche und biografische Voraussetzungen, kognitive und emotionale Moderatoren, objektive Lebensbedingungen sowie die Auseinandersetzung mit der Umwelt. Diese Faktoren sind miteinander verknüpft und beeinflussen sich wechselseitig.

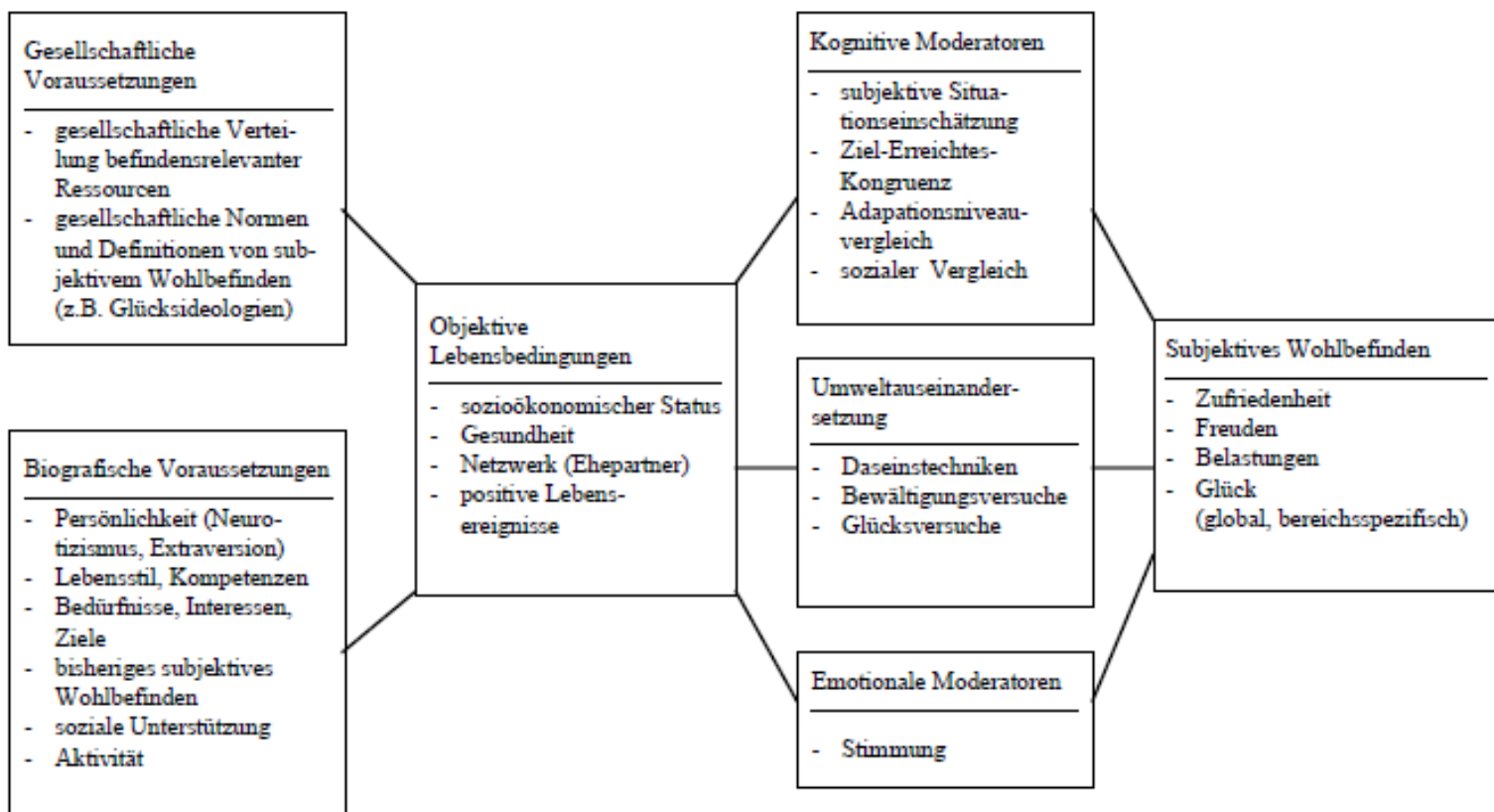


Abbildung 3: Einflussfaktoren subjektiven Wohlbefindens (Mayring 1987, 372)

2.6 Erhebungsmethoden des Emotionalen Erlebens

In der bisherigen Lehr-Lernforschung wurde dem Emotionserleben von Schüler*innen und Lehrkräften bisher wenig Beachtung geschenkt. Im Vordergrund standen bislang Forschungen im Bereich der Leistungsmotivation von Schüler*innenseite oder das Belastungserleben von Lehrkräften. Dies liegt u.a. daran, dass die Erhebung der Emotionen aufgrund ihres subjektiven Erlebens nur schwer zugänglich sind (Frenzel & Götz 2007, 284). Zudem beruht die Erfassung der Emotionen üblicherweise auf Selbstberichten (z.B. Interviews), „sodass sprachliche Gepflogenheiten und Beschränkungen auf verbalisierbare, bewusste Inhalte die Ergebnisse beeinflussen“ (Rothermund & Eder 2011, 168f.). Diese Problematik hat dazu geführt, dass von Seiten der Emotionsforschung eine Erhebung der Gefühlskomponente als irrelevant beurteilt wird und Emotionen lediglich als Begleitsymptome betrachtet werden (LeDoux, 2000). Auf der anderen Seite wird versucht, „grundlegende Dimensionen oder Kategorien von emotionalen Erfahrungen mit statistischen Verfahren freizulegen“ (Rothermund & Eder 2011, 169). Allerdings sind auch diese Methoden als kritisch zu betrachten. Infolgedessen zielt dieser Abschnitt darauf ab, einen Überblick über mögliche Methoden zur Erfassung des Emotionalen Erlebens von Schüler*innen im schulischen Bereich zu geben.

In den vergangenen 20 Jahren hat die Forschung im Bereich Emotionen im schulischen Kontext vermehrt an Bedeutung gewonnen (Gläser-Zikuda et al. 2018, 378). Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erläutert, sind Emotionen immer durch subjektives Erleben gekennzeichnet, welche nur dem Betroffenen selbst bewusst sind. Aus diesem Grund wäre es sinnvoll, die Betroffenen direkt nach ihren Emotionen zu befragen. Eine Vielzahl von Forschungsarbeiten basieren demnach auch auf Fragebogenskalen. Als zentraler und vielfach benutzter Ansatz ist hier die „Positive and Negative Affect Schedule“ (PANAS) nach Watson, Clark und Tellegen (1988) zu erwähnen, welche aus 20 Adjektiven besteht, die jeweils 10 positive wie auch negative Gefühle beschreiben. In diesem Zusammenhang gehört auch das „Circumplex-Modell“ genannt, welches die Grundlage der PANAS Skala darstellt (Watson & Tellegen 1985). Eine detailliertere Beschreibung findet sich dazu weiter unten im Kapitel 4.4, welches explizit auf die Erhebungsmethode der vorliegenden Masterarbeit eingeht. Ein weiteres, vielfach angewendetes Instrument ist das „State-Trait-Angstinventar“ von Spielberger (1983), welches ebenso auf einem Fragebogen basiert. Hierbei gibt es zwei Skalen mit jeweils 20 Items, welche den aktuellen Zustand von Angst erfassen möchten. Eine Ratingskala hat, wie andere Methoden auch, ihre Vorteile und auch Nachteile. Ein Vorteil dieses Instruments liegt mit Sicherheit darin, dass diese Art von Skala einfach zu konstruieren und für die befragten

Personen leicht verständlich ist. Ein Nachteil dieser Skala liegt in der unterschiedlichen Auffassung der Betroffenen. So können die Benennung der Gefühle wie auch die Antwortskalen divers ausfallen (Schmidt-Atzert 2014, 78).

Wahlweise gibt es neben den quantitativen Methoden auch qualitative Wege anhand von direkten Befragungen (Interviews). Hierbei werden, vor allem für den Schulbereich relevant, die Prüfungsangst und Leistungsemotionen anhand der Instrumente AEQ, AFS oder DAI erfasst (Pekrun et al., 2011). Der Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) Fragebogen dient zur Erfassung der allgemeinen Leistungsemotionen und kann Unterscheidungen hinsichtlich Valenz und Aktivierung erheben (ebd.). Der „Angstfragebogen für Schüler*innen“ (AFS) von Wiecerkowski et al. (2016) sowie das „Differenzielle Leistungsangstinventar“ (DAI) von Rost und Schermer (2007) eignen sich als Verfahren, um Prüfungsängste oder schulbezogene Ängste zu erfassen. Beim AFS handelt es sich um einen mehrfaktoriellen Fragebogen, welcher sich für Schüler*innen zwischen 9 und 17 Jahren eignet und ca. 10-25 Minuten Zeit in Anspruch nimmt. Der DAI ist eine multifacettale Fragebogenbatterie zur Erhebung der Leistungsängstlichkeit und ist für Schüler*innen der 8. und 13. Schulstufe geeignet (Frenzel et al. 2020, 216). Kritisch zu betrachten ist hierbei, dass direkte Befragungen zum Erfassen der Emotionen „sprachbasiert sind und Selbsteinschätzungen, d.h. subjektive Rekonstruktionen der eigenen Befindlichkeit, darstellen und somit anfällig für bewusste oder unbewusste Verzerrungen sind“ (Frenzel et al. 2020, 216). Aus diesem Grund wird vermehrt das gut etablierte „Self-Assessment Manikin“ von Bradley und Lang (1994) angewendet, welches sprachfrei ist und dennoch subjektive Emotionen erfasst. Hierbei wird auf die drei Dimensionen „Valenz“, „Arousal“ und „Dominanz“ zurückgegriffen, die anhand grafischer Figuren dargestellt werden.

Weitere mögliche Erhebungsmethoden zur Erfassung der Emotionen, welche subjektive Erlebensberichte vermeiden, wäre u.a. die Codierung der emotionstypischen Prosodie (Tonfall) oder Mimik. Hierbei wurde das „Facial Action Coding System“ (FACS) von Ekman und Kollegen (Ekman et al., 2002) entwickelt, welches „kleinste, den Gesichtsausdruck bewirkende Muskelbewegungen erfasst und in ihrer Kombination für die Kodierung diverser diskreter Emotionen herangezogen [werden; Anm. d. V.]“ (Ekman et al., 2002). Aber auch anhand von bildgebenden Verfahren (fMRT) und Messungen der Gehirnströme (EEG) lassen sich zentral-physiologische Prozesse, die beim emotionalen Erleben ablaufen, erfassen. Die Erfassung des Hautwiderstands, der Herzfrequenz sowie des Blutdrucks (peripher-physiologische Messdaten) geben ebenso Aufschluss über das emotionale Erleben (Frenzel et al. 2020, 217).

Des Weiteren gilt es noch den „Fragebogen zur Erfassung der Dimensionen der Integration von Schülern“ (FDI) von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer (1989) und den „Perceptions of Inclusion Questionnaires“ (PIQ), welcher von Venetz, Zurbriggen und Eckhart (2014) basierend auf dem FDI entwickelt wurde, zu erwähnen. Beide Methoden finden vor allem in der sonder-und inklusionspädagogischen-, sowie der Integrationsforschung Anwendung. Beim FDI handelt es sich um ein Instrument zur Selbsteinschätzung der emotionalen, sozialen und leistungsmotivationalen Integration von Schüler*innen. Der PIQ ist ein Kurzfragebogen mit je vier Items, welcher die emotionale Einstellung gegenüber der Schule, die soziale Integration sowie mentale Repräsentationen erfasst (Venetz et al. 2014, 100). Abschließend wird noch auf die Experience Sampling Methode (ESM) verwiesen, welche das Erleben im Alltag von Personen untersucht. Hierbei wird, im Gegensatz zu herkömmlichen Befragungen, der Fragebogen nicht einmalig, sondern über einen längeren Zeitraum mehrmals täglich ausgefüllt (Buschor & Schallberger 2005, 7). Die grundlegende Idee dieser Methode ist es, das alltägliche Erleben der Befragten „in einer repräsentativen Auswahl von Alltagsmomenten direkt in diesen Momenten zu erfassen“ (Schallberger, 1997).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es diverse Methoden zur Erfassung von Emotionen gibt. Die geeignetsten von ihnen, um das emotionale Erleben zu erheben, sind laut (Schmidt-Atzert 2014, 73)

- Interviews
- Tagebuchmethoden
- Zeitstichproben im Alltag
- Ratingskalen
- Fragebögen sowie
- Inhaltsanalysen.

In Hinblick auf diese Arbeit, lässt sich sagen, dass sich die PANAS Skala als Methode zur Erhebung des emotionalen Erlebens von Schüler*innen vor und während des Homeschoolings am qualifiziertesten dafür darstellt.

3. Ziel und Fragestellungen der Arbeit

Das Ziel dieser Masterarbeit besteht darin, das emotionale Erleben von Schüler*innen zwischen 10 und 20 Jahren, mit Schwerpunkt auf einen möglichen Zusammenhang des Vermissens von Peers und Lehrkräften, zu erforschen und bisher gewonnene Ergebnisse zum emotionalen Leben von Schüler*innen im schulischen Kontext zu erweitern. Es wird aufgezeigt, wie Schüler*innen das Homeschooling während der Schulschließung von Mitte März bis Mitte Mai 2020 von zuhause aus aufgrund von COVID-19 erlebt haben und mit welchen Emotionen dies verbunden war. Berücksichtigt wird hierbei der zentrale Faktor des Vermissens von Lehrkräften und Peers. In Anbetracht des Formats dieser Masterarbeit gilt das Hauptaugenmerk nicht primär den geschlechtsspezifischen Unterschieden. Dennoch wird dieser Aspekt als wichtig erachtet und in dieser Arbeit Platz finden – wenn auch nicht so umfangreich wie andere Faktoren - da im Zuge der bisherigen Recherchen nur spärliche Ergebnisse in diesem Forschungsfeld ausfindig gemacht wurden und im Zuge dessen nicht gänzlich darauf verzichtet werden will. Zudem sollen diesbezüglich gewonnene Erkenntnisse in dieser Arbeit der weiteren Forschung in diesem Bereich dienen.

Von Bedeutung ist, dass die Forschung zu Emotionen im schulischen Kontext in den letzten Jahren zwar zugenommen hat, allerdings nach wie vor eine große Forschungslücke in diesem Bereich existiert (Brandenberger & Moser 2018, 327). Pekrun und Linnenbrink-Garcia (2014) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es bislang kaum Forschungen dazu gibt, wie sich unterschiedliche pädagogische Handlungsformen und Lernumgebungen auf die Emotionsentwicklung auswirken. Auch Zurbriggen und Venetz (2018, 88) bestätigen, dass das emotionale Erleben von Schüler*innen bislang kaum erforscht wurde. Eine Schulschließung aufgrund der COVID-19 Maßnahmen ist eine noch nie dagewesene Situation. Nach ausführlicher Recherche konnten in diesem Zusammenhang keine Informationen gefunden werden, dass es in der österreichischen und europäischen Bildungsgeschichte je eine derartige großflächige Schulschließung mit Homeschooling gab. Aufgrund von COVID-19 mussten österreichweit und in anderen europäischen Ländern die Schulen geschlossen werden und auf das Unterrichten von zuhause aus umstellen. Von einem Tag auf den anderen ging die Schule sozusagen „online“. Dies betraf in erster Linie vorwiegend Schüler*innen ab der Sekundarstufe 1. Aufgrund dessen starteten Wissenschaftler*innen, Forscher*innen, Institute, Schulen, etc. in Deutschland, Österreich und der Schweiz Online-Umfragen, mit dem Ziel mehr über die außergewöhnliche Situation und die dazugehörigen Befindlichkeiten herauszufinden (Helm et al., 2020). In Bezug auf die Masterarbeit gibt es eine erwähnenswerte und aktuelle Studie von

Markus und Schwab (2021), welche die Zusammenhänge von sozialen Beziehungen mit dem Wohlbefinden und dem emotionalen Erleben von Grundschüler*innen untersucht haben. Essenziell für diese Studie ist die Erkenntnis, dass die Beziehung zur Lehrkraft für das emotionale Erleben sowie das Wohlbefinden wichtiger wahrgenommen wird als die soziale Teilhabe in der Peergroup. Allerdings zeigt sich hier wiederum, dass qualitative Peerbeziehungen relevanter sind als Anzahl an Peers (Markus & Schwab 2021, 362). Das Ergebnis gilt jedoch für Grundschüler*innen und nicht für ältere Schüler*innen aus NMS und den Oberstufen. Dies verdeutlicht infolge dessen eine weitere Forschungslücke in Hinblick auf die nachstehende Masterarbeit.

