

**The Influence of Emotion-Regulation Training on  
Achievement Emotions:  
Dyadic and Group Peer-to-Peer Tutoring  
Interventions in Secondary Education-Contexts**

Appendices

**Dissertation**

der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät  
der Eberhard Karls Universität Tübingen  
zur Erlangung des Grades eines  
Doktors der Naturwissenschaften  
(Dr. rer. nat.)

vorgelegt von  
Silke Merhofe  
aus Essen

Tübingen  
2021

Gedruckt mit Genehmigung der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der  
Eberhard Karls Universität Tübingen.

Tag der mündlichen Qualifikation:

17.12.2021

Dekan:

Prof. Dr. Thilo Stehle

1. Berichterstatter/-in:

Prof. Dr. Caterina Gawrilow

2. Berichterstatter/-in:

Prof. Dr. Gertraud Stadler

## Table of Contents

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>Appendix A: Study 1 2017 and 2018.....</b>  | <b>1</b>   |
| 1.1      | A1 Teaching unit: Basic information as to the study.....   | 1          |
| 1.2      | A2 Letter of invitation for students and parents.....  | 3          |
| 1.3      | A3 Letter of consent for students.....   | 6          |
| 1.4      | A4 Letter of consent for parents.....  | 8          |
| 1.5      | A5 Feedback of results short version.....  | 10         |
| 1.6      | A6 Feedback of results long version.....   | 13         |
| <b>2</b> | <b>Appendix B: Study 2 2019.....</b>   | <b>19</b>  |
| 2.1      | B1 Presentation of the study to potential participants.....  | 19         |
| 2.2      | B2 Information evening for parents of potential participants.....  | 21         |
| 2.3      | B3 Letter of invitation for tutees of grades 7 and 8.....  | 23         |
| 2.4      | B4 Letter of invitation for parents of tutees of grades 7 and 8.....   | 26         |
| 2.5      | B5 Letter of invitation for tutors and parents of tutors of grade 10.....  | 30         |
| 2.6      | B6 Letter of invitation for tutors and parents of tutors of grade 11.....  | 34         |
| 2.7      | B7 Letter of consent for students.....   | 38         |
| 2.8      | B8 Letter of consent for parents.....  | 40         |
| 2.9      | B9 Teaching unit for tutors (unit plan).....   | 42         |
| 2.10     | B10 Interventional material for tutees.....  | 43         |
| 2.11     | B11 Interventional material for tutors: 1-1 condition.....   | 56         |
| 2.12     | B12 Interventional material for tutors: Group condition.....   | 69         |
| 2.13     | B13 Additional material for tutors.....  | 82         |
| 2.14     | B14 Questionnaire 1 for tutees.....  | 85         |
| 2.15     | B15 Questionnaire 1 for tutors.....  | 89         |
| 2.16     | B16 Questionnaire 2 for tutees.....  | 91         |
| 2.17     | B17 Questionnaire 2 for tutors.....  | 96         |
| 2.18     | B 18 Feedback of results for tutors.....   | 99         |
| <b>3</b> | <b>Appendix C: Tables and Figures.....</b>   | <b>109</b> |
| 3.1      | Table C1 A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. Adapted from Pekrun & Perry (2014).....   | 109        |
| 3.2      | Table C2 A three-dimensional taxonomy of achievement emotions and manifestations of control and value. Adapted from Pekrun & Perry (2014)..... | 110        |
| 3.3      | Table C3 Correlations between achievement goals and achievement emotions. Adapted from Pekrun et al. (2006).....                               | 111        |

## EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

|      |  |     |
|------|--|-----|
| 3.4  | Table C4 Frequency distribution of identified negative achievement emotions in students' If-Then-Plans in study 2 .....  | 112 |
| 3.5  | Table C5 Overview over effects of achievement emotions and moderators on performance. Adapted from Pekrun and Perry (2014).....  | 113 |
| 3.6  | Table C6 Reliabilities for subscales of the AEQ .....  | 114 |
| 3.7  | Table C7 Correlations of self-regulation and class-related achievement emotions.....   | 115 |
| 3.8  | Table C8 Ranks of correlations between individual class-related achievement emotions and self-regulation, study 1 (N= 64) .....  | 116 |
| 3.9  | Table C9 Mean Values of class-related achievement emotions of the AEQ and reliabilities .....  | 117 |
| 3.10 | Table C10 Overview of hypotheses .....   | 118 |
| 3.11 | Table C11 Numbers of tutors in total and both conditions according to grades and sex .....   | 119 |
| 3.12 | Table C12 Numbers of tutees in total and both conditions according to grades and sex.....  | 120 |
| 3.13 | Table C13 Assignment of participants to conditions at T2, 1:1-settings.....  | 121 |
| 3.14 | Table C14 Assignment of participants to conditions at T2, group-settings .....   | 122 |
| 3.15 | Table C15 Items of the original scale 4 of the BSSS (Actually Received Support, Recipient) and adopted items for the present study.....  | 123 |
| 3.16 | Table C16 Mean values given in the ERQ (reappraisal) as a function of the time of measurement..  | 125 |
| 3.17 | Table C17 Mean values given in the AEQ (negative achievement emotions) as a function of the time of measurement.....   | 126 |
| 3.18 | Table C18 Correlations of self-regulation and achievement emotions .....   | 127 |
| 3.19 | Figure C1 Concepts and terminology in the context of "self-regulation", excerpted from Baddeley et al. (2012), Bridgett et al. (2015), Eisenberg et al. (2016) and Gawrilow (2012).....  | 130 |
| 3.20 | Figure C2 Constructs associated with emotional well-being and mental health as related to in the present work and intervention.....  | 131 |
| 3.21 | Figure C3 Excerpt from p. 3 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Introduction of the form and effects of (achievement) emotions.....   | 132 |
| 3.22 | Figure C4 P. 10 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Introduction of reappraisal as a cognitive process.....   | 133 |
| 3.23 | Figure C5 Basic propositions of the Control-Value Theory of Achievement Emotions and Effects of Peer-to-Peer Tutoring. Adapted from Pekrun and Perry (2014) .....  | 134 |
| 3.24 | Figure C6 Excerpt from p. 2f of the additional material for tutors: Achievement goals and goal-structures .....  | 135 |
| 3.25 | Figure C7 Trait-and temperament-based individual differences in self-regulation; reciprocal influence of strategies of emotion-regulation and individual components of self-regulation. Scheme of basic propositions of the Control-Value Theory of Achievement Emotions adapted from Pekrun and Perry (2014)..... | 136 |
| 3.26 | Figure C8 The Process-Model of Emotion Regulation and families of emotion-regulation strategies. Adapted from Gross (2014) .....   | 137 |
| 3.27 | Figure C9 P. 11 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Preparing reappraisal for tutees' negative achievement emotions as identified to impede goal attainment in relevant situations  | 138 |

## EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

|      |   |     |
|------|---|-----|
| 3.28 | Figure C10 Basic propositions of the Control-Value Theory of Achievement Emotions. Adapted from Pekrun and Perry (2014) .....   | 139 |
| 3.29 | Figure C11 Effects of emotion-regulation strategies mediated by PFC-activity: Reappraisal decreasing anxiety and suppression increasing anxiety .....                       | 140 |
| 3.30 | Figure C12 P. 3 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Illustrations of achievement and social goals in school contexts.....                    | 141 |
| 3.31 | Figure C13 Excerpt from p. 2f of the additional material for tutors: Features of goals.....   | 142 |
| 3.32 | Figure C14 Visualization of the Rubicon Model of Action Phases and the Intention-Behavior Gap ..  | 143 |
| 3.33 | Figure C15 Definition of the Intention-Behavior Gap.....  | 144 |
| 3.34 | Figure C16 Excerpt from p. 2 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Illustration of possible consequences of bottom-up emotion-regulation ..... | 145 |
| 3.35 | Figure C17 P. 4 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Illustration of the possibility to regulate emotions by specific strategies .....        | 146 |
| 3.36 | Figure C18 P. 5 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Choosing a negative achievement emotion that impedes goal attainment .....               | 147 |
| 3.37 | Figure C19 P. 6 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Preparing Then parts of If-Then-Plans, step 1 .....                                      | 148 |
| 3.38 | Figure C20 P. 6 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Situations in which the chosen emotion occurs and goals which attainment it impedes..... | 149 |
| 3.39 | Figure C21 Excerpt from p. 12 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Examples of If-parts of If-Then-Plans.....                                 | 150 |
| 3.40 | Figure C22 P. 8 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Illustrating Mental Contrasting .....  | 151 |
| 3.41 | Figure C23 Excerpt from p. 12 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Examples of Then-parts of If-Then-Plans .....                              | 152 |
| 3.42 | Figure C24 P. 10 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Examples for two views on one situation .....   | 153 |
| 3.43 | Figure C25 P. 11 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Illustration of the effects of reappraisal .....  | 154 |
| 3.44 | Figure C26 P. 13 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Form for individual If-Then-Plans.....  | 155 |
| 3.45 | Figure C27 Expected moderations .....   | 156 |
| 3.46 | Figure C28 Overview over the interventional procedure .....   | 157 |
| 3.47 | Figure C29 Results for hypothesis 1 .....   | 158 |
| 3.48 | Figure C30 Results for hypothesis 2 .....   | 159 |
| 3.49 | Figure C31 Results for hypothesis 3 .....   | 160 |
| 3.50 | Figure C32 Results for hypothesis 4 .....   | 161 |
| 3.51 | Figure C33 Results for hypothesis 5 .....   | 162 |
| 3.52 | Figure C34 Results for hypothesis 6 .....   | 163 |

EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

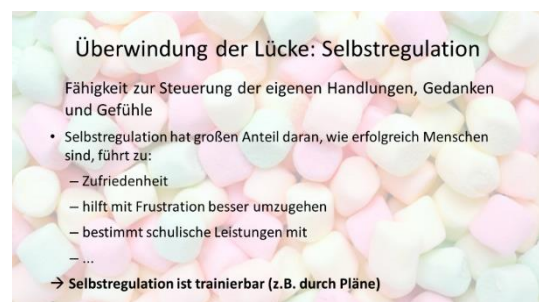
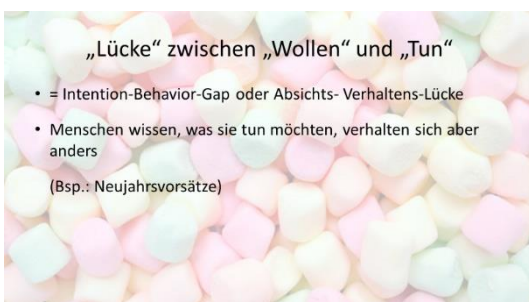
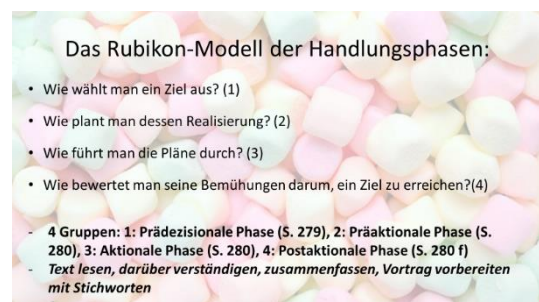
3.53 *Figure C35 Results for hypothesis 7* ..... 164

**4 Appendix D** ..... **165**

4.1 *D1 Requirements for statistical procedures*..... 165

1 Appendix A: Study 1 2017 and 2018

1.1 A1 Teaching unit: Basic information as to the study



# EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

## Emotionen

- „Es gibt [ ] Belege dafür, dass diese 7 Gesichtsausdrücke weltweit als Ausdruck der Emotionen [ ] erkannt werden.“ (Gerrig: Psychologie, S. 460)



## Was sind Emotionen?

Die Psychologie sieht Emotionen als „Episoden“ mit folgenden Eigenschaften:

- ausgelöst durch einen Stimulus (als bedeutsam wahrgenommener Reiz/Ereignis) - aktuell, erinnert oder imaginiert
- von recht kurzer Dauer
- mit verschiedenen Funktionen (z.B. eine Reaktion auslösend – oder hemmend → *activation*)
- sind positiv oder negativ → *valence*
- beziehen sich auf verschiedene Bereiche (Lernen, soziale Interaktionen)

## Struktur von Emotionen

Sie bestehen aus verschiedenen Komponenten:

- affektiven (Gefühl)
- kognitiven (Gedanken)
- physiologischen (körperliche Reaktionen)
- motivationalen (handlungsauslösend oder – hemmend)
- expressiven (Körperhaltung, Gesichtsausdruck)

**Beispiel: Angst (vor einer anstehenden Klausur)**

|                      |                            |                              |
|----------------------|----------------------------|------------------------------|
| Fluchtimpuls         | Unruhe, Nervosität         | Sorge, nicht genug zu wissen |
| Herzrasen, Schwitzen | besorgter Gesichtsausdruck |                              |

## Emotionen in schulischen Kontexten

### Was macht (große) Angst vor Prüfungen mit einem?

- Fokussierung auf das Gefühl und negativen Gedanken („Ich schaffe es nicht.“, „Was, wenn ich es nicht schaffe?“,...)
  - Wissen kann nicht mehr (so gut) abgerufen werden
- gedankliche Leistungen (Herleiten, Schlüsse ziehen ...) sind beeinträchtigt
- Informationen von außen können nicht mehr (so gut) aufgenommen und verarbeitet werden

- Was machen Hoffnung und Zuversicht?

## Fragebogenstudie nächste Woche (19.3.)

Wenn Sie teilnehmen möchten, bitte

- Informationsschreiben auch an die Eltern weitergeben
- Einwilligungserklärungen lesen und unterschreiben
- unterschriebene Einwilligungserklärung für die Eltern auch mitbringen



## 1.2 A2 Letter of invitation for students and parents

EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



**Mathematisch-  
naturwissenschaftliche  
Fakultät**

**Fachbereich Psychologie  
Arbeitsbereich Schulpsychologie**

**Projektleitung:  
Prof. Dr. Caterina Gawrilow  
Ulrike Schwarz M. Sc.  
Schulpsychologie**

**Postanschrift**  
Eberhard Karls Universität Tübingen  
Fachbereich Psychologie  
Schleichstr. 4  
72076 Tübingen

**Telefon** +49 7071 29-75608  
**Telefax** +49 771 29 5902  
**Email** schulpsychologie.forschung@  
psycho.uni-tuebingen.de

Tübingen, den 5.3.2018

### **Einladung zur Studie zum Zusammenhang von Emotionen im schulischen Kontext und Selbstregulation**

Liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Eltern

wir möchten Sie über eine Studie zum Zusammenhang von Emotionen und Selbstregulation im schulischen Kontext informieren und Sie bzw. Ihr Kind zur Teilnahme einladen. Die Studie wird im Rahmen der seit 2013 bestehenden Kooperation zwischen dem Arbeitsbereich Schulpsychologie unter Leitung von Frau Prof. Dr. C. Gawrilow und dem Fanny-Leicht-Gymnasium durchgeführt und durch den Arbeitsbereich Schulpsychologie am Fachbereich Psychologie der Universität Tübingen wissenschaftlich begleitet.

#### *Inhalte der Studie*

Lernen und alles, was damit verbunden ist - die Unterrichtsstunden, die Sie im Laufe Ihrer (schulischen) Ausbildung besuchen, die Projekte, schriftlichen und mündlichen Prüfungen und die Abschlüsse, die Sie in dieser Zeit erreichen, und auch die Zeit des Lernens und Übens außerhalb der Schule haben für die allermeisten von Ihnen eine große Bedeutung.

Stete Begleiter all dessen sind die Gefühle, die in diesen Situationen und Kontexten aufkommen, und die eine große Bandbreite umfassen können - von Freude, Neugier, Interesse, Hoffnung und Stolz über Angst, Ärger oder auch Beschämung und Verwirrung. Welche dieser Gefühle mit welchen Situationen verbunden sind, hängt von zahlreichen Faktoren ab. Dazu gehört z. B. das soziale Lernumfeld (Mitschüler/innen, Lehrer/innen) und wie wohl Sie sich darin fühlen. Dazu gehört auch, wie Ihnen Inhalte vermittelt werden, ob Sie sich langweilen oder motiviert fühlen, und das wiederum hängt natürlich auch von Ihren individuellen Interessen ab: Welche Themen interessieren Sie besonders, vielleicht auch, weil Sie beruflich schon in die Richtung „steuern“, wo liegen Ihre Stärken? Weiterhin spielt Ihre Persönlichkeit eine Rolle darin, welche Emotionen Sie in schulischen Kontexten häufig oder seltener begleiten: Sind Sie ein eher extravertierter Mensch, oder tendieren Sie dazu, lieber allein zu lernen? Ist letzteres der Fall, begleitet die Arbeit zu Hause am Schreibtisch vielleicht mehr Freude als jemanden, der sich in großen Gruppen wohlfühlt. Sind Sie eher selbstbewusst

oder jemand, der schnell an sich zweifelt? Entsprechend werden Sie in Prüfungssituationen mehr oder weniger ängstlich sein.

Emotionen spielen nicht nur deshalb eine wichtige Rolle, weil es angenehmer ist, Freude und Hoffnung zu empfinden als z.B. Angst. Sie haben auch einen erheblichen Einfluss darauf, wie erfolgreich Sie lernen – und das wiederum hat Einfluss auf viele Facetten Ihrer gesamten individuellen Entwicklung: Wenn man mit Freude lernt, ist man flexibler und kreativer z.B. darin, Probleme zu erkennen und zu lösen, als wenn man sich langweilt. Hoffnung auf ein gutes Ergebnis z.B. führt in höherem Maße zur Aktivierung kognitiver Ressourcen als Angst, die sie eher hemmt.

So stehen also Emotionen im schulischen Kontext auch im Zusammenhang mit Selbstregulation. Darunter versteht man die Fähigkeit, die eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen zu steuern, sich z.B. Ziele zu setzen und diese trotz Ablenkungen auch zu verfolgen und zu verwirklichen.

### *Ziele der Studie*

Im Rahmen der Fragebogenstudie, an der wir Sie einladen teilzunehmen, geht es nun darum, ob und welche Zusammenhänge sich zwischen den Gefühlen, die Sie in bestimmten Situationen des schulischen Lernens begleiten, und Selbstregulation herstellen lassen.

Die Ergebnisse könnten dann ermöglichen, bei der Anwendung bestimmter Strategien zur Verbesserung der Selbstregulation (z.B. zur Planung und Umsetzung von Zielen) die Gefühle, die für einzelne Schüler/innen eine zentrale Rolle spielen, besonders zu berücksichtigen.

Wir möchten an dieser Stelle darauf hinweisen, dass Sie, wenn Sie im nächsten Schuljahr die Jahrgangsstufe 2 besuchen, voraussichtlich Gelegenheit haben, im Rahmen des Kooperationsprojekts unserer Schule mit dem Arbeitsbereich Schulpsychologie der Universität Tübingen an solchen Projekten zur Förderung der Selbstregulation teilzunehmen.

### *Ablauf der Studie*

Im Psychologieunterricht findet am Montag, den 12.3.2018, eine kurze Einführung in die studienrelevanten Themen und Zusammenhänge statt. Es wird jeweils beispielhaft darum gehen, was Gefühle aus wissenschaftlicher Sicht eigentlich sind, und was man unter Selbstregulation versteht.

Am darauffolgenden Montag, den 19.3.2018, werden Sie Gelegenheit haben, zwei Fragebögen auszufüllen, einen zu Emotionen im schulischen Kontext (Achievement Emotions Questionnaire) und einen zur Selbstregulation (Brief Self Control Scale).

Im laufenden Halbjahr erhalten die Teilnehmer/innen eine Rückmeldung zu den Ergebnissen der Studie. Im Verlauf des kommenden Schuljahres 2018/19 (s.o.) besteht die Gelegenheit, daran anschließend an weiteren Projekten teilzunehmen.

Sie erhalten die Einwilligungserklärungen für Schüler/innen und Eltern zur Teilnahme an der Studie zusammen mit diesem Schreiben am 12.3.2018. Bitte füllen Sie die Einwilligungserklärungen aus und bringen Sie sie am 19.3. zur Durchführung der Studie im beiliegenden Umschlag mit.

Voraussetzung für die Teilnahme ist die Einwilligung der Schülerin/ des Schülers selbst und eines Erziehungsberechtigten, sofern Sie noch nicht volljährig sind.

Sie können Ihre Einwilligung jederzeit, auch nach Beginn der Studie ohne Angabe von Gründen widerrufen.

Wenn Sie Fragen haben, wenden Sie sich bitte gern an die Ansprechpartnerinnen zur Studie.

EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

Mit freundlichen Grüßen,



U. Schwarz (M.Sc.)



Silke Merhofe

1.3 A3 Letter of consent for students

EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



**Mathematisch-  
naturwissenschaftliche  
Fakultät**

**Projektleitung:**  
**Prof. Dr. Caterina Gawrilow**  
**Ulrike Schwarz M. Sc.**  
**Schulpsychologie**

Tübingen, den 5.3.2018

**Postanschrift**  
Eberhard Karls Universität Tübingen  
Fachbereich Psychologie  
Schleichstr. 4  
72076 Tübingen

**Telefon** +49 7071 29-75608  
**Telefax** +49 771 29 5902  
**Email** schulpsychologie.forschung@  
psycho.uni-tuebingen.de

## **Einwilligungserklärung zur Studie zum Zusammenhang von Emotionen im schulischen Kontext und Selbstregulation**

Ich \_\_\_\_\_  
(Name der teilnehmenden Schülerin /des teilnehmenden Schülers in Blockschrift)

bin schriftlich über die Studie und den Versuchsablauf aufgeklärt worden. Ich habe alle Informationen vollständig gelesen und verstanden. Sofern ich Fragen dazu hatte, wurden sie von der Studienleitung (Frau Schwarz, Frau Merhofe) vollständig und zu meiner Zufriedenheit beantwortet. Mit der Handhabung der erhobenen Daten bin ich einverstanden:

Die Aufzeichnung und Auswertung der Daten erfolgt pseudonymisiert, d. h. unter Verwendung eines Codewortes und ohne Angabe meines Namens. Es existiert eine Kodierliste auf Papier, die meinen Namen mit diesem Codewort verbindet. Diese Kodierliste ist nur den Projektmitarbeitern zugänglich und wird gelöscht, wenn keine Notwendigkeit mehr besteht, das Codewort und meinen Namen miteinander in Verbindung zu bringen, also nachdem die Rückmeldungen zur Auswertung der Studie erfolgt sind und ich ggf. an den darauf aufbauenden Projekten im folgenden Schuljahr teilgenommen habe.

Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung dieser Daten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Ich bin darüber informiert worden, dass ich jederzeit eine Löschung all meiner Daten verlangen kann. Wenn allerdings die Kodierliste bereits gelöscht ist, kann mein Datensatz nicht mehr identifiziert und also auch nicht mehr gelöscht werden. Meine Daten sind dann anonymisiert. Ich bin einverstanden, dass diese anonymisierten Daten zu Forschungszwecken weiterverwendet werden können und mindestens 10 Jahre gespeichert bleiben.

Ich hatte genügend Zeit für eine Entscheidung und erkläre mich bereit, an der o.g. Studie teilzunehmen. Ich weiß, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig ist und ich die Teilnahme jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann.

Die Teilnehmerinformation ist Teil dieser Einwilligungserklärung.

Ort, Datum & Unterschrift des Teilnehmers:

---

Ort, Datum & Unterschrift des Versuchsleiters:

---

**Zusatzvereinbarung für Einladungen zu zukünftigen Studien**

Ich bin daran interessiert, zukünftig per Email Einladungen zu Studien der Arbeitsgruppen von Prof. Dr. Caterina Gawrilow an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen zu erhalten. Ich bitte um Übersendung der entsprechenden Informationen und bin damit einverstanden, dass zu diesem Zwecke meine Emailadresse genutzt wird.

Meine Einwilligung zur Übersendung von Einladungen kann ich jederzeit mündlich (telefonisch) oder schriftlich (Email/ postalisch) widerrufen.

JA, ich bitte um Einladungen zu weiteren Studien per Email

NEIN, ich möchte keine Einladungen zu weiteren Studien erhalten

1.4 A4 Letter of consent for parents

EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



**Mathematisch-  
naturwissenschaftliche  
Fakultät**

**Projektleitung:**  
**Prof. Dr. Caterina Gawrilow**  
**Ulrike Schwarz M. Sc.**  
**Schulpsychologie**

**Postanschrift**  
Eberhard Karls Universität Tübingen  
Fachbereich Psychologie  
Schleichstr. 4  
72076 Tübingen

**Telefon** +49 7071 29-75608  
**Telefax** +49 771 29 5902  
**Email** schulpsychologie.forschung@  
psycho.uni-tuebingen.de

Tübingen, den 5.3.2018

Ich \_\_\_\_\_

**(Name der Mutter oder des Vaters** der teilnehmenden Schülerin /des teilnehmenden Schülers in Blockschrift)

bin schriftlich über die Studie und deren Ablauf aufgeklärt worden. Ich habe alle Informationen vollständig gelesen und verstanden. Sofern ich Fragen dazu hatte, wurden sie von der Studienleitung (Frau Schwarz, Frau Merhofe) vollständig und zu meiner Zufriedenheit beantwortet. Mit der Handhabung der erhobenen Daten meiner Tochter/ meines Sohnes bin ich einverstanden:

Die Aufzeichnung und Auswertung der Daten erfolgt pseudonymisiert, d. h. unter Verwendung eines Codewortes meiner Tochter/meines Sohnes und ohne Angabe ihres/seines Namens. Es existiert eine Kodierliste auf Papier, die ihren/seinen Namen mit diesem Codewort verbindet. Diese Kodierliste ist nur den Projektmitarbeitern zugänglich und wird gelöscht, wenn keine Notwendigkeit mehr besteht, das Codewort und den Namen meines Kindes miteinander in Verbindung zu bringen, also nachdem die Rückmeldungen zur Auswertung der Studie erfolgt sind und mein Kind ggf. an den darauf aufbauenden Projekten im folgenden Schuljahr teilgenommen hat.

Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung dieser Daten widerrufen kann, ohne dass mir oder meiner Tochter/meinem Sohn daraus Nachteile entstehen. Ich bin darüber informiert worden, dass ich jederzeit eine Löschung all der Daten meiner Tochter/ meines Sohnes verlangen kann. Wenn allerdings die Kodierliste bereits gelöscht ist, kann der Datensatz meiner Tochter/meines Sohnes nicht mehr identifiziert und also auch nicht mehr gelöscht werden. Die Daten meiner Tochter/meines Sohnes sind dann anonymisiert. Ich bin einverstanden, dass die anonymisierten Daten meiner Tochter/meines Sohnes zu Forschungszwecken weiterverwendet werden können und mindestens 10 Jahre gespeichert bleiben.

Ich hatte genügend Zeit für eine Entscheidung und erkläre mich damit einverstanden, dass meine Tochter/mein Sohn an der o.g. Studie teilnimmt. Ich weiß, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig ist und meine Tochter/mein Sohn die Teilnahme jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann.

Die Teilnehmerinformation ist Teil dieser Einwilligungserklärung.

Ort, Datum & Unterschrift des Elternteils:

---

Ort, Datum & Unterschrift des Versuchsleiters:

---

**Zusatzvereinbarung für Einladungen zu zukünftigen Studien**

Ich bin daran interessiert, zukünftig per Email Einladungen zu Studien der Arbeitsgruppen von Prof. Dr. Caterina Gawrilow an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen zu erhalten. Ich bitte um Übersendung der entsprechenden Informationen und bin damit einverstanden, dass zu diesem Zwecke meine Emailadresse genutzt wird.

Meine Einwilligung zur Übersendung von Einladungen kann ich jederzeit mündlich (telefonisch) oder schriftlich (Email/ postalisch) widerrufen.

JA, ich bitte um Einladungen zu weiteren Studien per Email

NEIN, ich möchte keine Einladungen zu weiteren Studien erhalten

1.5 A5 Feedback of results short version

EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



**Mathematisch-  
naturwissenschaftliche  
Fakultät**

**Projektleitung:**  
**Prof. Dr. Caterina Gawrilow**  
**Ulrike Schwarz M. Sc.**  
**Schulpsychologie**

Tübingen, den 17.6.2018

**Postanschrift**  
Eberhard Karls Universität Tübingen  
Fachbereich Psychologie  
Schleichstr. 4  
72076 Tübingen

**Telefon** +49 7071 29-75608  
**Telefax** +49 771 29 5902  
**Email** schulpsychologie.forschung@  
psycho.uni-tuebingen.de

## **Ergebnisrückmeldung zur Studie zum Zusammenhang von Emotionen im Schulkontext und Selbstregulation**

Liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Eltern,

im Rahmen der Kooperation zwischen dem Arbeitsbereich Schulpsychologie am Fachbereich Psychologie der Universität Tübingen unter Leitung von Frau Prof. Dr. C. Gawrilow und dem Fanny-Leicht-Gymnasium ist im März dieses Jahres in den Psychologiekursen eine Fragebogenstudie durchgeführt worden.

Wir möchten Ihnen noch einmal herzlich für die Teilnahme an der Studie danken und Ihnen heute Informationen zu deren Ergebnissen rückmelden.

Im Einladungsschreiben wurde u. a. anhand verschiedener Beispiele angesprochen, dass Emotionen im Kontext von Schule und Lernen eine bedeutsame Rolle spielen, ebenso wie die Selbstregulation, also die Fähigkeit, die eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen steuern zu können, und dass beide miteinander im Zusammenhang stehen. Wir haben, um die Thematik einzuordnen, vor der Fragebogenstudie am 15. und 19. März 2018 eine kurze, überblicksartige Unterrichtsreihe durchgeführt dazu, was man aus wissenschaftlicher Sicht unter Emotionen und Selbstregulation versteht.

In der Studie geht es nun zum einen darum zu sehen, welche Emotionen im Kontext von Schule besonders häufig vorkommen und damit bedeutsam sind, und zum anderen darum, ob und welche Zusammenhänge sich jeweils mit der Selbstregulation herstellen lassen.

### **Durchführung der Studie**



Sie wurden gebeten, zwei Fragebögen auszufüllen, zum einen die deutsche Adaption der sog. Brief Self-Control Scale<sup>1</sup> mit 10 sog. Items. Beispiele dafür sind (1) „Ich bin gut darin, Versuchungen zu widerstehen.“ (2) „Es fällt mir schwer, schlechte Gewohnheiten abzulegen.“. Es sollte jeweils angekreuzt werden, wie sehr man den Aussagen zustimmt (von 1 = „völlig unzutreffend“ bis 5 = „trifft ganz genau zu“). Der zweite Fragebogen ist eine deutsche Version des sog. Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)<sup>2</sup>. Er besteht aus drei Teilen mit insgesamt 232 Aussagen. Auch hier sollte der Grad der Zustimmung angegeben werden (1 = „starke Ablehnung“ bis 5 = „starke Zustimmung“). Die drei Teile des Fragebogens sind I „auf den Unterricht bezogene“ (class-related) Emotionen, II „auf das Lernen bezogene“ (learning-related) Emotionen und III „auf Prüfungen bezogene“ (test) Emotionen. Die Aussagen in allen drei Teilen beziehen sich auf drei Aspekte: Gefühle vor, während und nach der dargestellten Situation. Es wird zwischen insgesamt neun Emotionen unterschieden: *Enjoyment, hope, pride, relief, anger, anxiety, shame, hopelessness* und *boredom*. Insgesamt ergeben sich 24 Items. Für „enjoyment“ z.B. „class-related enjoyment“, „learning-related enjoyment“ und „test-enjoyment“. Aussagen dazu sind z.B. „I get excited about going to class.“ „I look forward to studying.“ und „I look forward to the exam.“

### Teilnehmende

Aus zwei Psychologiekursen haben insgesamt 30 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 und 2 an der Studie teilgenommen.

### Ergebnisse

Die **individuellen Rückmeldungen** dazu, wie Sie ihren **eigenen Wert jeweils im Verhältnis zu den Werten der Mitschüler/innen** auf den 24 Skalen des AEQ und der BSCS einordnen können, sind in sog. **Prozenträngen** angegeben, und zwar so, dass alle angegebenen Werte in 10 gleichgroße Abschnitte eingeteilt werden. Wenn Ihr persönlicher Wert für z.B. „class-related enjoyment“ 3,1 betrüge (das wäre der MW zu all Ihren Aussagen im Fragebogen, die sich auf diese Subskala beziehen), dann könnte die Einordnung im Vergleich zu den anderen Schülern z.B. „mittlere 60-70 Prozent“ sein, und würde bedeuten, dass 60 bis 70 Prozent aller Teilnehmenden den gleichen oder einen niedrigeren Wert haben.

Die Ergebnisse dazu, wie die erfassten **Emotionen mit Selbstregulation zusammenhängen**, kann man in den beiliegenden **Korrelationstabellen** ablesen. Dass es zwei gibt, hat folgenden Hintergrund: Im Juli vergangenen Jahres (2017) ist die Studie schon einmal in den damaligen drei Psychologiekursen am Fanny durchgeführt worden. Die Ergebnisse dieser Studie aus 2017 sind für Ihre *individuellen Ergebnissrückmeldungen* (s.o.) *nicht relevant*. Zu der Frage, welche Zusammenhänge sich zwischen den erhobenen Emotionen im Schulkontext und Selbstregulation feststellen lassen, liegen zwei Ergebnisse vor. Eines bezieht sich auf die Stichprobe aus unseren zwei Kursen (Stichprobengröße N = 30: Tabelle 1), das andere auf die Stichprobe aus allen 5 Kursen, die bisher an der Studie teilgenommen haben (Stichprobengröße N = 64: Tabelle 2).

Ein Zusammenhang, auch „Korrelation“, zwischen zwei sog. Variablen (hier z.B. Selbstregulation und „class-related enjoyment“) ist gegeben, wenn Variablen voneinander abhängen:

---

<sup>1</sup> SCS-K-D. Selbstbericht. Bertrams und Dickhäuser 2009

<sup>2</sup> AEQ. Pekrun und Goetz 2005

Eine positive Korrelation liegt vor, wenn Variablen sich in die gleiche Richtung verändern, wenn also z.B. hohe Werte für „class-related enjoyment“ immer zusammen mit hohen Werten für Selbstregulation auftreten. Wenn aber hohe Werte für „class-related enjoyment“ immer mit niedrigen Werten für Selbstregulation zusammen aufträten, wäre die Korrelation negativ. Die entsprechenden Werte (in der Tabelle  $r$  - jeweils der obere der beiden Werte) können zwischen  $-1$  und  $+1$  liegen.

Die Ergebnisse zeigen nicht nur, wie Emotionen und Selbstregulation innerhalb unserer Gruppe von 30 bzw. 64 Schüler/innen am Fanny-Leicht-Gymnasium sich gegenseitig beeinflussen. Sie zeigen auch, ob man darauf schließen kann, dass die Ergebnisse **signifikant** (das bedeutet überzufällig) sind, sich also in vergleichbaren Stichproben mit anderen Schüler/innen auch finden würden. Anhand statistischer Methoden lässt sich dies berechnen. Als grobe Einordnung der praktischen Bedeutsamkeit der Signifikanz kann man sagen: Je höher  $r$ , umso bedeutsamer ist der gefundene Zusammenhang zwischen zwei Variablen. Sie können in beiden Tabellen z.B. sehen, dass „boredom“ in beiden Bereichen (class-related und learning-related) verhältnismäßig hoch mit Selbstregulation korreliert.

### Ausblick

Mit diesen Ergebnissen bestätigen sich bisherige Ergebnisse aus der Forschung und Hypothesen, die sich aus dem Forschungsstand ableiten lassen. Es ist durch sie aber nicht geklärt, welcher Art die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge sind. Man könnte z.B. die Frage stellen, ob eine hohe „class-related anxiety“ die Selbstregulation (momentan) beeinträchtigen kann, oder ob eine (momentan) verminderte Selbstregulationsfähigkeit die Effekte von Angst weniger kompensieren kann. Um diese Zusammenhänge zu klären, müsste man weitere Studien durchführen.

Dass aber die Selbstregulation einen großen Einfluss hat darauf, wie wir lernen, und auch darauf, welche Rolle Emotionen dabei spielen, ist gesichertes Forschungswissen. So stellt sich die interessante Frage, ob bestimmte Selbstregulationstrainings noch effektiver sein können, wenn man z.B. den Aspekt der Regulierung von Emotionen individuell berücksichtigt. Eine andere Frage wäre, ob das in sog. dyadischen Strukturen, also wenn zwei Personen zusammen trainieren, erfolgreicher ist als z.B. in Selbstregulationstrainings im Klassenverband.

Wir planen, im kommenden Schuljahr weitere Studien zu diesen Fragestellungen u.a. am Fanny durchzuführen. Mit Ihrem Einverständnis würden wir Sie rechtzeitig darüber informieren und uns über Ihre Teilnahme freuen.

Mit freundlichen Grüßen,



Ulrike Schwarz



Silke Merhofs

## 1.6 A6 Feedback of results long version

Fanny-Leicht-Gymnasium · Fanny-Leicht-Straße 13 · 70563 Stuttgart



Stuttgart, den 17.6.2018

### **Ergebnisrückmeldung zur Studie zum Zusammenhang von Emotionen im Schulkontext und Selbstregulation**

Liebe Schülerinnen und Schüler,

im Rahmen der Kooperation zwischen dem Arbeitsbereich Schulpsychologie am Fachbereich Psychologie der Universität Tübingen unter Leitung von Frau Prof. Dr. C. Gawrilow und dem Fanny-Leicht-Gymnasium ist im März dieses Jahres in den Psychologiekursen eine Fragebogenstudie durchgeführt worden.

Wir möchten Ihnen noch einmal herzlich für die Teilnahme an der Studie danken und Ihnen heute Informationen zu deren Ergebnissen rückmelden.

Im Einladungsschreiben wurde u. a. anhand verschiedener Beispiele angesprochen, dass Emotionen im Kontext von Schule und Lernen eine bedeutsame Rolle spielen, ebenso wie die Selbstregulation, also die Fähigkeit, die eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen steuern zu können, und dass beide miteinander im Zusammenhang stehen. Wir haben, um die Thematik einzuordnen, vor der Fragebogenstudie am 15. und 19. März 2018 eine kurze, überblicksartige Unterrichtsreihe durchgeführt dazu, was man aus wissenschaftlicher Sicht unter Emotionen und Selbstregulation versteht.

In der Studie geht es nun zum einen darum zu sehen, welche Emotionen im Kontext von Schule besonders häufig vorkommen und damit bedeutsam sind, und zum anderen darum, ob und welche Zusammenhänge sich jeweils mit der Selbstregulation herstellen lassen.

### **Durchführung der Studie**

Sie wurden gebeten, zwei Fragebögen auszufüllen, zum einen die deutsche Adaption der sog. Brief Self-Control Scale<sup>3</sup> mit 10 sog. Items. Beispiele dafür sind (1) „Ich bin gut darin, Versuchungen zu widerstehen.“ (2) „Es fällt mir schwer, schlechte Gewohnheiten abzulegen.“. Es sollte jeweils angekreuzt werden, wie sehr man den Aussagen zustimmt (von 1 = „völlig unzutreffend“ bis 5 = „trifft ganz genau zu“). Der zweite Fragebogen ist eine deutsche Version des sog. Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)<sup>4</sup>. Er besteht aus drei Teilen mit insgesamt 232 Aussagen. Auch hier sollte der Grad der Zustimmung angegeben werden (1 = „starke Ablehnung“ bis 5 = „starke Zustimmung“). Die drei Teile des Fragebogens sind I „auf den Unterricht bezogene“ (class-related) Emotionen, II „auf das Lernen bezogene“ (learning-

<sup>3</sup> SCS-K-D. Selbstbericht. Bertrams und Dickhäuser 2009

<sup>4</sup> AEQ. Pekrun und Goetz 2005

related) Emotionen und III „auf Prüfungen bezogene“ (test) Emotionen. Die Aussagen in allen drei Teilen beziehen sich auf drei Aspekte: Gefühle vor, während und nach der dargestellten Situation. Es wird zwischen insgesamt neun Emotionen unterschieden (die sich aber nicht alle in allen Fragebogenteilen wiederfinden): *Enjoyment, hope, pride, relief, anger, anxiety, shame, hopelessness* und *boredom*. So finden sich am Ende 24 Items (am Beispiel von enjoyment: „Class-related enjoyment“, „learning-related enjoyment“ und „test-enjoyment“). Aussagen dazu sind z.B. „I get excited about going to class.“ „I look forward to studying.“ und „I look forward to the exam.“

### **Teilnehmende**

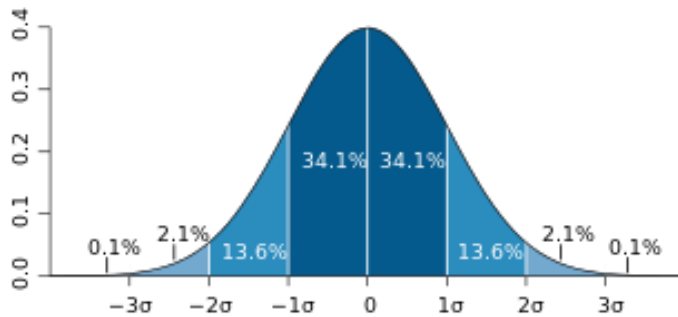
Aus zwei Psychologiekursen der Jahrgangsstufe 1 und 2 haben insgesamt 30 Schülerinnen und Schüler an der Studie teilgenommen.

Im Juli vergangenen Jahres (2017) ist die Studie schon einmal in den damaligen drei Psychologiekursen am Fanny durchgeführt worden. Die Ergebnisse dieser Studie aus 2017 sind für Ihre individuellen Ergebnisrückmeldungen (s.u.) nicht relevant. Zu der Frage, welche Zusammenhänge sich zwischen den erhobenen Emotionen im Schulkontext und Selbstregulation feststellen lassen, liegen zwei Ergebnisse vor. Eines bezieht sich auf die Stichprobe aus unseren zwei Kursen (Stichprobengröße  $N = 30$ : Tabelle 1), das andere auf die Stichprobe aus allen 5 Kursen, die bisher an der Studie teilgenommen haben (Stichprobengröße  $N = 64$ : Tabelle 2). Näheres dazu wird im Abschnitt zur statistischen Signifikanz (ab S. 3) erläutert.

### **Ergebnisse**

Es handelt sich bei unserer Studie (2018) um eine verhältnismäßig kleine Stichprobe, was unter anderem dazu führt, dass bei der Verteilung der einzelnen Werte (z.B. der Werte aller Teilnehmenden auf der Skala „class-related enjoyment“) nicht immer eine sog. Normalverteilung angenommen werden kann. Das bedeutet, dass nicht wie in einer Normalverteilung ca. 70% aller Werte im Bereich zwischen  $-$  und  $+$  einer sog. Standardabweichung liegen. Den Wert dieser Standardabweichung erhält man, wenn man die Summe der Beträge der Abweichungen aller Werte vom arithmetischen Mittelwert aller Werte durch die Anzahl der Werte teilt.

Die folgende Abbildung veranschaulicht, was man unter Normalverteilung versteht.



$\sigma$  (Sigma) als Symbol für SD

Wir haben uns daher entschieden, die **individuellen Rückmeldungen** dazu, wie Sie ihren **eigenen Wert auf jeweils der entsprechenden der 24 Skalen einordnen** können, nicht in Bezug auf Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) anzugeben, sondern in Prozenträngen, und zwar so, dass alle angegebenen Werte in 10 gleichgroße Abschnitte eingeteilt werden. Wenn Ihr persönlicher Wert für z.B. „class-related enjoyment“ 3,1 betrüge (das wäre der MW zu all Ihren Aussagen im Fragebogen, die sich auf diese Subskala beziehen), dann könnte die Einordnung im Vergleich zu den anderen Schülern z.B. „mittlere 60-70 Prozent“ sein, und würde bedeuten, dass 60 bis 70 Prozent aller Teilnehmenden den gleichen oder einen niedrigeren Wert haben.

Die Ergebnisse dazu, wie die erfassten **Emotionen im Schulkontext mit Selbstregulation zusammenhängen**, kann man in der beiliegenden **Korrelationstabelle** ablesen. Ein Zusammenhang, auch „Korrelation“, zwischen zwei sog. Variablen (hier z.B. Selbstregulation und „class-related enjoyment“) ist gegeben, wenn zwei (oder mehrere) Variablen voneinander abhängen: Wenn die individuelle Ausprägung einer Variablen einen hohen bzw. niedrigen Wert aufweist, ist das für die andere auch der Fall (positive Korrelation). Wenn eine individuelle Variable einen hohen Wert aufweist, ist der für die andere niedrig (negative Korrelation). Wenn das bei einer Untersuchung für alle Werte, die sich für bestimmte Variablen ergeben, der Fall wäre, dann betrüge der Wert für die Korrelation, der sog. Korrelationskoeffizient ( $r$ ) + 1 bzw. – 1. (Das wäre z.B. der Fall, wenn bei Ihnen allen niedrige Werte für „class-related boredom“ mit hohen Werten für Selbstregulation zusammenträfen.) Eine solche perfekte Korrelation tritt fast nie auf. Je weiter aber  $r$  (hier in der Tabelle jeweils der obere der beiden Werte) sich von 0 entfernt, umso größer ist der positive oder negative Zusammenhang zwischen zwei Variablen, d.h. umso häufiger kommt es vor, dass – im Falle einer positiven Korrelation – beide Variablen hohe bzw. niedrige Werte aufweisen.

Nun folgt ein zweites Verfahren: Die vorliegende Studie soll ja nicht nur zeigen, wie sich bestimmte Emotionen und Selbstregulation innerhalb unserer Gruppe von 30 bzw. 64 Schüler/innen am Fanny-Leicht-Gymnasium gegenseitig beeinflussen, sondern hat das Ziel herauszufinden, ob man von den Ergebnissen dieser Studie darauf schließen kann, dass die Ergebnisse überzufällig, oder statistisch **signifikant**, sind, sich also in Stichproben mit anderen Schüler/innen auch finden würden. Anhand statistischer Methoden zur Hypothesenprüfung, sog. **statistischer Signifikanztests**, lässt sich dies berechnen. Die Auswahl des passenden Signifikanztests hängt von verschiedenen Kriterien ab, z.B. von der Zahl der zu prüfenden Variablen und der Art der zu prüfenden Hypothese (außer Zusammenhangs- gibt es u.a.

Unterschieds- und Veränderungshypothesen). In unserem Fall werden die Zusammenhänge zwischen zwei Variablen überprüft, es handelt sich also um eine sog. bivariate Korrelationshypothese. Hier kommt klassischer Weise der sog. Nullhypothesen-Signifikanztest zum Einsatz, dessen Logik kurz erklärt werden soll:

Ein vermuteter, aus der Forschung abgeleiteter Zusammenhang, wird als Forschungshypothese  $H_1$  bezeichnet, also z.B.: In der Population von Schüler/innen (in der Oberstufe von Gymnasien) besteht ein positiver Zusammenhang zwischen „hope“ und Selbstregulation. Mit dieser Hypothese ist indirekt die Nullhypothese bestimmt,  $H_0$ : In der Population besteht kein oder sogar ein negativer Zusammenhang zwischen „hope“ und Selbstregulation. Die Nullhypothese negiert die Forschungshypothese und ist der Ausgangspunkt der Berechnungen dazu, ob  $H_1$  stimmt. Da die Zusammenhänge, die jetzt berechnet werden sollen, sich nicht mehr nur auf die Stichprobe (also Sie, die 30 bzw. 64 Schüler/innen am Fanny), sondern auf alle vergleichbaren Schüler/innen bezieht, wird nun nicht mehr nur  $r$ , sondern auch der sog. Populationsparameter  $\rho$  –  $\rho$  – errechnet.  $\rho$  ist der auf die Population bezogene Korrelationskoeffizient. Statistische Hypothesen werden nicht in Worten, sondern Symbolen formuliert. Damit hätten wir für unser Beispiel der Beziehung zwischen „hope“ und Selbstregulation das Hypothesenpaar:

$$H_1: \rho > 0$$

$$H_0: \rho \leq 0$$

Wie kommt man nun unter Anwendung des Nullhypothesen-Signifikanztests von einem einzelnen Stichprobenergebnis auf eine Aussage zu einem unbekanntem Zusammenhang in einer Population?

Schritt 1:

Es wird angenommen, dass  $H_0$  gilt, dass also kein oder ein negativer Zusammenhang zwischen „hope“ und Selbstregulation in der Population besteht.

Schritt 2:

Wenn man eine beliebige Zahl von Zusammenhangsstichproben, z.B. tausend, (jede mit einem eigenen Korrelationskoeffizienten  $r$ ) in der Population ziehen würde, würde in den meisten Fällen  $r$  nahe 0 liegen, und Abweichungen nach oben und unten würden, je höher die Abweichungen, immer seltener vorkommen. Man errechnet nun, wie wahrscheinlich es wäre, dass innerhalb dieser Verteilung von Stichproben das konkret vorliegende Ergebnis, also der Korrelationskoeffizient  $r$  unserer Studie, vorkommen würde.

Schritt 3:

Liegt die Wahrscheinlichkeit dafür bei höchstens 5 %, wird  $H_0$  verworfen und  $H_1$  angenommen<sup>5</sup>. Es handelt sich damit um eine indirekte Bestätigung der Forschungshypothese.

Diese sog. Signifikanzschwelle von 5% ist eine Entscheidungsregel, auf die man sich in der Forschung geeinigt hat. Bisweilen wird sie auch bei einem Prozent angesetzt.

---

<sup>5</sup> Dazu werden weitere Voraussetzungen geprüft, hier aber nicht besprochen.

Dieser sog. Nullhypothese – Signifikanztest wurde, wie Sie in der Korrelationstabelle sehen können, für alle möglichen Zusammenhänge zwischen Emotionen im Schulkontext und Selbstregulation durchgeführt.

Unter der Korrelationstabelle auf S. 2 bzw. 4 finden Sie folgende Angaben, die sich aus den Erklärungen oben ergeben:

**\* $p < ,05$ :** Das bedeutet, die mit einem \* versehenen Korrelationskoeffizienten in der Tabelle sind signifikant, weil sie mit einer Wahrscheinlichkeit von max. 5% vorkommen würden, wenn man annimmt, dass der Zusammenhang zwischen den zwei betreffenden Variablen nicht besteht.

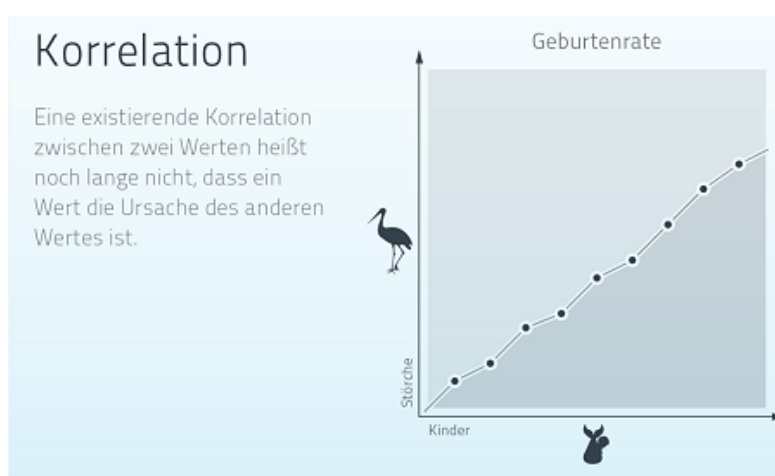
Das ist zum Beispiel der Fall für die Korrelation zwischen „class-related anxiety“ und Selbstregulation (bezogen auf  $N = 64$ ):  $-,28^*$  und bedeutet, dass diese negative Korrelation sich nicht nur in unserer Stichprobe finden lässt, sondern in den meisten (mind. 95%) der vergleichbaren anderen auch.

**\*\* $p < ,01$ :** Das bedeutet, die mit zwei \*\* versehenen Korrelationskoeffizienten in der Tabelle sind signifikant, weil sie mit einer Wahrscheinlichkeit von max. 1% vorkommen würden, wenn man annimmt, dass der Zusammenhang zwischen den zwei betreffenden Variablen nicht besteht.

Das ist zum Beispiel der Fall für die Korrelation zwischen „class-related hope“ und Selbstregulation (bezogen auf  $N = 64$ ):  $,50^{**}$  und bedeutet, dass diese positive Korrelation sich nicht nur in unserer Stichprobe finden lässt, sondern in den meisten (mind. 99%) der vergleichbaren anderen auch.

In anderen Worten: Die Ergebnisse zeigen, dass niedrige Werte für „class-related anxiety“ oft zusammen auftreten mit hohen Werten für Selbstregulation, und umgekehrt, und sie zeigen ebenfalls, dass hohe Werte für „class-related hope“ oft zusammen auftreten mit hohen Werten für Selbstregulation.

Dabei gilt: Je höher  $r$ , umso bedeutsamer ist der gefundene Zusammenhang zwischen zwei Größen. Sie können z.B. in beiden Tabellen sehen, dass „boredom“ in beiden Bereichen (class-related und learning-related) verhältnismäßig hoch mit Selbstregulation korreliert.



## Ausblick

Mit diesen Ergebnissen bestätigen sich bisherige Ergebnisse aus der Forschung und Hypothesen, die sich aus dem Forschungsstand ableiten lassen. Anders als bei den Kindern und Klapperstörchen legt der Forschungsstand durchaus nahe, dass es sich bei den vorliegenden Korrelationen um Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge handelt. Es ist aber nicht geklärt, welcher Art die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge sind. Man könnte z.B. die Frage stellen, ob eine hohe „class-related anxiety“ die Selbstregulation (momentan) beeinträchtigen kann, oder ob eine (momentan) verminderte Selbstregulationsfähigkeit die Effekte von Angst weniger kompensieren kann (die Zusammenhänge könnten sich auch, z.B. durch weitere Faktoren, die Einfluss ausüben, noch deutlich komplexer darstellen). Um diese Zusammenhänge zu klären, müsste man weitere Studien durchführen.

Dass aber die Selbstregulation einen großen Einfluss hat darauf, wie wir lernen, und auch darauf, welche Rolle Emotionen dabei spielen, ist gesichertes Forschungswissen. So stellt sich die interessante Frage, ob bestimmte Selbstregulationstrainings noch effektiver sein können, wenn man z.B. den Aspekt der Regulierung von Emotionen individuell berücksichtigt. Eine andere Frage wäre, ob das in sog. dyadischen Strukturen, also wenn zwei Personen zusammen trainieren, erfolgreicher ist als z.B. in Selbstregulationstrainings im Klassenverband.

Wir planen, im kommenden Schuljahr weitere Studien zu diesen Fragestellungen u. a. am Fanny durchzuführen. Mit Ihrem Einverständnis würden wir Sie rechtzeitig darüber informieren und uns über Ihre Teilnahme freuen.

Mit freundlichen Grüßen,



Silke Merhofe



## 2 Appendix B: Study 2 2019

### 2.1 B1 Presentation of the study to potential participants

#### Studie zur Emotionsregulation

Einladung zur Teilnahme an einem  
Kooperationsprojekt zwischen dem Fanny  
und  
dem Arbeitsbereich Schulpsychologie der Uni  
Tübingen

#### Worum geht es?

- Forschungsprojekt zu Emotionen (Gefühlen) in der Schule/beim Lernen und dazu, wie man diese steuern und beeinflussen kann.

#### Warum ist das wichtig?:

- Man fühlt sich wohler, wenn man nicht so oft unangenehme Gefühle (z.B. Angst, Wut) empfindet und statt dessen häufiger angenehme (z.B. Freude, Stolz).
- Gefühle können *schulischen Zielen*, die man hat, im Weg stehen, z.B.: Man möchte in ... eine gute Note haben. Aber man langweilt sich im Unterricht, beschäftigt sich mit anderen Sachen und verpasst den Stoff...

#### Ziel des Projekts

- Bestimmte Strategien erlernen und anwenden, um seine Gefühle im Unterricht besser steuern zu können.

#### Wann?

- Zwei Sitzungen von je einer Stunde am **29.04.** und **06.05.** im Ethikunterricht
- Mit Hilfe des Tutors
  - überlegt jede/r, welches Gefühl ihr/ihm evtl. häufiger im Weg steht – auch bei schulischen Zielen,
  - Lernt er/sie eine Strategie kennen, wie man dieses Gefühl beeinflussen kann, so dass es einem weniger im Weg steht.

#### Wer?

- Forschung: Arbeitsbereich Schulpsychologie Uni Tübingen (Leitung Prof. Gawrilow)
- Schülerinnen und Schüler aus der J1 und Klasse 10 (Tutoren)
- Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 7 und 8 (Tutees)

#### Genauer:

Forscher haben herausgefunden, dass  
- bestimmte Emotionen in der Schule häufiger vorkommen (z.B. Langeweile, Ärger, aber auch Freude, Stolz)  
- man seinen Gefühlen nicht „ausgeliefert“ ist, sondern sie beeinflussen und steuern kann.