Zusammenfassend lässt sich demnach feststellen, dass die Forschung zu Emotionen in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Dennoch gibt es nach wie vor zahlreiche unerforschte Ansätze zum emotionalen Erleben. Vor allem bei der Erfassung positiver und negativer Emotionen von Schüler*innen im Kontext Schule bedarf es noch weiterer Untersuchungen. Allein die Tatsache, dass COVID-19 nach wie vor präsent ist und die Schulschließungen und das Homeschooling jederzeit wieder auftreten können, gibt es in diesem Bereich einen großen und aktuellen Forschungsbedarf. Wissenschaftlich gesehen, sollten entsprechende Forschungsprojekte in die Wege geleitet werden, welche diesbezüglich empirische Erkenntnisse sichern (Huber et al. 2020, 109). Darüber hinaus weisen Huber et al. (2020, 110) in ihrer Studie darauf hin, dass nach der erneuten Schulöffnung der Blick auf die gemachten Erfahrungen von Schüler*innen in der Zeit des Homeschoolings von zentraler Bedeutung sind und im Vordergrund stehen sollten (ebd., 110). Ein konkreter Blick auf das emotionale Erleben und die positiven wie auch negativen Emotionen werden allerdings auch in dieser Erhebung nicht konkret angeführt, was infolge dessen eine weitere Forschungslücke in diesem Kontext aufzeigt.

Im Hinblick auf diese Arbeit wird dargestellt, wie Schüler*innen das Homeschooling während der Schulschließung von Mitte März bis Mitte Mai von zuhause aus aufgrund der COVID-19 Maßnahmen erlebt haben und mit welchen positiven und negativen Emotionen dies verbunden war. Berücksichtigt werden hierbei der zentrale Faktor des Vermissens von Lehrkräften und Peers sowie ein möglicher Zusammenhang mit dem emotionalen Erleben der Schüler*innen. Aufgrund der besonderen Umstellung sollen direkte Auswirkungen, Veränderungen und Unterschiede im emotionalen Erleben der Schüler*innen deutlich gemacht werden.

Ausgehend vom oben angeführten Forschungsstand und der vorhandenen Forschungslücke wird diese Masterarbeit folgende forschungsleitende Fragestellungen und Hypothesen untersuchen:

Fragestellung 1: *Wie erleben Schüler*innen ihren Schulalltag im Homeschooling emotional?*

Fragestellung 2: *Unterscheidet sich das emotionale Erleben der Schüler*innen vor und während des Homeschoolings?*

Hypothese 2: Aufgrund der noch nie da gewesenen Situation mit COVID-19 und den zusammenhängenden Schulschließungen, sind bisher gewonnen Erkenntnisse und Daten in diesem Bereich (vorher-nachher) gering. Aus diesem Grund kann für diese Fragestellung keine legitime Hypothese formuliert werden. Infolgedessen wird hierbei explorativ vorgegangen.

Fragestellung 3: *Inwieweit vermissen die Schüler*innen während der Schulschließung ihre Peers und Lehrkräfte?*

Hypothese 3: Ausgehend von den Studien (Schober et al., 2020; Holtgrewe et al., 2020; Wacker et al., 2020; Huber et al., 2020), welche zu den bisherigen Ergebnissen gekommen sind, dass das Fehlen der sozialen Kontakte einen zentralen Aspekt im Zuge des Homeschoolings darstellt, wird in dieser Arbeit angenommen, dass Schüler*innen während des Homeschoolings ihre Peers stärker vermissen als ihre Lehrkräfte.

Fragestellung 4: *Zeigt sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied hinsichtlich des Vermissens von Peers und Lehrkräften zwischen Mädchen und Jungen?*

Hypothese 4: In Anbetracht der Studie von Holtgrewe et al. (2020), welche in ihrer Studie aufzeigt, dass Mädchen sich im Homeschooling überwiegend an ihre Peers gewandt und die Schule deutlich mehr vermisst haben als die Jungen, gilt die Vermutung, dass es in dieser Untersuchung einen geschlechtsspezifischen Unterschied gibt.

Fragestellung 5: *Zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Erleben von Schüler*innen während der Schulschließung mit dem Vermissen von Peers sowie dem Vermissen von Lehrkräften?*

Hypothese 5: In Anlehnung an Eder (2005), Zurbriggen (2018), Hattie (2013) und Hofmann et al. (2018, 122; Becker, 1994; Diener 2000; Hascher 2004a), welche aufzeigen, dass Peers einen relevanten und weitreichenden Einfluss auf das emotionale Erleben und das Wohlbefinden haben (s. Kapitel 2.3) sowie in weiterer Folge an Schober et al. (2020) und Holtgrewe et al. (2020), die auf den Einfluss aufgrund des Fehlens der sozialen Kontakte hinweisen, gilt für Hypothese 5 die Annahme, dass Peers auch während des Homeschoolings das emotionale Erleben von Schüler*innen beeinflussen. Im Gegensatz zu der Studie von Markus und Schwab (2021), welche die Zusammenhänge von sozialen Beziehungen mit dem Wohlbefinden und dem emotionalen Erleben von Grundschüler*innen untersucht haben und zu der Erkenntnis gekommen sind, dass die Beziehung zur Lehrkraft für das emotionale Erleben sowie das Wohlbefinden wichtiger wahrgenommen wird als die soziale Teilhabe in der Peergroup, wird in dieser Arbeit angenommen, dass Peers für das emotionale Erleben von Schüler*innen in der Sekundarstufe 1 und 2 einen größeren Einfluss haben als ihre Lehrkräfte.

Empirischer Teil

4. Methode

4.1 Vorgehen

Im Zuge des Forschungsprojekts „INCL- LEA – STEP (Inclusive Home Learning – Students – Teachers & Parents)“ (Schwab, Lindner & Kast, 2020) unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Susanne Schwab und Katharina-Theresia Lindner des Instituts Bildungswissenschaft gemeinsam mit der Universität Trier (Christoph Schneider, Marcela Pozas & Verena Letzel) wurden Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern anhand von Leitfadeninterviews per Videokonferenzen zu diesem Thema befragt. Zusätzlich wurde auch eine Onlineumfrage, bestehend aus einem Lehrkräfte-, Schüler*innen- und Elternfragebogen, ausgesendet. Ziel dieser Studie war es, die Untersuchung der Umstellung vom regulären Unterricht auf das Homeschooling und den damit verbundenen Herausforderungen und Möglichkeiten zu untersuchen. Sowohl die Interviews als auch die Fragebögen umfassen Fragen zur Differenzierung der Lernpakete, Unterstützung beim Lernen, Überprüfung und Korrektur der Leistungen, Evaluation und Bewertung sowie das Wohlbefinden in der Homeschooling Situation (Schwab, Lindner & Kast, 2020).

Nach Abschluss der Meinungsumfrage wurden bereits erste Erkenntnisse dieser Studie herausgearbeitet und zusammengefasst (Schwab, Lindner & Kast, 2020). Sowohl bei der Auswertung der bisherigen Kernergebnisse, wie auch im Zuge dieser Masterarbeit, werden die Daten mit dem Statistik Programm SPSS ausgewertet.

4.2 Datenaufbereitung

In Summe haben bei dieser Untersuchung 444 Schüler*innen aus Volksschulen/Grundschulen, NMS, Realschulen, AHS⁵, BHS⁶ sowie Polytechnischen Schulen den Fragebogen ausgefüllt. Es mussten jedoch einige Fälle entfernt werden, da sie für die Masterarbeit irrelevant waren oder fehlerhafte Angaben beinhaltet haben. Zunächst wurden 29 Personen aus dem Datensatz entfernt, da diese die relevanten Items zu den Forschungsfragen nicht beantwortet haben. Weitere 51 Schüler*innen wurden entfernt, da sie entweder unter 10 oder über 20 Jahre alt und somit nicht bedeutsam für diese Untersuchung sind. Das Alter wurde auf 20 Jahre erhöht, da sich die Masterarbeit mit Schüler*innen aus den NMS und den Oberstufen befasst, welche im Normalfall bis 19 Jahren die Schule besuchen (beispielsweise HAK, HTL, HLW), aber

⁵ Allgemein höhere Schulen

⁶ Berufsbildende höhere Schulen

aufgrund einer möglichen Klassenwiederholung berücksichtigt wurden. Weitere 12 Schüler*innen wurden ebenfalls von den Analysen ausgeschlossen, da sie angegeben haben, in die Grundschule bzw. Volksschule zu gehen. 64 Schüler*innen haben keine plausible Altersangabe gemacht, passen aber aufgrund des angegebenen Schultypus und der restlichen beantworteten Fragen in das Schema und bleiben aus diesem Grund in der Stichprobe. Somit ergibt sich eine gültige Stichprobe mit 352 Schüler*innen aus Deutschland und Österreich zwischen 10 und 20 Jahren.

4.3 Stichprobe

Wie bereits erwähnt, fand die Untersuchung im Zuge des Forschungsprojekts „INCL- LEA – STEP (Inclusive Home Learning – Students – Teachers & Parents)“ (Schwab, Lindner & Kast, 2020) statt. Die Stichprobe dieser Querschnittstudie setzt sich aus 352 Schüler*innen aus NMS, Realschulen, AHS, BHS sowie Polytechnischen Schulen österreichweit und deutschlandweit zusammen. Zum Zeitpunkt der Befragung wurden Schüler*innen zwischen 10 und 20 Jahren befragt. Das Durchschnittsalter liegt bei 15 Jahren⁷ ($M=15.00$, $SD=2.72$). Bei den minderjährigen Schüler*innen wurden die Eltern um ein schriftliches Einverständnis zur Teilnahme gebeten. Die Daten wurden im Zeitraum von Mitte April bis Mitte Mai 2020 während des Homeschoolings unter Berücksichtigung der Schulschließung aufgrund von COVID-19 erhoben.

Von den teilnehmenden 352 Schüler*innen sind 234 (66.5%) weiblich und 114 (=32.4%) männlich. Lediglich zwei Personen haben beim Geschlecht „divers“ angegeben und zwei weitere Personen haben keine Angabe zu ihrem Geschlecht gemacht. Somit stellt der Großteil der befragten Schüler*innen Mädchen dar. Die Mehrheit der Schüler*innen besucht ein Gymnasium (190 Personen, 54%). Restliche Schultypen absteigend sortiert sind „Andere“ (43 Personen), Integrierte Gesamtschule (37 Personen), NMS (33 Personen), Berufsschule (19 Personen), Hauptschule (15 Personen), Realschule plus (7 Personen), Realschule (3 Personen). Fünf Schüler*innen haben keine Angabe zum Schultyp gemacht. Der Großteil der Befragten, 164 Schüler*innen (46.6%, entspricht fast der Hälfte), kommt aus Wien. Danach kommt mit 79 Schüler*innen (22.4%) Rheinlandpfalz, gefolgt von Baden-Württemberg (8%) und dem Burgenland (9.4%). Den Abschluss bilden Niederösterreich (3.1%), das Saarland (2.6%), Nordrheinwestfalen (1.1%) und jeweils zwei Befragte aus Bayern und je ein/e Schüler*in aus

⁷ Wie der aus der Datenaufbereitung hervorgeht, haben 64 von den 352 Schüler*innen keine plausible Altersangabe angegeben. Dies wurde bei der Berechnung des durchschnittlichen Alters berücksichtigt.

Salzburg, Niedersachsen, Schleswig Holstein sowie Berlin. Drei Personen haben „Österreich“ angegeben und fünf weitere Personen haben keine konkrete Angabe gemacht. Mehr als die Hälfte der befragten Schüler*innen (55.4%) wurden in Österreich geboren und 36.9% in Deutschland. Lediglich 6.8% führten an, in einem anderen Land geboren zu sein. 281 Schüler*innen gaben demnach einen deutschen Migrationshintergrund an und nur 67 einen anderen Migrationshintergrund als Deutsch. Vier Personen haben keine Angabe dazu gemacht. Bei der Frage, wie viele Stunden die Schüler*innen mit Homeschooling verbringen, waren die Antworten sehr unterschiedlich. Der Großteil gab allerdings zwischen drei und sechs Stunden pro Tag an, was sich im Mittelfeld befindet.

4.4 Erhebungsinstrumente

4.4.1 Erfassung von emotionalen Befinden anhand der PANAS Skala

Emotionen sind komplexe Phänomene, welche aufgrund ihrer Vielfalt an Facetten und unterschiedlichen methodischen Zugänge (siehe Kapitel 2.6) schwer zu erfassen sind (Gläser-Zikuda et al. 2017, 387). Aus diesem Grund weisen Gläser-Zikuda et al. (2017, 378) bei der Erfassung bzw. Diagnostik von Emotionen auf Herausforderungen hin, insbesondere im schulischen Kontext. Da Emotionen vor allem durch subjektives Erleben charakterisiert sind, wäre es konstruktiv, die Personen direkt zu befragen. Großteils wurden Forschungsarbeiten im Bereich Emotionen anhand von Fragebögen, welche vielfach mit dem PANAS Ansatz durchgeführt wurden, eingesetzt (Frenzel et al. 2020, 215). Da sich die vorliegende Masterarbeit mit positiven und negativen Emotionen von Schüler*innen vor und während des Homeschoolings befasst, eignet sich die PANAS-Skala hierfür gut als Verfahren, um deren emotionale Befindlichkeiten zu erfassen. Anhand dieser Skala können aktuelle, zeitlich begrenzte aber auch habituelle Affekte gemessen werden (Breyer & Bluemke 2016, 3). Die Skala basiert auf dem Circumplex-Modell affektiver Zustände von Watson und Tellegen (1985) (s. Abbildung 4). Sie ermöglicht es, affektive Zustände anhand der beiden bipolaren Dimensionen Positive Aktivierung (PA) und Negative Aktivierung (NA) differenziert zu beschreiben (Watson et al., 1988). Zu beachten gibt es, dass sowohl die Positive Aktivierung (PA) als auch die Negative Aktivierung (NA) aus je vier bipolaren Adjektivgegensatzpaaren bestehen. Wird ein Blick auf die PA geworfen, so ordnet man dieser Dimension Items wie „energielos-energiegeladen“, „müde-hellwach“, „lustlos-hoch motiviert“ sowie „gelangweilt-begeistert“ zu. Die NA wiederum umfasst Adjektive wie „entspannt-gestresst“, „friedlich-verärgert“, „ruhig-nervös“ und „sorgenfrei-besorgt“ (Venetz & Zurbriggen 2016, 31).

Hervorzuheben ist, dass sowohl die PA als auch die NA nicht für alle positiven bzw. negativen affektiven Zustände steht, sondern für sogenannte Subklassen, welche ebenso positiv wie negativ sind (Schallberger 2005, 13). Um es ein wenig näher zu erläutern: Eine hohe Positive Aktivierung beinhaltet positive Zustände, welche auch mit einer hohen Aktivierung verbunden sind. Dies kann z.B. begeisterungsfähig darstellen. Diesem Pol stehen wiederum negative Zustände gegenüber, welche ebenso mit einer geringen Aktivierung charakterisiert sind, wie z.B. Langeweile. Eine hohe negative Aktivierung steht zudem nur für hoch aktivierte negative Zustände (beispielsweise Nervosität). Dem gegenüber steht eine niedrige negative Aktivierung für gering aktivierte positive Zustände (beispielsweise entspannt sein) (Schallberger 2005, 13). Ein Vorteil der PANAS ist gewiss, dass sie sich als eine ökonomische Methode erweist und mit den Aspekten „positiv“ und „negativ“ zwei wesentliche Faktoren des emotionalen Befindens erfasst (Schmidt-Atzert 2014, 82).