#### Emotionen

sind nicht nur deshalb wichtig, weil sie einen Einfluss auf unser **Wohlbefinden** haben. So ist es z.B. angenehmer, Freude und Hoffnung zu empfinden als z.B. Angst.

Gefühle haben auch einen großen Einfluss darauf, wie gut man **lernen und arbeiten** kann in der **Schule**.

Wenn man z.B. mit Freude lernt, ist man einfallreicher im Lösen von Aufgaben als wenn man sich langweilt.

Und wenn man voller Hoffnung ist, in einer Arbeit gut abzuschneiden, fällt einem Gelerntes besser ein als wenn man Angst davor hat oder denkt, man schafft es sowieso nicht.



#### Wie?

- Schülerinnen und Schüler aus der J1 und Klasse 10 (Tutoren) arbeiten mit SuS aus den Ethikkursen der 7. und 8. Klassen (Tutees) zusammen.
- In kleinen Gruppen (1 Tutor - 1 Tutee) oder im Klassenverband (1 Tutor – eine Klasse)

#### Was passiert noch?

- Fragebogen (zu Emotionen beim Lernen und zu deren Beeinflussung) ausfüllen (am **29.04.** und **Anfang Juli**)

## EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

### Was bringt es?

- Besser mit Gefühlen umgehen können
- Schulische Ziele besser verfolgen können
- Spaß bei der Arbeit mit den Tutoren haben
- Jeder Teilnehmer erhält eine Teilnahmebestätigung der Universität

### Bei Fragen

- jederzeit Frau Merhofe ansprechen oder anschreiben ([mf@fanny-leicht.de](mailto:mf@fanny-leicht.de)) und/oder
- zum Informationsabend am 11.4. kommen (s. Informationsschreiben)

### Außerdem

- **Die Teilnahme ist freiwillig!**
- Informationsschreiben (1 x Eltern, 1 x SuS) und Einwilligungserklärungen (1 x Eltern, 1 x SuS) mitnehmen, lesen und unterschreiben (lassen).
- Wer teilnehmen möchte, bitte **spät. am 12.4.** alles beim Ethiklehrer/ bei der Ethiklehrerin abgeben oder bei Frau Merhofe ins Fach legen lassen → s. Informationsschreiben



fürs Zuhören!

## 2.2 B2 Information evening for parents of potential participants



### Eine Trainingsstudie von Strategien zur Emotionsregulation im Schulkontext

#### Emotionsregulation als Bestandteil von Selbstregulation

- Selbstregulation ist die Fähigkeit zur Regulation von Gedanken, **Gefühlen** und Handeln
- in der Ausrichtung auf ein bestimmtes Ziel hin
- ist von zentraler Bedeutsamkeit für schulischen und beruflichen Erfolg und das Wohlbefinden

#### „Achievement Emotions“

→ Identifikation von sog. Lern- und Leistungsemotionen (Götz, Pekrun, 2005):

Freude, Hoffnung, Stolz, Erleichterung  
vs.

Ärger, Angst, Hoffnungslosigkeit, Scham, Langeweile

#### Ziele und Ablauf der Studie I

##### Tutor/innen und Tutees

- beschäftigen sich mit der Rolle von Emotionen (Tutor/innen im wissenschaftlichen Vorlauf, Tutees im Arbeitsmaterial zur Studie)
- s. Beispiel

#### Ziele und Ablauf der Studie II

##### Tutees – mit der Unterstützung der Tutor/innen

- denken über persönlich wichtige schulische Ziele nach
- reflektieren, welche Gefühle sie oft begleiten
- und welche evtl. schulischen Zielen „im Weg stehen“
- überlegen, in welchen typischen Situationen das der Fall ist

#### Motivation und wissenschaftlicher Hintergrund

Self-regulation, the “circumstance that people are able to direct their behaviour in view of goals they have set for themselves” (Wirtz, 2014) is a central construct contributing to *academic success* and *emotional as well as social stability*. (Gawrilow, Guderjahn, Gold, 2013)

#### Wohlbefinden

„Schließlich sind Emotionen [ ] auch wichtige Bestandteile des allgemeinen Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit. Unabhängig von ihren Wirkungen auf Leistung verdienen sie damit Aufmerksamkeit in pädagogisch[en] [ ] Kontexten.“ (Frenzel, Götz, Pekrun, 2015)

→ Leitperspektive neuer BP 2016: Prävention und Gesundheitsförderung

#### Zusammenhänge mit schulischer Leistung

##### bestehen zwischen (Lern- und Leistungs-) Emotionen und

- kognitiven Ressourcen (Aufmerksamkeitskontrolle – hin zu bzw. weg von der Aufgabe)
- Korrelationen zwischen *Selbstregulation* und Emotionen im Schulkontext: Hohe Werte für z.B. Freude, Hoffnung = hohe Werte für SR vs. hohe Werte für Angst, Hoffnungslosigkeit, Langeweile, Ärger = niedrige Werte für SR
- Lernstrategien (flexibel und elaboriert vs. rigide und repetitiv bzw. reproduktiv)
- Motivation (erhöht vs. verringert)

Gefühle, man nennt sie auch Emotionen, begleiten auch den Schullaftag, das Lernen und das Miteinander mit anderen, den Mitschüler/innen und Lehrer/innen.

Sie sind nicht nur deshalb wichtig, weil sie einen Einfluss auf unser Wohlbefinden haben. So ist es z.B. angenehmer, Freude und Hoffnung zu empfinden als z.B. Angst.

Gefühle haben auch einen großen Einfluss darauf, wie gut man lernen und arbeiten kann in der Schule.

Wenn man z.B. mit Freude lernt, ist man einfallreicher im Lösen von Aufgaben als wenn man sich langweilt.

Und wenn man voller Hoffnung ist, in einer Arbeit gut abzuschneiden, fällt einem Gelesenes besser ein als wenn man Angst davor hat oder denkt, man schafft es sowieso nicht.



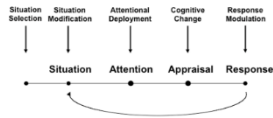
#### Ziele und Ablauf der Studie III

##### Tutees – mit der Unterstützung der Tutor/innen

- lernen eine effektive Strategie kennen, „ihr“ Gefühl so zu regulieren, dass es ihnen weniger im Weg steht

# EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

## Reappraisal – kognitive Neubewertung der Situation



- Positive Effekte der kognitiven Neubewertung:
- physiologische Komponenten/Symptome von z.B. Aufregung werden abgeschwächt
  - keine negativen bis pos. kognitive Effekte (Aufmerksamkeitskontrolle, Arbeitsgedächtnis)
  - sozial adaptiver (authentischer)

## Ziele und Ablauf der Studie IV

### Tutees – mit der Unterstützung der Tutor/innen

- überlegen, wie eine kognitive Neubewertung für ihre Emotion in ihrer typischen Situation aussehen könnte und
- machen einen Plan, der beides miteinander verbindet – einen sog. *Wenn-Dann-Plan*

## Beispiele für Wenn-Dann-Pläne

- **Immer wenn** ich mich bloßgestellt fühle, **dann** sage ich mir, dass nicht ich mich schämen muss, sondern der, der mich gerade bloßgestellt hat.
- **Immer wenn** ich mich wahnsinnig ärgere, weil ich mich ungerecht bewertet fühle, **dann** sage ich mir: *Ich kann zu ... gehen und das mit Gespräch mit ihr/ihm suchen und darüber reden. (Wenn ich dazu Hilfe brauche, nehme ich ... mit.)*
- ...

## Vorteile von Wenn-Dann-Plänen

- Typische Situationen werden mit bestimmtem, zielgerichtetem Verhalten (hier einer bestimmten Strategie zur Emotionsregulation) verknüpft: „Wenn... dann...“
- Die Folgen: Man muss nicht mehr bewusst steuern, welche Strategie man in welchen Situationen anwendet, sondern wendet den Plan „automatisch“ an.
- Adaptives (zielgerichtetes) Verhalten - hier im Bezug auf persönliches Wohlbefinden und das Erreichen schulischer Ziele - ersetzt weniger adaptives.

## Vorteile des peer-to-peer settings

### Tutoren

- übernehmen Verantwortung
- trainieren, auf ein Gegenüber einzugehen, seine Perspektive zu übernehmen
- schulen ihre Fähigkeiten zur Kooperation und ihre kommunikativen Fähigkeiten
- profitieren selbst von ihrem Wissen über Emotionsregulation und Wenn-Dann-Pläne
- und verbessern ihre allgemeinen Fähigkeiten zur Selbstregulation, indem sie das Wissen implizit anwenden

## Vorteile des peer-to-peer settings

### Tutees

- lernen eine adaptive Strategie zur Emotionsregulation kennen
  - können mit negativen Gefühlen besser umgehen
  - erleben weniger davon
  - können schulische Ziele besser erreichen
- erfahren soziale Unterstützung und Empathie im schulischen Kontext von Mitschüler/innen
- profitieren in ihren allgemeinen Fähigkeiten zur Selbstregulation (durch implizite Anwendung des Wenn-Dann-Plan Verfahrens)

## Organisatorisches



### Studie zur Emotionsregulation

Wir treffen uns am Montag, 29.4.2019  
in der **Gymnastikhalle**

- Tutor/innen und Teilnehmer/innen Klassen **7**  
um **9:20** Uhr
- Tutor/innen und Teilnehmer/innen Klassen **8**  
um **11:10** Uhr

→ Alle weiteren Informationen zur Einteilung der Gruppen und den Räumlichkeiten dann.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

- Haben Sie noch Fragen?



## 2.3 B3 Letter of invitation for tutees of grades 7 and 8

EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



**Mathematisch-  
naturwissenschaftliche  
Fakultät**

**Fachbereich Psychologie  
Arbeitsbereich Schulpsychologie**

Tübingen, den 15.2.2019

**Projektleitung:**  
**Prof. Dr. Caterina Gawrilow**  
**Ulrike Schwarz M. Sc.**  
**Schulpsychologie**  
**Silke Merhofe, OStR**

**Postanschrift**  
Eberhard Karls Universität Tübingen  
Fachbereich Psychologie  
Schleichstr. 4  
72076 Tübingen

**Telefon** +49 7071 29-75608  
**Telefax** +49 771 29 5902  
**Email** schulpsychologie.forschung@  
psycho.uni-tuebingen.de

### **Einladung zu einer Trainingsstudie von Strategien zur Emotionsregulation im Schulkontext**

Liebe Schülerinnen und Schüler der Ethikkurse in den Klassen 7 und 8,

wir möchten euch hiermit gerne noch einige schriftliche Informationen zu dem Projekt, das wir euch heute (25.3.2019) schon vorgestellt haben, zukommen lassen, und euch noch einmal zur Teilnahme daran einladen.

#### **Wer nimmt an dem Projekt teil?**

Aus der Forschung ist das der Arbeitsbereich Schulpsychologie des Fachbereichs Psychologie der Universität Tübingen. Frau Prof. Dr. Gawrilow leitet den Arbeitsbereich. Auch eine Mitarbeiterin von dort, Frau Schwarz (M. Sc. Schulpsychologie), betreut das Projekt, sowie Frau Merhofe, eine der Lehrerinnen des Fanny.

Es ist ein Projekt, in dem ältere Schüler/innen aus der Jahrgangsstufe 1 und der Klasse 10 mit jüngeren Schülerinnen aus den Klassen 7 und 8 arbeiten.

#### **Was ist das Projekt?**

Es ist ein Forschungsprojekt zu Emotionen (Gefühlen) und deren Regulation – also dazu, wie man die steuern und beeinflussen kann, und zwar in der Schule, und insbesondere im Unterricht.

Forscher haben herausgefunden, dass bestimmte Gefühle bei Schülern in der Schule häufiger vorkommen, z.B. Langeweile und Ärger, aber auch Freude und Stolz. Die Forscher haben auch herausgefunden, dass man seinen Gefühlen nicht einfach ausgeliefert ist, sondern sie eben steuern und beeinflussen kann.

Warum ist das wichtig? Zum einen fühlt man sich wohler, wenn man nicht so oft unangenehme Gefühle empfindet, wie z.B. Angst oder Wut, und stattdessen öfter angenehme, wie z.B.

Freude oder Stolz. Auch können Gefühle manchmal schulischen Zielen im Weg stehen. Wenn man z.B. eine gute Note in einem Fach haben möchte, sich aber im Unterricht oft langweilt. Dann ist man gedanklich woanders, und verpasst den Stoff. Das kann auch passieren, wenn man sich immer wieder sehr über etwas, zum Beispiel den Unterricht, den man nicht so gut findet, ärgert. Statt darüber nachzugrübeln und sich immer mehr zu ärgern, kann man z.B. seine Sichtweise auf die Dinge ändern. Das heißt nicht, dass man dann alles gut findet oder „sich in sein Schicksal fügen“ soll. Aber man kann mit seinem Ärger anders umgehen, und zwar so, dass es einem damit besser geht und man seine schulischen Ziele besser erreichen kann.

### **Ziele des Projekts**

Man lernt eine bestimmte und sehr hilfreiche Strategie, seine Gefühle zu beeinflussen, anzuwenden. Dadurch, dass diese Strategie mit bestimmten Situationen verknüpft wird, braucht man darüber nach einer Weile gar nicht mehr viel nachzudenken.

### **Wie und wann findet das Projekt statt?**

Es handelt sich um ein Projekt, in dem ältere und jüngere Schüler/innen zusammenarbeiten. In unserem Projekt besuchen die älteren Schüler/innen – die sog. Tutoren - die Jahrgangsstufe 1 und die 10. Klasse - und die jüngeren Schüler/innen besuchen die Klassen 7 und 8. Das seid also möglicher Weise ihr.

In zwei Sitzungen am **29.4.** und **6.5.** 2019 (in der Zeit des Ethikunterrichts) überlegt jede/r von euch zusammen mit den Tutor/innen, ob es bestimmte Situationen im Unterricht gibt, in denen ein bestimmtes Gefühl immer wieder auftaucht und „stört“. Dann wird ein Plan arbeitet, eine Strategie, dieses Gefühl so zu beeinflussen, dass man sich damit besser fühlt und seine schulischen Ziele auch besser erreichen kann.

Das geschieht entweder in kleinen Gruppen (ein/e Schüler/in mit einer/m Tutor/in) oder in Kursverband mit einem Tutor.

Vorher werden wir euch noch bitten, einige Fragen (zu Strategien der Emotionsregulation, zu Gefühlen, die ihr in der Schule oft habt) auf einem Fragebogen zu beantworten, einmal am 29.4.2019 und einmal Anfang Juli 2019 (der genaue Termin kommt noch).

Die Teilnahme am Projekt ist natürlich freiwillig. Jeder, der teilnimmt, bekommt eine Teilnahmebescheinigung von der Universität. Was bringt die Teilnahme euch sonst noch? Oben habt ihr schon gesehen: Man lernt, negative Gefühle besser zu steuern, und damit kann man auch schulische Ziele besser verfolgen. Außerdem denken wir, dass die Arbeit mit den Tutor/innen für euch sehr interessant sein und viel Freude machen kann.

Wenn du an der Studie teilnehmen möchtest, und auch deine Eltern damit einverstanden sind, dann fülle bitte die *Einwilligungserklärungen* zur Teilnahme aus, die du heute (am 25.3.2019) zusammen mit der Einwilligungserklärung für deine Eltern, mitbekommen hast. Bringe bitte beide ausgefüllt bis zum **12. April 2019** wieder mit in die Schule. Du kannst die Unterlagen bei Merhofe persönlich abgeben oder in ihr Fach im Lehrerzimmer (Mf) legen lassen.

Du kannst deine Einwilligung jederzeit, auch nach Beginn der Studie ohne Angabe von Gründen widerrufen.

Wenn du nicht teilnehmen möchte, entstehen dadurch für dich keinerlei Nachteile. Es werden dann während der Zeiten der Durchführung der Studie im Ethikunterricht Aufgaben bereitgestellt, die du bearbeiten kannst.

Wenn du noch Fragen hast, wenden Sie sich bitte gern an die Ansprechpartnerinnen zur Studie. Am Donnerstag, den 11.4.2019, bieten wir in Raum 222 außerdem einen Informationsabend zur geplanten Studie am Fanny-Leicht-Gymnasium an.

EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

Mit freundlichen Grüßen,

Handwritten signature of Caterina Gawrilow in black ink, appearing as 'C. Gawrilow'.

Caterina Gawrilow

Handwritten signature of U. Schwarz in blue ink, appearing as 'U. Schwarz'.

U. Schwarz (M.Sc.)

Handwritten signature of Silke Merhofe in blue ink, appearing as 'Silke Merhofe'.

Silke Merhofe

2.4 B4 Letter of invitation for parents of tutees of grades 7 and 8



**Mathematisch-  
naturwissenschaftliche  
Fakultät**

**Fachbereich Psychologie  
Arbeitsbereich Schulpsychologie**

**Projektleitung:  
Prof. Dr. Caterina Gawrilow  
Ulrike Schwarz M. Sc.  
Schulpsychologie  
Silke Merhofe, OStR'**

**Postanschrift**  
Eberhard Karls Universität Tübingen  
Fachbereich Psychologie  
Schleichstr. 4  
72076 Tübingen

**Telefon** +49 7071 29-75608  
**Telefax** +49 771 29 5902  
**Email** schulpsychologie.forschung@  
psycho.uni-tuebingen.de

Tübingen, den 15.2. 2019

## **Einladung zu einer Trainingsstudie von Strategien zur Emotionsregulation im Schulkontext**

Sehr geehrte Eltern der Ethikschülerinnen und Ethikschüler der Klassen 7 und 8,

wir möchten Sie über eine Trainingsstudie von Strategien zur Emotionsregulation im Schulkontext informieren und Ihr Kind zur Teilnahme einladen. Die Studie wird im Rahmen der seit 2013 bestehenden Kooperation zwischen dem Arbeitsbereich Schulpsychologie unter Leitung von Frau Prof. Dr. C. Gawrilow und dem Fanny-Leicht-Gymnasium durchgeführt und durch den Arbeitsbereich Schulpsychologie am Fachbereich Psychologie der Universität Tübingen wissenschaftlich begleitet.

### *Inhalte der Studie*

Lernen und alles, was damit verbunden ist - die Unterrichtsstunden, die man im Laufe seiner (schulischen) Ausbildung besucht, die Projekte, die schriftlichen und mündlichen Prüfungen und die Abschlüsse, die man in dieser Zeit erreicht, und auch die Zeit des Lernens und Übens außerhalb der Schule haben für die allermeisten Schüler/innen eine große Bedeutung.

Stete Begleiter all dessen sind die Gefühle, die in diesen Situationen und Kontexten aufkommen. Die Forschung hat herausgefunden, dass es im Umfeld von Schule und Lernen Gefühle gibt, die besonders häufig vorkommen, die sog. Lern- und Leistungsemotionen. Auf der einen Seite sind das solche, die man grundsätzlich als positiv erlebt: *Freude, Hoffnung, Stolz und Erleichterung*. Auf der anderen Seite sind es solche, die man eher als negativ erlebt: *Ärger, Angst, Hoffnungslosigkeit, Scham und Langeweile*.

Emotionen beeinflussen das Wohlbefinden und die Gesundheit von Menschen so maßgeblich, dass sie allein deshalb Beachtung finden sollten im Umfeld von Schule und Lernen. Sie haben darüber hinaus auch einen erheblichen Einfluss darauf, wie erfolgreich man lernt. Negative Emotionen wie Ärger oder Angst führen z.B. dazu, dass die Aufmerksamkeit von Aufgaben abgelenkt wird und man sich schlechter konzentrieren kann. Positive Emotionen wie Freude und Stolz führen u.a. dazu, dass man flexibler darin ist, Probleme zu erkennen und zu lösen als wenn man sich langweilt. Hoffnung auf ein gutes Ergebnis führt in höherem Maße



zur Aktivierung kognitiver Ressourcen als Angst, die sie eher hemmt. Und die Überzeugung, es „sowieso nicht zu schaffen“ – mit dem Gefühl von Hoffnungslosigkeit verbunden - führt dazu, dass die Motivation, Anstrengung zu investieren, abnimmt.

Es ist natürlich nicht generell „schlecht“, auch negativen Gefühlen, die man hat, Ausdruck zu verleihen, und auch in der Schule kann es in mancher Situation gut tun, z.B. seinem Ärger Luft zu machen.

Das gilt aber nicht für alle Situationen, denn manchmal stehen vor allem negative Emotionen bestimmten schulischen Zielen, die man gerade hat, im Weg: Wenn man sich aus Langeweile gedanklich in interessantere Gefilde flüchtet, verpasst man den Stoff für die Klassenarbeit übermorgen, und wenn man aus Angst z.B. vor einer Präsentation vor der Klasse nicht mehr die Hälfte dessen nachvollziehen kann, was man für die GFS vorbereitet hat, steht man nachher nicht nur mit einer schlechteren Note da, sondern ist auch traurig, weil die gute Vorbereitung „umsonst“ war.

Nun ist es ganz wichtig zu wissen, dass man seinen Emotionen, den positiven und den negativen, nicht einfach „ausgeliefert“ ist, sondern sie durch verschiedene Strategien beeinflussen kann, was in zweifacher Hinsicht erstrebenswert ist: Zum einen fühlt man sich besser, wenn mehr positive als negative Emotionen den (schulischen) Alltag begleiten. Zum anderen stehen die negativen Emotionen den schulischen Zielen, die man hat - zum Beispiel eine gute Note in der Klassenarbeit schreiben, am nächsten Schulmarathon oder Gedichtwettbewerb teilnehmen, ein gutes Abitur machen – weniger im Weg.

### *Ziele der Studie*

Im Rahmen eines Trainings, das sich Wenn-Dann-Plan Training nennt, denken Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klasse (die sog. Tutees) darüber nach, welches negative Gefühl sie häufiger im Schulalltag begleitet, und in welchen Situationen das der Fall ist. Sie lernen eine Strategie kennen, mit deren Hilfe sie diese Emotion besser steuern können. Es handelt sich um eine gedankliche Neu- oder Umbewertung der Situation mit dem Ziel, das mit der Situation verbundene negative Gefühl abzuschwächen oder sogar in ein positives verändern zu können. Ein Beispiel:

In Deutsch geht es gerade um Gedichte. Manch eine/r denkt sich vielleicht: „Wie langweilig... Wie soll ich die Doppelstunde bloß überstehen? Außer „Schiffe versenken“ mit dem Nachbarn fällt mir nichts ein...“ 😞

Eine neue Sichtweise wäre: Wenn mit langweilig ist, kann ich das selbst ändern, indem ich mich beteilige. Dann ist mit weniger langweilig, und ich habe den Stoff für die Arbeit nicht verpasst. Außerdem habe ich Zeit gespart, weil ich nicht zu Hause alles nachholen muss.“ 😊

Der Wenn-Dann-Plan verbindet dann die von den Schülerinnen und Schülern ausgewählte Situation, in der ein negatives Gefühl häufig auftaucht, mit einer Strategie der Neubewertung. Der Plan für unser Beispiel wäre:

**Immer wenn** mir in Deutsch langweilig ist, **dann** mache ich mir klar, dass es an mir liegt, etwas zu ändern: Wenn ich mich am Unterricht beteilige, ist mit weniger langweilig.“

Die Schüler/innen werden dann gebeten, den Plan für einen gewissen Zeitraum anzuwenden. Nach einer bestimmten Zeit wird das vermutlich fast „automatisch“ geschehen, immer wenn die ausgewählte Situation eintritt.

Schülerinnen und Schüler aus der Klasse 10 und der Jahrgangsstufe 1 (die Tutoren) helfen den jüngeren Schüler/innen, die individuellen Pläne zu erstellen. Das soll unter zwei verschiedenen Bedingungen geschehen, die im Rahmen der Studie miteinander verglichen werden: Ein Teil der Schüler/innen wird individuell von einem Tutor betreut, ein Teil wird im Kursverband von einem Tutor betreut.

Die Rolle der Tutoren ist es, die jüngeren Schüler/innen darin zu unterstützen, den Plan zu erarbeiten. Die Tutoren sind „Experten“. Sie erarbeiten vorbereitend die notwendigen fachlichen Kenntnisse, die sie für ihre Rolle brauchen. Diese betreffen Themen aus der Motivations- und Zielpsychologie, der Selbstregulation und solche im Bereich „Emotionen und Emotionsregulation“.

Auch die Tutoren sollen von dem Training profitieren. Es wird vermutet, dass sie durch Ihre Tätigkeit und die Auseinandersetzung mit der Thematik die Strategie der kognitiven Neubewertung selbst für sich nutzen können und vermehrt anwenden.

### *Ablauf der Studie*

Das Training ist in zwei Abschnitte von jeweils ca. 45 Minuten eingeteilt und soll in den Ethikkursen der Klassen 7 und 8 stattfinden, und zwar:

- Teil 1 am *Montag, den 29.4.2019* in der 3. (Klasse 7) oder 5. (Klasse 8) Stunde und
- Teil 2 am *Montag, den 6.5.2019* ebenfalls in der 3. (Klasse 7) oder 5. Stunde (Klasse 8)

Im ersten Teil werden die Schüler/innen zu Beginn des Trainings einige Fragen beantworten. Es geht um die Strategien, die sie zur Emotionsregulation anwenden und um Gefühle, die sie im schulischen Kontext erleben. Außerdem geht es um eine kurze Erhebung selbstregulativer Fähigkeiten (das betrifft die Regulation nicht nur von Gefühlen, sondern auch Gedanken und Handlungen).

Eine zweite Erhebung dieser Daten findet dann in der Woche ab dem *1.7. 2019 (KW 27)* statt. Hier werden wir auch noch einige Fragen dazu stellen, wie die Schüler/innen ihre Tutoren wahrgenommen haben. Über den genauen Zeitpunkt der Erhebung werden wir Ihre Kinder noch informieren.

Im Verlauf der ersten Hälfte des kommenden Schuljahres (2019/2010) erhalten die Teilnehmer/innen eine Rückmeldung zu den Ergebnissen der Studie, und selbstverständlich werden wir eine Besprechung dazu anbieten. Außerdem erhalten alle Teilnehmenden eine Teilnahmebescheinigung der Universität Tübingen. Im Rahmen des Projektes „Schüler/innen als Tutoren“ am Fanny kann die Tätigkeit in das Portfolio der Individuellen Förderung mit aufgenommen werden. Die Schüler/innen können das Portfolio mit dem Abiturzeugnis zusammen erhalten.

Am Montag, den *25.3.2019*, haben wir Ihren Kindern das Projekt im Ethikunterricht vorgestellt und ihnen zwei Informationsschreiben mitgegebenen: Eins für die Kinder selbst, und dieses hier an Sie als Eltern.

Wenn Ihr Kind an der Studie teilnehmen möchte und Sie damit einverstanden sind, bitten wir Sie darum, die ebenfalls am *25.3.* mitgegebenen *Einwilligungserklärungen* zur Teilnahme auszufüllen. Bitte bringen Sie sie bis zum **12. April** 2019 wieder mit in die Schule. Ihr Kind kann die Unterlagen bei Frau Merhofe persönlich abgeben oder in ihr Fach im Lehrerzimmer (Mf) legen lassen. Voraussetzung für die Teilnahme ist die Einwilligung der Schülerin/ des Schülers selbst und eines Erziehungsberechtigten. Sie und Ihr Kind können Ihre Einwilligung jederzeit, auch nach Beginn der Studie ohne Angabe von Gründen widerrufen.

Wenn Ihr Kind nicht teilnehmen möchte, werden natürlich während der Zeiten der Durchführung der Studie Im Ethikunterricht Aufgaben bereitgestellt, die die Schüler/innen bearbeiten können.

## EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

Wenn Sie Fragen haben, wenden Sie sich bitte gern an die Ansprechpartnerinnen zur Studie. Am Donnerstag, den 10.4. 2019 um 19:00 bieten wir in Raum 222 außerdem eine Informationsveranstaltung zur geplanten Studie am Fanny-Leicht-Gymnasium an.

Mit freundlichen Grüßen,

Handwritten signature of Caterina Gawrilow in black ink.

Caterina Gawrilow

Handwritten signature of U. Schwarz in blue ink.

U. Schwarz (M.Sc.)

Handwritten signature of Silke Merhofe in purple ink.