Im Original besteht die PANAS, einem Selbstschreibungsinstrument, insgesamt aus 20 Items, wobei jeweils 10 Items sowohl auf positiv als auch negative Gefühle zutreffen. Ursprünglich gab es auch noch eine dritte Dimension, die Valenz (kurz: PANAVA) (Schallberger 2005, 18). In der vorliegenden Studie und somit für diese Masterarbeit relevant, werden aber lediglich die PA und NA sowie 8 Itempaare verwendet (siehe Abbildung 4). Anhand dieser PANAS Kurzskala wird überprüft wie Schüler*innen das emotionale Erleben während und vor dem Homeschooling aufgrund von COVID-19 wahrgenommen haben. Im Hinblick auf die Erhebung des emotionalen Erlebens in dieser Arbeit, mussten die Schüler*innen zunächst die Frage „*Wie erlebst du deinen Alltag aktuell?*“ und anschließend die Frage „*Wie hast du deinen Alltag vor der Schulschließung erlebt?*“ anhand einer sieben-stufigen Likert Skala (*sehr-weder noch-sehr*) beantworten (s. Abbildung 3) (Schwab, Lindner & Kast, 2020). Zunächst wurde eine Häufigkeitsanalyse durchgeführt und im Anschluss daran ein t-test für abhängige Stichproben angewandt.

voller Energie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	energielos
gestresst	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	entspannt
müde	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	hellwach
friedlich	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	verärgert
lustlos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	hoch motiviert
ruhig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	nervös
begeistert	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	gelangweilt
besorgt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sorgenfrei

Abbildung 4: Skala zur Erfassung des emotionalen Erlebens (Schwab, Lindner & Kast, 2020)

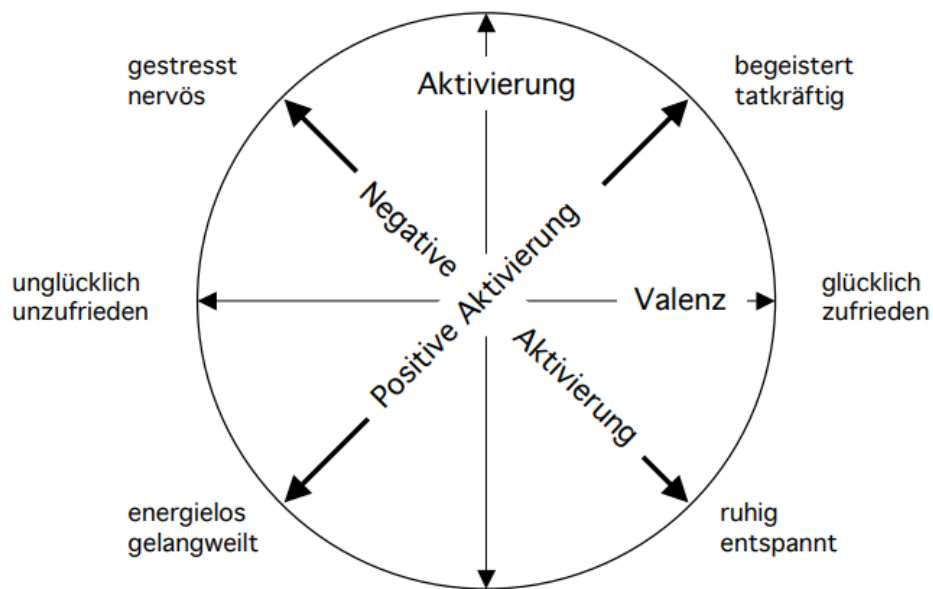


Abbildung 5: Das Circumplex-Modell affektiver Zustände adaptiert nach Watson und Tellegen (1985)

4.4.2 Erfassung des „Vermissens“ von Peers und Lehrkräften

Die zweite, zentrale Untersuchung dieser Arbeit widmet sich dem Vermissen der Peers und Lehrkräfte und ob es in weiterer Folge mit dem Emotionalen Erleben der Schüler*innen korreliert. Um diese zwei Items zu erfassen, wurden zwei relevante Aussagen aus dem

Fragebogenkatalog der Schüler*innen herangezogen und genauer untersucht. Folgende Aussagen wurden in dieser Arbeit herangezogen:

- „*Ich vermisse meine Klassenkamerad*innen.*“
- „*Ich vermisse meine Lehrkräfte.*“
- „*Ich vermisse meine Freunde.*“

Diese konnten anhand einer vier-stufigen Likert Skala (von 1= „*Stimme gar nicht zu*“ bis hin zu 4= „*Stimme voll und ganz zu*“) beantwortet werden (Schallberger 2005). Hierfür wurde ein t-test für abhängige Stichproben angewandt, um einen Vergleich zwischen dem Vermissen der Peers und der Lehrkräfte darzustellen. Beim t-Test für abhängige Stichproben wird getestet, ob die Mittelwerte zweier abhängiger Stichproben verschieden sind (Universität Zürich, 2021). Er eignet sich somit zur Untersuchung für eine Unterschiedshypothese zwischen zwei verbundenen Stichproben (Hochschule Luzern, 2021). Im ersten Schritt wurden die zwei Items „*Ich vermisse meine Mitschüler*innen*“ und „*Ich vermisse meine Lehrkräfte*“ gegenübergestellt. Im zweiten Schritt wurden die Items „*Ich vermisse meine Freunde*“ und „*Ich vermisse meine Lehrkräfte*“ miteinander verglichen. Um anschließend noch zu erfassen, ob das Emotionale Erleben der Schüler*innen mit dem Vermissen von Peers und Lehrkräften zusammenhängt, wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Die daraus entstandenen Resultate werden im nächsten Kapitel veranschaulicht.

5. Ergebnisse

5.1 Deskriptive Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Fragestellungen und Hypothesen, mit denen sich die vorliegende Masterarbeit beschäftigt, ausgewertet und die Ergebnisse deskriptiv veranschaulicht.

Der Mittelwert ($=M$) der PANAS Skala (PA= Positive Aktivierung und NA= Negative Aktivierung) beträgt vor dem Homeschooling $M=3.91$ und eine Standardabweichung ($=SD$) von $SD=1.29$. Während des Homeschoolings ergibt sich ein Mittelwert von $M=3.95$ und eine Standardabweichung von $SD=1.32$. Hinsichtlich der Reliabilität für die PANAS Skala (siehe Tabelle 1) ergibt sich ein Cronbachs- α Wert von .77, was somit als akzeptabel betrachtet wird. Getrennt ergeben sich bei der Skala „vor dem Homeschooling“ ein Cronbachs- α Wert von .88 und währenddessen von .87. Diese Werte werden als gut eingestuft (Janssen & Laatz 2017, 611).

Die getrennten Mittelwerte und Standardabweichungen für die PA und NA sowohl vor dem Homeschoolings als auch während des Homeschoolings sind in Tabelle 1 ersichtlich. Bevor die jeweiligen Items berechnet werden konnten, mussten zunächst die Itempaare „voller Energie-energielos“, „friedlich-verärgert“, „ruhig-nervös“ sowie „begeistert-gelangweilt“ umgepolt werden. Für das Antwortskalenniveau zwischen eins und sieben wurde in dieser Arbeit festgelegt, dass „1“ ein „hohes negatives emotionales Erleben“ bedeutet, „4“ „weder noch“ und „7“ ein „hohes positives emotionales Erleben“ repräsentiert. Demnach deuten die Ergebniswerte in Tabelle 2 darauf hin, dass das Homeschooling vermehrt mit negativen Emotionen verbunden war und die Schüler*innen ihren Schulalltag vor der Krise in Summe positiver erlebt haben.

In Hinsicht auf das Vermissen beträgt der Mittelwert bei den Lehrkräften $M=2.49$ ($SD=1.02$), bei den Klassenkamerad*innen $M=3.22$ ($SD=1.00$) und bei den Freunden $M=3.59$ ($SD=0.84$).⁸ Dies wiederum zeigt, dass Schüler*innen ihre Peers während des Homeschoolings stärker vermisst haben als ihre Lehrkräfte (siehe Tabelle 2). Im Hinblick auf einen geschlechtsspezifischen Unterschied lässt sich daraus schließen, dass sowohl Jungen ($M=3.23$)

⁸ In dieser Arbeit werden Klassenkamerad*innen und Freunde in der Theorie zu „Peers“ zusammengefasst. Zweifelsohne können Freunde auch außerschulisch sein und zählen hierbei auch dazu. Um einen größeren Vergleich zu demonstrieren, werden die Items jedoch einzeln berechnet und in den Tabellen dargestellt.

als auch Mädchen ($M=3.21$) die Peers gleichermaßen deutlich mehr vermisst haben als die Lehrkräfte (Jungen: $M=2.50$, Mädchen: $M=2.48$). Es zeigt sich bei den Jungen ein ähnlicher Wert wie bei den Mädchen.

PANAS Skala	Anzahl der Items	α
vorher	8	.88
während	8	.87
gesamt	16	.77

α = interne Konsistenz nach Cronbach's Alpha

Tabelle 1: Reliabilitätsanalyse

	Während des Homeschoolings	Vor dem Homeschooling
besorgt-sorgenfrei	$M=3.78$ $SD=1.92$	$M=4.03$ $SD=1.83$
gelangweilt-begeistert	$M=3.66$ $SD=1.62$	$M=4.13$ $SD=1.61$
nervös-ruhig	$M=4.66$ $SD=1.83$	$M=4.25$ $SD=1.78$
Lustlos-hoch motiviert	$M=3.66$ $SD=1.80$	$M=3.92$ $SD=1.74$
verärgert-friedlich	$M=4.39$ $SD=1.83$	$M=4.38$ $SD=1.80$
müde-hellwach	$M=3.58$ $SD=1.82$	$M=3.05$ $SD=1.70$
gestresst-entspannt	$M=3.83$ $SD=1.99$	$M=3.16$ $SD=1.77$
energielos-voller Energie	$M=4.05$ $SD=1.77$	$M=4.36$ $SD=1.86$

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen des emotionalen Erlebens

	Vermissen der Lehrkräfte	Vermissen der Klassenkamerad*innen	Vermissen der Freunde
Schüler*innen	$M=2.49$ $SD=1.02$	$M=3.22$ $SD=1.00$	$M=3.59$ $SD=0.84$

Tabelle 3: Mittelwerte Vermissen der Peers und Lehrkräfte während des Homeschoolings

Anhand von Tortendiagrammen soll der signifikante Unterschied im Hinblick auf das Vermissen der Lehrkräfte und Peers deutlich gemacht. Während bei Abbildung 6⁹ ersichtlich ist, dass der Großteil der Schüler*innen im Mittelfeld abgestimmt hat und sich uneinig ist, ob sie die Lehrkräfte eher vermissen oder eher nicht, sind bei Abbildung 7 und 8 weitaus deutlichere Unterschiede zu erkennen. Mehr als die Hälfte der Schüler*innen (53,69%) gab an, die Klassenkamerad*innen voll und ganz zu vermissen. Noch mehr sind es beim Vermissen der Freunde. Ganze 76,14% der Schüler*innen gaben an, ihre Freunde während des 1. Lockdowns zu vermissen. Diese Ergebnisse veranschaulichen, dass Peers während des Homeschoolings signifikant stärker vermisst wurden als Lehrkräfte.

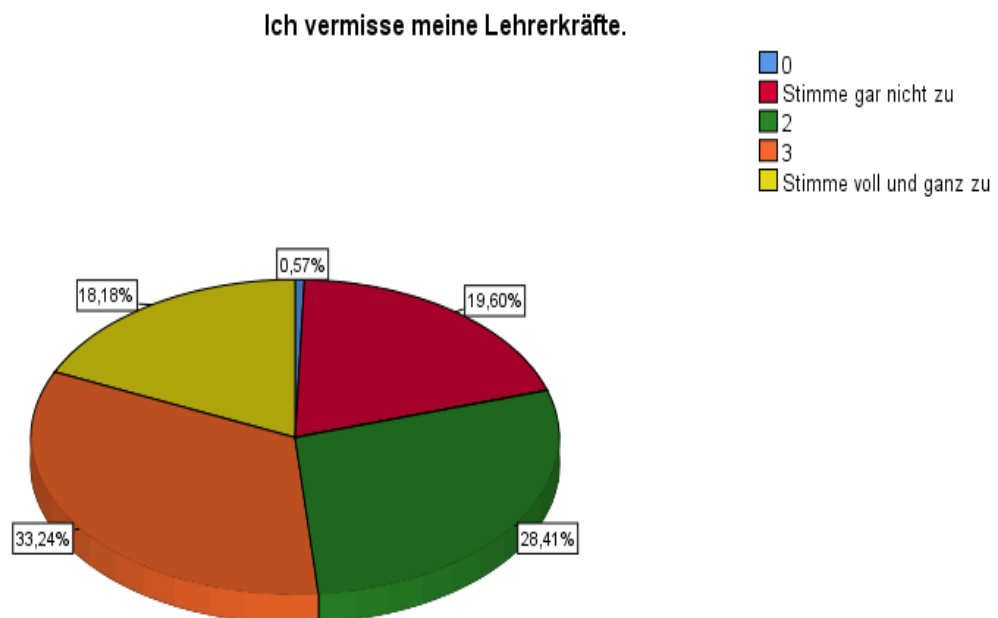


Abbildung 6: Übersicht über das Vermissen der Lehrkräfte

⁹ Der Wert „0“ bei den Abbildungen 6-8 bedeutet, dass die befragten Schüler*innen diese Frage nicht beantwortet haben. Da es sich in diesem Fall um einen geringen Prozentsatz handelt und alle anderen Fragen im Fragebogen beantwortet wurden, bleiben diese im Datensatz drinnen.

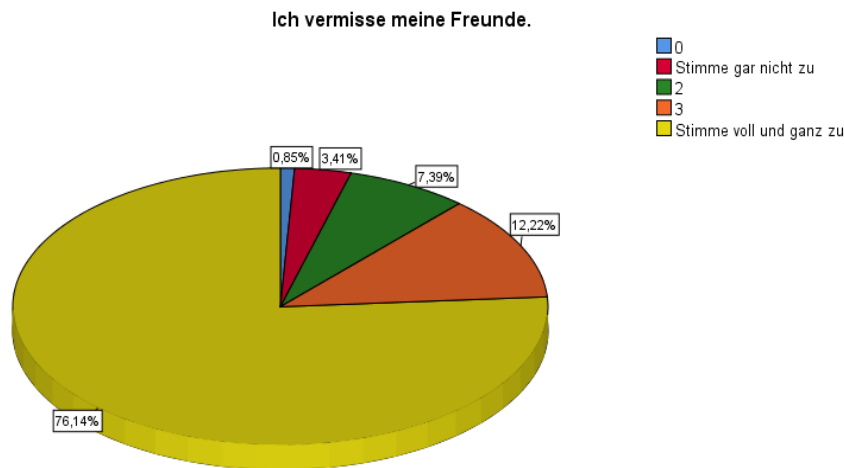


Abbildung 7: Übersicht über das Vermissen der Freunde

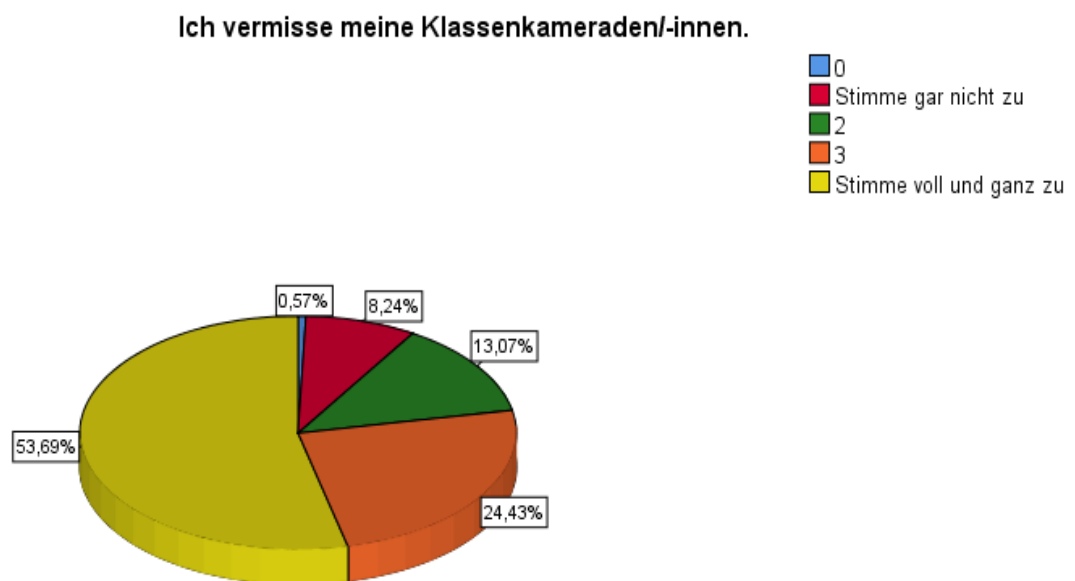


Abbildung 8: Übersicht über das Vermissen der Klassenkamerad*innen

Wie in Abbildung 9 ersichtlich, zeigt sich, dass die Schüler*innen mit einem Wert von $M=3.66$ während des Homeschoolings gelangweilter waren als vor dem Homeschooling $M=4.13$. Darüber hinaus gaben die Schüler*innen an, sich während des Homeschoolings wacher gefühlt zu haben $M=3.58$ als währenddessen $M=3.05$. Jedoch wird auch deutlich, dass die Schüler*innen während des ersten Lockdowns entspannter waren $M=3.83$ als vor der Pandemie $M=3.16$, wo sie angaben, gestresster zu sein. Hinsichtlich ihrer Motivation gaben die Schüler*innen an, vor dem Homeschooling motivierter gewesen zu sein $M=3.92$ und sich während der Pandemie lustloser gefühlt zu haben $M=3.66$. Darüber hinaus haben die Schüler*innen das Homeschooling zwar ruhiger erlebt $M=4.66$, jedoch auch besorgter $M=3.78$. Indes sie vor dem Homeschooling nervöser waren $M=4.25$, aber dafür sorgenfreier $M=4.03$. Der deskriptiv kleinste Unterschied zeigt sich im „verärgert sein“ und „sich friedlich fühlen“.