Silke Merhofe

## 2.5 B5 Letter of invitation for tutors and parents of tutors of grade 10

EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



Tübingen, den 15.2. 2019

**Mathematisch-  
naturwissenschaftliche  
Fakultät**

**Fachbereich Psychologie  
Arbeitsbereich Schulpsychologie**

**Projektleitung:  
Prof. Dr. Caterina Gawrilow  
Ulrike Schwarz M. Sc.  
Schulpsychologie  
Silke Merhofe, OStR´**

**Postanschrift**  
Eberhard Karls Universität Tübingen  
Fachbereich Psychologie  
Schleichstr. 4  
72076 Tübingen

**Telefon** +49 7071 29-75608  
**Telefax** +49 771 29 5902  
**Email** schulpsychologie.forschung@  
psycho.uni-tuebingen.de

### **Einladung zu einer Trainingsstudie von Strategien zur Emotionsregulation im Schulkontext**

Liebe Schülerinnen und Schüler, sehr geehrte Eltern der Klasse 10B,

wir möchten Sie über eine Trainingsstudie von Strategien zur Emotionsregulation im Schulkontext informieren und Sie bzw. Ihr Kind zur Teilnahme einladen. Die Studie wird im Rahmen der seit 2013 bestehenden Kooperation zwischen dem Arbeitsbereich Schulpsychologie unter Leitung von Frau Prof. Dr. C. Gawrilow und dem Fanny-Leicht-Gymnasium durchgeführt und durch den Arbeitsbereich Schulpsychologie am Fachbereich Psychologie der Universität Tübingen wissenschaftlich begleitet.

#### *Inhalte der Studie*

Lernen und alles, was damit verbunden ist - die Unterrichtsstunden, die Sie im Laufe Ihrer (schulischen) Ausbildung besuchen, die Projekte, die schriftlichen und mündlichen Prüfungen und die Abschlüsse, die Sie in dieser Zeit erreichen, und auch die Zeit des Lernens und Übens außerhalb der Schule haben für die allermeisten von Ihnen eine große Bedeutung.

Stete Begleiter all dessen sind die Gefühle, die in diesen Situationen und Kontexten aufkommen. Die Forschung hat herausgefunden, dass es im Umfeld von Schule und Lernen Gefühle gibt, die besonders häufig vorkommen, die sog. Lern- und Leistungsemotionen. Auf der einen Seite sind das solche, die man grundsätzlich als positiv erlebt: *Freude, Hoffnung, Stolz und Erleichterung*. Auf der anderen Seite sind es solche, die man eher als negativ erlebt: *Ärger, Angst, Hoffnungslosigkeit, Scham und Langeweile*.

Emotionen beeinflussen das Wohlbefinden und die Gesundheit von Menschen so maßgeblich, dass sie allein deshalb Beachtung finden sollten im Umfeld von Schule und Lernen.

Sie haben darüber hinaus auch einen erheblichen Einfluss darauf, wie erfolgreich man lernt. Negative Emotionen wie Ärger oder Angst führen z.B. dazu, dass die Aufmerksamkeit von Aufgaben abgelenkt wird und man sich schlechter konzentrieren kann. Positive Emotionen wie Freude und Stolz führen u.a. dazu, dass man flexibler darin ist, Probleme zu erkennen und zu lösen als wenn man sich langweilt. Hoffnung auf ein gutes Ergebnis führt in höherem Maße zur Aktivierung kognitiver Ressourcen als Angst, die sie eher hemmt. Und die Überzeugung,

es „sowieso nicht zu schaffen“ – mit dem Gefühl von Hoffnungslosigkeit verbunden - führt dazu, dass die Motivation, Anstrengung zu investieren, abnimmt.

Es ist natürlich nicht generell „schlecht“, auch negativen Gefühlen, die man hat, Ausdruck zu verleihen, und auch in der Schule kann es in mancher Situation gut tun, z.B. seinem Ärger Luft zu machen.

Das gilt aber nicht für alle Situationen, denn manchmal stehen vor allem negative Emotionen bestimmten schulischen Zielen, die man gerade hat, im Weg: Wenn man sich aus Langeweile gedanklich in interessantere Gefilde flüchtet, verpasst man den Stoff für die Klassenarbeit übermorgen, und wenn man aus Angst z.B. vor einer Präsentation vor der Klasse nicht mehr die Hälfte dessen nachvollziehen kann, was man für die GFS vorbereitet hat, steht man nachher nicht nur mit einer schlechteren Note da, sondern ist auch traurig, weil die gute Vorbereitung „umsonst“ war.

Nun ist es ganz wichtig zu wissen, dass man seinen Emotionen, den positiven und den negativen, nicht einfach „ausgeliefert“ ist, sondern sie durch verschiedene Strategien beeinflussen kann, was in zweifacher Hinsicht erstrebenswert ist: Zum einen fühlt man sich besser, wenn mehr positive als negative Emotionen den (schulischen) Alltag begleiten. Zum anderen stehen die negativen Emotionen den schulischen Zielen, die man hat - zum Beispiel eine gute Note in der Klassenarbeit schreiben, am nächsten Schulmarathon oder Gedichtwettbewerb teilnehmen, ein gutes Abitur machen – weniger im Weg.

### *Ziele der Studie*

Im Rahmen eines Trainings, das sich Wenn-Dann-Plan Training nennt, denken Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klasse (die sog. Tutees) darüber nach, welches negative Gefühl sie häufiger im Schulalltag begleitet, und in welchen Situationen das der Fall ist. Sie lernen eine Strategie kennen, mit deren Hilfe sie diese Emotion besser steuern können. Es handelt sich um eine gedankliche Neu- oder Umbewertung der Situation mit dem Ziel, das mit der Situation verbundene negative Gefühl abzuschwächen oder sogar in ein positives verändern zu können. Ein Beispiel:

In Deutsch geht es gerade um Gedichte. Manch eine/r denkt sich vielleicht: „Wie langweilig.... Wie soll ich die Doppelstunde bloß überstehen? Außer „Schiffe versenken“ mit dem Nachbarn fällt mir nichts ein...“ 😞

Eine neue Sichtweise wäre: Wenn mit langweilig ist, kann ich das selbst ändern, indem ich mich beteilige. Dann ist mit weniger langweilig, und ich habe den Stoff für die Arbeit nicht verpasst. Außerdem habe ich Zeit gespart, weil ich nicht zu Hause alles nachholen muss.“ 😊

Der Wenn-Dann-Plan verbindet dann die von den Schülerinnen und Schülern ausgewählte Situation, in der ein negatives Gefühl häufig auftaucht, mit einer Strategie der Neubewertung. Der Plan für unser Beispiel wäre:

**Immer wenn** mir in Deutsch langweilig ist, **dann** mache ich mir klar, dass es an mir liegt, etwas zu ändern: Wenn ich mich am Unterricht beteilige, ist mit weniger langweilig.“

Die Schüler/innen werden dann gebeten, den Plan für einen gewissen Zeitraum anzuwenden. Nach einer bestimmten Zeit wird das vermutlich fast „automatisch“ geschehen, immer wenn die ausgewählte Situation eintritt.

Schülerinnen und Schüler aus der Klasse 10 und der Jahrgangsstufe 1 (die Tutoren) helfen den jüngeren Schüler/innen, die individuellen Pläne zu erstellen. Das soll unter zwei verschiedenen Bedingungen geschehen, die im Rahmen der Studie miteinander verglichen werden: Ein Teil der Schüler/innen wird individuell von einem Tutor betreut, ein Teil wird im Kursverband von einem Tutor betreut.

Die Rolle der Tutoren ist es, die jüngeren Schüler/innen darin zu unterstützen, den Plan zu erarbeiten. Die Tutoren sind „Experten“. Sie erarbeiten die notwendigen fachlichen Kenntnisse, die sie für ihre Rolle brauchen.

### *Ablauf der Studie*

Im Deutschunterricht erarbeiten wir zusammen ab Montag, den 11.3.2019 bis zum 27.3.2019 innerhalb von 3 Wochen in je 1-2 Stunden pro Woche die oben genannten Themen im Bereich der Motivations- und Zielpsychologie, der Selbstregulation und im Bereich Emotionen und Emotionsregulation.

Auch die Tutoren sollen von dem Training profitieren. Es wird vermutet, dass sie durch Ihre Tätigkeit und die Auseinandersetzung mit der Thematik die Strategie der kognitiven Neubewertung selbst für sich nutzen können und vermehrt anwenden. In diesem Zusammenhang findet am Montag, den 29.4.2019 zu Beginn des Trainings eine Fragebogenerhebung zu Strategien der Emotionsregulation und Selbstregulation statt, und eine weitere Erhebung dazu am Montag, den 1.7.2019, im Deutschunterricht.

Das Training ist in zwei Abschnitte von jeweils ca. 45 Minuten eingeteilt und soll in den Ethikkursen der Klassen 7 und 8 stattfinden, und zwar:

- Teil 1 am *Montag, den 29.4.2019* in der 3. (Klasse 7) oder<sup>6</sup> 5. (Klasse 8) Stunde und
- Teil 2 am *Montag, den 6.5.2019* ebenfalls in der 3. (Klasse 7) oder<sup>1</sup> 5. Stunde (Klasse 8)

Für den ersten Termin werden die zu der Zeit unterrichtenden Kolleg/innen gebeten, die Schüler/innen der 10B freizustellen.

Im Verlauf der ersten Hälfte des kommenden Schuljahres (2019/2010) erhalten die Teilnehmer/innen eine Rückmeldung zu den Ergebnissen der Studie, und selbstverständlich werden wir eine Besprechung dazu anbieten.

Außerdem erhalten alle Teilnehmenden eine Teilnahmebescheinigung der Universität Tübingen. Im Rahmen des Projektes „Schüler/innen als Tutoren“ am Fanny kann die Tätigkeit in das Portfolio der Individuellen Förderung mit aufgenommen werden. Die Schüler/innen können das Portfolio mit dem Abiturzeugnis zusammen erhalten.

Wenn Sie an der Studie teilnehmen möchten, erhalten sowohl die Schüler/innen als auch die Eltern Ende Februar eine *Einwilligungserklärung* zur Teilnahme. Bitte füllen Sie diese dann aus und bringen Sie sie bis zum **11. März** 2019 wieder mit in die Schule. Voraussetzung für die Teilnahme ist die Einwilligung der Schülerin/ des Schülers selbst und eines Erziehungsberechtigten, sofern Sie noch nicht volljährig sind. Sie können Ihre Einwilligung jederzeit, auch nach Beginn der Studie ohne Angabe von Gründen widerrufen.

Wenn Sie nicht teilnehmen möchten, wird natürlich während der Zeiten der Vorbereitung und Durchführung der Studie, die den Deutschunterricht betreffen, Material zur Übung und Vertiefung des aktuellen Themas im Fach Deutsch bereitgestellt.

Am Donnerstag, den 11.4. 2019 um 19:00 bieten wir in *Raum 222* eine Informationsveranstaltung zur geplanten Studie am Fanny-Leicht-Gymnasium an. Uns ist bewusst, dass der Termin nach dem 11. März stattfindet, zu dem wir ja darum bitten, die Einwilligungserklärungen mitzubringen. Das ließ sich organisatorisch, weil verschiedene Jahrgangsstufen involviert sind, nicht anders lösen. Sie können aber selbstverständlich

---

<sup>6</sup> Die Tutoren sind in einer der beiden Klassenstufen eingesetzt.

jederzeit Frau Merhofe ansprechen, wenn Sie Fragen haben oder gern weitere Informationen zur Studie hätten.

Mit freundlichen Grüßen,



Caterina Gawrilow



U. Schwarz (M.Sc.)



Silke Merhofe

## 2.6 B6 Letter of invitation for tutors and parents of tutors of grade 11

EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



Tübingen, den 15.2. 2019

**Mathematisch-  
naturwissenschaftliche  
Fakultät**

**Fachbereich Psychologie  
Arbeitsbereich Schulpsychologie**

**Projektleitung:  
Prof. Dr. Caterina Gawrilow  
Ulrike Schwarz M. Sc.  
Schulpsychologie  
Silke Merhofe, OStR'**

**Postanschrift**  
Eberhard Karls Universität Tübingen  
Fachbereich Psychologie  
Schleichstr. 4  
72076 Tübingen

**Telefon** +49 7071 29-75608  
**Telefax** +49 771 29 5902  
**Email** schulpsychologie.forschung@  
psycho.uni-tuebingen.de

### **Einladung zu einer Trainingsstudie von Strategien zur Emotionsregulation im Schulkontext**

Liebe Schülerinnen und Schüler, sehr geehrte Eltern der Jahrgangsstufe 1

wir möchten Sie über eine Trainingsstudie von Strategien zur Emotionsregulation im Schulkontext informieren und Sie bzw. Ihr Kind zur Teilnahme einladen. Die Studie wird im Rahmen der seit 2013 bestehenden Kooperation zwischen dem Arbeitsbereich Schulpsychologie unter Leitung von Frau Prof. Dr. C. Gawrilow und dem Fanny-Leicht-Gymnasium durchgeführt und durch den Arbeitsbereich Schulpsychologie am Fachbereich Psychologie der Universität Tübingen wissenschaftlich begleitet.

#### *Inhalte der Studie*

Lernen und alles, was damit verbunden ist - die Unterrichtsstunden, die Sie im Laufe Ihrer (schulischen) Ausbildung besuchen, die Projekte, die schriftlichen und mündlichen Prüfungen und die Abschlüsse, die Sie in dieser Zeit erreichen, und auch die Zeit des Lernens und Übens außerhalb der Schule haben für die allermeisten von Ihnen eine große Bedeutung.

Stete Begleiter all dessen sind die Gefühle, die in diesen Situationen und Kontexten aufkommen. Die Forschung hat herausgefunden, dass es im Umfeld von Schule und Lernen Gefühle gibt, die besonders häufig vorkommen, die sog. Lern- und Leistungsemotionen. Auf der einen Seite sind das solche, die man grundsätzlich als positiv erlebt: *Freude, Hoffnung, Stolz und Erleichterung*. Auf der anderen Seite sind es solche, die man eher als negativ erlebt: *Ärger, Angst, Hoffnungslosigkeit, Scham und Langeweile*.

Emotionen beeinflussen das Wohlbefinden und die Gesundheit von Menschen so maßgeblich, dass sie allein deshalb Beachtung finden sollten im Umfeld von Schule und Lernen. Sie haben darüber hinaus auch einen erheblichen Einfluss darauf, wie erfolgreich man lernt. Negative Emotionen wie Ärger oder Angst führen z.B. dazu, dass die Aufmerksamkeit von Aufgaben abgelenkt wird und man sich schlechter konzentrieren kann. Positive Emotionen wie



Freude und Stolz führen u.a. dazu, dass man flexibler darin ist, Probleme zu erkennen und zu lösen als wenn man sich langweilt. Hoffnung auf ein gutes Ergebnis führt in höherem Maße zur Aktivierung kognitiver Ressourcen als Angst, die sie eher hemmt. Und die Überzeugung, es „sowieso nicht zu schaffen“ – mit dem Gefühl von Hoffnungslosigkeit verbunden - führt dazu, dass die Motivation, Anstrengung zu investieren, abnimmt.

Es ist natürlich nicht generell „schlecht“, auch negativen Gefühlen, die man hat, Ausdruck zu verleihen, und auch in der Schule kann es in mancher Situation gut tun, z.B. seinem Ärger Luft zu machen.

Das gilt aber nicht für alle Situationen, denn manchmal stehen vor allem negative Emotionen bestimmten schulischen Zielen, die man gerade hat, im Weg: Wenn man sich aus Langeweile gedanklich in interessantere Gefilde flüchtet, verpasst man den Stoff für die Klassenarbeit übermorgen, und wenn man aus Angst z.B. vor einer Präsentation vor der Klasse nicht mehr die Hälfte dessen nachvollziehen kann, was man für die GFS vorbereitet hat, steht man nachher nicht nur mit einer schlechteren Note da, sondern ist auch traurig, weil die gute Vorbereitung „umsonst“ war.

Nun ist es ganz wichtig zu wissen, dass man seinen Emotionen, den positiven und den negativen, nicht einfach „ausgeliefert“ ist, sondern sie durch verschiedene Strategien beeinflussen kann, was in zweifacher Hinsicht erstrebenswert ist: Zum einen fühlt man sich besser, wenn mehr positive als negative Emotionen den (schulischen) Alltag begleiten. Zum anderen stehen die negativen Emotionen den schulischen Zielen, die man hat - zum Beispiel eine gute Note in der Klassenarbeit schreiben, am nächsten Schulmarathon oder Gedichtwettbewerb teilnehmen, ein gutes Abitur machen – weniger im Weg.

### *Ziele der Studie*

Im Rahmen eines Trainings, das sich Wenn-Dann-Plan Training nennt, denken Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klasse (die sog. Tutees) darüber nach, welches negative Gefühl sie häufiger im Schulalltag begleitet, und in welchen Situationen das der Fall ist. Sie lernen eine Strategie kennen, mit deren Hilfe sie diese Emotion besser steuern können. Es handelt sich um eine gedankliche Neu- oder Umbewertung der Situation mit dem Ziel, das mit der Situation verbundene negative Gefühl abzuschwächen oder sogar in ein positives verändern zu können. Ein Beispiel:

In Deutsch geht es gerade um Gedichte. Manch eine/r denkt sich vielleicht: „Wie langweilig.... Wie soll ich die Doppelstunde bloß überstehen? Außer „Schiffe versenken“ mit dem Nachbarn fällt mir nichts ein...“ 😞

Eine neue Sichtweise wäre: Wenn mit langweilig ist, kann ich das selbst ändern, indem ich mich beteilige. Dann ist mit weniger langweilig, und ich habe den Stoff für die Arbeit nicht verpasst. Außerdem habe ich Zeit gespart, weil ich nicht zu Hause alles nachholen muss.“ 😊

Der Wenn-Dann-Plan verbindet dann die von den Schülerinnen und Schülern ausgewählte Situation, in der ein negatives Gefühl häufig auftaucht, mit einer Strategie der Neubewertung. Der Plan für unser Beispiel wäre:

**Immer wenn** mir in Deutsch langweilig ist, **dann** mache ich mir klar, dass es an mir liegt, etwas zu ändern: Wenn ich mich am Unterricht beteilige, ist mit weniger langweilig.“

Die Schüler/innen werden dann gebeten, den Plan für einen gewissen Zeitraum anzuwenden. Nach einer bestimmten Zeit wird das vermutlich fast „automatisch“ geschehen, immer, wenn die ausgewählte Situation eintritt.

Schülerinnen und Schüler aus der Klasse 10 und der Jahrgangsstufe 1 (die Tutoren) helfen den jüngeren Schüler/innen, die individuellen Pläne zu erstellen. Das soll unter zwei verschiedenen Bedingungen geschehen, die im Rahmen der Studie miteinander verglichen

werden: Ein Teil der Schüler/innen wird individuell von einem Tutor betreut, ein Teil wird im Kursverband von einem Tutor betreut.

Die Rolle der Tutoren ist es, die jüngeren Schüler/innen darin zu unterstützen, den Plan zu erarbeiten. Die Tutoren sind „Experten“. Sie erarbeiten im Psychologieunterricht die notwendigen fachlichen Kenntnisse, die sie für ihre Rolle brauchen.

### *Ablauf der Studie*

Im Psychologieunterricht erarbeiten wir zusammen ab Montag, den 11.3. 2019 und in den folgenden Doppelstunden (18.3. und 1.4. 2019 – am 25.3. findet unsere Klausur statt) die oben genannten Themen im Bereich der Motivations- und Zielpsychologie, der Selbstregulation und im Bereich Emotionen und Emotionsregulation.

Auch die Tutoren sollen von dem Training profitieren. Es wird vermutet, dass sie durch Ihre Tätigkeit und die Auseinandersetzung mit der Thematik die Strategie der kognitiven Neubewertung selbst für sich nutzen können und vermehrt anwenden. In diesem Zusammenhang findet am Montag, den 29.4.2019, zu Beginn des Trainings eine Fragebogenerhebung zu Strategien der Emotionsregulation und Selbstregulation statt, und eine weitere Erhebung dazu am Montag, den 1.7.2019, im Psychologieunterricht.

Das Training ist in zwei Abschnitte von jeweils ca. 45 Minuten eingeteilt und soll in den Ethikkursen der Klassen 7 und 8 stattfinden, und zwar:

- Teil 1 am Montag, den 29.4.2019 in der 3. (Klasse 7) oder<sup>7</sup> 5. (Klasse 8) Stunde und
- Teil 2 am Montag, den 6.5.2019 ebenfalls in der 3. (Klasse 7) oder<sup>1</sup> 5. Stunde (Klasse 8)

Für diese beiden Termine werden die zu der Zeit unterrichtenden Kolleg/innen gebeten, die Schüler/innen freizustellen.

Im Verlauf der ersten Hälfte des kommenden Schuljahres (2019/2010) erhalten die Teilnehmer/innen eine Rückmeldung zu den Ergebnissen der Studie, und selbstverständlich werden wir eine Besprechung dazu anbieten.

Außerdem erhalten alle Teilnehmenden eine Teilnahmebescheinigung der Universität Tübingen. Im Rahmen des Projektes „Schüler/innen als Tutoren“ am Fanny kann die Tätigkeit in das Portfolio der Individuellen Förderung mit aufgenommen werden. Die Schüler/innen können das Portfolio mit dem Abiturzeugnis zusammen erhalten.

Wenn Sie an der Studie teilnehmen möchten, erhalten sowohl die Schüler/innen als auch die Eltern Anfang April eine *Einwilligungserklärung* zur Teilnahme. Bitte füllen Sie diese dann aus und bringen Sie sie bis spät. zum **12. April** 2019 wieder mit in die Schule. Sie können sie auch in Frau Merhofes Fach (Mf) im Lehrerzimmer legen lassen oder ihr persönlich geben. Voraussetzung für die Teilnahme ist die Einwilligung der Schülerin/ des Schülers selbst und eines Erziehungsberechtigten, sofern Sie noch nicht volljährig sind. Sie können Ihre Einwilligung jederzeit, auch nach Beginn der Studie ohne Angabe von Gründen widerrufen.

Wenn Sie Fragen haben, wenden Sie sich bitte gern an die Ansprechpartnerinnen zur Studie. Am Donnerstag, den 11.4.2019 um 19:00 bieten wir außerdem in Raum 222 eine Informationsveranstaltung geplanten Studie am Fanny-Leicht-Gymnasium an.

---

<sup>7</sup> Die Tutoren sind in einer der beiden Klassenstufen eingesetzt.

EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

Mit freundlichen Grüßen,

Handwritten signature of Caterina Gawrilow in black ink, appearing as 'C. Gawrilow'.

Caterina Gawrilow

Handwritten signature of U. Schwarz in blue ink, appearing as 'U. Schwarz'.

U. Schwarz (M.Sc.)

Handwritten signature of Silke Merhofe in blue ink, appearing as 'Silke Merhofe'.

Silke Merhofe

## 2.7 B7 Letter of consent for students

EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



Tübingen, den 15.2.2019

**Mathematisch-  
naturwissenschaftliche  
Fakultät**

**Fachbereich Psychologie  
Arbeitsbereich Schulpsychologie  
Prof. Dr. Caterina Gawrilow  
Ulrike Schwarz, M.Sc.  
Schulpsychologie  
Silke Merhofe, OStR´**

**Postanschrift**  
Eberhard Karls Universität Tübingen  
Fachbereich Psychologie  
Schleichstr. 4  
72076 Tübingen

**Telefon** +49 7071 29-75608  
**Telefax** +49 7071 29-5902  
**Email** schulpsychologie.forschung@  
psycho.uni-tuebingen.de

### **Einwilligungserklärung zur Trainingsstudie von Strategien zur Emotionsregulation im Schulkontext**

Ich \_\_\_\_\_

**(Name der teilnehmenden Schülerin /des teilnehmenden Schülers in Blockschrift)**

bin schriftlich über die Studie und den Versuchsablauf aufgeklärt worden. Ich habe alle Informationen vollständig gelesen und verstanden. Sofern ich Fragen dazu hatte, wurden sie von der Studienleitung (Frau Gawrilow, Frau Schwarz, Frau Merhofe) vollständig und zu meiner Zufriedenheit beantwortet. Mit der Handhabung der erhobenen Daten bin ich einverstanden:

Die Aufzeichnung und Auswertung der Daten erfolgt pseudonymisiert, d. h. unter Verwendung eines Codewortes und ohne Angabe meines Namens. Es existiert eine Kodierliste auf Papier, die meinen Namen mit diesem Codewort verbindet. Diese Kodierliste ist nur den Projektmitarbeitern zugänglich und wird gelöscht, wenn keine Notwendigkeit mehr besteht, das Codewort und meinen Namen miteinander in Verbindung zu bringen, also nachdem die Rückmeldungen zur Auswertung der Studie erfolgt sind.

Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung dieser Daten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Ich bin darüber informiert worden, dass ich jederzeit eine Löschung all meiner Daten verlangen kann. Wenn allerdings die Kodierliste bereits gelöscht ist, kann mein Datensatz nicht mehr identifiziert (gefunden) und also auch nicht mehr gelöscht werden. Meine Daten sind dann anonymisiert. Ich bin einverstanden, dass diese anonymisierten Daten zu Forschungszwecken weiterverwendet werden können und mindestens 10 Jahre gespeichert bleiben.

Ich hatte genügend Zeit für eine Entscheidung und erkläre mich bereit, an der o.g. Studie teilzunehmen. Ich weiß, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig ist und ich die Teilnahme jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann.

Die Teilnehmerinformation ist Teil dieser Einwilligungserklärung.

EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

Ort, Datum & Unterschrift des Teilnehmers:

---

Ort, Datum & Unterschrift des Versuchsleiters:

---

## 2.8 B8 Letter of consent for parents

EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



**Mathematisch-  
naturwissenschaftliche  
Fakultät**

**Fachbereich Psychologie  
Arbeitsbereich Schulpsychologie  
Prof. Dr. Caterina Gawrilow  
Ulrike Schwarz, M.Sc.  
Schulpsychologie  
Silke Merhofe, OStR**

Tübingen, den 15.2.2019

**Postanschrift**  
Eberhard Karls Universität Tübingen  
Fachbereich Psychologie  
Schleichstr. 4  
72076 Tübingen

**Telefon** +49 7071 29-75608  
**Telefax** +49 7071 29-5902  
**Email** schulpsychologie.forschung@  
psycho.uni-tuebingen.de

### **Einwilligungserklärung zur Trainingsstudie von Strategien zur Emotionsregulation im Schulkontext**

Ich \_\_\_\_\_

**(Name der teilnehmenden Schülerin /des teilnehmenden Schülers in Blockschrift)**

bin schriftlich über die Studie und den Versuchsablauf aufgeklärt worden. Ich habe alle Informationen vollständig gelesen und verstanden. Sofern ich Fragen dazu hatte, wurden sie von der Studienleitung (Frau Gawrilow, Frau Schwarz, Frau Merhofe) vollständig und zu meiner Zufriedenheit beantwortet. Mit der Handhabung der erhobenen Daten bin ich einverstanden:

Die Aufzeichnung und Auswertung der Daten erfolgt pseudonymisiert, d. h. unter Verwendung eines Codewortes und ohne Angabe meines Namens. Es existiert eine Kodierliste auf Papier, die meinen Namen mit diesem Codewort verbindet. Diese Kodierliste ist nur den Projektmitarbeitern zugänglich und wird gelöscht, wenn keine Notwendigkeit mehr besteht, das Codewort und meinen Namen miteinander in Verbindung zu bringen, also nachdem die Rückmeldungen zur Auswertung der Studie erfolgt sind.

Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung dieser Daten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Ich bin darüber informiert worden, dass ich jederzeit eine Löschung all meiner Daten verlangen kann. Wenn allerdings die Kodierliste bereits gelöscht ist, kann mein Datensatz nicht mehr identifiziert (gefunden) und also auch nicht mehr gelöscht werden. Meine Daten sind dann anonymisiert. Ich bin einverstanden, dass diese anonymisierten Daten zu Forschungszwecken weiterverwendet werden können und mindestens 10 Jahre gespeichert bleiben.

Ich hatte genügend Zeit für eine Entscheidung und erkläre mich bereit, an der o.g. Studie teilzunehmen. Ich weiß, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig ist und ich die Teilnahme jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann.

Die Teilnehmerinformation ist Teil dieser Einwilligungserklärung.

EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

Ort, Datum & Unterschrift des Teilnehmers:

---

Ort, Datum & Unterschrift des Versuchsleiters:

---

## 2.9 B9 Teaching unit for tutors (unit plan)

### Was die großen SuS lernen:

Selbstregulation: Was ist das?

- Konstrukt (knapp)
- Beispiel Ziele erreichen (oder vorher Belohnungsaufschub? Oder konkreter auf Schule bezogen? ...)