So gaben die Schüler*innen während des Homeschoolings friedlicher gewesen zu sein $M=4.39$ und während des Homeschoolings verärgerter $M=4.38$. Abschließend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Schüler*innen das Homeschooling energieloser erlebt haben $M=4.05$ als dies davor der Fall war, wo sie mehr Energie verspürten $M=4.36$.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das emotionale Erleben der Schüler*innen während des ersten Lockdowns im Homeschooling gegenüber davor unterschiedlich wahrgenommen wurde. Gesamt gesehen war das Homeschooling mit mehr negativ erlebten Emotionen verbunden $M=3.96$ ($SD=1.32$) als vor der Pandemie $M=3.91$ ($SD=1.29$).

Nachstehend sind anhand eines Mehrliniendiagramms (siehe Abbildung 9) die positiv und negativ erlebten Emotionen vor und während des Homeschoolings der Schüler*innen abgebildet. Die Inferenzstatistischen Ergebnisse werden im nächsten Kapitel (5.2) genauer analysiert, um abschließend die Ergebnisse zu diskutieren.

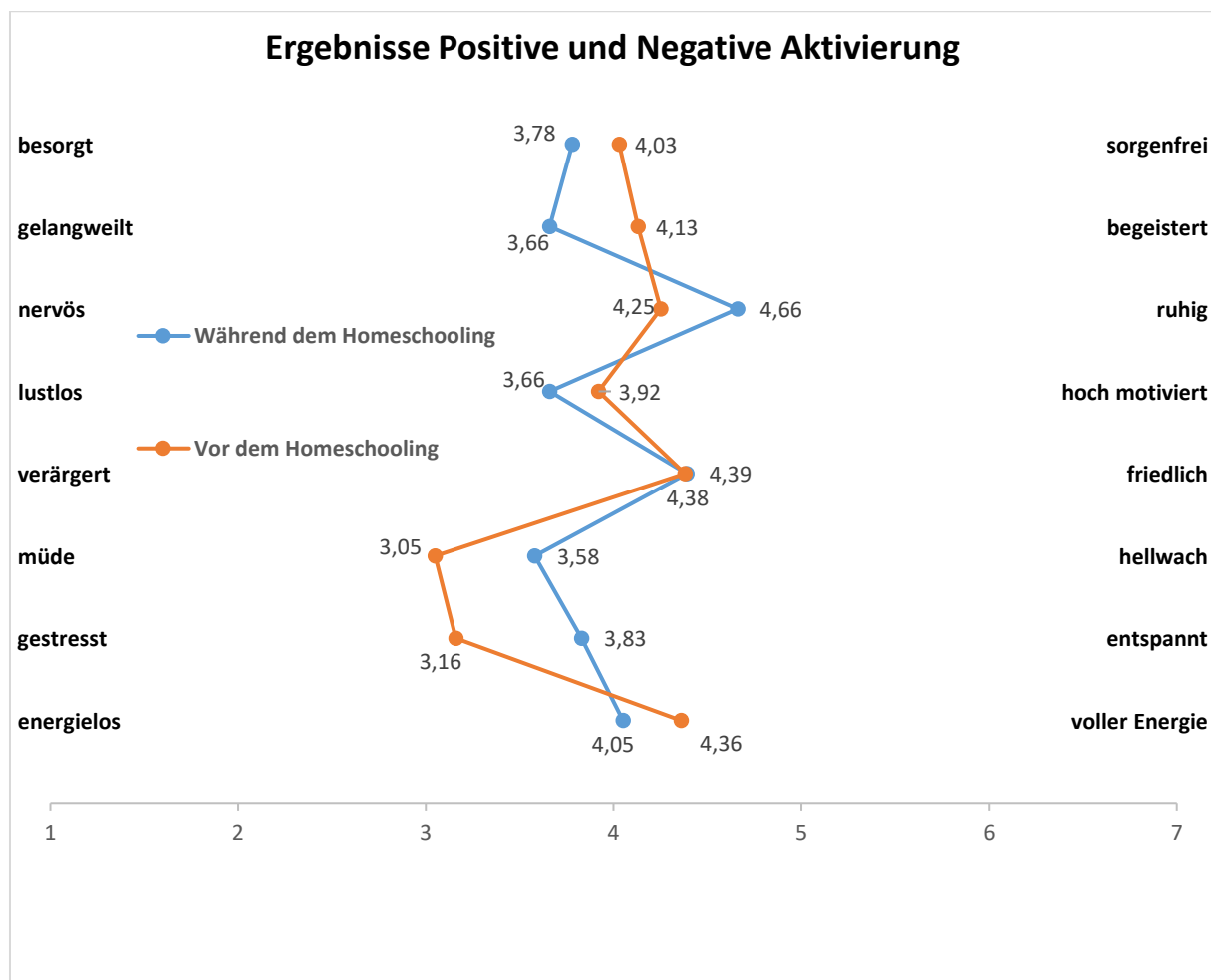


Abbildung 9: Kurzskala PANA

5.2 Inferenzstatistische Ergebnisse

Nachdem im Kapitel 5.1 die deskriptiven Ergebnisse vorgestellt wurden, werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse inferenzstatistisch wiedergegeben.

5.2.1 Emotionales Erleben vor und während des Homeschoolings

Nachdem bei den deskriptiven Ergebnissen bereits dargestellt wurde, wie Schüler*innen ihren Alltag vor und während des Homeschoolings erlebt haben, wird in diesem Kapitel näher darauf eingegangen, ob sich das emotionale Erleben (PA und NA) der Schüler*innen vor und während des Homeschoolings unterscheidet. Dafür wurde für jedes der 8 Itempaare ein t-Test angewandt.

- *Unterscheidet sich das emotionale Erleben der Schüler*innen vor und während des Homeschoolings?*

Die Ergebnisse des ersten Beispiels zeigen, dass der Mittelwert des Itempaars „*energielos-voller Energie*“ während des Homeschoolings $M=4.05$ ($SD= 1.77$) und vor dem Homeschooling $M=4.36$ ($SD= 1.86$) beträgt und sich somit signifikant unterscheidet ($t_{351}=-1.98$, $p<.05$, $d_z=-0.11$). Beim zweiten Itempaar „*gestresst-entspannt*“ beträgt der Mittelwert währenddessen $M=3.83$ ($SD=1.99$) und davor $M=3.16$ ($SD=1.77$). Das emotionale Erleben unterscheidet sich hiermit signifikant voneinander ($t_{351}=4.56$, $p<0.1$, $d_z=0.24$). Ebenso gibt es beim dritten Ergebnis einen signifikanten Unterschied während und vor dem Homeschooling „*müde-hellwach*“ ($t_{351}=4.0$, $p<.01$, $d_z=0.21$). Hier beträgt der Mittelwert währenddessen $M=3.58$ ($SD=1.82$) und davor $M=3.05$ ($SD=1.70$). Beim vierten Itempaar „*verärgert-friedlich*“ beträgt der Mittelwert während des Homeschoolings $M=4.39$ ($SD=1.83$) und vor dem Homeschooling $M=4.38$ ($SD=1.80$). Hierbei kann jedoch kein signifikanter Unterschied nachgewiesen werden ($t_{351}=0.124$, $p=0.90$, $d_z=0.01$). Auch beim fünften Itempaar „*lustlos-hoch motiviert*“ kann kein signifikanter Unterschied aufgezeigt werden ($t_{351}=-1.88$, $p=0.06$, $d_z=-0.10$). Der Mittelwert beträgt hier während des Homeschoolings $M=3.66$ ($SD=1.80$) und vor dem Homeschooling $M=3.92$ ($SD=1.74$). Das Emotionale Erleben vor und während des Homeschoolings unterscheidet sich in diesen beiden Fällen demnach nicht. Indes zeigt sich bei Beispiel sechs „*nervös-ruhig*“ während des Homeschoolings ein Mittelwert von $M=4.66$ ($SD=1.83$) und davor $M=4.25$ ($SD=1.78$). Es zeigt sich hier ein signifikanter Unterschied vor und während des Homeschoolings ($t_{351}=3.17$, $p<.01$, $d_z=-0.17$). Beim nächsten Itempaar „*begeistert-gelangweilt*“ kann ebenfalls ein signifikanter Unterschied nachgewiesen werden ($t_{351}=-3.60$, $p<.01$, $d_z=-0.19$). Der Mittelwert beträgt während des Homeschoolings $M=3.66$

($SD=1.62$) und vor dem Homeschooling $M=4.13$ ($SD=1.61$). Das letzte Ergebnis „besorgt-sorgefrei“ zeigt währenddessen einen Mittelwert von $M=3.78$ ($SD=1.92$) und davor $M=4.03$ ($SD=1.83$). Auch hier kann ein signifikanter Unterschied vor und während des Homeschoolings festgestellt werden ($t_{351}=-2.02$, $p<.05$, $d_z=-0.11$).

Es lässt sich somit zusammenfassen, dass mit Ausnahme der Itempaare „friedlich-verärgert“ und „lustlos-hoch motiviert“, ein signifikanter Unterschied im Emotionalen Erleben der Schüler*innen vor und während des Homeschoolings festgestellt werden kann (Tausendpfund 2019, 123). Bezüglich Cohen's d (1988) ist der Effekt ab 0.2 leicht, ab 0.5 mittel und ab 0.8 stark. Überdies ist zu beachten, dass Cohen's auch einen negativen Wert aufweisen kann. Das ändert allerdings nichts am Ergebnis, da die Effektstärke am numerischen Wert festzumachen ist. Es besagt lediglich, dass die Richtung des Unterschiedes in die gegensätzliche Richtung gepolt ist (Cohen, 1988).

Demnach liegt die Effektstärke nach Cohens' d bei „gestresst-entspannt“ und „müde-hellwach“ zwischen 0.1 und 0.2, was für einen kleinen Effekt spricht (Cohen, 1988). Bei den übrigen signifikanten Ergebnissen befinden sich die Werte zwischen .01 und 0.2 und haben somit kaum einen nachweisbaren Effekt.

5.2.2 Vergleich des Vermissens von Peers und Lehrkräften

Nachdem das emotionale Erleben der Schüler*innen erfasst wurde, wird nun analysiert, ob die Schüler*innen während des Homeschoolings ihre Peers und Lehrkräfte vermisst haben und wenn ja, wer stärker vermisst wurde. Bei der nachfolgenden Analyse wurde demnach folgenden zwei Fragen nachgegangen:

- *(Inwieweit) Vermissen die Schüler*innen während des Homeschoolings ihre Peers und Lehrkräfte?*
- *Werden die Peers oder Lehrkräfte stärker vermisst?*

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden zuerst die beiden Items „Ich vermisse meine Klassenkameraden/-innen“ sowie „Ich vermisse meine Lehrkräfte“ anhand eines t-Tests ausgewertet. Die statistische Signifikanz bei diesem Test liegt bei $p<.01$. In Tabelle 4 ist ersichtlich, dass sich die Mittelwerte signifikant voneinander unterscheiden. Der Mittelwert beim Vermissen der Lehrkräfte beträgt $M= 2.49$ und beim Vermissen der

Klassenkamerad*innen $M= 3.22$. Die Effektstärke nach Cohen (1988) beträgt $d_z=-0.68$, was einem mittleren Effekt entspricht. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt es bei der Gegenüberstellung von „*Ich vermisse meine Lehrkräfte*“ und „*Ich vermisse meine Freunde*“. Auch hierbei werden die Freunde $M= 3.59$ signifikant stärker vermisst als die Lehrkräfte $M=2.49$, jedoch mit einem noch höheren Mittelwert als bei den Klassenkamerad*innen (siehe Tabelle 5). Bei diesem Mittelwertunterschied wurde die Effektstärke nach Cohen (1988) mit $d_z=-0.99$ berechnet. Dies entspricht einem hohen Effekt (Cohen, 1988). Es lässt sich daraus schließen, dass die Peers während des ersten Lockdowns im Homeschooling signifikant stärker vermisst wurden als die Lehrkräfte.

	Schüler*innen	Mittelwert	SD	Korrelation	Signifikanz	t-Wert
Ich vermisse meine Klassenkamerad*innen	$n=352$	$M=3.22$	$SD=1.00$	$r=.431$	$p<.01$	$t_{351}= -12,80$
Ich vermisse meine Lehrkräfte		$M=2.49$	$SD=1.02$			

Tabelle 4: Gegenüberstellung Vermissen der Klassenkamerad*innen und Lehrkräfte

	Schüler*innen	Mittelwert	SD	Korrelation	Signifikanz	t-Wert
Ich vermisse meine Freunde	$n=352$	$M=3.59$	$SD=0.84$	$r=.284$	$p<.01$	$t_{351}= -18,50$
Ich vermisse meine Lehrkräfte		$M=2.49$	$SD=1.02$			

Tabelle 5: Gegenüberstellung Vermissen der Freunde und Lehrkräfte

In weiterer Folge wurde auch untersucht, ob es einen geschlechtsspezifischen Unterschied hinsichtlich des Vermissens zwischen Mädchen und Jungen gibt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 6 ersichtlich.

- Zeigt sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied hinsichtlich des Vermissens nach Peers zwischen Mädchen und Jungen?
- Zeigt sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied hinsichtlich des Vermissens nach Lehrkräften zwischen Mädchen und Jungen?

Hinsichtlich des Geschlechtsunterschieds zeigt sich sowohl beim Vermissen der Peers als auch beim Vermissen der Lehrkräfte ein signifikanter Unterschied $p < .01$. Die Jungen ($M=3.23$) und die Mädchen ($M=3.21$) vermissen gleichermaßen die Klassenkamerad*innen deutlich mehr als die Lehrkräfte (Jungen: $M=2.50$, Mädchen: $M=2.48$). Allerdings ist der Unterschied beim Vermissen der Lehrkräfte zwischen Mädchen und Jungen minimal. Bei den Freunden ist der Unterschied ein wenig höher (Jungen: $M=3.47$, Mädchen: $M=3.65$). Interessant ist hierbei, dass beim Vermissen der Klassenkamerad*innen die Jungen einen höheren Wert haben als die Mädchen. Beim Vermissen der Freunde ist der Wert der Mädchen jedoch höher. Bei den Mädchen wurde bei der Unterscheidung zwischen Lehrkräften und Klassenkamerad*innen eine Effektstärke von $d_z = -0.68$ und zwischen Lehrkräften und Freunden eine Effektstärke von $d_z = -1.02$ berechnet. Dies besagt, dass zwischen Lehrkräften und Klassenkamerad*innen ein mittlerer Effekt besteht und zwischen Lehrkräften und Freunden ein hoher Effekt vorliegt. Bei den Jungen hat sich ein Effekt von $d_z = -0.73$ ergeben. Das spricht für einen mittleren Effekt zwischen Lehrkräften und Klassenkamerad*innen. Zwischen Lehrkräften und Freunden wurde Cohen mit $d_z = -0.99$ berechnet, was für einen hohen Effekt spricht. Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass es einen geschlechtsspezifischen Unterschied hinsichtlich des Vermissens nach Peers und Lehrkräften zwischen Mädchen und Jungen gibt.

		Ich vermisse meine Klassenkamerad*innen	Ich vermisse meine Lehrkräfte	Ich vermisse meine Freunde
Geschlecht	Mädchen	$M=3.21$ $SD=1.01$	$M=2.48$ $SD=1.02$	$M=3.65$ $SD=0.79$
	Buben	$M=3.23$ $SD=1.00$	$M=2.50$ $SD=1.04$	$M=3.47$ $SD=0.924$

Tabelle 6: Geschlechtsspezifischer Unterschied Vermissen der Klassenkamerad*innen, Freunde und Lehrkräfte

Der nächste Abschnitt befasst sich mit dem zweiten zentralen Aspekt dieser Arbeit und zwar, ob das emotionale Erleben der Schüler*innen mit dem Vermissen nach Peers und Lehrkräften korreliert bzw. ob das Vermissen der Peers und Lehrkräfte Einfluss auf das emotionale Erleben während des Homeschoolings hat.

5.2.4 Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Emotionalen Erleben und dem Vermissen nach Lehrkräften und Peers

- *Zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Erleben von Schüler*innen während der Schulschließung mit dem Vermissen von Peers sowie dem Vermissen von Lehrkräften?*

Die Untersuchung dieser Fragestellung wurde mittels Korrelationsanalyse durchgeführt. Zieht man die 8 PANAS Variablenpaare heran und berechnet diese einzeln mit den Items („*Ich vermisse meine Freunde*“, „*Ich vermisse meine Klassenkamerad*innen*“ und „*Ich vermisse meine Lehrkräfte*“), so liegen diese als ordinale Variablen vor. Aus diesem Grund stellt sich die Spearman's Rho Korrelation als geeignet dar, um die Beziehung von Emotionalem Erleben und Vermissen der Peers und Lehrkräfte zu ermitteln (Tausendpfund 2019, 120).

Wie in Tabelle 7 ersichtlich, korreliert keine einzige Variable mit dem Vermissen der Lehrkräfte signifikant. Demnach lässt sich festhalten, dass das Vermissen der Lehrkräfte nicht mit dem emotionalen Erleben von Schüler*innen zusammenhängt. Im Gegensatz zu den Peers, wo ersichtlich ist, dass alle Variablen, sowohl beim Vermissen der Freunde als auch der Klassenkamerad*innen, signifikant mit dem emotionalen Erleben zusammenhängen ($p < .05$).

Eine Ausnahme bildet das Variablenpaar „*lustlos-hoch motiviert*“ bei den Freunden und Klassenkamerad*innen. Interessant zu erwähnen ist hierbei, dass der Wert dieses

Variablenpaares in Korrelation mit dem Vermissen der Freunde eine Signifikanz aufweist, bei den Klassenkamerad*innen jedoch nicht. Nachdem aber alle anderen Variablenpaare miteinander korrelieren und es bei den Freunden auch der Fall ist, wird hierbei davon ausgegangen, dass es in Summe eine Korrelation zwischen dem Vermissen von Peers und der Motivation von Schüler*innen gibt. Somit lässt sich klarstellen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem emotionalen Erleben von Schüler*innen und dem Vermissen von Peers während des Homeschoolings gegeben hat. Die Höhe der berechneten Korrelationen wird im nächsten Schritt aufgezeigt.

Cohen (1998) zufolge ist beim Korrelationskoeffizienten ab 0.1 von einem leichten, ab 0.3 von einem mittleren und ab 0.5 von einem starken Zusammenhang die Rede. Wird auf Gignac und Szodorai (2016) Bezug genommen, welche aktuell neue Wertgrenzen festgelegt haben, so sprechen diese beim Korrelationseffizienten ab 0.1 von einem leichten, ab 0.2 bereits von einem mittleren und ab 0.3 von einem starken Zusammenhang. Aus diesem Grund werden die Stärken der berechneten Korrelation in dieser Arbeit nach Gignac und Szodorai (2016) beurteilt. Tabelle 7 veranschaulicht, dass bei fast allen Itempaaren eine leichte Korrelation vorliegt, da sich die Werte zwischen 0.1 und 0.2 befinden. Eine Ausnahme liegt bei dem Itempaar „*lustlos-hoch motiviert*“ vor, wo der Wert mit $r_s = -.095$ allerdings nur äußert knapp unter 0.1 liegt. Somit liegt laut Gignac und Szodorai (2016) kein Zusammenhang zwischen dem Emotionalen Erleben und dem „*lustlos und motiviert sein*“ vor. Dies lässt sich allerdings diskutieren, da dieser Wert in diesem Fall auch auf 0.1 aufgerundet werden könnte und dann ein leichter Zusammenhang vorliegen würde. Insgesamt gesehen kann zwischen dem Emotionalen Erleben und dem Vermissen von Peers während des Homeschoolings daher ein leichter Zusammenhang festgestellt werden (Gignac & Szodorai, 2016). Nachstehend werden die jeweiligen Ergebnisse der Korrelationsanalyse festgehalten:

- Zwischen dem Emotionalen Erleben der Schüler*innen und dem *Vermissen der Lehrkräfte* gibt es keinen Zusammenhang.
- Je stärker die Schüler*innen ihre *Peers* vermissen, desto nervöser fühlen sie sich.
- Je stärker die Schüler*innen ihre *Peers* vermissen, desto energieloser fühlen sie sich im Homeschooling.
- Je stärker die Schüler*innen ihre *Peers* vermissen, desto verärgerter sind sie.
- Je stärker die Schüler*innen ihre *Peers* vermissen, desto langweiliger erleben sie ihren Alltag im Homeschooling.
- Je stärker die Schüler*innen ihre *Peers* vermissen, desto besorgter sind sie.
- Je stärker die Schüler*innen ihre *Peers* vermissen, desto lustloser fühlen sie sich während des Homeschoolings.
- Je stärker die Schüler*innen ihre *Peers* vermissen, desto müder fühlen sie sich.

- Je stärker die Schüler*innen ihre *Peers* vermissen, desto gestresster erleben sie das Homeschooling.

	Ich vermisse meine Freunde	Ich vermisse meine Klassenkamerad*innen	Ich vermisse meine Lehrkräfte
besorgt-sorgenfrei	$r_s = -.112$ $p = .036$	$r_s = -.146^{**}$ $p = .006$	$r_s = -.075$ $p = .162$
gelangweilt-begeistert	$r_s = -.120^*$ $p = .024$	$r_s = -.144^{**}$ $p = .007$	$r_s = -.006$ $p = .910$
nervös-ruhig	$r_s = -.140^{**}$ $p = .009$	$r_s = -.162^{**}$ $p = .002$	$r_s = -.021$ $p = .692$
lustlos-hoch motiviert	$r_s = -.095$ $p = .038^*$	$r_s = -.053$ $p = .160$	$r_s = .074$ $p = .082$
verärgert-friedlich	$r_s = -.185^{**}$ $p = .000$	$r_s = -.185^{**}$ $p = .000$	$r_s = .012$ $p = .829$
müde-hellwach	$r_s = -.108$ $p = .043$	$r_s = -.138^{**}$ $p = .010$	$r_s = .046$ $p = .387$
gestresst-entspannt	$r_s = -.114^*$ $p = .033$	$r_s = -.135^*$ $p = .011$	$r_s = .014$ $p = .798$
energielos-voller Energie	$r_s = -.145^{**}$ $p = .007$	$r_s = -.162^{**}$ $p = .002$	$r_s = -.013$ $p = .812$

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabelle 7: Korrelationsanalyse der PANAS und des Vermissens nach Peers und Lehrkräften

6. Resümee und Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel dieser vorliegenden Arbeit war es, das emotionale Erleben von Schüler*innen vor und während des Homeschoolings wegen COVID-19 im Zuge des ersten „harten Lockdowns“ von März bis Mai 2020 zu analysieren. In weiterer Folge wurde der Fokus auf einen möglichen Zusammenhang mit dem Vermissen von Peers und Lehrkräften gelegt. Zusätzlich wurden noch geschlechtsspezifische Unterschiede miteinbezogen.

6.1 Emotionales Erleben vor und während des Homeschoolings

Bevor die einzelnen Fragestellungen zusammengefasst und diskutiert werden, zeigen die Untersuchungen dieser Arbeit in Summe auf, dass das emotionale Erleben von Schüler*innen vor und während des Homeschoolings unterschiedlich wahrgenommen wurden. Zudem haben die Ergebnisse ergeben, dass das Homeschooling verstärkt mit negativ erlebten Emotionen verbunden war. Während Fragestellung 1 sich damit beschäftigt hat, wie Schüler*innen ihren Schulalltag im Homeschooling erlebt haben, befasste sich Fragestellung 2 damit, ob es auch einen Unterschied zum Emotionalen Erleben vor der Krise gab.

Bisherige Studien (Schober et al., 2020; Holtgrewe et al., 2020) liefern Ergebnisse darüber, dass das Homeschooling von Schüler*innen herausfordernd und unsicher erlebt wurde und vom Vermissen der Peers sowie einer Verschlechterung des Wohlbefindens geprägt war. Im Zuge dieser Untersuchung gab der Großteil der Schüler*innen an, sich währenddessen energieloser und gelangweilter gefühlt zu haben. Vor dem Homeschooling haben sich die Schüler*innen in ihrem Schulalltag allerdings gestresster und müder gefühlt. Möglicherweise deutet dies darauf hin, dass die Schüler*innen vor dem Homeschooling früher aufstehen mussten und einen strafferen Stundenplan und Tagesablauf hatten als während des Homeschoolings. Dies geht zumindest aus bisherigen Ergebnissen (Wacker et al., 2020) hervor, in denen die Befragten angaben, das Ausschlafen und die zeitliche Flexibilität positiv wahrzunehmen. Sowohl der Schulalltag vor dem Homeschooling als auch währenddessen war gleichermaßen damit verbunden, dass sich Schüler*innen friedlicher oder verärgelter fühlten. Vermutlich war insbesondere der Beginn des Homeschoolings mit mehr Ärger verbunden, da die Umstellung auf digitale Lernplattformen und der Kontakt zu den Lehrkräften mit Herausforderungen verknüpft waren (ebd.). Der Lockdown erlebten unzählige Schüler*innen jedoch auch mit mehr Sorgen, da womöglich die Zukunft zu diesem Zeitpunkt sehr ungewiss war. Vor allem für die Oberstufenschüler*innen ist der Punkt zutreffend, da diese z.B. in der letzten Befragung von

Schober et al. (2020) angegeben hatten, sich nicht mehr wohlfühlen, da sie zu diesem Zeitpunkt noch keine Gewissheit hatten, wann sie wieder an die Schulen zurückkehren dürfen. In Bezug auf die Motivation, welche vor der Pandemie höher war als währenddessen, könnte ein möglicher Grund der sein, dass die Schüler*innen ihre Peers vermisst haben, welche Hoferichter et al. (2014) zufolge vor allem in der Adoleszenz einen zentralen Einfluss auf die Motivationsförderung haben. Auch der sonst so geregelte Tagesablauf während der Präsenzzeit hat vermutlich bei vielen Schüler*innen gerade zu Beginn - womöglich aber auch je länger das Homeschooling andauerte - gefehlt und die regelmäßigen Routinen und Strukturen durcheinander gebracht (Fischer et al., 2020). Es musste alles neu organisiert werden und die Selbstdisziplin der Schüler*innen war gefragt. Da jeder Schüler und jede Schülerin individuell mit neuen Situationen umgeht, könnte das alles auf Dauer zu mehr Lustlosigkeit und verminderter Motivation geführt haben.

Wird abschließend Bezug auf Fragestellung 1 genommen, welche untersucht hat, wie das emotionale Erleben während des Homeschoolings wahrgenommen wurde, kann zusammengefasst werden, dass die erlebten Emotionen von Schüler*innen eine negative Tendenz hatten. In Summe gesehen haben sie sich gelangweilt, lustlos und energieloser aber auch verärgert gefühlt und waren besorgt. Fragestellung 2, welche nach dem Unterschied hinsichtlich des emotionalen Erlebens von Schüler*innen vor und während des Homeschoolings fragt, kann aufgrund der verdeutlichten Ergebnisse damit beantwortet werden, dass Schüler*innen ihren Alltag vor der Schulschließung divers erlebt haben als während der Schulschließung. Es zeigt sich demzufolge ein signifikanter Unterschied im emotionalen Erleben von Schüler*innen mit einer Tendenz zu negativem Erleben während des Homeschoolings.

6.2 Peers und Lehrkräfte als Einflussfaktoren emotionalen Erlebens

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit war es, die beiden Faktoren „Peers“ und „Lehrkräfte“ dahingehend zu untersuchen, ob und inwieweit sie einen Einfluss auf das emotionale Erleben von Schüler*innen während des Homeschoolings hatten. Bevor auch hier detailliert auf die Fragestellungen und Ergebnisse eingegangen wird, zeigen die Ergebnisse, dass die Peers während des Homeschoolings deutlich stärker vermisst wurden als die Lehrkräfte. Zudem hatten Peers einen Einfluss auf das emotionale Erleben von Schüler*innen – im Gegensatz zu den Lehrkräften, welche nicht mit dem emotionalen Erleben von Schüler*innen korreliert haben.

Zunächst wurde untersucht, ob die Schüler*innen generell ihre Peers und Lehrkräfte vermissen und falls ja, wer stärker vermisst wird (Fragestellung 3). Es zeigt sich, dass sowohl Peers als auch Lehrkräfte vermisst wurden. Allerdings waren sich die Schüler*innen ein wenig uneins, ob sie ihre Lehrkräfte eher vermissen oder eher nicht. 28,41% gaben an, ihre Lehrkräfte eher nicht zu vermissen und 33,24% stimmten zu, sie eher zu vermissen. Aufgrund der theoretischen Erkenntnisse bisheriger Studien (Schober et al., 2020; Holgrewe et al., 2020). könnte es sein, dass weniger die Lehrkräfte an sich vermisst wurden als vielmehr die Interaktion mit ihnen. Darunter fallen das direkte Nachfragen bei Unklarheiten, mehr Feedback sowie häufigere Online Videokonferenzen. Da der berechnete Altersdurchschnitt dieser Studie bei 15 Jahren liegt ($M=15.00$, $SD=2.72$) und die Schüler*innen sich mitten in der Adoleszenz¹⁰ befinden, könnte das darauf hindeuten, dass Lehrkräfte in dieser Phase allgemein weniger präsent und bedeutsam für Schüler*innen sind als ihre Peers. Denn in dieser Phase befinden sich die Schüler*innen im Umbruch, in der sich die Beziehung zu den Eltern sowie zu den Lehrkräften verändert und das Bedürfnis nach Autonomie lauter wird. Individuelle und gesellschaftliche Verhältnisbestimmungen werden hinterfragt und verändert (King, 2013). Zudem findet ein Balanceakt zwischen Nähe und Distanz zwischen Schüler*innen und Lehrkräften statt, was auch die Lehrkräfte-Schüler*innen Beziehung beeinflusst (Kowalski 2015, 392). Möglicherweise hat ein Teil der Schüler*innen nicht zugeben wollen, dass sie ihre Lehrkräfte vermissen, da sie es für „uncool“ oder „unpassend“ halten. Vielleicht haben sich die Schüler*innen während des Homeschoolings aber auch vermehrt von den Lehrkräften distanziert, da andere Themen wie COVID-19 oder Freundschaften in dieser Zeit relevanter geworden sind. Darüber hinaus ist bei der Aussage „*Ich vermisse meine Lehrkräfte*“ von der Mehrzahl die Rede. Womöglich haben viele Schüler*innen den Großteil ihrer Lehrkräfte nicht vermisst, aber gegebenenfalls eine „Lieblingslehrkraft“. Aus diesem Grund wurde angegeben, die Lehrkräfte allgemein nicht zu vermissen. Wird ein weiterer Blick auf die Ergebnisse dieser Untersuchung geworfen, so wurden die Klassenkamerad*innen von den Schüler*innen während des Homeschoolings mit 53,69% voll und ganz vermisst. 24,43% der Schüler*innen gaben an, sie eher zu vermissen. Weitaus mehr waren es sogar bei den Freunden. Hier stimmten 76,14% der Schüler*innen zu, ihre Freunde voll und ganz zu vermissen. Dass die Peers eine entscheidende Rolle in der Lebensphase von Schüler*innen spielen, wurde im bisherigen Forschungsstand bereits im Theorieteil erwähnt (Eder, 2005). So äußert sich Thomashoff

¹⁰ „Diese ‚psychosoziale Pubertät‘ bezeichnet man als **Adoleszenz**, die durch tiefgreifende Wandlungen im subjektiven Erleben begleitet wird und ebenfalls eine normative Neuorientierung fordert“ (Fegert, 2021). Zeitlich gesehen findet die Adoleszenz - welche sich in die frühe, mittlere und späte Adoleszenz aufteilt - zwischen dem 11. und 21. Lebensjahr statt (Fegert, 2021).