Motivationspsychologie

- Ziele setzen und Ziele verfolgen – Zielpsychologie knapp
- Das Rubikon-Modell von Oettingen und Heckhausen: intention-behaviour-gap

Was sind Emotionen?

Welche Rolle spielen Emotionen

- überhaupt? (knapp)
- In schulischen Kontexten?
  - o Eigene Erfahrungen der SuS
  - o Beispiele: Angst, Langeweile, Ärger (u.a.) - Folgen/Zusammenhänge mit Leistung – schulischen Zielen - und Wohlbefinden
  - o AEQ - Ergebnisse

Was ist Emotionsregulation?

- Theorie: Modell der ER, Strategien der ER (Gross)
- ER als Teil der SR im Dienst von schulischen Zielen (soziale und Leistungsziele)
- ER als Aspekt psychischen Wohlbefindens (als Ziel)
- Wie kann man ER trainieren?

→ Wenn-Dann Pläne (mit mental contrasting)

- Theorie
  - o Was ist das? (knapp)
  - o ER als Teil von W-D-Plänen
- Anwendung der Pläne auf individuelle Situation



2.10 B10 Interventional material for tutees

## Material für das Training von Strategien zur Emotionsregulation

CODEWORD Tutor: \_\_\_\_\_

CODEWORD Tutee: \_\_\_\_\_

Fast alles, was wir tun, ist mit Gefühlen verbunden:

*Wir freuen uns, z.B. wenn wir jemanden sehen, den wir mögen.*



*Wir sind traurig, wenn jemand z.B. zu einer Verabredung nicht erscheint.*



Gefühle, man nennt sie auch Emotionen, begleiten auch den Schulalltag, das Lernen und das Miteinander mit anderen, den Mitschüler/innen und Lehrer/innen.

Sie sind nicht nur deshalb wichtig, weil sie einen Einfluss auf unser **Wohlbefinden** haben. So ist es z.B. angenehmer, Freude und Hoffnung zu empfinden als z.B. Angst.

Gefühle haben auch einen großen Einfluss darauf, wie gut man **lernen und arbeiten** kann in der **Schule**.

Wenn man z.B. mit Freude lernt, ist man einfallsreicher im Lösen von Aufgaben als wenn man sich langweilt.

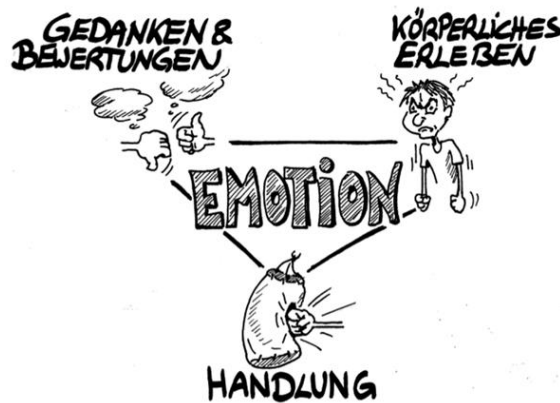
Und wenn man voller Hoffnung ist, in einer Arbeit gut abzuschneiden, fällt einem Gelerntes besser ein als wenn man Angst davor hat oder denkt, man schafft es sowieso nicht.



Emotionen haben verschiedene **Bestandteile**. In der Zeichnung unten ist das für die Emotion „Ärger“ veranschaulicht. Nehmen wir folgende Situation an:

Du hast zusammen mit deinem Sitznachbarn für eine Arbeit in Englisch gelernt. Nun bekommt ihr sie zurück: Dein Nachbar hat eine bessere Note als du. Er zeigt dir seine Arbeit.

Deine *Gedanken und Bewertungen* dazu könnten sein: „Blöd, wir haben doch gleichviel Arbeit investiert. Warum ist er/sie nun besser?“ Vielleicht spürst du, wie du vor Ärger tief Luft holen musst (*körperliches Erleben*), und du sagst dem Nebensitzer laut und deutlich die Meinung (*Handlung*), z.B.: „Wie schön für dich. Lass´ mich in Ruhe.“



Gefühle, die man hat, „herauszulassen“, ist nicht an sich gut oder schlecht. Seine Freude zu zeigen tut oft gut. Es kann auch guttun, seinen Ärger zu zeigen.

Im Beispiel oben seht ihr aber schon, dass es nicht in allen Situationen gut ist, seinen Gefühlen freien Lauf zu lassen und spontanen Reaktionen nachzugeben und nach ihnen zu handeln:



- Vielleicht „grummelt“ es in dir, bevor du deinem Ärger Luft machst. Der Kommentar des Sitznachbarn beschäftigt dich. In der Zeit verpasst du die Besprechung der Arbeit.
- Vielleicht hat deine heftige Reaktion den Nachbarn verletzt.

- Der verbale „Ausbruch“ stört den Unterricht, und du wirst ermahnt.
- Nun beschäftigt dich vielleicht die Reaktion deines Nachbarn. Du wolltest ihn doch nicht verletzen... Und dass du ermahnt worden bist, beschäftigt dich auch. Vielleicht ärgerst du dich noch mehr, oder schämst dich - und verpasst du noch mehr von der Besprechung der Klassenarbeit...

Das alles ist nicht so gut, weil es möglicher Weise den schulischen Zielen, die du hast, entgegensteht – wenn du z.B. im Unterricht aufpassen möchtest, weil du gern eine gute Note im Zeugnis hättest.

### Was sind Ziele, die man in der Schule haben kann?



Es gibt kleine Ziele, die innerhalb recht kurzer Zeit verwirklicht werden können, und es gibt größere, die man auf längere Sicht verwirklichen möchte. Es folgen Beispiele für

- ein kleines Ziel: Ich möchte in einem bestimmten Fach im Unterricht besser aufpassen.
- ein größeres Ziel: Ich möchte im Zeugnis in diesem Jahr z.B. eine Zwei in diesem Fach haben.
- ein noch größeres Ziel: Ich möchte das Abitur machen.
- 

Es gibt aber auch Ziele, die sich nicht nur auf **schulische Leistungen** beziehen, sondern z.B. auch die **Beziehungen** zu anderen betreffen, die man in der Schule hat. Beispiel für solche Ziele sind:

- Ich möchte mehr mit den anderen zusammenarbeiten.
- Ich möchte nicht mehr so aufgeregt sein, wenn ich einen Vortrag vor den anderen halten muss.

Wir haben schon gesehen: Manchmal sind Emotionen, die wir haben, nicht förderlich, wenn wir bestimmte Ziele erreichen möchten.

Kommen wir zum Beispiel von vorhin zurück: Die Englischarbeit wird zurückgegeben. Dein Sitznachbar und Lernpartner hat eine bessere Note.

Dein Gefühl: Ärger

Die Folgen: Du verpasst die  
Besprechung der  
Klassenarbeit, zumindest  
einen Teil davon.



Dein Ziel: Im  
Unterricht  
aufpassen.

Da ist es schon einmal gut zu wissen, dass man seinen Gefühlen nicht einfach ausgeliefert ist, sondern sie beeinflussen kann.



Man kann bestimmte Strategien anwenden und damit Gefühle verstärken, abschwächen oder verändern, oder auch den Umgang damit beeinflussen.

Und so kann man auch das Handeln, das einem Gefühl folgt, in eine bestimmte Richtung steuern.

*Das schauen wir uns später noch genauer an.*

Es gibt ganz unterschiedliche Gefühle in unterschiedlichen Bereichen. Wissenschaftler haben herausgefunden, dass es bestimmte **Gefühle** gibt, die bei allem, was mit **Schule und Lernen** zu tun hat, häufig vorkommen. Das sind:



*Freude, Hoffnung und Stolz,*

*Ärger, Angst, Hoffnungslosigkeit, Scham und Langeweile*

Man kann z.B. stolz sein, wenn man sich gut vorbereitet hat und ein gutes Ergebnis in einem Test zurückbekommt.

Man kann z.B. Hoffnungslosigkeit empfinden, wenn man sich immer wieder gut vorbereitet in einem Fach und die Ergebnisse dennoch nicht so gut sind.

**Jetzt bist du an der Reihe:** Denke darüber nach, welche der oben genannten Gefühle du aus deinem Schulalltag kennst. Bringe sie in eine Reihenfolge – zuerst das Gefühl, das am häufigsten vorkommt, zuletzt das, was du am seltensten verspürst.

1: \_\_\_\_\_

2: \_\_\_\_\_

3: \_\_\_\_\_

4: \_\_\_\_\_

5: \_\_\_\_\_

6: \_\_\_\_\_

7: \_\_\_\_\_

8: \_\_\_\_\_



Uns geht es darum, die eher unangenehmen **Emotionen** so zu **beeinflussen**, dass sie

- einem nicht mehr so zu schaffen machen und
- bestimmten Zielen, die man hat, nicht mehr so im Weg stehen.

Um das zu schaffen, muss man ein paar **Schritte** gehen:



*Schritt 1:* Schreibe bitte aus deiner Liste oben hier noch einmal das negative Gefühl auf, von dem du denkst, dass es dir am häufigsten im Weg steht und dass du es gern weniger oft verspüren würdest oder gerne besser „im Griff“ hättest.

Konzentriere dich dabei auf Situationen im Unterricht (also nicht in Klassenarbeiten).

---

**Für die nächsten Schritte hast du Zeit bis zum nächsten Treffen mit deinem Trainer oder Tutor. Das ist etwa eine Woche.**

Bitte lies die nächsten Schritte 2 bis 5 (auf den nächsten 2 Seiten) **jetzt** aufmerksam durch:

Versuche, in der kommenden Woche einmal genau darauf zu achten, wann „dein“ Gefühl auftritt, und in welchen Situationen. Du kannst dir auch Stichpunkte dazu aufschreiben.

Trage bitte erst am Ende der Woche in das Arbeitsmaterial unten ein, was du herausgefunden hast.

*Schritt 2:* Denke darüber nach, ob es bestimmte Situationen gibt, in denen dein in Schritt 1 gewähltes Gefühl öfter auftaucht.

Versuche, solche Situationen zu beschreiben:

---

---

---

---

---

---

---

---



*Schritt 3:* Überlege dir, welchen schulischen Zielen, die du hast, das Gefühl im Weg stehen könnte. Denke an die Situationen, in denen es öfter auftaucht.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



*Schritt 4:* Stelle dir nun vor, dass die Situationen, die du oben beschrieben hast, viel weniger von „deinem“ negativen Gefühl geprägt sind. Du bist also z.B. weniger ärgerlich, weniger ängstlich, oder weniger gelangweilt.

Was wäre besser, wenn das der Fall wäre? Wie würden sich die Situationen dann verändern? Versuche dir das vorzustellen, und schreibe es auf:



---

---

---

---

---

Und nun noch ein letzter Schritt: *Schritt 5*

Was, glaubst du, hindert dich daran, z.B. weniger ärgerlich, ängstlich oder gelangweilt zu sein? Denke wieder an die Situationen, in denen „dein“ Gefühl oft vorkommt.

---

---

---

---

---





**Jetzt geht es darum, mit deinem Tutor zusammen einen Plan zu erstellen!**

Du hast ja auf S. 4 des Materials schon erfahren, dass...

**...man seinen Gefühlen nicht einfach ausgeliefert ist, sondern sie beeinflussen kann.**



**Man kann bestimmte Strategien anwenden und damit Gefühle verstärken, abschwächen oder verändern, oder auch den Umgang damit beeinflussen.**

**Und so kann man auch das Handeln, das einem Gefühl folgt, in eine bestimmte Richtung steuern.**

Du in der vergangenen Woche schon überlegt, **welches Gefühl** du gerne besser steuern würdest.

Und du hast dir in der letzten Woche auch schon Gedanken dazu gemacht, in **welchen Situationen** dieses Gefühl häufig aufkommt.

Außerdem hast du überlegt, welchen schulischen **Zielen** „dein“ Gefühl im Weg stehen könnte und was dir wohl im Weg steht, um weniger von diesem Gefühl zu verspüren – also weniger \_\_\_\_\_ zu haben.

Zuletzt hast du dir vorgestellt, wie die Situation sein könnte, wenn du dein Gefühl besser „im Griff“ hättest.

Das schaust du dir mit deinem Tutor zusammen noch einmal an.

Bevor wir den Plan schreiben können, brauchen wir noch einen Zwischenschritt:

In dem geht es darum: **Wie** kannst du „dein“ Gefühl so steuern, dass es dich weniger stört und deinen schulischen Zielen nicht mehr im Weg ist?



Dazu hat ein schlauer Mensch – Epiktet – gesagt:

***Es sind nicht die Dinge selbst, die uns beunruhigen, sondern die Vorstellungen und Meinungen von den Dingen.***

Ein Beispiel: Der Lehrer schaut zu dir herüber, einige Sekunden lang, während einer Stillarbeitsphase.

1: Du könntest denken: „Wieso guckt der/die mich so lange an? Will der/die mich kontrollieren?“

Welches Gefühl könnte mit diesem Gedanken verbunden sein? \_\_\_\_\_



2: Du könntest dir auch eine andere Vorstellung, eine andere Meinung zum Handeln des Lehrers bilden, z.B.: „Er/Sie möchte sehen, ob ich zurechtkomme mit den Aufgaben, er/sie möchte mich unterstützen“

Welches Gefühl könnte mit dem Gedanken verbunden sein? \_\_\_\_\_

Du siehst, ein und dieselbe Situation kann man verschieden bewerten. Je nachdem, wie du das tust, kommen unterschiedliche Gefühle dabei heraus, die auch unterschiedlich stark sein können.

Wenn du nun „dein“ Gefühl steuern möchtest, weil es dir und deinen schulischen Zielen in bestimmten Situationen im Weg steht, kannst du versuchen, die Situationen, in denen es aufkommt, für dich **neu zu bewerten**, und zwar so, dass ein **positiveres Gefühl** daraus folgt.

Dabei solltest du Folgendes beachten:



1: Manchmal reagiert man schon „automatisch“ auf etwas. (z.B. auf Gedichte im Deutschunterricht: „Langweilig“). Da ist es wichtig, ein wenig **Abstand** zu schaffen, um die automatische Reaktion zu unterbrechen und ruhiger zu reagieren („Halt stopp. Jetzt gucke ich mir erst mal genauer an, was wir überhaupt machen.“)

2: Denke an deine schulischen Ziele: **Welche neue Sicht auf die Situationen** könnte dir helfen, diese Ziele zu erreichen?

Versuche dazu einige Ideen aufzuschreiben:

---

---

---

---

---

**Nun formulierst du den Plan, der dir helfen soll, „dein“ Gefühl besser zu steuern. Solche Pläne heißen „Wenn-Dann-Pläne“.**

Die Situationen, in denen „dein“ negatives Gefühl häufiger aufkommt, kommen in den **Wenn**-Teil des Plans. Versuche, die Situation möglichst genau zu beschreiben.

Einige Beispiele:

„Immer, **wenn** ich mich im Deutschunterricht langweile...“

„Immer, **wenn** ich Angst davor habe, etwas vor der Klasse vorstellen zu müssen...“

„Immer, **wenn** ich mich ärgere, weil Lehrer/in ... viel zu schnell erklärt...“

In den **Dann**-Teil des Plans kommt, wie du die Situation für dich so neu bewerten willst, dass „dein“ negatives Gefühl abnimmt und du deine schulischen Ziele besser erreichen kannst.

Einige Beispiele:

„...**dann** mache ich mir klar, dass ich das selbst ändern kann: Wenn ich mich beteilige, ist mir weniger langweilig. Und meine Note in Deutsch ist besser.“

„... **dann** sage ich mir, dass ich gut vorbereitet bin und die Situation eine Chance ist, das zu zeigen. Und dass ich das Vortragen üben kann, um darin besser zu werden.“

„...**dann** mache ich mir klar, dass ich dem nicht hilflos „ausgeliefert“ bin, sondern mein Problem deutlich machen kann: Ich gehe zu ihr/ihm hin und sage, dass es mir zu schnell geht und frage, was ich machen kann, um besser mitzukommen.“

**Dein Plan:**

Immer, wenn...,

---

---

---

---

---



dann....

---

---

---

---

---

Bitte schreibe nun du den Plan auf die beiliegende Karteikarte und lege die in dein Mäppchen.

Wichtig ist, dass du so oft wie möglich versuchst, den Plan anzuwenden. Es soll ja später überprüft werden, ob er dich auch tatsächlich unterstützt hat. Dazu musst du ihn natürlich greifbar haben.



2.11 B11 Interventional material for tutors: 1-1 condition

**Material für das Training von Strategien zur Emotionsregulation  
(Tutorenversion 1 Tutor – 1 Tutee )**

Bevor wir mit dem Training anfangen, stelle ich mich dir erst einmal vor. *Ich bin die/der* (Namen sagen und Klasse/Stufe. *Wer bist du?* → Tutee trägt sein **Codewort** und Ihr Codewort bei sich im Material ein, Sie tragen Ihr Codewort und das des Tutees hier in Ihrem Material ein.

CODEWORT Tutor: \_\_\_\_\_

CODEWORT Tutee: \_\_\_\_\_

**Generelles Vorgehen:** Gehen Sie mit dem Tutee das Arbeitsmaterial durch. Lassen Sie den Tutee abschnittsweise lesen, immer, bis Sie wieder einen Beitrag machen.

Fast alles, was wir tun, ist mit Gefühlen verbunden:

*Wir freuen uns, z.B. wenn wir jemanden sehen, den wir mögen.*



*Wir sind traurig, wenn jemand z.B. zu einer Verabredung nicht erscheint.*



Gefühle, man nennt sie auch Emotionen, begleiten auch den Schulalltag, das Lernen und das Miteinander mit anderen, den Mitschüler/innen und Lehrer/innen.

Sie sind nicht nur deshalb wichtig, weil sie einen Einfluss auf unser **Wohlbefinden** haben. So ist es z.B. angenehmer, Freude und Hoffnung zu empfinden als z.B. Angst.

Gefühle haben auch einen großen Einfluss darauf, wie gut man **lernen und arbeiten** kann in der **Schule**.

Wenn man z.B. mit Freude lernt, ist man einfallsreicher im Lösen von Aufgaben als wenn man sich langweilt.

Und wenn man voller Hoffnung ist, in einer Arbeit gut abzuschneiden, fällt einem Gelerntes besser ein als wenn man Angst davor hat oder denkt, man schafft es sowieso nicht.

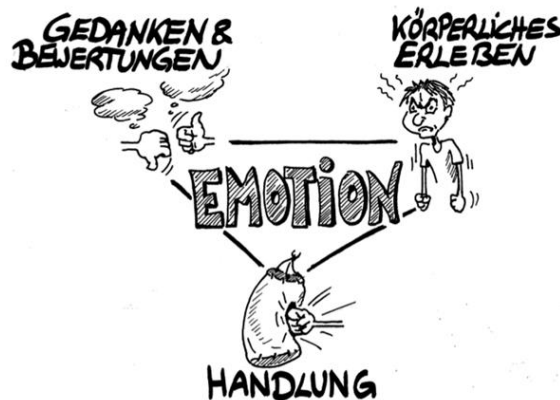


**Hast du so etwas oder etwas Ähnliches schon einmal erlebt?** Tutee berichtet, wenn er möchte.

Emotionen haben verschiedene **Bestandteile**. In der Zeichnung unten ist das für die Emotion „Ärger“ veranschaulicht. Nehmen wir folgende Situation an:

Du hast zusammen mit deinem Sitznachbarn für eine Arbeit in Englisch gelernt. Nun bekommt ihr sie zurück: Dein Nachbar hat eine bessere Note als du. Er zeigt dir seine Arbeit.

Deine *Gedanken und Bewertungen* dazu könnten sein: „Blöd, wir haben doch gleichviel Arbeit investiert. Warum ist er/sie nun besser?“ Vielleicht spürst du, wie du vor Ärger tief Luft holen musst (*körperliches Erleben*), und du sagst dem Nebensitzer laut und deutlich die Meinung (*Handlung*), z.B.: „Wie schön für dich. Lass´ mich in Ruhe.“



Gefühle, die man hat, „herauszulassen“, ist nicht an sich gut oder schlecht. Seine Freude zu zeigen tut oft gut. Es kann auch guttun, seinen Ärger zu zeigen.

Im Beispiel oben seht ihr aber schon, dass es nicht in allen Situationen gut ist, seinen Gefühlen freien Lauf zu lassen und spontanen Reaktionen nachzugeben und nach ihnen zu handeln:



- Vielleicht „grummelt“ es in dir, bevor du deinem Ärger Luft machst. Der Kommentar des Sitznachbarn beschäftigt dich. In der Zeit verpasst du die Besprechung der Arbeit.
- Vielleicht hat deine heftige Reaktion den Nachbarn verletzt.

- Der verbale „Ausbruch“ stört den Unterricht, und du wirst ermahnt.
- Nun beschäftigt dich vielleicht die Reaktion deines Nachbarn. Du wolltest ihn doch nicht verletzen... Und dass du ermahnt worden bist, beschäftigt dich auch. Vielleicht ärgerst du dich noch mehr, oder schämst dich - und verpasst du noch mehr von der Besprechung der Klassenarbeit...

Das alles ist nicht so gut, weil es möglicher Weise den schulischen Zielen, die du hast, entgegensteht – wenn du z.B. im Unterricht aufpassen möchtest, weil du gern eine gute Note im Zeugnis hättest.

**Glaubst du, deine Reaktion auf die bessere Note deines Sitznachbarn wäre so oder so ähnlich? Wenn nicht, was glaubst du, wie du reagieren würdest? (S erzählen lassen, wenn er möchte. Sie lernen ihn/sie dadurch besser kennen...)**

### Was sind Ziele, die man in der Schule haben kann?



Es gibt kleine Ziele, die innerhalb recht kurzer Zeit verwirklicht werden können, und es gibt größere, die man auf längere Sicht verwirklichen möchte. Es folgen Beispiele für

- ein kleines Ziel: Ich möchte in einem bestimmten Fach im Unterricht besser aufpassen.
- ein größeres Ziel: Ich möchte im Zeugnis in diesem Jahr z.B. eine Zwei in diesem Fach haben.
- ein noch größeres Ziel: Ich möchte das Abitur machen.
- 

*Kannst du Beispiele für Ziele nennen, die du in der Schule hast? Vielleicht auch für ein kleines, größeres und ganz großes Ziel? (Die Tutees schreiben noch nichts auf. Die Ziele sollen nur schon einmal ins Bewusstsein gerufen werden.)*

Es gibt aber auch Ziele, die sich nicht nur auf **schulische Leistungen** beziehen, sondern z.B. auch die **Beziehungen** zu anderen betreffen, die man in der Schule hat. Beispiel für solche Ziele sind:

- Ich möchte mehr mit den anderen zusammenarbeiten.
- Ich möchte nicht mehr so aufgeregt sein, wenn ich einen Vortrag vor den anderen halten muss.

*Hast du solche Ziele auch? (s.o. – Tutees schreiben noch nichts auf.)*



Wir haben schon gesehen: Manchmal sind Emotionen, die wir haben, nicht förderlich, wenn wir bestimmte Ziele erreichen möchten.

Kommen wir zum Beispiel von vorhin zurück: Die Englischarbeit wird zurückgegeben. Dein Sitznachbar und Lernpartner hat eine bessere Note.

Dein Gefühl: Ärger

Die Folgen: Du verpasst die  
Besprechung der  
Klassenarbeit, zumindest  
einen Teil davon.



Dein Ziel: Im  
Unterricht  
aufpassen.

*Wir haben ja eben schon darüber gesprochen, ob du wohl ähnlich reagieren würdest. Wenn nicht (du also z.B. eher traurig wärst), hätte „dein“ Gefühl auch Folgen für den Unterricht? Was wären die wohl? (Tutee berichtet ggf.)*

Da ist es schon einmal gut zu wissen, dass man seinen Gefühlen nicht einfach ausgeliefert ist, sondern sie beeinflussen kann.



Man kann bestimmte Strategien anwenden und damit Gefühle verstärken, abschwächen oder verändern, oder auch den Umgang damit beeinflussen.

Und so kann man auch das Handeln, das einem Gefühl folgt, in eine bestimmte Richtung steuern.

*Das schauen wir uns später noch genauer an.*

Es gibt ganz unterschiedliche Gefühle in unterschiedlichen Bereichen. Wissenschaftler haben herausgefunden, dass es bestimmte **Gefühle** gibt, die bei allem, was mit **Schule und Lernen** zu tun hat, häufig vorkommen. Das sind:



*Freude, Hoffnung und Stolz,  
Ärger, Angst, Hoffnungslosigkeit, Scham und Langeweile*

Man kann z.B. stolz sein, wenn man sich gut vorbereitet hat und ein gutes Ergebnis in einem Test zurückbekommt.

Man kann z.B. Hoffnungslosigkeit empfinden, wenn man sich immer wieder gut vorbereitet in einem Fach und die Ergebnisse dennoch nicht so gut sind.

**Kennst du solche Situationen auch? Welche sind das?**

**Jetzt bist du an der Reihe:** Denke darüber nach, welche der oben genannten Gefühle du aus deinem Schulalltag kennst. Bringe sie in eine Reihenfolge – zuerst das Gefühl, das am häufigsten vorkommt, zuletzt das, was du am seltensten verspürst.

- 1: \_\_\_\_\_
- 2: \_\_\_\_\_
- 3: \_\_\_\_\_
- 4: \_\_\_\_\_
- 5: \_\_\_\_\_
- 6: \_\_\_\_\_
- 7: \_\_\_\_\_
- 8: \_\_\_\_\_



**Hier ist evtl. Hilfestellung erforderlich, wenn die Tutees sich nichts Genaues unter den Gefühlen vorstellen können. Bitte Zusatzseite zu 5 (5.1.) beachten.**

Uns geht es darum, die eher unangenehmen **Emotionen** so zu **beeinflussen**, dass sie

- einem nicht mehr so zu schaffen machen und
- bestimmten Zielen, die man hat, nicht mehr so im Weg stehen.

Um das zu schaffen, muss man ein paar **Schritte** gehen:



*Schritt 1:* Schreibe bitte aus deiner Liste oben hier noch einmal das negative Gefühl auf, von dem du denkst, dass es dir am häufigsten im Weg steht und dass du es gern weniger oft verspüren würdest oder gerne besser „im Griff“ hättest.

Konzentriere dich dabei auf Situationen im Unterricht (also nicht in Klassenarbeiten).

---

**Für die nächsten Schritte hast du Zeit bis zum nächsten Treffen mit deinem Trainer oder Tutor. Das ist etwa eine Woche.**

Bitte lies die nächsten Schritte 2 bis 5 (auf den folgenden 2 Seiten) **jetzt** aufmerksam durch:

Versuche, in der kommenden Woche einmal genau darauf zu achten, wann „dein“ Gefühl auftritt, und in welchen Situationen. Du kannst dir auch Stichpunkte dazu aufschreiben.

Trage bitte erst am Ende der Woche in das Arbeitsmaterial unten ein, was du herausgefunden hast.

*Schritt 2:* Denke darüber nach, ob es bestimmte Situationen gibt, in denen dein in Schritt 1 gewähltes Gefühl öfter auftaucht.

Versuche, solche Situationen zu beschreiben:

---

---

---

---

---

---

---



*Schritt 3:* Überlege dir, welchen schulischen Zielen, die du hast, das Gefühl im Weg stehen könnte. Denke an die Situationen, in denen es öfter auftaucht.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



*Schritt 4:* Stelle dir nun vor, dass die Situationen, die du oben beschrieben hast, viel weniger von „deinem“ negativen Gefühl geprägt sind. Du bist also z.B. weniger ärgerlich, weniger ängstlich, oder weniger gelangweilt.

Was wäre besser, wenn das der Fall wäre? Wie würden sich die Situationen dann verändern? Versuche dir das vorzustellen, und schreibe es auf:



---

---

---

---

---

Und nun noch ein letzter Schritt: *Schritt 5*

Was, glaubst du, hindert dich daran, z.B. weniger ärgerlich, ängstlich oder gelangweilt zu sein? Denke wieder an die Situationen, in denen „dein“ Gefühl oft vorkommt.

---

---

---

---

---



**Hast du bei allen Schritten verstanden, was du machen sollst? Das ist ganz wichtig. Hast du noch Fragen? (ggf. beantworten. Wenn Sie nicht sicher sind, Frau Schwarz oder Frau Merhofe ansprechen.) Wenn alles klar ist nicht, sind wir für heute fertig, und sehen uns dann in der nächsten Woche wieder.**

**Jetzt geht es darum, mit deinem Tutor zusammen einen Plan zu erstellen!**

Du hast ja auf S. 4 des Materials schon erfahren, dass...