(2020) kürzlich im Zuge der COVID-19 Pandemie dazu, dass gerade zu Beginn der Adoleszenz die sozialen Erfahrungen mit peergroups von enormer Bedeutung sind, da sie in dieser Phase für die Entwicklung der eigenen Identität prägend sind. Aber auch King (2013) weist darauf hin, dass die Adoleszenz mit einer persönlichen Neuorientierung einhergeht und die Peergroups in den Fokus rücken. Aus diesem Grund wäre es nachvollziehbar, dass Schüler*innen während des Homeschoolings ihre Peers stärker vermisst haben als ihre Lehrkräfte. Die Ergebnisse bisher vorgestellter Studien zu dieser Thematik (Schober et al., 2020; Holtgrewe et al., 2020; Wacker et al., 2020; Huber et al., 2020) sowie die Erkenntnisse dieser Untersuchung können demnach Hypothese 3 bestätigen, welche die Annahme vertreten hat, dass Peers während des Homeschoolings stärker vermisst wurden als die Lehrkräfte.

Darüber hinaus ging diese Arbeit der vierten Fragestellung nach, ob sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied hinsichtlich des Vermissens von Peers und Lehrkräften zeigt. Hier kam die Untersuchung zum Ergebnis, dass es einen signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen hinsichtlich des Vermissens nach Peers und Lehrkräften gibt. So zeigt sich, dass Mädchen ($M=3.65$, $SD=0.79$) ihre „Freunde“ stärker vermisst haben als die Jungen ($M=3.47$, $SD=0.92$). Bei den „Klassenkamerad*innen“ ist es genau umgekehrt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Jungen ($M=3.23$, $SD=1.00$) ihre Klassenkamerad*innen stärker vermisst haben als die Mädchen ($M=3.21$, $SD=1.01$). Allerdings ist der Unterschied hierbei sehr gering. Dies könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass den Mädchen die sozialen Beziehungen für das schulische Wohlbefinden wichtiger sind als den Jungen. So haben beispielsweise in einer Studie zum Wohlbefinden in der Schule (Fend & Sandmeier 2004, 178) Mädchen angegeben, dass ihnen die individuellen Beziehungen wichtiger sind als ein allgemeines Verhältnis zu ihren Klassenkamerad*innen. Die Jungen gaben hingegen an, dass ihnen das allgemeine Verhältnis wichtiger ist als individuelle Beziehungen untereinander. Diese Ergebnisse als auch die Ergebnisse der Studie von Holtgrewe et al. (2020) liefern somit Hinweise darauf, dass Hypothese 4 widerlegt werden kann, da es einen geschlechtsspezifischen Unterschied hinsichtlich des Vermissens von Peers und Lehrkräften gibt.

Abschließend hatte diese Arbeit das Ziel zu ermitteln, ob sich ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Erleben von Schüler*innen während des Homeschoolings mit dem Vermissen von Peers sowie dem Vermissen von Lehrkräften zeigt (Fragestellung 5). Ausgehend von Hypothese 5, welche die Annahme vertritt, dass Peers einen größeren Einfluss auf das emotionale Erleben von Schüler*innen haben als Lehrkräfte, kam diese Untersuchung zum Ergebnis, dass es zwischen dem emotionalen Erleben und dem Vermissen nach Lehrkräften

keinen signifikanten Zusammenhang gibt. Weshalb das so ist, darüber können folglich nur Vermutungen angestellt werden. Womöglich hängt es damit zusammen, dass – wie bei Fragestellung 3 diskutiert – die Lehrkräfte von den Schüler*innen in der Adoleszenz nicht so stark vermisst wurden und demnach kaum Einfluss darauf hatten, wie Schüler*innen das Homeschooling erleben. Zudem wurde bereits erwähnt, dass Schüler*innen möglicherweise weniger die Lehrkräfte an sich vermisst haben, sondern vorwiegend das direkte Nachfragen bei Problemen mit der Hausübung oder mehr Feedback dazu. Daher wird vermutet, dass dies möglicherweise zu mehr Lustlosigkeit und weniger Motivation von Schüler*innen geführt hat, was jedoch nicht in direktem Zusammenhang mit dem „Vermissen von Lehrkräften“ steht.

Im Gegensatz zu den Peers, welche Ergebnissen dieser Studie zufolge sehr wohl eine signifikante Korrelation zeigen. Das wiederum bedeutet, dass Peers einen direkten Einfluss auf das emotionale Erleben von Schüler*innen haben. Im Allgemeinen lässt sich sagen, je stärker die Schüler*innen ihre Peers vermisst haben, desto nervöser, energieloser, verärgerter, lustloser, müder, langweiliger, gestresster und besorgter haben sie das Homeschooling erlebt. Welche kausale Begründung das hat, geht in dieser Untersuchung nicht hervor. Dafür würde es weiterer Forschungen benötigen. Eder (2005), Zurbriggen (2018), Hattie (2013) und Hofmann et al. (2018, 122; Becker, 1994; Diener 2000; Hascher 2004) zufolge, haben Peers einen erheblichen Einfluss auf das emotionale Erleben und das Wohlbefinden von Schüler*innen - insbesondere in der Adoleszenz. Schüler*innen in dieser Phase fangen an sich untereinander zu vergleichen, Freundschaften herzustellen, gemeinsam zu spielen und im schulischen Kontext zu arbeiten (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Demzufolge haben die Schüler*innen möglicherweise den face-to-face Austausch, das gemeinsame Spielen, das gemeinsame Lernen etc. mit ihren Peergroups vermisst und sich aufgrund dessen u.a. gelangweilter, verärgerter, gestresster und lustloser gefühlt. Zudem war die Zukunft zu dem Zeitpunkt ungewiss, ab wann sie wieder die Schule besuchen und ihre Peers treffen können. Wie bereits diskutiert, hat das im Besonderen die Oberstufenschüler*innen im Zuge des zweiten „harten“ Lockdowns betroffen (Schober et al., 2020). Unter diesen Umständen waren sie eventuell besorgter und nervöser. Interessant ist zudem, dass die Schüler*innen zwar angegeben hatten, das Homeschooling wacher, ruhiger und entspannter zu erleben als davor. Wird es allerdings in Relation mit dem Vermissen von Peers gesetzt, so geht hervor, dass sich die Emotionen aufgrund dessen auch geändert haben und aus diesem Grund womöglich anders wahrgenommen wurden. In diesem Zusammenhang liegt die Vermutung nahe, dass sie das Homeschooling allgemein wacher, ruhiger und entspannter wahrgenommen haben, da sie von zuhause aus arbeiten und ihren Tag vorwiegend selber und flexibler gestalten konnten als dies

vor der Pandemie der Fall war. Haben sie im Laufe der Zeit oder des Tages vielleicht ihre Peers vermisst oder konnten keinen Kontakt zu ihnen herstellen und sich bei Problemen an sie wenden, wurden sie gestresster und nervöser. Auch hier kann nicht begründend geschlussfolgert werden, weshalb das so ist. Dennoch gehört erwähnt, dass diese Ergebnisse Aufschluss darüber geben, dass soziale Beziehungen mit dem emotionalen Erleben von Schüler*innen zusammenhängen und einen wesentlichen Einfluss darstellen. Abschließend geht aus diesen Erkenntnissen hervor, dass Hypothese 5, welche angenommen hat, dass das emotionale Erleben der Schüler*innen –insbesondere in Sekundarstufe 1 und 2 - mit dem Vermissten von Peers zusammenhängt, ebenfalls bestätigt werden kann.

6.3 Limitationen der Untersuchungen

Folglich wird noch auf die Limitationen dieser Studie in der vorliegenden Arbeit verwiesen. Hervorzuheben ist gewiss, dass sich die Ergebnisse auf den ersten Lockdown beziehen, welcher mittlerweile ein dreiviertel Jahr zurückliegt und sich das emotionale Erleben der Schüler*innen im Laufe dieser Zeit vermutlich verändert hat. Vor allem die Oberstufenschüler*innen sind, wie aktuell aus den Medien hervorgeht, hart davon betroffen. Diese klagen laut der letzten und aktuellsten Befragung von Schober et al. (2020) mittlerweile über Sorgen, Ängste und Überforderungen und gaben an, sich im Vergleich zum Frühjahr vermehrt schlechter zu fühlen. Darüber hinaus ist die Stichprobe dieser Arbeit mit 352 Schüler*innen aus Deutschland und Österreich eher gering und veranschaulicht nur einen kleinen Ausschnitt des emotionalen Erlebens von Schüler*innen vor und während des Homeschoolings. Des Weiteren gilt anzumerken, dass sich Emotionen sehr schnell ändern können und dieser Fragebogen nur eine Momentaufnahme dokumentiert. Die zeitliche Verzögerung zwischen dem Erleben der Schüler*innen und dem Berichten des Erlebten stellt beim Erfassen des emotionalen Erlebens somit eine spezielle Herausforderung dar (Venetz & Zurbriggen 2016, 28). Dies gilt vor allem bei der Frage danach, wie Schüler*innen ihren Alltag vor dem Homeschooling erlebt haben. Aber auch die Antwortmöglichkeiten sind klar definiert und bieten keine Möglichkeiten sich zu erklären oder umfassender zu antworten - im Gegenteil zu qualitativen Methoden wie den ebenfalls durchgeführten Interviews im Zuge dieses Projekts, welche in dieser Arbeit aufgrund des Umfangs jedoch nicht berücksichtigt werden konnten. So weisen beispielsweise Venetz und Zurbriggen (2016) u.a. auf die Problematik zur Erfassung Emotionalen Erlebens von Schüler*innen hin. Venetz und Zurbriggen (2016, 28) berichten von empirischen Forschungsergebnissen im Bereich des emotionalen (Wohl-)Befindens von Schüler*innen und

den daraus resultierenden Herausforderungen zur Erfassung dieser Emotionen. Laut Robinson und Clore (2002) „ist emotionales Erleben immer unmittelbar und eingebettet in einem spezifischen raum-zeitlichen Kontext“. Gemeint ist damit, dass es sich beim Berichten über ein emotionales Erlebnis um eine kognitive verarbeitete Emotion handelt, die aus dem Gedächtnis abgerufen wurde (Venetz & Zurbriggen 2016, 29). Des Weiteren verweisen Venetz und Zurbriggen (2016, 29) auf Buehler und McFarland (2001) und den sogenannten „intensity bias“ Effekt, bei dem emotionales Erleben in der Retrospektive, also rückblickend, überschätzt wird und das aktuell Erlebte positiver angenommen wird. Im Vergleich dazu wird beim „rosy-view“ Effekt wiederum das retrospektive emotionale Erleben positiver aufgefasst als das aktuell Erlebte. Werden diese Ergebnisse auf den schulischen Kontext bezogen, lässt sich annehmen, dass Schüler*innen rückblickend mehrfach über positive und seltener über negative Emotionen berichten als beim aktuellen Erleben während des Unterrichts. Wird nun Bezug auf die Forschungsergebnisse der Studie von Venetz & Zurbriggen (2016, 38) genommen, die sich das aktuelle Befinden von Schüler*innen angesehen haben, so kommen diese zum Schluss, dass Schüler*innen ihr emotionales Erleben retrospektiv positiver wahrnehmen als bei aktueller Erfassung während des Unterrichts. Dies spricht für einen „rosy-view“ Effekt, welcher jedoch in gewisser Weise auch in Widerspruch zur Studie von Bieg et al. (2014) und dem daraus gewonnenen „intensity-bias“ Effekt steht. Ein möglicher Grund für diese unterschiedlichen Forschungserkenntnisse könnte darin bestehen, dass Schüler*innen die Frage nach Emotionen im Unterricht anders beantworten als die Frage nach dem Befinden im Unterricht (Venetz & Zurbriggen 2016, 38f.).

Ein weiterer Punkt ist die PANAS Skala, welche in dieser Arbeit als Erhebungsmethode Verwendung fand. Das Konzept der PANAS wurde in der Forschung bis dato vielfach eingesetzt. Eine Vielzahl von Forscher*innen sind von diesem Instrument überzeugt (Schmidt-Atzert 2014, 82). Auch für diese Studie wurde die PANAS Skala als geeignet befunden, um das emotionale Erleben von Schüler*innen aufzuzeigen. Da diese Skala jedoch nur aktuelle emotionale Zustände und nicht die gesamte Bandbreite an Emotionen abfragt, ist es in dieser Arbeit nicht möglich, auf die jeweiligen Emotionen umfassender einzugehen (ebd.). Aufgrund dessen sind die Ergebnisse des emotionalen Erlebens von Schüler*innen in dieser Arbeit nur begrenzt zu beurteilen. Wird in Zukunft weiteren Forschungen in diesem Gebiet Beachtung geschenkt, so wäre es zielführender und vielschichtiger, diese Aspekte zu berücksichtigen. Eventuell sind Längsschnittstudien oder vermehrt qualitative Studien vorzuziehen bzw. nicht außer Acht zu lassen, vor allem wenn es die Vermutung oder Gewissheit gibt, dass es immer wieder zu Lockdowns bzw. Homeschooling Phasen kommen wird. Dennoch sind die Vorteile

einer Querschnittstudie nicht außer Acht zu lassen, da die Forschung schnell Ergebnisse zum aktuellen Befinden erhält. Darüber hinaus ist sie kostengünstiger und mit weniger Aufwand verbunden, da es meist einfacher ist, Teilnehmer*innen für eine Erhebung zu finden. Mit einer Längsschnittstudie lassen sich indes Entwicklungen und Veränderungen der Befragten über eine längere Zeit feststellen, was mitunter als Vorteil gesehen werden kann. Zudem gelten die Ergebnisse meist als zuverlässiger. Dennoch ist auch diese Form der Studie mit Schwierigkeiten verbunden. Es ist schwieriger, Teilnehmer*innen zu gewinnen, da es sich nicht nur um eine einmalige Befragung handelt und jederzeit wer abspringen kann. Darüber hinaus ist sie aufwendiger und kostspieliger als eine Querschnittstudie (Dietz 2006, 15). Zudem hat in dieser Arbeit die Ursache für den Zusammenhang zwischen emotionalem Erleben und dem Vermissen von Peers keinen Platz gefunden. Es konnten nur Vermutungen angestellt werden. Diesbezüglich könnten in weiterer Folge die Interviews mit den Schüler*innen herangezogen und ausgewertet werden, was allerdings das Ausmaß dieser Arbeit übersteigen würde.

Aufgrund der eben genannten Einschränkungen in dieser Arbeit, empfiehlt es sich zukünftig, das emotionale Erleben von Schüler*innen während des Homeschoolings umfassender zu erheben und das gesamte vergangene Jahr soweit weitere Lockdowns zu berücksichtigen. Auch der Einfluss von Peers und Lehrkräften sollte mehr Beachtung geschenkt werden. Zum Abschluss gehört noch erwähnt, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in dieser Arbeit nicht primär von Interesse waren, hinsichtlich umfassenderer Ergebnisse in der Auswertung dennoch Berücksichtigung fanden. Hierbei könnte dementsprechend noch expliziter nachgeforscht werden.

6.4 Bildungswissenschaftliche Relevanz

Anschließend wird die bildungswissenschaftliche Relevanz thematisiert. So hat diese Masterarbeit der Schule einen bedeutenden und zentralen Stellenwert zugeschrieben. Anhand der Ergebnisse wird noch einmal deutlich gezeigt, wie wichtig die Schule heutzutage als Lebens- und Erfahrungsort für Schüler*innen ist und welchen wesentlichen Beitrag sie zur sozialen Interaktion bei Schüler*innen leistet (Siebertz-Reckzeh & Hofmann 2020, 3). Dass Emotionen zum Menschen dazu gehören muss an dieser Stelle nicht näher erläutert werden. „Erstaunlich ist es dann jedoch, dass der Konnex der beiden – Bildung und Emotion – in erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Verhältnisbestimmungen eher selten bearbeitet wird“ (Huber & Krause 2018, 1). Erwähnenswert ist zudem, dass Emotionen bis zur Entstehung

als eigenständige Disziplin zu Beginn des 20. Jahrhunderts von zentraler Bedeutung in der Pädagogik waren. Klassiker wie Jean-Jacques Rousseau, Platon, Aristoteles u.a. thematisierten Gefühle und Emotionen schon damals in ihrer Annahme von Bildung. Emotionen sind allgegenwärtig - sei es die Angst vor der Prüfung, der Stolz der Eltern nach einer positiv erbrachten Leistung oder die Begeisterung im Unterricht. Das alles sind Beispiele für die Wichtigkeit und Vielfalt von Emotionen in differenten pädagogischen Feldern (Huber & Krause 2018, 4).