**...man seinen Gefühlen nicht einfach ausgeliefert ist, sondern sie beeinflussen kann.**



**Man kann bestimmte Strategien anwenden und damit Gefühle verstärken, abschwächen oder verändern, oder auch den Umgang damit beeinflussen.**

**Und so kann man auch das Handeln, das einem Gefühl folgt, in eine bestimmte Richtung steuern.**

Du in der vergangenen Woche schon überlegt, **welches Gefühl** du gerne besser steuern würdest.

Und du hast dir in der letzten Woche auch schon Gedanken dazu gemacht, in **welchen Situationen** dieses Gefühl häufig aufkommt.

Außerdem hast du überlegt, welchen schulischen **Zielen** „dein“ Gefühl im Weg stehen könnte und was dir wohl im Weg steht, um weniger von diesem Gefühl zu verspüren – also weniger \_\_\_\_\_ zu haben. **Tutee füllt Leerstelle aus.**

Zuletzt hast du dir vorgestellt, wie die Situation sein könnte, wenn du dein Gefühl besser „im Griff“ hättest.

Das schaust du dir mit deinem Tutor zusammen noch einmal an.

**„Lass uns doch noch einmal anschauen, was du geschrieben hast.“ Notizen des Tutees durchgehen. Evtl. helfen, die Situationen und Ziele so anzupassen, dass der Plan effektiver wird. Bitte Zusatzseite zu 9 (9.1.) beachten.**

Bevor wir den Plan schreiben können, brauchen wir noch einen Zwischenschritt:

In dem geht es darum: **Wie** kannst du „dein“ Gefühl so steuern, dass es dich weniger stört und deinen schulischen Zielen nicht mehr im Weg ist?



Dazu hat ein schlauer Mensch – Epiktet – gesagt:

***Es sind nicht die Dinge selbst, die uns beunruhigen, sondern die Vorstellungen und Meinungen von den Dingen.***

Ein Beispiel: Der Lehrer schaut zu dir herüber, einige Sekunden lang, während einer Stillarbeitsphase.

1: Du könntest denken: „Wieso guckt der/die mich so lange an? Will der/die mich kontrollieren?“

Welches Gefühl könnte mit diesem Gedanken verbunden sein? \_\_\_\_\_



2: Du könntest dir auch eine andere Vorstellung, eine andere Meinung zum Handeln des Lehrers bilden, z.B.: „Er/Sie möchte sehen, ob ich zurechtkomme mit den Aufgaben, er/sie möchte mich unterstützen“

Welches Gefühl könnte mit dem Gedanken verbunden sein? \_\_\_\_\_

**Was meinst du, wie deine Reaktion wohl wäre? (Tutee äußert sich ggf.)**

Du siehst, ein und dieselbe Situation kann man verschieden bewerten. Je nachdem, wie du das tust, kommen unterschiedliche Gefühle dabei heraus, die auch unterschiedlich stark sein können.

Wenn du nun „dein“ Gefühl steuern möchtest, weil es dir und deinen schulischen Zielen in bestimmten Situationen im Weg steht, kannst du versuchen, die Situationen, in denen es aufkommt, für dich **neu zu bewerten**, und zwar so, dass ein **positiveres Gefühl** daraus folgt.

Dabei solltest du Folgendes beachten:



1: Manchmal reagiert man schon „automatisch“ auf etwas. (z.B. auf Gedichte im Deutschunterricht: „Langweilig“). Da ist es wichtig, ein wenig **Abstand** zu schaffen, um die automatische Reaktion zu unterbrechen und ruhiger zu reagieren („Halt stopp. Jetzt gucke ich mir erst mal genauer an, was wir überhaupt machen.“)

2: Denke an deine schulischen Ziele: **Welche neue Sicht auf die Situationen** könnte dir helfen, diese Ziele zu erreichen?

Versuche dazu einige Ideen aufzuschreiben:

---

---

---

---

---

Hier helfen, eine geeignete Strategie der Neubewertung der Situation zu formulieren. Bitte Zusatzseite zu 9 (9.1.) beachten.



**Nun formulierst du den Plan, der dir helfen soll, „dein“ Gefühl besser zu steuern. Solche Pläne heißen „Wenn-Dann-Pläne“.**

Die Situationen, in denen „dein“ negatives Gefühl häufiger aufkommt, kommen in den **Wenn**-Teil des Plans. Versuche, die Situation möglichst genau zu beschreiben.

Einige Beispiele:

„Immer, **wenn** ich mich im Deutschunterricht langweile...“

„Immer, **wenn** ich Angst davor habe, etwas vor der Klasse vorstellen zu müssen...“

„Immer, **wenn** ich mich ärgere, weil Lehrer/in ... viel zu schnell erklärt...“

In den **Dann**-Teil des Plans kommt, wie du die Situation für dich so neu bewerten willst, dass „dein“ negatives Gefühl abnimmt und du deine schulischen Ziele besser erreichen kannst.

Einige Beispiele:

„...**dann** mache ich mir klar, dass ich das selbst ändern kann: Wenn ich mich beteilige, ist mir weniger langweilig. Und meine Note in Deutsch ist besser.“

„... **dann** sage ich mir, dass ich gut vorbereitet bin und die Situation eine Chance ist, das zu zeigen. Und dass ich das Vortragen üben kann, um darin besser zu werden.“

„...**dann** mache ich mir klar, dass ich dem nicht hilflos „ausgeliefert“ bin, sondern mein Problem deutlich machen kann: Ich gehe zu ihr/ihm hin und sage, dass es mir zu schnell geht und frage, was ich machen kann, um besser mitzukommen.“

**Dein Plan:**

Immer, wenn...,

---

---

---

---

---



dann....

---

---

---

---

---

**Auch hier bitte den Tutte unterstützen – s. Zusatzmaterial 9.1.**

Bitte schreibe nun du den Plan auf die beiliegende Karteikarte und lege die in dein Mäppchen.

Wichtig ist, dass du so oft wie möglich versuchst, den Plan anzuwenden. Es soll ja später überprüft werden, ob er dich auch tatsächlich unterstützt hat. Dazu musst du ihn natürlich greifbar haben.



2.12 B12 Interventional material for tutors: Group condition

## Material für das Training von Strategien zur Emotionsregulation (Tutorenversion 1 Tutor – Tuteegruppe)

Bevor wir mit dem Training anfangen, stelle ich mich dir erst einmal vor. *Ich bin die/der* (Namen sagen und Klasse/Stufe. → Tutee trägt sein **Codewort** und Ihr Codewort bei sich im Material ein, Sie tragen Ihr Codewort und das der Tutee-Gruppe hier in Ihrem Material ein.

CODEWORD Tutor: \_\_\_\_\_

CODEWORD Tutee-Gruppe: \_\_\_\_\_

**Generelles Vorgehen:** Gehen Sie mit den Tutees das Arbeitsmaterial durch. Lassen Sie die Tutees abschnittsweise lesen, immer, bis Sie wieder einen Beitrag machen.

Fast alles, was wir tun, ist mit Gefühlen verbunden:

*Wir freuen uns, z.B. wenn wir jemanden sehen, den wir mögen.*



*Wir sind traurig, wenn jemand z.B. zu einer Verabredung nicht erscheint.*



Gefühle, man nennt sie auch Emotionen, begleiten auch den Schulalltag, das Lernen und das Miteinander mit anderen, den Mitschüler/innen und Lehrer/innen.

Sie sind nicht nur deshalb wichtig, weil sie einen Einfluss auf unser **Wohlbefinden** haben. So ist es z.B. angenehmer, Freude und Hoffnung zu empfinden als z.B. Angst.

Gefühle haben auch einen großen Einfluss darauf, wie gut man **lernen und arbeiten** kann in der **Schule**.

Wenn man z.B. mit Freude lernt, ist man einfallsreicher im Lösen von Aufgaben als wenn man sich langweilt.

Und wenn man voller Hoffnung ist, in einer Arbeit gut abzuschneiden, fällt einem Gelerntes besser ein als wenn man Angst davor hat oder denkt, man schafft es sowieso nicht.

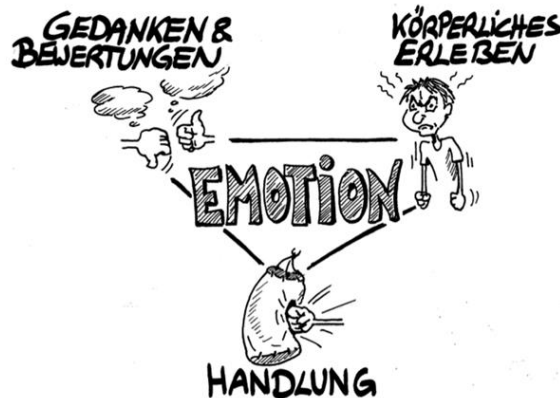


*Habt ihr so etwas oder etwas Ähnliches schon einmal erlebt? (Zwei oder drei) Tutees berichten, wenn sie möchten.*

Emotionen haben verschiedene **Bestandteile**. In der Zeichnung unten ist das für die Emotion „Ärger“ veranschaulicht. Nehmen wir folgende Situation an:

Du hast zusammen mit deinem Sitznachbarn für eine Arbeit in Englisch gelernt. Nun bekommt ihr sie zurück: Dein Nachbar hat eine bessere Note als du. Er zeigt dir seine Arbeit.

Deine *Gedanken und Bewertungen* dazu könnten sein: „Blöd, wir haben doch gleichviel Arbeit investiert. Warum ist er/sie nun besser?“ Vielleicht spürst du, wie du vor Ärger tief Luft holen musst (*körperliches Erleben*), und du sagst dem Nebensitzer laut und deutlich die Meinung (*Handlung*), z.B.: „Wie schön für dich. Lass´ mich in Ruhe.“



Gefühle, die man hat, „herauszulassen“, ist nicht an sich gut oder schlecht. Seine Freude zu zeigen tut oft gut. Es kann auch guttun, seinen Ärger zu zeigen.

Im Beispiel oben seht ihr aber schon, dass es nicht in allen Situationen gut ist, seinen Gefühlen freien Lauf zu lassen und spontanen Reaktionen nachzugeben und nach ihnen zu handeln:



- Vielleicht „grummelt“ es in dir, bevor du deinem Ärger Luft machst. Der Kommentar des Sitznachbarn beschäftigt dich. In der Zeit verpasst du die Besprechung der Arbeit.
- Vielleicht hat deine heftige Reaktion den Nachbarn verletzt.

- Der verbale „Ausbruch“ stört den Unterricht, und du wirst ermahnt.
- Nun beschäftigt dich vielleicht die Reaktion deines Nachbarn. Du wolltest ihn doch nicht verletzen... Und dass du ermahnt worden bist, beschäftigt dich auch. Vielleicht ärgerst du dich noch mehr, oder schämst dich - und verpasst du noch mehr von der Besprechung der Klassenarbeit...

Das alles ist nicht so gut, weil es möglicher Weise den schulischen Zielen, die du hast, entgegensteht – wenn du z.B. im Unterricht aufpassen möchtest, weil du gern eine gute Note im Zeugnis hättest.

**Glaubt ihr, eure Reaktion auf die bessere Note eures Sitznachbarn wäre so oder so ähnlich? Wenn nicht, was glaubt ihr, wie ihr reagieren würdet? (2 oder 3 S erzählen lassen, wenn sie möchten. Sie lernen sie dadurch besser kennen...)**

### Was sind Ziele, die man in der Schule haben kann?



Es gibt kleine Ziele, die innerhalb recht kurzer Zeit verwirklicht werden können, und es gibt größere, die man auf längere Sicht verwirklichen möchte. Es folgen Beispiele für

- ein kleines Ziel: Ich möchte in einem bestimmten Fach im Unterricht besser aufpassen.
- ein größeres Ziel: Ich möchte im Zeugnis in diesem Jahr z.B. eine Zwei in diesem Fach haben.
- ein noch größeres Ziel: Ich möchte das Abitur machen.
- 

*Könnt ihr Beispiele für Ziele nennen, die ihr in der Schule habt? Vielleicht auch für ein kleines, größeres und ganz großes Ziel? (Die Tutees schreiben noch nichts auf. Die Ziele sollen nur schon einmal ins Bewusstsein gerufen werden.)*

Es gibt aber auch Ziele, die sich nicht nur auf **schulische Leistungen** beziehen, sondern z.B. auch die **Beziehungen** zu anderen betreffen, die man in der Schule hat. Beispiel für solche Ziele sind:

- Ich möchte mehr mit den anderen zusammenarbeiten.
- Ich möchte nicht mehr so aufgeregt sein, wenn ich einen Vortrag vor den anderen halten muss.

*Habt ihr solche Ziele auch? (s.o. – Tutees schreiben noch nichts auf.)*

Wir haben schon gesehen: Manchmal sind Emotionen, die wir haben, nicht förderlich, wenn wir bestimmte Ziele erreichen möchten.

Kommen wir zum Beispiel von vorhin zurück: Die Englischarbeit wird zurückgegeben. Dein Sitznachbar und Lernpartner hat eine bessere Note.

Dein Gefühl: Ärger

Die Folgen: Du verpasst die  
Besprechung der  
Klassenarbeit, zumindest  
einen Teil davon.



Dein Ziel: Im  
Unterricht  
aufpassen.

*Wir haben ja eben schon darüber gesprochen, ob ihr wohl ähnlich reagieren würdet. Wenn nicht (jemand also z.B. eher traurig wäre), hätte „euer“ Gefühl auch Folgen für den Unterricht? Was wären die wohl? (2 oder 3 Tutees berichten ggf.)*

Da ist es schon einmal gut zu wissen, dass man seinen Gefühlen nicht einfach ausgeliefert ist, sondern sie beeinflussen kann.



Man kann bestimmte Strategien anwenden und damit Gefühle verstärken, abschwächen oder verändern, oder auch den Umgang damit beeinflussen.

Und so kann man auch das Handeln, das einem Gefühl folgt, in eine bestimmte Richtung steuern.

*Das schauen wir uns später noch genauer an.*

Es gibt ganz unterschiedliche Gefühle in unterschiedlichen Bereichen. Wissenschaftler haben herausgefunden, dass es bestimmte **Gefühle** gibt, die bei allem, was mit **Schule und Lernen** zu tun hat, häufig vorkommen. Das sind:



*Freude, Hoffnung und Stolz,  
Ärger, Angst, Hoffnungslosigkeit, Scham und Langeweile*

Man kann z.B. stolz sein, wenn man sich gut vorbereitet hat und ein gutes Ergebnis in einem Test zurückbekommt.

Man kann z.B. Hoffnungslosigkeit empfinden, wenn man sich immer wieder gut vorbereitet in einem Fach und die Ergebnisse dennoch nicht so gut sind.

**Kennt ihr solche Situationen auch? Welche sind das?**

**Jetzt bist du an der Reihe:** Denke darüber nach, welche der oben genannten Gefühle du aus deinem Schulalltag kennst. Bringe sie in eine Reihenfolge – zuerst das Gefühl, das am häufigsten vorkommt, zuletzt das, was du am seltensten verspürst.

- 1: \_\_\_\_\_
- 2: \_\_\_\_\_
- 3: \_\_\_\_\_
- 4: \_\_\_\_\_
- 5: \_\_\_\_\_
- 6: \_\_\_\_\_
- 7: \_\_\_\_\_
- 8: \_\_\_\_\_



**Hier ist evtl. Hilfestellung erforderlich, wenn die Tutees sich nichts Genaues unter den Gefühlen vorstellen können. Bitte Zusatzseite zu 5 (5.1.) beachten.**

Uns geht es darum, die eher unangenehmen **Emotionen** so zu **beeinflussen**, dass sie

- einem nicht mehr so zu schaffen machen und
- bestimmten Zielen, die man hat, nicht mehr so im Weg stehen.

Um das zu schaffen, muss man ein paar **Schritte** gehen:



*Schritt 1:* Schreibe bitte aus deiner Liste oben hier noch einmal das negative Gefühl auf, von dem du denkst, dass es dir am häufigsten im Weg steht und dass du es gern weniger oft verspüren würdest oder gerne besser „im Griff“ hättest.

Konzentriere dich dabei auf Situationen im Unterricht (also nicht in Klassenarbeiten).

---



**Für die nächsten Schritte hast du Zeit bis zum nächsten Treffen mit deinem Trainer oder Tutor. Das ist etwa eine Woche.**

Bitte lies die nächsten Schritte 2 bis 5 (auf den folgenden 2 Seiten) **jetzt** aufmerksam durch:

Versuche, in der kommenden Woche einmal genau darauf zu achten, wann „dein“ Gefühl auftritt, und in welchen Situationen. Du kannst dir auch Stichpunkte dazu aufschreiben.

Trage bitte erst am Ende der Woche in das Arbeitsmaterial unten ein, was du herausgefunden hast.

*Schritt 2:* Denke darüber nach, ob es bestimmte Situationen gibt, in denen dein in Schritt 1 gewähltes Gefühl öfter auftaucht.

Versuche, solche Situationen zu beschreiben:

---

---

---

---

---

---

---



*Schritt 3:* Überlege dir, welchen schulischen Zielen, die du hast, das Gefühl im Weg stehen könnte. Denke an die Situationen, in denen es öfter auftaucht.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



*Schritt 4:* Stelle dir nun vor, dass die Situationen, die du oben beschrieben hast, viel weniger von „deinem“ negativen Gefühl geprägt sind. Du bist also z.B. weniger ärgerlich, weniger ängstlich, oder weniger gelangweilt.

Was wäre besser, wenn das der Fall wäre? Wie würden sich die Situationen dann verändern? Versuche dir das vorzustellen, und schreibe es auf:



---

---

---

---

---

Und nun noch ein letzter Schritt: *Schritt 5*

Was, glaubst du, hindert dich daran, z.B. weniger ärgerlich, ängstlich oder gelangweilt zu sein? Denke wieder an die Situationen, in denen „dein“ Gefühl oft vorkommt.

---

---

---

---

---



**Habt ihr bei allen Schritten verstanden, was ihr machen sollt? Das ist ganz wichtig. Habt ihr noch Fragen? (ggf. beantworten. Wenn Sie nicht sicher sind, Frau Schwarz oder Frau Merhofe ansprechen.) Wenn alles klar ist nicht, sind wir für heute fertig, und sehen uns dann in der nächsten Woche wieder.**

**Jetzt geht es darum, mit deinem Tutor zusammen einen Plan zu erstellen!**

Du hast ja auf S. 4 des Materials schon erfahren, dass...

**...man seinen Gefühlen nicht einfach ausgeliefert ist, sondern sie beeinflussen kann.**



**Man kann bestimmte Strategien anwenden und damit Gefühle verstärken, abschwächen oder verändern, oder auch den Umgang damit beeinflussen.**

**Und so kann man auch das Handeln, das einem Gefühl folgt, in eine bestimmte Richtung steuern.**

Du in der vergangenen Woche schon überlegt, **welches Gefühl** du gerne besser steuern würdest.

Und du hast dir in der letzten Woche auch schon Gedanken dazu gemacht, in **welchen Situationen** dieses Gefühl häufig aufkommt.

Außerdem hast du überlegt, welchen schulischen **Zielen** „dein“ Gefühl im Weg stehen könnte und was dir wohl im Weg steht, um weniger von diesem Gefühl zu verspüren – also weniger \_\_\_\_\_ zu haben. **Tutees füllen Leerstelle aus.**

Zuletzt hast du dir vorgestellt, wie die Situation sein könnte, wenn du dein Gefühl besser „im Griff“ hättest.

Das schaust du dir mit deinem Tutor zusammen noch einmal an.

**„Lasst uns doch noch einmal anschauen, was ihr geschrieben habt.“ Aus Notizen der Tutees einige Beispiel vorlesen lassen. Evtl. helfen, die Situationen und Ziele so anzupassen, dass der Plan effektiver wird. Bitte Zusatzseite zu 9 (9.1.) beachten.**

Bevor wir den Plan schreiben können, brauchen wir noch einen Zwischenschritt:

In dem geht es darum: **Wie** kannst du „dein“ Gefühl so steuern, dass es dich weniger stört und deinen schulischen Zielen nicht mehr im Weg ist?



Dazu hat ein schlauer Mensch – Epiktet – gesagt:

**Es sind nicht die Dinge selbst, die uns beunruhigen, sondern die Vorstellungen und Meinungen von den Dingen.**

Ein Beispiel: Der Lehrer schaut zu dir herüber, einige Sekunden lang, während einer Stillarbeitsphase.

1: Du könntest denken: „Wieso guckt der/die mich so lange an? Will der/die mich kontrollieren?“

Welches Gefühl könnte mit diesem Gedanken verbunden sein? \_\_\_\_\_



2: Du könntest dir auch eine andere Vorstellung, eine andere Meinung zum Handeln des Lehrers bilden, z.B.: „Er/Sie möchte sehen, ob ich zurechtkomme mit den Aufgaben, er/sie möchte mich unterstützen“

Welches Gefühl könnte mit dem Gedanken verbunden sein? \_\_\_\_\_

**Was meint ihr, wie eure Reaktion wohl wäre? (2 oder 3 Tutees äußern sich ggf.)**

Du siehst, ein und dieselbe Situation kann man verschieden bewerten. Je nachdem, wie du das tust, kommen unterschiedliche Gefühle dabei heraus, die auch unterschiedlich stark sein können.

Wenn du nun „dein“ Gefühl steuern möchtest, weil es dir und deinen schulischen Zielen in bestimmten Situationen im Weg steht, kannst du versuchen, die Situationen, in denen es aufkommt, für dich **neu zu bewerten**, und zwar so, dass ein **positiveres Gefühl** daraus folgt.

Dabei solltest du Folgendes beachten:



- 
- 1: Manchmal reagiert man schon „automatisch“ auf etwas. (z.B. auf Gedichte im Deutschunterricht: „Langweilig“). Da ist es wichtig, ein wenig **Abstand** zu schaffen, um die automatische Reaktion zu unterbrechen und ruhiger zu reagieren („Halt stopp. Jetzt gucke ich mir erst mal genauer an, was wir überhaupt machen.“)

2: Denke an deine schulischen Ziele: **Welche neue Sicht auf die Situationen** könnte dir helfen, diese Ziele zu erreichen?

Versuche dazu einige Ideen aufzuschreiben:

---

---

---

---

---

Hier helfen, eine geeignete Strategie der Neubewertung der Situation zu formulieren. Bitte Zusatzseite zu 9 (9.1.) beachten.

**Nun formulierst du den Plan, der dir helfen soll, „dein“ Gefühl besser zu steuern. Solche Pläne heißen „Wenn-Dann-Pläne“.**

Die Situationen, in denen „dein“ negatives Gefühl häufiger aufkommt, kommen in den **Wenn**-Teil des Plans. Versuche, die Situation möglichst genau zu beschreiben.

Einige Beispiele:

„Immer, **wenn** ich mich im Deutschunterricht langweile...“

„Immer, **wenn** ich Angst davor habe, etwas vor der Klasse vorstellen zu müssen...“

„Immer, **wenn** ich mich ärgere, weil Lehrer/in ... viel zu schnell erklärt...“

In den **Dann**-Teil des Plans kommt, wie du die Situation für dich so neu bewerten willst, dass „dein“ negatives Gefühl abnimmt und du deine schulischen Ziele besser erreichen kannst.

Einige Beispiele:

„...**dann** mache ich mir klar, dass ich das selbst ändern kann: Wenn ich mich beteilige, ist mir weniger langweilig. Und meine Note in Deutsch ist besser.“

„... **dann** sage ich mir, dass ich gut vorbereitet bin und die Situation eine Chance ist, das zu zeigen. Und dass ich das Vortragen üben kann, um darin besser zu werden.“

„...**dann** mache ich mir klar, dass ich dem nicht hilflos „ausgeliefert“ bin, sondern mein Problem deutlich machen kann: Ich gehe zu ihr/ihm hin und sage, dass es mir zu schnell geht und frage, was ich machen kann, um besser mitzukommen.“

**Dein Plan:**

Immer, wenn...,

---

---

---

---

---



dann....

---

---

---

---

---

**Auch hier bitte den Tutte unterstützen – s. Zusatzmaterial 9.1.**

Bitte schreibe nun du den Plan auf die beiliegende Karteikarte und lege die in dein Mäppchen.

Wichtig ist, dass du so oft wie möglich versuchst, den Plan anzuwenden. Es soll ja später überprüft werden, ob er dich auch tatsächlich unterstützt hat. Dazu musst du ihn natürlich greifbar haben.



2.13 B13 Additional material for tutors

**Zusatzseite zu S. 5 Tutorenmaterial (Seite 5.1.)**

Wenn die Tutees sich nichts Genaues unter den Gefühlen vorstellen können, können Sie helfen. Denken Sie an die verschiedenen **Komponenten** von Gefühlen:



Versuchen Sie eher, den Tutee beschreiben zu lassen, was er fühlt, und helfen Sie ihm, es einzuordnen. Versuchen Sie zu vermeiden, „von oben“ zu kategorisieren, im Sinne von: *Also, so sind die verschiedenen Gefühle definiert. Welches hast du denn nun?*

Ein Beispiel dafür, vom Tutee auszugehen:

*Nun hast du ja beschrieben, dass es in dir brodelt, wenn du das Gefühl hast, nicht mitzukommen in Mathematik. Was denkst du, woran das liegt? (kognitive Komponente – Bewertung) (Der Tutee könnte sich schämen, weil er sich selbst für zu „langsam“ hält. Er könnte aber auch sauer auf den Lehrer sein, weil der zu schnell vorgeht. → Ärger ...)*

Sie können auch versuchen, herauszufinden, als wie **positiv** (angenehm) **oder negativ** (unangenehm) (Valenz) der Tutee die Emotion empfindet, und auch, ob sie ihn **hemmt** **oder aktiv** werden lässt. Man kann Leistungsemotionen dann so ordnen.

Positiv aktivierend: Freude, Hoffnung, Stolz

Negativ aktivierend: Ärger, Angst, Scham

Negativ deaktivierend: Hoffnungslosigkeit, Langeweile



## Zusatzseite zu S. 9 Tutorenmaterial (Seite 9.1.)

Was kann man beachten, damit Wenn-Dann-Pläne gut werden?

### Situationen im Plan

- sollten typisch genug sein, damit die Pläne auch nachher oft genug angewendet werden können. D.h. sie sollten nicht nur selten vorkommen, sondern **immer wieder**, bzw. oft genug.
- Situationen sollten aber auch spezifisch genug sein, um eine passende Strategie dafür zu finden. Z.B. weiß man aus er Forschung, dass Emotionen sich auf einzelne Fächer beziehen und nie überall gleich sind. Also z.B. „Wenn ich in Mathe ..., dann spreche ich Lehrer/in .... an.“

### Strategien zur Neubewertung und Ziele

Man sollte die **persönlichen Voraussetzungen** des/der Tutees beachten. Dazu gehören z.B.

- das **Temperament**: Ein introvertierter Schüler wird ungern allein irgendwo seine Ansprüche formulieren wollen. Er könnte das z.B. mit einem Freund – oder mit dem Tutor – tun. Er wird auch nicht die Neubewertung „Dann zeige ich einmal allen, was ich kann.“ als Auftritt vor der ganzen Klasse umsetzen wollen („...und frage, ob ich einen Vortrag halten darf.“). Er wird vielleicht eher einen tollen Text einreichen wollen.
- die **Freundschaften/soziale Eingebundenheit**: Gibt es enge Freunde, die man um Unterstützung bitten kann, die z.B. Teil des Plans sind? - „Immer, wenn ich Angst vor einem Vortrag habe, bitte ich meine Freundin...mir noch einmal zu sagen, dass ich das kann und super vorbereitet bin.“
- Die **Leistungsfähigkeit**. Jemand mit einer 4 in Mathematik sollte sich nicht das Ziel setzen, eine 1 im nächsten Zeugnis zu bekommen.

**Ziele** – hier nicht unbedingt Teil der Pläne, aber auf jeden Fall Hintergrund dafür - sollten in der Regel **SMART** sein

- **S-spezifisch** – konkret: Das Ziel sollte so wenig vage und allgemein sein wie möglich. Also nicht: „Ich möchte besser in Deutsch werden.“, sondern: „Ich möchte in der nächsten Arbeit eine 3 in Deutsch haben.“
- **M-machbar**
- **A-attraktiv** – sie sollten dem Tutee persönlich etwas bedeuten. Dazu kann man z.B. auch überlegen, was an einem Ziel, das von außen vorgegeben ist, ihm selbst wichtig ist.
- **R-realistisch**
- **T-terminiert** – Ziele, die in weiterer Zukunft liegen, kann man nicht so einfach erreichen, es braucht mehr Anstrengung und Geduld; nahe Ziele kann man gut erreichen, kleine Erfolge sind motivierend

**Ziele** können darauf ausgerichtet sein, etwas anzustreben („approach“) oder etwas zu vermeiden („avoidance“). Eine weitere Unterscheidung betrifft das Bestreben, nach außen hin Kompetenz zu vermitteln - der Fokus liegt darauf, sich mit anderen zu vergleichen – („performance“) oder die eigene Kompetenz zu erweitern - der Fokus liegt auf einem selbst – („mastery“).

Annäherungsziele („approach-goals“) sind eher mit positiven Emotionen (z.B. Freude) verbunden, Vermeidungsziele („avoidance-goals“) eher mit negativen (v.a. Angst).

„Mastery-goals“, also das Bestreben, sich an sich selbst zu messen, sind eher mit positiven Emotionen verbunden als „performance-goals“, also das Bestreben, die eigene Leistung in Konkurrenz zu anderen zu sehen.

Also: Darauf achten, dass die Formulierung von schulischen Zielen oder eine Strategie der Neubewertung

- den Vergleich mit anderen nicht zu sehr in den Fokus setzt, v.a. wenn man das Gefühl hat, der Tutee setzt sich ohnehin unter Druck.
- nicht auf Vermeidung (von Misserfolg) abzielt, sondern darauf, etwas im positiven Sinn zu erreichen (nicht: „...möchte ich mich nicht mehr blamieren.“, sondern: „...möchte ich zeigen können, was ich kann.“).

## 2.14 B14 Questionnaire 1 for tutees

**Fragebogen 1 für Tutees**

CODEWORT: \_\_\_\_\_

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

wir bitten dich, heute zum ersten Mal die folgenden Fragebögen auszufüllen. Bitte lies zu Beginn die Anweisungen sorgfältig durch und kreuze die für dich am besten passende Antwort an. Es gibt keine falschen Antworten. Wichtig ist, dass du alle Fragen beantwortest und keine Frage auslässt.

|   | Völlig<br>unzu-<br>treffend |   |   |   | Trifft<br>ganz<br>genau<br>zu |
|---|-----------------------------|---|---|---|-------------------------------|
| 1. Ich bin gut darin, Versuchungen zu widerstehen.  | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 2. Es fällt mir schwer, schlechte Gewohnheiten abzulegen.   | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 3. Ich bin faul.  | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 4. Ich sage unangemessene Dinge.  | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 5. Ich tue manchmal Dinge, die mir Spaß machen, obwohl ich weiß, dass sie schlecht für mich sind.         | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 6. Ich wünschte, ich hätte mehr Selbstdisziplin.  | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 7. Angenehme Aktivitäten und Vergnügen hindern mich manchmal daran, meine Aufgaben zu erledigen.          | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 8. Es fällt mir schwer, mich zu konzentrieren.  | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 9. Ich kann gut auf längerfristige Ziele hinarbeiten.   | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 10. Manchmal kann ich mich selbst nicht daran hindern, etwas zu tun, obwohl ich weiß, dass es falsch ist. | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 11. Ich handle oft, ohne alle Alternativen durchdacht zu haben.   | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 12. Ich lehne Dinge ab, die schlecht für mich sind.   | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 13. Andere würden sagen, dass ich eine eiserne Selbstdisziplin habe.                                      | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |

Wir möchten dir gerne einige Fragen zu deinen Gefühlen stellen. Uns interessiert, wie du deine Gefühle unter Kontrolle hältst bzw. regulierst. Zwei Aspekte deiner Gefühle interessieren uns dabei besonders. Einerseits ist dies dein emotionales Erleben, also was du *innen* fühlst. Andererseits geht es um den emotionalen Ausdruck, also wie du deine Gefühle mit Worten, Gesten oder im Verhalten nach *außen* zeigst.

Obwohl manche der Fragen ziemlich ähnlich klingen, unterscheiden sie sich in wesentlichen Punkten.

Bitte beantworte die Fragen, indem du folgende Antwortmöglichkeiten benutzt.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7  
stimmt  
überhaupt  
nicht  
neutral  
stimmt  
vollkommen

Schreibe die passende Zahl in das leere Feld vor der Aussage – also z.B. **1**, wenn du der Aussage gar nicht zustimmst, und **7**, wenn du ihr vollkommen zustimmst.

1. \_\_\_\_ Wenn ich *mehr positive* Gefühle (wie Freude oder Heiterkeit) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.
2. \_\_\_\_ Ich behalte meine Gefühle für mich.
3. \_\_\_\_ Wenn ich *weniger negative* Gefühle (wie Traurigkeit oder Ärger) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.
4. \_\_\_\_ Wenn ich *positive* Gefühle empfinde, bemühe ich mich, sie *nicht* nach außen zu zeigen.
5. \_\_\_\_ Wenn ich in eine stressige Situation gerate, ändere ich meine Gedanken über die Situation so, dass es mich beruhigt.
6. \_\_\_\_ Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich sie *nicht* nach außen zeige.
7. \_\_\_\_ Wenn ich *mehr positive* Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.
8. \_\_\_\_ Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich über meine aktuelle Situation anders nachdenke.
9. \_\_\_\_ Wenn ich *negative* Gefühle empfinde, Sorge ich dafür, sie *nicht* nach außen zu zeigen.
10. \_\_\_\_ Wenn ich *weniger negative* Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Gefühle, die man während des Unterrichts erleben kann. Bitte gib an, wie du dich typischerweise während des Unterrichts fühlst.

|  | Starke<br>Ableh-<br>nung<br>1 | 2 | 3 | 4 | Starke<br>Zustim-<br>mung<br>5 |
|--|-------------------------------|---|---|---|--------------------------------|
| 1. Der Unterricht macht mir Spaß.  |                               |   |   |   |                                |
| 2. Ich bin optimistisch, dass ich im Unterricht gut mitkommen werde.                           |                               |   |   |   |                                |
| 3. Ich mache mir Sorgen, ob die anderen mehr verstehen als ich.                                |                               |   |   |   |                                |
| 4. Aus Langeweile würde ich am liebsten den Unterricht verlassen.                              |                               |   |   |   |                                |
| 5. Wenn ich im Unterricht etwas sage, merke ich, wie ich rot werde.                            |                               |   |   |   |                                |
| 6. Im Unterricht bin ich gereizt.  |                               |   |   |   |                                |
| 7. Ich schaue ständig auf die Uhr, weil die Zeit nicht vergeht.                                |                               |   |   |   |                                |
| 8. Ich bin stolz darauf, dass ich im Unterricht so gut mitkomme.                               |                               |   |   |   |                                |
| 9. Weil ich wenig verstehe, starre ich resigniert vor mich hin.                                |                               |   |   |   |                                |
| 10. Der Unterricht macht mir so viel Spaß, dass ich richtig motiviert bin, mich zu beteiligen. |                               |   |   |   |                                |
| 11. Ich werde unruhig, weil ich nur darauf warte, dass der Unterricht endlich vorüber ist.     |                               |   |   |   |                                |
| 12. Wenn ich im Unterricht etwas sage, habe ich das Gefühl, mich zu blamieren.                 |                               |   |   |   |                                |
| 13. Im Unterricht bin ich sehr angespannt.   |                               |   |   |   |                                |
| 14. Ich bin gelangweilt.   |                               |   |   |   |                                |
| 15. Ich bin zuversichtlich, weil ich den Stoff verstehe.                                       |                               |   |   |   |                                |
| 16. Nachdem ich im Unterricht etwas gesagt habe, würde ich am liebsten in den Boden versinken. |                               |   |   |   |                                |
| 17. Ich spüre Ärger in mir aufsteigen.   |                               |   |   |   |                                |
| 18. Ich bin stolz darauf, dass ich in der Schule besser als die anderen bin.                   |                               |   |   |   |                                |
| 19. Ich könnte stundenlang begeistert zuhören.   |                               |   |   |   |                                |
| 20. Vor Langeweile kann ich mich kaum wachhalten.  |                               |   |   |   |                                |
| 21. Ich bin verlegen.  |                               |   |   |   |                                |
| 22. Ich denke verärgert über die schlechte Qualität des Unterrichts nach.                      |                               |   |   |   |                                |

|  | Starke<br>Ableh-<br>nung<br>1 | 3 | 4 | 5 | Starke<br>Zustim-<br>mung<br>5 |
|--|-------------------------------|---|---|---|--------------------------------|
| 23. Im Unterricht muss ich vor Langeweile gähnen.  |                               |   |   |   |                                |
| 24. Wenn ich im Unterricht gute Beiträge leiste, spornt mich das weiter an.                                    |                               |   |   |   |                                |
| 25. Es ist mir peinlich, dass ich mich nicht gut ausdrücken kann.  |                               |   |   |   |                                |
| 26. Ich fühle mich hoffnungslos.   |                               |   |   |   |                                |
| 27. In einer guten Unterrichtsstunde bin ich mit so viel Spaß bei der Sache, dass mir richtig warm wird.       |                               |   |   |   |                                |
| 28. Im Unterricht bin ich nervös.  |                               |   |   |   |                                |
| 29. Der Unterricht langweilt mich.   |                               |   |   |   |                                |
| 30. Weil ich verlegen bin, werde ich ganz verkrampft.  |                               |   |   |   |                                |
| 31. Ich bin stolz auf meine Beiträge im Unterricht.  |                               |   |   |   |                                |
| 32. Im Unterricht werde ich vor Ärger ganz unruhig.  |                               |   |   |   |                                |
| 33. Ich kann die Hoffnung aufgeben, den Stoff dieses Faches zu verstehen.                                      |                               |   |   |   |                                |
| 34. Weil ich Angst habe, etwas Falsches zu sagen, möchte ich mich am liebsten nicht zu Wort melden.            |                               |   |   |   |                                |
| 35. Während des Unterrichts merke ich, wie ich vor Langeweile im Stuhl zusammensinke.                          |                               |   |   |   |                                |
| 36. Ich denke verärgert, dass ich all das nie wieder brauchen kann.  |                               |   |   |   |                                |
| 37. Wenn ich im Unterricht einen guten Beitrag geleistet habe, schlägt mein Herz vor Stolz höher.              |                               |   |   |   |                                |
| 38. Vor Langeweile gehen mir immer wieder Gedanken durch den Kopf, die mit dem Unterricht nichts zu tun haben. |                               |   |   |   |                                |
| 39. Wenn ich im Unterricht etwas sage, fange ich leicht an zu stottern.  |                               |   |   |   |                                |
| 40. Ich finde den Unterricht ziemlich öde.   |                               |   |   |   |                                |
| 41. Wenn die anderen bemerken würden, was ich alles nicht weiß, wäre das peinlich.                             |                               |   |   |   |                                |
| 42. Wenn ich im Unterricht etwas Wichtiges nicht verstehe, bekomme ich Herzklopfen.                            |                               |   |   |   |                                |
| 43. Mir geht durch den Kopf, was ich statt dieser langweiligen Unterrichtsstunde machen könnte.                |                               |   |   |   |                                |
| 44. Die Hoffnung darauf, dass ich im Unterricht gut mitkomme, motiviert mich sehr.                             |                               |   |   |   |                                |

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P. & Perry, R. *The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. Subscale class-related emotions during class. 2011.

## 2.15 B15 Questionnaire 1 for tutors

**Fragebogen 1 für Tutorinnen und Tutoren**

CODEWORT: \_\_\_\_\_

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

wir bitten Sie, heute zum ersten Mal die folgenden Fragebögen auszufüllen. Bitte lesen Sie zu Beginn die Anweisungen sorgfältig durch und kreuzen Sie die für Sie am besten passende Antwort an. Es gibt keine falschen Antworten. Wichtig ist, dass Sie alle Fragen beantworten und keine Frage auslassen.

|   | Völlig unzutreffend |   |   |   | Trifft ganz genau zu |
|---|---------------------|---|---|---|----------------------|
| 1. Ich bin gut darin, Versuchungen zu widerstehen.  | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 2. Es fällt mir schwer, schlechte Gewohnheiten abzulegen.   | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 3. Ich bin faul.  | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 4. Ich sage unangemessene Dinge.  | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 5. Ich tue manchmal Dinge, die mir Spaß machen, obwohl ich weiß, dass sie schlecht für mich sind.         | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 6. Ich wünschte, ich hätte mehr Selbstdisziplin.  | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 7. Angenehme Aktivitäten und Vergnügen hindern mich manchmal daran, meine Aufgaben zu erledigen.          | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 8. Es fällt mir schwer, mich zu konzentrieren.  | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 9. Ich kann gut auf längerfristige Ziele hinarbeiten.   | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 10. Manchmal kann ich mich selbst nicht daran hindern, etwas zu tun, obwohl ich weiß, dass es falsch ist. | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 11. Ich handle oft, ohne alle Alternativen durchdacht zu haben.   | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 12. Ich lehne Dinge ab, die schlecht für mich sind.   | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 13. Andere würden sagen, dass ich eine eiserne Selbstdisziplin habe.                                      | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |

Wir möchten Ihnen gerne einige Fragen zu Ihren Gefühlen stellen. Uns interessiert, wie Sie Ihre Gefühle unter Kontrolle halten bzw. regulieren. Zwei Aspekte Ihrer Gefühle interessieren uns dabei besonders. Einerseits ist dies Ihr emotionales Erleben, also was Sie *innen* fühlen. Andererseits geht es um den emotionalen Ausdruck, also wie Sie Ihre Gefühle mit Worten, Gesten oder im Verhalten nach *außen* zeigen.

Obwohl manche der Fragen ziemlich ähnlich klingen, unterscheiden sie sich in wesentlichen Punkten.

Bitte beantworten Sie die Fragen, indem Sie folgende Antwortmöglichkeiten benutzen.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7  
stimmt  
überhaupt  
nicht  
neutral  
stimmt  
vollkommen

Schreiben Sie die passende Zahl in das leere Feld vor der Aussage – also z.B. **1**, wenn Sie der Aussage gar nicht zustimmen, und **7**, wenn Sie ihr vollkommen zustimmen.

1. \_\_\_\_ Wenn ich *mehr positive* Gefühle (wie Freude oder Heiterkeit) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.
2. \_\_\_\_ Ich behalte meine Gefühle für mich.
3. \_\_\_\_ Wenn ich *weniger negative* Gefühle (wie Traurigkeit oder Ärger) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.
4. \_\_\_\_ Wenn ich *positive* Gefühle empfinde, bemühe ich mich, sie *nicht* nach außen zu zeigen.
5. \_\_\_\_ Wenn ich in eine stressige Situation gerate, ändere ich meine Gedanken über die Situation so, dass es mich beruhigt.
6. \_\_\_\_ Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich sie *nicht* nach außen zeige.
7. \_\_\_\_ Wenn ich *mehr positive* Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.
8. \_\_\_\_ Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich über meine aktuelle Situation anders nachdenke.
9. \_\_\_\_ Wenn ich *negative* Gefühle empfinde, Sorge ich dafür, sie *nicht* nach außen zu zeigen.
10. \_\_\_\_ Wenn ich *weniger negative* Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.

Abler B, Kessler H (2009): Emotion Regulation Questionnaire – Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross & John.



## 2.16 B16 Questionnaire 2 for tutees

**Fragebogen 2 für Tutees**

CODEWORT: \_\_\_\_\_

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

wir bitten dich, heute zum zweiten Mal die folgenden Fragebögen auszufüllen. Bitte lies zu Beginn die Anweisungen sorgfältig durch und kreuze die für dich am besten passende Antwort an. Es gibt keine falschen Antworten. Wichtig ist, dass du alle Fragen beantwortest und keine Frage auslässt.

|   | Völlig<br>unzu-<br>treffend |   |   |   | Trifft<br>ganz<br>genau<br>zu |
|---|-----------------------------|---|---|---|-------------------------------|
| 1. Ich bin gut darin, Versuchungen zu widerstehen.  | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 2. Es fällt mir schwer, schlechte Gewohnheiten abzulegen.   | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 3. Ich bin faul.  | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 4. Ich sage unangemessene Dinge.  | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 5. Ich tue manchmal Dinge, die mir Spaß machen, obwohl ich weiß, dass sie schlecht für mich sind.         | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 6. Ich wünschte, ich hätte mehr Selbstdisziplin.  | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 7. Angenehme Aktivitäten und Vergnügen hindern mich manchmal daran, meine Aufgaben zu erledigen.          | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 8. Es fällt mir schwer, mich zu konzentrieren.  | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 9. Ich kann gut auf längerfristige Ziele hinarbeiten.   | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 10. Manchmal kann ich mich selbst nicht daran hindern, etwas zu tun, obwohl ich weiß, dass es falsch ist. | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 11. Ich handle oft, ohne alle Alternativen durchdacht zu haben.   | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 12. Ich lehne Dinge ab, die schlecht für mich sind.   | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |
| 13. Andere würden sagen, dass ich eine eiserne Selbstdisziplin habe.                                      | 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                             |

Wir möchten dir gerne einige Fragen zu deinen Gefühlen stellen. Uns interessiert, wie du deine Gefühle unter Kontrolle hältst bzw. regulierst. Zwei Aspekte deiner Gefühle interessieren uns dabei besonders. Einerseits ist dies dein emotionales Erleben, also was du *innen* fühlst. Andererseits geht es um den emotionalen Ausdruck, also wie du deine Gefühle mit Worten, Gesten oder im Verhalten nach *außen* zeigst.

Obwohl manche der Fragen ziemlich ähnlich klingen, unterscheiden sie sich in wesentlichen Punkten.

Bitte beantworte die Fragen, indem du folgende Antwortmöglichkeiten benutzt.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7  
stimmt  
überhaupt  
nicht  
neutral  
stimmt  
vollkommen

Schreibe die passende Zahl in das leere Feld vor der Aussage – also z.B. **1**, wenn du der Aussage gar nicht zustimmst, und **7**, wenn du ihr vollkommen zustimmst.

1. \_\_\_\_ Wenn ich *mehr positive* Gefühle (wie Freude oder Heiterkeit) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.
2. \_\_\_\_ Ich behalte meine Gefühle für mich.
3. \_\_\_\_ Wenn ich *weniger negative* Gefühle (wie Traurigkeit oder Ärger) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.
4. \_\_\_\_ Wenn ich *positive* Gefühle empfinde, bemühe ich mich, sie *nicht* nach außen zu zeigen.
5. \_\_\_\_ Wenn ich in eine stressige Situation gerate, ändere ich meine Gedanken über die Situation so, dass es mich beruhigt.
6. \_\_\_\_ Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich sie *nicht* nach außen zeige.
7. \_\_\_\_ Wenn ich *mehr positive* Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.
8. \_\_\_\_ Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich über meine aktuelle Situation anders nachdenke.
9. \_\_\_\_ Wenn ich *negative* Gefühle empfinde, Sorge ich dafür, sie *nicht* nach außen zu zeigen.
10. \_\_\_\_ Wenn ich *weniger negative* Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Gefühle, die man während des Unterrichts erleben kann. Bitte gib an, wie du dich typischerweise während des Unterrichts fühlst.

|  | Starke<br>Ableh-<br>nung<br>1 | 2 | 3 | 4 | Starke<br>Zustim-<br>mung<br>5 |
|--|-------------------------------|---|---|---|--------------------------------|
| 1. Der Unterricht macht mir Spaß.  |                               |   |   |   |                                |
| 2. Ich bin optimistisch, dass ich im Unterricht gut mitkommen werde.                           |                               |   |   |   |                                |
| 3. Ich mache mir Sorgen, ob die anderen mehr verstehen als ich.                                |                               |   |   |   |                                |
| 4. Aus Langeweile würde ich am liebsten den Unterricht verlassen.                              |                               |   |   |   |                                |
| 5. Wenn ich im Unterricht etwas sage, merke ich, wie ich rot werde.                            |                               |   |   |   |                                |
| 6. Im Unterricht bin ich gereizt.  |                               |   |   |   |                                |
| 7. Ich schaue ständig auf die Uhr, weil die Zeit nicht vergeht.                                |                               |   |   |   |                                |
| 8. Ich bin stolz darauf, dass ich im Unterricht so gut mitkomme.                               |                               |   |   |   |                                |
| 9. Weil ich wenig verstehe, starre ich resigniert vor mich hin.                                |                               |   |   |   |                                |
| 10. Der Unterricht macht mir so viel Spaß, dass ich richtig motiviert bin, mich zu beteiligen. |                               |   |   |   |                                |
| 11. Ich werde unruhig, weil ich nur darauf warte, dass der Unterricht endlich vorüber ist.     |                               |   |   |   |                                |
| 12. Wenn ich im Unterricht etwas sage, habe ich das Gefühl, mich zu blamieren.                 |                               |   |   |   |                                |
| 13. Im Unterricht bin ich sehr angespannt.   |                               |   |   |   |                                |
| 14. Ich bin gelangweilt.   |                               |   |   |   |                                |
| 15. Ich bin zuversichtlich, weil ich den Stoff verstehe.                                       |                               |   |   |   |                                |
| 16. Nachdem ich im Unterricht etwas gesagt habe, würde ich am liebsten in den Boden versinken. |                               |   |   |   |                                |
| 17. Ich spüre Ärger in mir aufsteigen.   |                               |   |   |   |                                |
| 18. Ich bin stolz darauf, dass ich in der Schule besser als die anderen bin.                   |                               |   |   |   |                                |
| 19. Ich könnte stundenlang begeistert zuhören.   |                               |   |   |   |                                |
| 20. Vor Langeweile kann ich mich kaum wachhalten.  |                               |   |   |   |                                |
| 21. Ich bin verlegen.  |                               |   |   |   |                                |
| 22. Ich denke verärgert über die schlechte Qualität des Unterrichts nach.                      |                               |   |   |   |                                |

EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

|  | Starke<br>Ableh-<br>nung<br>1 | 3 | 4 | 5 | Starke<br>Zustim-<br>-mung<br>5 |
|--|-------------------------------|---|---|---|---------------------------------|
| 23. Im Unterricht muss ich vor Langeweile gähnen.  |                               |   |   |   |                                 |
| 24. Wenn ich im Unterricht gute Beiträge leiste, spornt mich das weiter an.                                    |                               |   |   |   |                                 |
| 25. Es ist mir peinlich, dass ich mich nicht gut ausdrücken kann.  |                               |   |   |   |                                 |
| 26. Ich fühle mich hoffnungslos.   |                               |   |   |   |                                 |
| 27. In einer guten Unterrichtsstunde bin ich mit so viel Spaß bei der Sache, dass mir richtig warm wird.       |                               |   |   |   |                                 |
| 28. Im Unterricht bin ich nervös.  |                               |   |   |   |                                 |
| 29. Der Unterricht langweilt mich.   |                               |   |   |   |                                 |
| 30. Weil ich verlegen bin, werde ich ganz verkrampft.  |                               |   |   |   |                                 |
| 31. Ich bin stolz auf meine Beiträge im Unterricht.  |                               |   |   |   |                                 |
| 32. Im Unterricht werde ich vor Ärger ganz unruhig.  |                               |   |   |   |                                 |
| 33. Ich kann die Hoffnung aufgeben, den Stoff dieses Faches zu verstehen.                                      |                               |   |   |   |                                 |
| 34. Weil ich Angst habe, etwas Falsches zu sagen, möchte ich mich am liebsten nicht zu Wort melden.            |                               |   |   |   |                                 |
| 35. Während des Unterrichts merke ich, wie ich vor Langeweile im Stuhl zusammensinke.                          |                               |   |   |   |                                 |
| 36. Ich denke verärgert, dass ich all das nie wieder brauchen kann.  |                               |   |   |   |                                 |
| 37. Wenn ich im Unterricht einen guten Beitrag geleistet habe, schlägt mein Herz vor Stolz höher.              |                               |   |   |   |                                 |
| 38. Vor Langeweile gehen mir immer wieder Gedanken durch den Kopf, die mit dem Unterricht nichts zu tun haben. |                               |   |   |   |                                 |
| 39. Wenn ich im Unterricht etwas sage, fange ich leicht an zu stottern.  |                               |   |   |   |                                 |
| 40. Ich finde den Unterricht ziemlich öde.   |                               |   |   |   |                                 |
| 41. Wenn die anderen bemerken würden, was ich alles nicht weiß, wäre das peinlich.                             |                               |   |   |   |                                 |
| 42. Wenn ich im Unterricht etwas Wichtiges nicht verstehe, bekomme ich Herzklopfen.                            |                               |   |   |   |                                 |
| 43. Mir geht durch den Kopf, was ich statt dieser langweiligen Unterrichtsstunde machen könnte.                |                               |   |   |   |                                 |
| 44. Die Hoffnung darauf, dass ich im Unterricht gut mitkomme, motiviert mich sehr.                             |                               |   |   |   |                                 |

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P. & Perry, R. *The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. Subscale class-related emotions during class. 2011.

Denke nun bitte an deinen Tutor/deine Tutorin. Wie hat er/sie sich in den letzten zwei Trainingssitzungen, in denen ihr deinen Wenn-Dann-Plan erstellt habt, dir gegenüber verhalten?

|   |  | Völlig unzutreffend |  |  | trifft ganz genau zu |
|---|--|---------------------|--|--|----------------------|
| 1 | Mein Tutor/meine Tutorin hat mir gezeigt, dass er/sie mich mag und akzeptiert.             |                     |  |  |                      |
| 2 | Mein Tutor/meine Tutorin war für mich da, wenn ich ihn/sie gebraucht habe.                 |                     |  |  |                      |
| 3 | Mein Tutor/meine Tutorin hat mich allein gelassen.   |                     |  |  |                      |
| 4 | Mein Tutor/meine Tutorin hat wenig Verständnis für mich gehabt.                            |                     |  |  |                      |
| 5 | Mein Tutor/meine Tutorin hat etwas an mir auszusetzen gehabt.                              |                     |  |  |                      |
| 6 | Mein Tutor/meine Tutorin hat mir viel geholfen.  |                     |  |  |                      |
| 7 | Mein Tutor/meine Tutorin hat mir das Gefühl gegeben, wertvoll und wichtig zu sein.         |                     |  |  |                      |
| 8 | Mein Tutor/meine Tutorin hat mir das Gefühl gegeben, dass ich mich auf sie verlassen kann. |                     |  |  |                      |
| 9 | Mit dem Verhalten meines Tutors/meiner Tutorin bin ich insgesamt sehr zufrieden.           |                     |  |  |                      |

Adaptierte Subskalen aus: Schwarzer, R. & Schulz, U. *Die Berliner social support scales (BSSS)* (2000).

## 2.17 B17 Questionnaire 2 for tutors

**Fragebogen 2 für Tutorinnen und Tutoren**

CODEWORT: \_\_\_\_\_

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

wir bitten Sie, heute zum zweiten Mal die folgenden Fragebögen auszufüllen. Bitte lesen Sie zu Beginn die Anweisungen sorgfältig durch und kreuzen Sie die für Sie am besten passende Antwort an. Es gibt keine falschen Antworten. Wichtig ist, dass Sie alle Fragen beantworten und keine Frage auslassen.

|   | Völlig unzutreffend |   |   |   | Trifft ganz genau zu |
|---|---------------------|---|---|---|----------------------|
| 1. Ich bin gut darin, Versuchungen zu widerstehen.  | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 2. Es fällt mir schwer, schlechte Gewohnheiten abzulegen.   | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 3. Ich bin faul.  | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 4. Ich sage unangemessene Dinge.  | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 5. Ich tue manchmal Dinge, die mir Spaß machen, obwohl ich weiß, dass sie schlecht für mich sind.         | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 6. Ich wünschte, ich hätte mehr Selbstdisziplin.  | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 7. Angenehme Aktivitäten und Vergnügen hindern mich manchmal daran, meine Aufgaben zu erledigen.          | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 8. Es fällt mir schwer, mich zu konzentrieren.  | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 9. Ich kann gut auf längerfristige Ziele hinarbeiten.   | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 10. Manchmal kann ich mich selbst nicht daran hindern, etwas zu tun, obwohl ich weiß, dass es falsch ist. | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 11. Ich handle oft, ohne alle Alternativen durchdacht zu haben.   | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 12. Ich lehne Dinge ab, die schlecht für mich sind.   | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |
| 13. Andere würden sagen, dass ich eine eiserne Selbstdisziplin habe.                                      | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                    |

Wir möchten Ihnen gerne einige Fragen zu Ihren Gefühlen stellen. Uns interessiert, wie Sie Ihre Gefühle unter Kontrolle halten bzw. regulieren. Zwei Aspekte Ihrer Gefühle interessieren uns dabei besonders. Einerseits ist dies Ihr emotionales Erleben, also was Sie *innen* fühlen. Andererseits geht es um den emotionalen Ausdruck, also wie Sie Ihre Gefühle mit Worten, Gesten oder im Verhalten nach *außen* zeigen.