Pekrun (2018, 228) zufolge, ist es demnach im pädagogischen Sinne, positive aktivierende Emotionen zu stärken und negative Emotionen zu vermeiden bzw. zu reduzieren, um die Kompetenzentwicklung sowie das Lernen zu fördern. Dennoch werden aus heutiger Sicht Emotionen in der Wissenschaft oftmals vernachlässigt (Huber & Krause 2018, 5). Gerade aber die Bildungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin sollte sich in Zukunft wieder mehr damit auseinandersetzen, da Emotionen von essenzieller Bedeutung im Bereich Bildung sind. Für die Bedeutung der Bildungswissenschaft repräsentiert diese Masterarbeit demnach, wie wichtig Emotionen und vor allem das emotionale Erleben im schulischen Kontext für Schüler*innen sind, im Speziellen in einer neuen Lernumgebung wie dem Homeschooling. Huber (2018, 105) äußert sich in diesem Zusammenhang dazu, wie wichtig eine holistische Perspektive in der Bildungswissenschaft ist, welche kognitive Dimensionen, soziale Interaktionen sowie körperliche Prozesse miteinbezieht. Das heißt, dass es in der Bildungswissenschaft einer ganzheitlichen Perspektive bedarf, welche dem Menschen ein differenziertes Verständnis ermöglicht, sich weiterzubilden und unterrichtet zu werden. Angesichts dessen aber auch zu einem differenzierten Verständnis darüber führt, welche Prozesse die Unterrichts-, Erziehungs-, sowie Bildungsentwicklung ermöglichen (ebd., 105f.).

Für die derzeitige und zukünftige Situation bedeutet dies, mehr auf die Emotionen von Schüler*innen einzugehen und diese zu berücksichtigen. Vor allem was die derzeit unzähligen Diskussionen um Homeschooling und Präsenzdienst angeht, darf der Aspekt des emotionalen Erlebens von Kindern und Jugendlichen nicht in Vergessenheit geraten. Zudem sei noch einmal auf die aktuelle Tiroler Studie (Exenberger-Vanham & Sevecke, 2021) zu verweisen, welche alarmierende Erkenntnisse in Bezug auf emotionale Krisen bei Kindern aufgezeigt hat - wenngleich der Aspekt der Gesundheit auch nicht außer Acht zu lassen ist. In Anbetracht dessen ist es für die Pädagogik unabdingbar, weitere Maßnahmen oder Methoden zu entwickeln, um positive Emotionen im schulischen Kontext bzw. Homeschooling zu fördern und so negativen Emotionen vorzubeugen. In diesem Zusammenhang darf der Einfluss von Lehrkräften und Peers ebenso nicht außer Acht gelassen werden. Dies erscheint von pädagogischer Relevanz,

da die Zukunft aus derzeitiger Sicht ungewiss ist und Schüler*innen ihren Alltag, ehe sie sich versehen, wieder im Homeschooling verbringen könnten.

7. Fazit und Ausblick

„Teaching and learning are full of emotions” (Hascher & Schmitz 2018, 339). Wie dieses Zitat deutlich macht, sind Lehren und Lernen mit vielen Emotionen verbunden – so auch das Lehren und Lernen im Homeschooling. Insofern hat diese Arbeit aufgezeigt, dass das Homeschooling mit diversen Emotionen verbunden war und von Schüler*innen unterschiedlich erlebt wurde. Überdies veranschaulichen die vorliegenden Ergebnisse, dass das Vermissen der Peers und Lehrkräfte eine tragende Rolle für das emotionale Erleben von Schüler*innen im Homeschooling gespielt hat. Angesichts der weltweiten Corona Pandemie wurde im Jahr 2020 etlichen Menschen bewusst, wie wichtig ein Ort der Bildung und sozialen Beziehungen für Schüler*innen ist und dass das heutige Schulsystem weltweit Schwächen aufweist und somit dringend einer Überarbeitung bedarf (Lohrenscheit 2020, 7). Da es mittlerweile drei Lockdowns gab und weitere Schulschließungen nicht auszuschließen sind, wäre es aufgrund der Ergebnisse dieser Masterarbeit für die Zukunft des Bildungssystems zielführend und von großer Bedeutung, weiterführende Studien in diesem Gebiet zu realisieren. Der Fokus sollte dabei auf den Emotionen der Schüler*innen aber auch auf den Lehrkräften und Erziehungsberechtigten liegen. Der Förderung positiver und der Reduktion negativer Gefühle im schulischen Kontext gehört zukünftig mehr Beachtung geschenkt. Aber auch der Peerkultur sowie der Schüler*in – Lehrer*in Beziehung kam in diesem Jahr eine tragende Rolle zu. Die notwendigen Schulschließungen haben dem digitalen Lernen zwar einen Anstoß gegeben und gezeigt, wie wichtig Digitalisierung in diesem Feld ist und auch zukünftig vermehrt sein wird. Allerdings gilt es für die Zukunft weitreichende Vorbereitungen zu treffen. „Aufgabe der Schule wird es sein, einen kritischen und bewussten Umgang mit Medien in einer sich wandelnden, digitalen Welt zu vermitteln“ (Albers et al. 2011, 11). Und die Frage, ob Unterricht zukünftig weiter face-to-face stattfinden wird oder ob digitale Medien (Lernplattformen, Videokonferenzen, etc.) regelmäßig miteinbezogen werden, wird in den nächsten Jahren und Jahrzehnten im Bereich Bildung und Lernen mit Sicherheit noch eine viel diskutierte Frage, welche reichlich Forschungspotenzial aufzeigt. Ebenso soll diese Arbeit weitere Impulse für die Gestaltung und Umsetzung im Homeschooling für eventuelle weitere Lockdowns o.ä. geben. Mit dieser Arbeit wurde ein weiterer Grundbaustein im Hinblick auf den Einfluss der Peers und Lehrkräfte von Schüler*innen gelegt. Vor allem ein möglicher Zusammenhang zum Vermissen von Peers und Lehrkräften konnte bis zum heutigen Zeitpunkt in keiner Forschung nachgewiesen werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit regen demnach zu weiteren Überlegungen in diesem Gebiet an, um sich infolge dessen kritisch mit dieser Thematik zu befassen.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil der betreuten Schüler*innen im Lockdown (APA, 2020)	3
Abbildung 2: Komponentenmodell der Emotion nach Rothermund und Eder (2011, 168)...	10
Abbildung 3: Einflussfaktoren subjektiven Wohlbefindens (Mayring 1987, 372).....	28
Abbildung 4: Skala zur Erfassung des emotionalen Erlebens (Schwab, Lindner & Kast, 2020)	41
Abbildung 5: Das Circumplex-Modell affektiver Zustände adaptiert nach Watson und Tellegen (1985)	41
Abbildung 6: Übersicht über das Vermissen der Lehrkräfte	45
Abbildung 7: Übersicht über das Vermissen der Freunde	46
Abbildung 8: Übersicht über das Vermissen der Klassenkamerad*innen	46
Abbildung 9: Kurzskala PANA	47

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Reliabilitätsanalyse.....	44
Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen des emotionalen Erlebens.....	44
Tabelle 3: Mittelwerte Vermissen der Peers und Lehrkräfte während des Homeschoolings .	45
Tabelle 4: Gegenüberstellung Vermissen der Klassenkamerad*innen und Lehrkräfte	50
Tabelle 5: Gegenüberstellung Vermissen der Freunde und Lehrkräfte.....	50
Tabelle 6: Geschlechtsspezifischer Unterschied Vermissen der Klassenkamerad*innen, Freunde und Lehrkräfte	51
Tabelle 7: Korrelationsanalyse der PANAS und des Vermissens nach Peers und Lehrkräften	54

10. Literaturverzeichnis

Albers, C., Magenheim, J. & Meister, D. M. (2011). Der Einsatz digitaler Medien als Herausforderung von Schule - eine Annäherung. In C. Albers, J. Magenheim & D. M. Meister (Hrsg.), Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven (S. 7-16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.

APA (2020). Lockdown an Österreichs Schulen. 17 November: Anteil der Schüler, die in den Schulen betreut wurden. Verfügbar unter:
<https://www.derstandard.at/story/2000121781417/offene-schulen-im-corona-lockdown-kommen-maessig-an> (05.03.2021).

Arora, S., Müller, W., Neuhold, T., Rohrhofer, M. S. & Weisgram, W. (2020). Offene Schulen im Corona Lockdown kommen mäßig an. Verfügbar unter:
<https://www.derstandard.at/story/2000121781417/offene-schulen-im-corona-lockdown-kommen-maessig-an> (15.02.2021).

Bauer, K.- O. (1980). Erziehungsbedingungen von Sekundarschulen. Eine empirische Untersuchung an sechs Schulformen der Sekundarstufe I. Weinheim/Basel: Beltz.

Bauer, K.- O. (2017). Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (S. 561-585). Wiesbaden: Springer, 3. Auflage.

Bauer, K.- O. & Burchert, A. (2015). Auswirkungen einer Schulentwicklungsmaßnahme auf die Leistungsentwicklung und psychosoziale Merkmale von Oberschüler(innen). Zeitschrift für Evaluation. 14 (2), 247-273.

Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. Abele, & P. Becker (Hrsg.),

- Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik (S. 13–50). Weinheim/München: Juventa, 2. Auflage.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychological Review*. 21, 141–170.
- Bergmann, C. & Eder, F. (1995). Das Befinden von Schülerinnen und Schülern – eine Untersuchung mit dem Befindenstagebuch. In F. Eder (Hrsg.), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule* (S. 169–207). Innsbruck: Studienverlag.
- Bieg, S. & Dresel, M. (2018). Förderung von Motivation und emotionalem Erleben von Schülerinnen und Schülern. Wie Humor dabei helfen kann. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 197–210). Münster/New York: Waxmann.
- Bieg, M., Goetz, T. & Lipnevich, A. A. (2014). What students think they feel differs from what they really feel - Academic self-concept moderates the discrepancy between students trait and state emotional selfreports. *PLOS ONE* 9 (3), 1-9.
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2021). Corona Virus - Aktuelle Maßnahmen. Informationen über aktuelle Maßnahmen. Verfügbar unter: <https://www.sozialministerium.at/Informationen-zum-Coronavirus/Coronavirus--Aktuelle-Ma%C3%9Fnahmen.html> (04.03.2021).
- Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1994). Measuring emotion: the self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of Behavior therapy and experimental psychiatry*, 25 (1), 49–59.
- Breyer, B. & Bluemke, M. (2016). Deutsche Version der Positive und Negative Affect Schedule PANAS (GESIS Panel). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS, 1-20. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.6102/zis242> (21.02.2021).

- Breidenstein, G. (2008). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In W. Helsper, & J. Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung (S. 945-964). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage.
- Brandenberger, C. C. & Moser, N. (2018). Förderung der Lernfreude und Reduzierung der Angst im Mathematikunterricht auf der Sekundarstufe 1. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), Emotionen und Emotionsregulation in der Schule und Hochschule (S. 323-337). Münster/New York: Waxmann.
- Büchter, A., Dalmer, R. & Schulz-Zander, R. (2002). Innovative schulische Praxis mit Neuen Medien. Nationale Ergebnisse der internationale IEA-Studie SITES-M2. In H.- G. Rolff, H.- G. Holtappels, Klemm, H. Pfeiffer & R., Schulz-Zander (Hrsg.), Jahrbuch für Schulentwicklung (S. 163-197). Weinheim/München, Juventa, Band 12.
- Buehler, R. & McFarland, C. (2001). Intensity bias in affective forecasting: The role of temporal focus. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1480-1493.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). Coronavirus (COVID-19): Elternbrief des Herrn Bundesministers. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_elternbrief_bm.html (02.11.2020).
- Bundesverband Hochschulkommunikation (2020). Deutschlandweite Zusammenstellung von Projekten zu Corona an Hochschulen, Universitäten und Kliniken. Verfügbar unter: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1FdrSL-geV0gbQfSgunQDk7TSVf0EgoG4kXEn7FYwNZs/edit#gid=621639790> (17.02.2021).
- Buschor, C. & Schallberger, U. (2005). Liefert die Teilnahme an einer ESM-Studie einen persönlichen Gewinn? Handelt es sich dabei um Reaktivitätseffekte? Forschungsberichte aus dem Projekt „Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit“, Nr. 5. (S. 1-37). Zürich: Fachrichtung Angewandte Psychologie des Psychologischen Instituts der Universität.

- Bühner, M. & Naumann, F. (2020). Statistik. Eine kurze Einführung für Studierende der Psychologie und Sozialwissenschaften. Heidelberg: Springer.
- Bünger, S. (2011). Die deutsche Peerforschung: ein historischer und methodischer Überblick über die Peerforschung im deutschsprachigen Raum von 1950-2007. In A. Ittel, H. Merkens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 267-289). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conrad, M. (2018). *Emotionales Erleben und Wissenserwerb im computergestützten Wirtschaftsunterricht*. Konstanz: Springer Gabler.
- Czerwenka, K., Nolle, K., Pause, G., Schlotthaus, W., Schmidt, H. J. & Tesslo, J. (1990). *Schülerurteile über die Schule: Bericht uüber eine internationale Untersuchung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Dai, D. Y. & Sternberg, R. J. (2004). *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahway/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Datler, M. (2012). *Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being – The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34–43.
- Dietz, F. (2006). *Psychologie 1. Methodische Grundlagen und biopsychologische Modelle*. Marburg: MEDI-LEARN Verlag.

- Ducki, A. (2017). „Nervöse Systeme“ – Leben in Zeiten der Krise: Ein Überblick. In B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Meyer (Hrsg.), Fehlzeiten-Report 2017. Krise und Gesundheit – Ursachen, Prävention, Bewältigung (S. 1-8). Berlin: Springer.
- Dudenredaktion (o. J.): „Affekt“ auf Duden.
Verfügbar unter: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/affekt> (04.01.2021).
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). Schule auf Distanz – Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/umfrage-coronakrise-lehrer/> (21.02.2021)
- Eckert, M., Tarnowski, T. & Merten, L. (2019). Stress- und Emotionsregulation für Jugendliche. Stress- und Emotionsregulation für Jugendliche. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Eder (2005). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule: Befragung 2005.
- Exenberger-Vanham, S. & Sevecke, K. (2021). COVID-19: Mittel- und langfristige Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Kindern im Alter von 3-12 Jahren. COVID-19: Medium and long-term effects on the mental health of children aged 3-12. Verfügbar unter: <https://www.i-med.ac.at/forschung/forschung-zu-covid-19.html> (04.03.2021).
- Fegert, J. M. (2021). Pubertät und Adoleszenz. Körperliche und psychosoziale Reifung. Verfügbar unter: Pubertät und Adoleszenz - www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org (neurologen-und-psychiater-im-netz.org) (04.03.2021).
- Fehr, B. & Russell, A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113 (3), 464–486.

- Fend., H. & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: „Wellness“ oder Indiz für eine gelungene Pädagogik? In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 162-183). Bern: Haupt.
- Frenzel, A. C. & Götz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (3/4), 283-295.
- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2020). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 211-234). Berlin: Springer, 3. Auflage.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Hager, J. C. (2002). *Facial Action Coding System. Manual and Investigator's Guide*. Salt Lake City, UT: Research Nexus.
- Eickelmann, B. & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Beiheft 16, Münster/New York: Waxmann, 9-33.
- Engeser, S. & Vollmeyer, R. (2005). Tätigkeitsanreize und Flow-Erleben. In: R. Vollmeyer & J. Brunstein, (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*, 59-71. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Beiheft 16, Münster/New York: Waxmann, 9-33.
- Fischer, N., Heinzl, F., Lipowsky, F. & Züchner, I. (2020). *Kinder und Jugendliche in der Corona-Krise: Herausforderungen und mögliche Ansätze für pädagogisches und politisches Handeln*. Kassel: Universität Kassel.

- Gaschler, K. (2020). Wie funktioniert Homeschooling? In Gehirn und Geist. Spektrum der Wissenschaft, 4, 20-21.
- Gerhardts, L., Kamin, A. M., Meister, D. M., Richter, L. & Teichert, J. (2020). Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung. Medienimpulse, 58 (2), 1-26.
- Gietl, G., Hofbauer, H., Justus, G., Leemann, N., Neumann, R. & Schwarze, M. (2020). Corona-Krise – Was Führungskräfte jetzt tun müssen. München: Hanser Verlag.
- Gignac, G. E. & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. Australia: University of Western, 102, 74-78.
- Götz, T. (2017). Emotion, Motivation und selbstreguliertes Arbeiten. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2. Auflage.
- Gläser-Zikuda, M. & Fuß, S. (2004). Wohlbefinden von Schüler*innen und Schülern im Unterricht. In T. Hascher (Hrsg.), Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern (S. 27-48). Bern: Haupt.
- Gläser-Zikuda, M., Hofmann, Bonitz, M. & Lippert, N. (2018). Methodische Zugänge in Schule und Unterricht. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), Bildung und Emotion (S. 377-396). Wiesbaden: Springer.
- Gläser-Zikuda, M., & Rotter, C. (2004). Das emotionale Befinden in der Grundschule – Wie zufrieden sind Grundschüler mit ihrer Schule? Grundschulzeitschrift, 180, 55–64.
- Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4-6. Bern: Haupt.
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. In A.

- Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), International handbook of educational change (pp. 558-575). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hascher, T. (2004). Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern: Haupt.
- Hascher, T. & Brandenberger, C. C. (2018). Emotionen und Lernen im Unterricht. In M. Huber, S. & Krause (Hrsg.), Bildung und Emotion (S. 289-310). Wiesbaden: Springer.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2018): Die Bedeutung von Qualitätsfaktoren des Unterrichts und Lernemotionen für das Wohlbefinden in der Schule. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule (S. 103-120). Münster/New York: Waxmann.
- Hascher, T. & Schmitz, B. (2018). Emotionen in Schule und Hochschule - Perspektiven. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule (S. 339-344). Münster/New York: Waxmann.
- Hascher, T. & Brandenberger C. C. (2018). Emotionen und Lernen im Unterricht. In M. Huber & Krause S. (Hrsg.), Bildung und Emotion (S. 289-312). Wiesbaden: Springer VS.
- Hascher, T. (2005). Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. Zeitschrift für Pädagogik, 51 (5), 610-625.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heller, S. & Zügel, O. (2020). „Schule zu Hause“ in Deutschland. Bestandsaufnahme im Corona-Lockdown aus Perspektive der Schuler/-innen und Eltern. Auftraggeber: Deutsche Telekom Stiftung. Zürich: accelerom. Verfügbar unter: <https://www.telekom-stiftung.de/homeschooling>. (21.02.2021).
- Hochschule Luzern (2021). T-test für zwei verbundene Stichproben. Verfügbar unter:

<https://www.empirical-methods.hslu.ch/entscheidbaum/unterschiede/zentrale-tendenz/t-test-fuer-zwei-verbundene-stichproben/> (21.02.2021).

Hoferichter, F., Raufelder, D., Eid, M. & Bukowski, W. M. (2014). Knowledge transfer or social competence? A comparison of German and Canadian adolescent students on their socio-motivational relationships in school. *School Psychology International*, 35, 627-648.

Hofmann, F., Bonitz, M., Lippert, N. & Gläser-Zikuda, M. (2018). Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschülern Zur Bedeutung individueller, sozialer und schulischer Faktoren. . In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in der Schule und Hochschule* (S. 121-135). Münster/New York: Waxmann.

Holtgrewe, U., Lindorfer, M., Siller, C. & Vana, I. (2020). „Lernen im Ausnahmezustand – Chancen und Risiken“ – Erste Ergebnisse der Schüler_innenbefragung. Verfügbar unter:
https://www.zsi.at/object/news/5574/attach/Erste_Ergebnisse_Lernen_im_Ausnahmezustand_Schueler_innenbefragung.pdf (18.02.2021).

Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. & Pruitt, J. (2020). COVID-19 - aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schulbarometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster/New York: Waxmann.

Huber, M. (2018). Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. In M. Huber, S. & Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 91-110). Wiesbaden: Springer.

Huber, S. G. & Helm., C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *DDS – Die Deutsche Schule*, (16), 37-60.

- Huber, M. & Krause, S. (2018). Bildung und Emotion. In M. Huber & Krause S. (Hrsg.), Bildung und Emotion (S. 1-16). Wien: Springer VS.
- Hülsmann, M. (2005). Ad-hoc-Krise – eine begriffliche Annäherung. In C. Burmann, J. Freiling & M. Hülsmann (Hrsg.), Management von Ad-hoc-Krisen (S. 33-59). Wiesbaden: Gabler.
- Izard, C. E. (1999). Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Janssen, J. & Wilfried, L. (2017). Statistische Datenanalyse mit SPSS
Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests. Berlin: Springer, 9. Auflage.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz: Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. Zeitschrift für Psychologie, 210, 164-174.
- Kammerl, R. & Ostermann, S. (2010). Medienbildung - (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen. Im Auftrag der Medienanstalt Schleswig Holstein/Hamburg, 1-63.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2020). Gleichaltrige. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 289-308). Berlin: Springer, 3. Auflage.
- Kindermann, T. A. (2016). Peer group influences on students' academic motivation. In K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Eds.), Handbook of Social Influences in School Contexts. Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes. New York: Routledge, 31 – 47.
- King, V. (2013). Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen: Leske/Budrich.

- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 16, Münster/New York: Waxmann, 117-135.
- Knickenberg, M. & Zurbriggen, C. (2021). Die Bedeutung von Peers für Jugendliche in der Sekundarstufe 1 und in der Freizeit. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), Soziale Eingebundenheit. Soziale Beziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung (S. 335-365). Münster/New York: Waxmann.
- Kowalski, M. (2015). Nähe, Adoleszenz und thematische Grenzgänge - Inszenierungsmuster der Lehrer-Schüler-Beziehung im Film Die Klasse von Laurent Cantet. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 91 (3), 390-408.
- Köller, O., Fleckenstein, J., Guill, K. & Meyer, J. (2020). Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 16, Münster/New York: Waxmann, 163-174.
- Krapp, A. (2005). Emotion und Lernen-Beiträge der Pädagogischen Psychologie. Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik, 51 (5), 603-609.
- Kropshofer, K. (2020): Christiane Spiel: Lernen in Zeiten von Corona. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsball.at/spiel-lernen-corona/#more-11347> (21.02.2021).
- Krystek, U. & Hünecke, A. (2017). Krisen: Ein universelles Phänomen von überlebenskritischer Ambivalenz. In B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Markus (Hrsg.), Fehlzeiten-Report 2017. Krise und Gesundheit – Ursachen, Prävention, Bewältigung (S. 11-21). Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.

- Ladenthin, V. (2018). Homeschooling. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 519–525). Wiesbaden: Springer.
- Lang, P. J. (1980). Behavioral treatment and bio-behavioral assessment: Computer applications. In J. B. Sidowski, J. H. Johnson, & T. A. Williams (Eds.), *Technology in mental health care delivery systems* (pp. 119–137). Norwood: Ablex.
- Laukemann, M. & Rhoeneck, C. v. (2003). The influence of emotional factors on learning in physics instruction. In P. Mayring & C. v. Rhoeneck (Eds.), *Learning emotions*, Bern u.a.: Lang, 67-80.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155–184.
- Lindner, K., Schwab, S. & Kast, J. (2020). Inclusive Home Learning – Quality of experience of students, teachers and parents and current implementation of home schooling. *Ergebnisse der Studien*, 1-53.
- Lohbeck, A., Schlesier, J., Wagener, U. & Moschner, B. (2018). Emotionsregulationsstrategien, Emotionen und kognitive Lernstrategien von Studierenden. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 57-72). Münster/New York: Waxmann.
- Markus, S. & Schwab, S. (2021), Zusammenhänge von sozialen Beziehungen mit schulischem Wohlbefinden und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Soziale Beziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 351-365). Münster/New York: Waxmann.

- Mayring, P. (1987). Subjektives Wohlbefinden im Alter: Stand der Forschung und theoretische Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Gerontologie*, 20, 367–376.
- Meyer, D.K. & Turner, J.C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.
- Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R., & Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, 5, 119–124.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2020). Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen. 5. Mail. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2020/200315/index.html>. (20.02.2021).
- Helm, C., Weber, C., Krammer, G. & Wetzelhüter, D. (2020). Bildung, Schule, Lehren und Lernen während der Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie. Verfügbar unter: <https://www.oefeb.at/news/view/13> (02.11.2020).
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1992). Human emotions: Function and dysfunction. *Annual Review of Psychology*, 43, 55–85.
- Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97, 315–331.
- Pfleger, P. (2021). Aggressionen und emotionale Krisen. Verfügbar unter: <https://orf.at/stories/3199155/> (18.2.2020).
- Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 230-248.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In

- J. Heckhausen (Eds.), *Motivational psychology of human development*, 143-163. Oxford: Elsevier.
- 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. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215-231). Wiesbaden: Springer.
- Pekrun, R. & Frenzel, A. C. (2009). Persönlichkeit und Emotion. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 686-696). Göttingen: Hogrefe.
- Pekrun, R., Goetz, 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, 36–48.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Conclusions and future directions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (S. 659-675). New York: Taylor & Francis.
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & Krause S. (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215-231). Wien: Springer VS.
- Pieper, R. (2020). Den Emotionen auf der Spur. Grundlagen der emotionalen Entwicklung im schulischen Umfeld. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/den-emotionen-auf-der-spur-grundlagen-der-emotionalen-entwicklung-im-schulischen-umfeld>. (16.02.2021).
- Pollerhof, T. (2020). Das Recht auf Vermissen: Warum sich die Jugend nicht gehört

fühlt. Verfügbar unter:

<https://apps.derstandard.at/privacywall/story/2000121495397/das-recht-auf-vermissen-warum-sich-die-jugend-nicht-gehoert> (18.02.2021).

- Porsch R. & Porsch T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 16, Münster/New York: Waxmann, 61-78.
- Robinson, M. D. & Clore, G. L. (2002). Belief and feeling: Evidence for an accessibility model of emotional self-report. *Psychological Bulletin*, 128 (6), 934-960.
- Rost, D. H. & Schermer, F. J. (2007). DAI. Differenzielles Leistungsangst-Inventar. Frankfurt am Main: Hogrefe, 2. Auflage.
- Roth, S. (2000). Emotionen im Visier – Neue Wege des Change Management. *Organisationsentwicklung*, (2), 14.21.
- Rothermund, K. & Eder, A. (2011). Motivation und Emotion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.
- Sann, U. & Preiser, S. (2017). Emotion und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. K. W., Schweer (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (S. 213-232). Wiesbaden: Springer, 3. Auflage.
- Sandler, J. (1976). Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme. *Psyche – Z Psychoanal*, 30 (4), 297-305.
- Schallberger, U. (1997). Methoden zur systematischen Erfassung des Erlebens im Alltag. In

- U. Immendorf, R. Käser & R. Zihlmann (Hrsg.), Psychodiagnostik von Individuen, Gruppen und Organisationen (S. 127-139). Stuttgart: Hirzel.
- Schallberger, U. (2005). Kurzskalen zur Erfassung der Positiven Aktivierung, Negativen Aktivierung und Valenz in Experience Sampling Studien (PANAVA-KS). Forschungsberichte aus dem Projekt: Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit, 6.
- Scarantino, A. (2015). Basic emotions, psychological construction, and the problem of variability. In: J. Russel & L. Barrett (Eds.). The psychological construction of emotion (pp. 334–376). New York: Guilford Press.
- Smetana, M. (2020). #9 „Killervirus“ oder „Panikmache“? Wie sich die Medienwelt mit dem Coronavirus infizierte. Verfügbar unter: <https://www.sn.at/podcasts/hinter-den-schlagzeilen/9-killervirus-oder-panikmache-wie-sich-die-medienwelt-mit-dem-coronavirus-infizierte-82814200>. (03.02.2020).
- Schmidt-Atzert, L., Peper, M. & Stemmler, G. (2014). Emotionspsychologie. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage.
- Siebertz-Reckzeh, K. & Hofmann, H. (2017). Sozialisationsinstanz Schule. Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In M. K. W., Schweer (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (S. 3-26). Wiesbaden: Springer, 3. Auflage.
- Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C., Holzer J., Ikanovic, S. M., Pelikan, E. & Fassl, F. (2020). Lernen unter COVID-19. Verfügbar unter: <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/schuelerinnen/> (21.02.2021)
- Schulz-Zander, R. (2001). Schulen ans Netz - aber wie? Die wirkungsvolle Einführung neuer Medien erfordert eine lernende Schule. Computer + Unterricht 11, 41, 6-9.
- Schwab, S., Rossmann, P., Tanzer, N., Hagn, J., Oitzinger, S., Thurner, &

- Wimberger, T. (2015). Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43 (4), 265-274.
- Schwab, S., Lindner, T. K., & Kast, J. (2020). Inclusive Home Learning - Quality of experience of students, teachers and parents and current implementation of home schooling. Unveröffentlichte Ergebnispräsentation.
- Tausendpfund, M. (2019). *Quantitative Datenanalyse. Eine Einführung mit SPSS*. Wiesbaden: Springer.
- Terhart, E. (1994). Unterricht. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 133–158). Reinbek: Rowohlt.
- Töpfer, A. (2009). Krisenmanagement. Verlauf, Bewältigung und Prävention von Krisen. *Wissenschaftliches Studium*, 4, 180–187.
- Ulich, D. & Mayring, P. (2003). *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Universität Zürich (2021). T-Test für unabhängige Stichproben. Verfügbar unter: https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/unterschiede/zentral/ttest_unabh.html (21.02.2021).
- Venetz, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI)“ von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 99-113.
- Venetz, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)“ von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 99-113.

- Venetz, M. & Zubriggen, C. (2016). Intensity Bias oder Rosy View? Zur Diskrepanz habituell und aktuell berichteten emotionalen Erleben im Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 27-42.
- Thies, L. & Klein, Y. (2020a). Unter Druck. Die Situation von Eltern und ihren schulpflichtigen Kindern während der Schulschließungen. Eine Befragung von Infratest dimap im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/04/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Unter_Druck.pdf. (21.02.2021).
- Thies, L. & Klein, Y. (2020b). Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland. Eine Befragung des Institutes für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland mit Analysen von Birgit Eickelmann und Kerstin Drossel. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Schule_auf_Distanz.pdf. (21.02.2021).
- Wacker, A., Unger, V. & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermissen wir die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Beiheft 16, Münster/New York: Waxmann, 79-94.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Wentzel, K. R. & Ramani, G. B. (2016). *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes*. New York: Routledge.

- Westermann, R. & Heise, E. (1996). Motivations- und Kognitionspsychologie: Einige innertheoretische Verbindungen. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung* (S. 275-327). Göttingen: Hogrefe.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B., Rauer, W. & Petermann, F. (2016). AFS. Angstfragebogen für Schüler. Göttingen: Hogrefe, 7. Auflage.
- Wilken, M. (2020). *Durch die Corona Krise. Wie ein Virus die Welt verändert und wie wir sie gestalten*. o.O: neobooks.
- Wustmann Seiler, C., Schupbach, M. & Herzog, W. (2015). Schulisches Wohlbefinden am Schulanfang im Selbst- und Fremdurteil: Einflüsse familiärer Struktur- und Prozessmerkmale. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (3), 174–187.
- Zafoschnig, A. (2020). Die Coronakrise und das Bildungssystem: Herausforderungen und Chancen – Teil 1. Verfügbar unter: <https://www.schulautonomie.at/2020/06/die-coronakrise-und-das-bildungssystem-herausforderungen-und-chancen-teil-1/> (Stand: 30.06.2020).
- Zurbriggen, C. (2018). Methoden der empirischen Erforschung von Beziehungen und Einflussprozessen zwischen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarsgebiete*, 87 (3), 205-217. doi:10.2378/vhn2018.art22d
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2018). Diversität und aktuelles emotionales Erleben von Schülerinnen und Schülern im inklusiven Unterricht. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in der Schule und Hochschule* (S. 87-102). Münster/New York: Waxmann.