Obwohl manche der Fragen ziemlich ähnlich klingen, unterscheiden sie sich in wesentlichen Punkten.

Bitte beantworten Sie die Fragen, indem Sie folgende Antwortmöglichkeiten benutzen.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7  
stimmt  
überhaupt  
nicht  
neutral  
stimmt  
vollkommen

Schreiben Sie die passende Zahl in das leere Feld vor der Aussage – also z.B. **1**, wenn Sie der Aussage gar nicht zustimmen, und **7**, wenn Sie ihr vollkommen zustimmen.

1. \_\_\_\_ Wenn ich *mehr positive* Gefühle (wie Freude oder Heiterkeit) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.
2. \_\_\_\_ Ich behalte meine Gefühle für mich.
3. \_\_\_\_ Wenn ich *weniger negative* Gefühle (wie Traurigkeit oder Ärger) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.
4. \_\_\_\_ Wenn ich *positive* Gefühle empfinde, bemühe ich mich, sie *nicht* nach außen zu zeigen.
5. \_\_\_\_ Wenn ich in eine stressige Situation gerate, ändere ich meine Gedanken über die Situation so, dass es mich beruhigt.
6. \_\_\_\_ Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich sie *nicht* nach außen zeige.
7. \_\_\_\_ Wenn ich *mehr positive* Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.
8. \_\_\_\_ Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich über meine aktuelle Situation anders nachdenke.
9. \_\_\_\_ Wenn ich *negative* Gefühle empfinde, Sorge ich dafür, sie *nicht* nach außen zu zeigen.
10. \_\_\_\_ Wenn ich *weniger negative* Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.

Sie werden jetzt eine Reihe von Aussagen lesen, die jeweils bestimmte (verallgemeinerte) menschliche Eigenschaften oder Reaktionen beschreiben, die alle etwas mit Gefühlen zu tun haben. Bitte kennzeichnen Sie dann auf der 5-Punkte-Skala, inwieweit diese Aussage auf Sie zutrifft; je höher die Zahl, desto höher die Zustimmung. Machen Sie im entsprechenden Feld ein Kreuz.

|    |   | nie<br>1 (- -) | Selten<br>2 (-) | manch-<br>mal<br>3 (o) | Oft<br>4 (+) | Immer<br>5 (+ +) |
|----|---|----------------|-----------------|------------------------|--------------|------------------|
| 1  | Ich empfinde warmherzige Gefühle für Leute, denen es weniger gut geht als mir.  |                |                 |                        |              |                  |
| 2  | Die Gefühle einer Person in einem Roman kann ich mir sehr gut vorstellen.   |                |                 |                        |              |                  |
| 3  | In Notfallsituationen fühle ich mich ängstlich und unbehaglich.   |                |                 |                        |              |                  |
| 4  | Ich versuche, bei einem Streit zuerst beide Seiten zu verstehen, bevor ich eine Entscheidung treffe.  |                |                 |                        |              |                  |
| 5  | Wenn ich sehe, wie jemand ausgenutzt wird, glaube ich, ihn schützen zu müssen.  |                |                 |                        |              |                  |
| 6  | Ich fühle mich hilflos, wenn ich inmitten einer sehr emotionsgeladenen Situation bin.   |                |                 |                        |              |                  |
| 7  | Nachdem ich einen Film gesehen habe, fühle ich mich so, als ob ich eine der Personen aus diesem Film sei.   |                |                 |                        |              |                  |
| 8  | In einer gespannten emotionalen Situation zu sein, macht mir Angst.   |                |                 |                        |              |                  |
| 9  | Mich berühren Dinge sehr, auch wenn ich sie nur beobachte.  |                |                 |                        |              |                  |
| 10 | Ich glaube, jedes Problem hat zwei Seiten und versuche deshalb beide zu berücksichtigen.  |                |                 |                        |              |                  |
| 11 | Ich würde mich selbst als eine ziemlich weichherzige Person bezeichnen.   |                |                 |                        |              |                  |
| 12 | Wenn ich einen guten Film sehe, kann ich mich sehr leicht in die Hauptperson hineinversetzen.   |                |                 |                        |              |                  |
| 13 | In heiklen Situationen neige ich dazu, die Kontrolle über mich zu verlieren.  |                |                 |                        |              |                  |
| 14 | Wenn mir das Verhalten eines anderen komisch vorkommt, versuche ich mich für eine Weile in seine Lage zu versetzen.   |                |                 |                        |              |                  |
| 15 | Wenn ich eine interessante Geschichte oder ein gutes Buch lese, versuche ich mir vorzustellen, wie ich mich fühlen würde, wenn mir die Ereignisse passieren würden. |                |                 |                        |              |                  |
| 16 | Bevor ich jemanden kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie die Sache aus seiner Sicht aussieht.  |                |                 |                        |              |                  |

Dr. Christoph Paulus. SAARBRÜCKER PERSÖNLICHKEITSFRAGEBOGEN (SPF). Based on the Interpersonal Reactivity Index (IRI). 2017.



## 2.18 B 18 Feedback of results for tutors

### The influence of emotion-regulation training on achievement emotions: Dyadic and group peer-to-peer tutoring interventions in school contexts

Thank you for having been an indispensable part of the study in 2019!

What did we do? Theoretical contexts, method, and aims of the study

#### Abstract

Self-regulation and emotion-regulation largely contribute to educational and professional achievement and social and emotional stability and thus eventually to well-being and mental health. Emotions in school-contexts, achievement as well as social emotions, and their effects on cognition, motivation, and social functioning as mediators of achievement and well-being, have been studied increasingly in pedagogic psychology in the last three decades ...

*...please read on in your folders, page 2 f....*

Die Ziele der Intervention:  
Einen Wenn-dann Plan zur Emotionsregulation machen  
Hintergrund I

Emotionen haben großen Einfluss auf

- die (Schul)leistung und
- das emotionale Wohlbefinden und damit die körperliche und mentale Gesundheit.

(Hintergrund: Emotionen wirken sich auf kognitive Prozesse, die Motivation und auch das Sozialverhalten aus. Das wiederum wirkt sich auf die Leistung und das Wohlbefinden aus.)

Gefühle, man nennt sie auch Emotionen, begleiten auch den Schulalltag, das Lernen und das Miteinander mit anderen, den Mitschüler/innen und Lehrer/innen.

Sie sind nicht nur deshalb wichtig, weil sie einen Einfluss auf unser **Wohlbefinden** haben. So ist es z.B. angenehmer, Freude und Hoffnung zu empfinden als z.B. Angst.

Gefühle haben auch einen großen Einfluss darauf, wie gut man **lernen und arbeiten** kann in der **Schule**.

Wenn man z.B. mit Freude lernt, ist man einfallreicher im Lösen von Aufgaben als wenn man sich langweilt.

Und wenn man voller Hoffnung ist, in einer Arbeit gut abzuschneiden, fällt einem Gelerntes besser ein als wenn man Angst davor hat oder denkt, man schafft es sowieso nicht.



**Hast du so etwas oder etwas Ähnliches schon einmal erlebt? Tutee berichtet, wenn er möchte.**

**Ansprache durch die Tutoren**

# EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

## Die Ziele der Intervention: Einen Wenn-dann Plan zur Emotionsregulation machen Hintergrund II

- Manchmal stehen v.a. negative Emotionen bestimmten Zielen, die man im Schulkontext hat, im Weg (Leistungszielen, aber auch sozialen Zielen)

Du hast zusammen mit deinem Sitznachbarn für eine Arbeit in Englisch gelernt. Nun bekommt ihr sie zurück: Dein Nachbar hat eine bessere Note als du. Er zeigt dir seine Arbeit.

Deine Gedanken und Bewertungen dazu könnten sein: „Blöd, wir haben doch gleichviel Arbeit investiert. Warum ist er/sie nun besser?“ Vielleicht spürst du, wie du vor Ärger tief Luft holen musst (*körperliches Erleben*), und du sagst dem Nebensitzer laut und deutlich die Meinung (*Handlung*), z.B.: „Wie schön für dich. Lass' mich in Ruhe.“



Gefühle, die man hat, „herauszulassen“, ist nicht an sich gut oder schlecht. Seine Freude zu zeigen tut oft gut. Es kann auch guttun, seinen Ärger zu zeigen.

Im Beispiel oben seht ihr aber schon, dass es nicht in allen Situationen gut ist, seinen Gefühlen freien Lauf zu lassen und spontanen Reaktionen nachzugeben und nach ihnen zu handeln:

## Die Ziele der Intervention: Einen Wenn-dann Plan zur Emotionsregulation machen Hintergrund III

- Emotionen kann man mit bestimmten Strategien regulieren. Manche sind adaptiver, d.h. sie führen besser zum Ziel, das man erreichen will, manche sind dazu weniger geeignet.

Reappraisal (kognitive Neubewertung) ist oft eine gute Strategie, um Emotionen zu regulieren.

Du siehst, ein und dieselbe Situation kann man verschieden bewerten. Je nachdem, wie du das tust, kommen unterschiedliche Gefühle dabei heraus, die auch unterschiedlich stark sein können.

Wenn du nun „dein“ Gefühl steuern möchtest, weil es dir und deinen schulischen Zielen in bestimmten Situationen im Weg steht, kannst du versuchen, die Situationen, in denen es aufkommt, für dich **neu zu bewerten**, und zwar so, dass ein **positiveres Gefühl** daraus folgt.

Hier helfen, eine geeignete Strategie der Neubewertung der Situation zu formulieren. Bitte Zusatzseite zu 9 (9.1.) beachten!

## Die Ziele der Intervention: Einen Wenn-dann Plan zur Emotionsregulation machen Hintergrund IV

- Für die Anwendung von Reappraisal identifizieren die Tutees
- ein negatives Gefühl, das ihnen häufig im Weg zu Zielen steht
- eine Situation, in der das oft vorkommt, und die dann Neubewertet werden soll.
- Gefühle haben verschiedene Ursachen. Die Tutoren haben den Tutees geholfen, herauszufinden, welche Ursachen für sie am wichtigsten sind.

Schritt 2: Denke darüber nach, ob es bestimmte Situationen gibt, in denen dein in Schritt 1 gewähltes Gefühl öfter auftaucht.

Versuche, solche Situationen zu beschreiben:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



# EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

Die Ziele der Intervention:  
Einen Wenn-dann Plan zur  
Emotionsregulation machen

- Ergebnis: Die Tutees machen Pläne: WENN Gefühl x in Situation y auftritt, DANN bewerte ich dieses Gefühl/ diese Situation auf die Weise z neu.

**Dein Plan:**

Immer, wenn....

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

dann....

\_\_\_\_\_

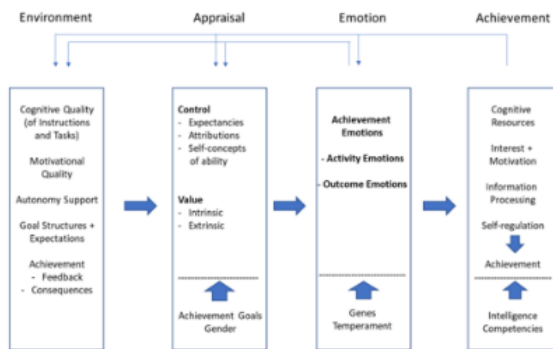
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Auch hier bitte den Tutte unterstützen – s. Zusatzmaterial 9.1

Zum Überblick: Ursachen von Emotionen im Schulkontext, die man neu bewerten kann



Adapted from Pekrun and Perry (2014): The Control-Value Theory of Achievement Emotions

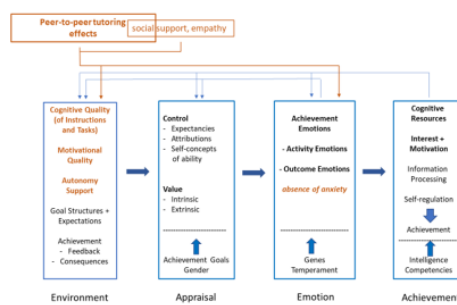
Die Ziele der Intervention: Einen  
Wenn-dann Plan zur  
Emotionsregulation machen.  
Die Vorteile des peer-to-peer  
tutorings nutzen  
Hintergrund I

Peer-to-peer tutoring hat positive  
Effekte auf kognitive Prozesse, die  
Motivation und auch das  
Sozialverhalten.

In der Intervention wird vermutet,  
dass die Anwendung der Methode  
zusammenhängt mit

- effektiveren Wenn-Dann-Plänen
- Niedrigeren Werten für negative Emotionen im Schulkontext

Diese Effekte werden verstärkt  
durch v.a. ein Merkmal des peer-  
tutoring: Die durch den Tutte  
wahrgenommene **soziale  
Unterstützung durch den Tutor**



Adapted from Pekrun and Perry (2014): The Control-Value Theory of Achievement Emotions

# EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

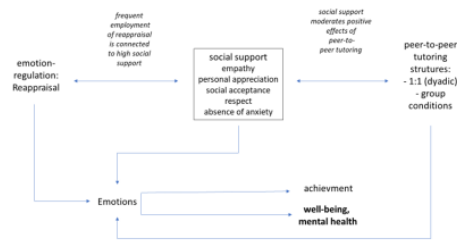
Die Ziele der Intervention: Einen Wenn-dann Plan zur Emotionsregulation machen. Die Vorteile des peer-to-peer tutorings nutzen  
Hintergrund II

Es wird vermutet, dass die positiven Effekte des peer-to-peer tutoring in der

• dyadischen (1:1) Bedingung besser zum Tragen kommen als in der

• Gruppenbedingung

In der Dyade (Zweierstruktur) bekommt ein Tutee "mehr ab" von den Vorteilen der Methode, u.a. auch vom wichtigen "vermittelnden" Konstrukt "social support".



## Overview over the interventional procedure



Die Variablen, um die es geht (v.a. Einsatz von Reappraisal als ER-Strategie, Leistungsempfinden, social support) werden mit Fragebögen zu 2 Zeitpunkten gemessen. Es wird vermutet, dass sich Veränderungen (change hypotheses) bzw. Wirkungen (moderation hypotheses) zeigen, die statistisch signifikant = mehr als dem Zufall geschuldet sind.

## Hypotheses of the study: change hypotheses I

- **Hypothesis 1**
- *Forming If-Then-Plans in which tutees formulate a strategy of reappraisal is associated with an increase of scores for the employment of reappraisal as an emotion-regulation strategy from T1 to T2.*
- **Hypothesis 2**
- *Increased employment of reappraisal as an emotion regulation strategy is associated with a decline of scores for negative achievement emotions from T1 to T2 for*
  - *the emotion identified as personally significant.*
  - *all negative achievement emotions.*

# EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

## Hypotheses of the study: moderation hypotheses I

- **Hypothesis 3**
- *Relations between scores for the employment of reappraisal before and after the intervention (hypothesis 1) are moderated by*
  - *- the amount of social support tutees feel to have received of their tutors. The higher tutees score for perceived social support, the greater the increase of scores for the employment of reappraisal from T1 to T2.*
  - *- the amount of empathy the tutors report to have. The higher tutors score for empathic capacities, the greater the increase of scores for tutees' employment of reappraisal from T1 to T2.*
- **Hypothesis 4**
- *Forming If-Then-Plans in which tutees formulate a strategy of reappraisal is associated with a decline of scores for negative achievement emotions from T1 to T2 for all negative achievement emotions, moderated by*
  - *- the amount of social support tutees feel to have received of their tutors. The higher tutees score for perceived social support, the greater the decrease of scores for all negative achievement emotions from T1 to T2.*
  - *- the amount of empathy the tutors report to have. The higher tutors score for empathic capacities, the greater the decrease increase of scores for negative achievement emotions from T1 to T2.*

## Hypotheses of the study: moderation hypotheses II

- **Hypothesis 5**
- *In 1:1-conditions the moderating effect of perceived social support and tutors' empathy is higher than in group-conditions, which is associated with a greater increase of scores for the employment of reappraisal from T1 to T2 (hypothesis 1) in 1:1-conditions than in group-conditions.*
- **Hypothesis 6**
- *In 1:1-conditions the moderating effect of perceived social support and tutors' empathy is higher than in group-conditions, which is associated with a greater decline of scores for negative achievement emotions from T1 to T2 (hypothesis 4) in 1:1-conditions than in group-conditions for all negative achievement emotions.*

## Hypotheses of the study: change hypotheses II

- **Hypothesis 7**
- *Tutors apply the strategy they have trained the tutees in by means of implicit learning, which is associated with an increase of scores for the employment of reappraisal as an emotion-regulation strategy from T1 to T2 in tutors' reports.*

*For an overview over hypotheses in your folder see page 6.*

## Ergebnisse

gehen in die vermutete Richtung, sind aber für keine These signifikant.

*Ist das schlecht?*

Nein, denn

- die Machbarkeit einer Interventionsstudie zur Emotionsregulation in rel. großem Umfang hat sich gezeigt. So etwas ist bisher an Schulen nicht durchgeführt worden.
  - es zeichnen sich die richtigen Tendenzen ab.
  - bei wiederholter Anwendung kann man schauen,
- welche Mechanismen mehr und weniger wirksam sind (z.B. einzelne Ursachen für Emotionen (z.B. Attributionsmuster) isoliert angucken.
  - was man an der Durchführung ändern kann (z.B. können sich Tutoren und Tutees vor der Intervention kennenlernen).

- ...

## Wie geht es weiter?

Excerpt from the abstract

"[ ] It is discussed how it could be adapted to be more effective, and how it could practically be implemented in every-day school environments with a special focus on the role of dyadic structures."

## A „side-track“: What does literature have to do with „real“ life?

### **An interdisciplinary diversion: Emotion-regulation in Irish literature**

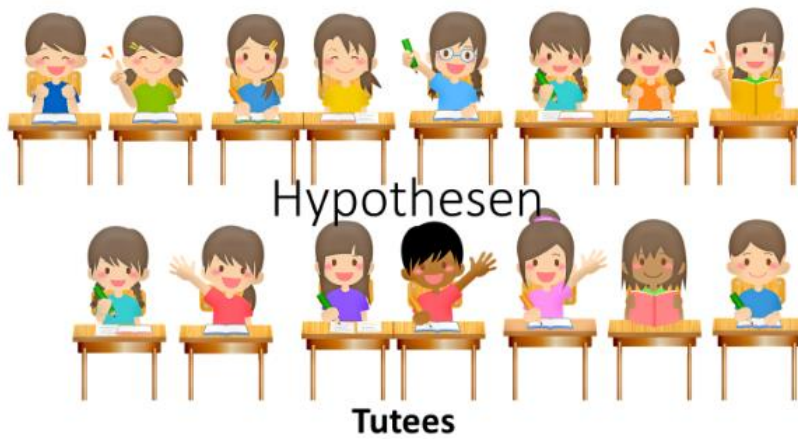
*"Out of Ireland have we come,  
Great hatred, little room,  
Maimed us at the start.  
I carry from my mother's womb  
A fanatic heart."*

From: William Butler Yeats, *Remorse for intemperate speech* (1932)

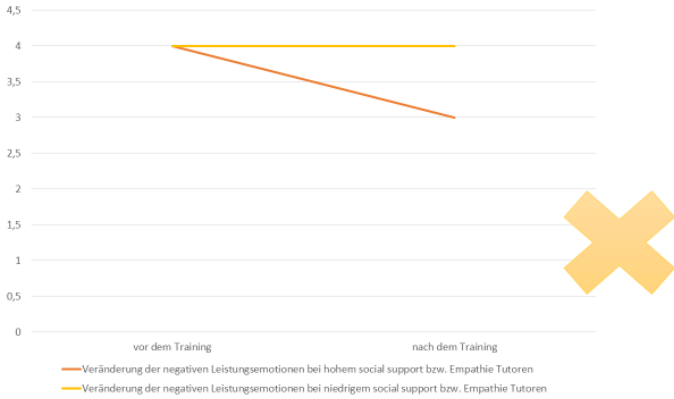
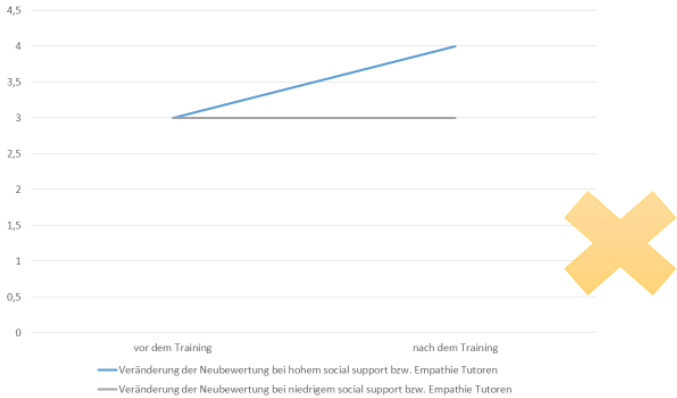
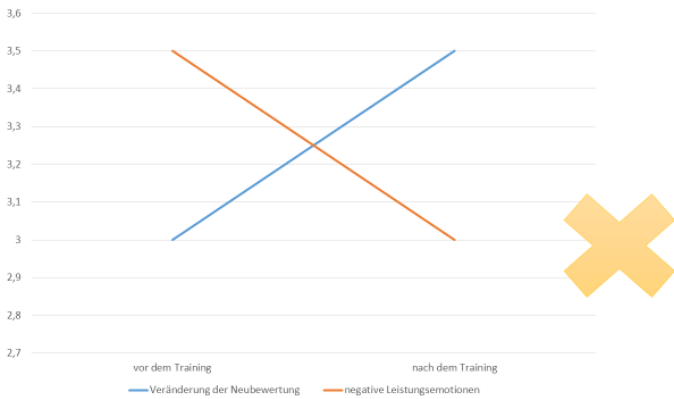
*Only for who is interested: Read in your folders on page 4f, whenever you have some time for it...*

THANK YOU!

Without you, the intervention could never have been conducted on such a large scale.

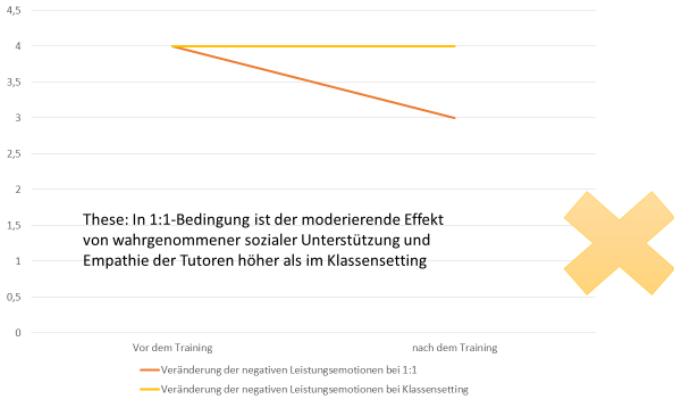
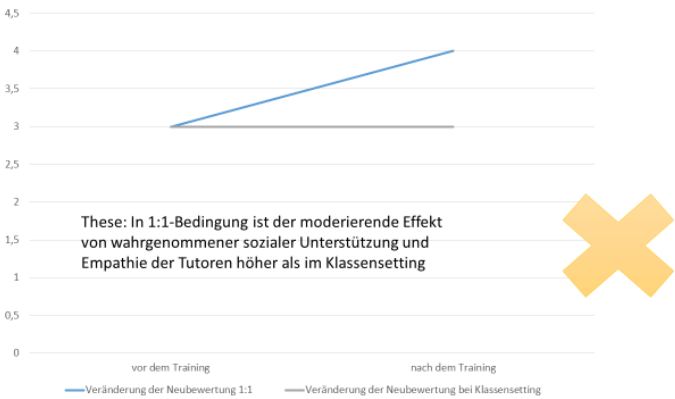


# EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS





EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS



Hypothesen  
Tutoren

EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS



## 3 Appendix C: Tables and Figures

3.1 Table C1 A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. Adapted from Pekrun &amp; Perry (2014)

|  | Positive (pleasant) |                       | Negative (unpleasant) |                           |
|--|---------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|
| Object-focus                           | Activating          | Deactivating          | Activating            | Deactivating              |
| <i>Activity</i>                        | Enjoyment           | Relaxation            | Anger                 | Boredom<br>Frustration    |
| <i>Outcome</i><br><i>Prospective</i>   | Hope                | Relief <sup>8</sup>   | Anxiety               | Hopelessness<br>Joy       |
| <i>Outcome</i><br><i>Retrospective</i> | Joy<br>Pride        | Contentment<br>Relief | Anger<br>Shame        | Sadness<br>Disappointment |

<sup>8</sup> Relief is an emotion from the subscale „test-related emotions“, which boredom does not occur in.

3.2 Table C2 A three-dimensional taxonomy of achievement emotions and manifestations of control and value. Adapted from Pekrun &amp; Perry (2014)

|                              | Positive (pleasant)  |   | Negative (unpleasant)  |  |
|------------------------------|--|---|--|--|
| Object-focus                 | Activating   | Deactivating  | Activating   | Deactivating   |
| <i>Activity</i>              | <b>Enjoyment</b><br>high control<br>high positive value  | Relaxation  | <b>Anger</b><br>failure: external attribution (low control)<br>(high) negative value | <b>Boredom</b><br>high or low control<br>low positive or negative value<br><br>Frustration   |
| <i>Outcome Prospective</i>   | <b>Hope</b><br>uncertain control,<br>focus on success  | Relief <sup>9</sup>   | <b>Anxiety</b><br>uncertain control,<br>focus on failure<br>high value               | <b>Hopelessness</b><br>lack of control<br><br>Joy<br>high perceived control  |
| <i>Outcome retrospective</i> | <b>Joy</b><br>control independent:<br>No further cognitions after success<br><br><b>Pride</b><br>success: Internal attribution (control) | Contentment<br><br>Relief<br>anticipated failure (lack of control) does not occur | <b>Anger</b><br><br><b>Shame</b><br>failure: Internal attribution (control)          | <b>Sadness</b><br>control independent:<br>No further cognitions after success<br><br>Disappointment<br>anticipated success, (control) does not occur<br><br>Gratitude<br>success: External attribution (control) |

<sup>9</sup> Relief is an emotion from the subscale „test-related emotions“, in which boredom does not occur.

3.3 Table C3 Correlations between achievement goals and achievement emotions.  
Adapted from Pekrun et al. (2006)

| Achievement goals predict <i>achievement emotions</i> |   |   |
|---|---|---|
|   | mastery   | Performance   |
| Approach  | Focus on activity. Perceived controllability and positive value of activity   | Focus on outcome. Perceived controllability and positive value of outcome       |
|   | - <i>foster positive activity emotions</i> → <b>enjoyment</b><br>- <i>reduce negative activity emotions</i> → <b>boredom, anger</b> | - <i>foster positive outcome emotions</i> → <b>hope, pride</b>                  |
| Avoidance   |   | Focus on outcome. Perceived lack of control, negative value of outcome          |
|   | → <i>anxiety, anger, sadness</i> <sup>10</sup>  | - <i>foster negative outcome emotions</i> → <b>anxiety, shame, hopelessness</b> |

<sup>10</sup> In the two studies about correlations between achievement goals and achievement emotions conducted by Pekrun, Elliot and Maier (2006) mastery-avoidance goals were not considered, as they do not occur as frequently as the three other goal-structure types which the authors thus focused on. However, Linnebrink-Garcia refers to a review of existing literature on the relation between emotions and achievement goals conducted in 2002 which found these three achievement emotions. Linnebrink-Garcia and Barger (2014)

3.4 Table C4 Frequency distribution of identified negative achievement emotions in students' If-Then-Plans in study 2

| <b>Achievement emotion identified for making If-Then-Plans</b> | <b>Numbers</b> |
|--|----------------|
| Anxiety  | 3              |
| Anger  | 5              |
| Boredom  | 50             |
| Hopelessness   | 6              |
| Shame  | 4              |
| <i>More than one emotion</i>                                   | 6              |

3.5 Table C5 Overview over effects of achievement emotions and moderators on performance. Adapted from Pekrun and Perry (2014)

| <i>Effects on achievement mediated by</i>         | <i>Attentional focus and WMC<sup>11</sup> on achievement activity/outcome</i> | <i>Motivation directed towards achievement activity/outcome</i>                                    | <i>Flexible and adaptive learning strategies</i> | <i>Self-regulated learning</i> | <i>Performance outcomes</i>           |
|---|---|--|--|--------------------------------|---------------------------------------|
| Positive AE <sup>12</sup>                         |   |  |  |                                |                                       |
| Activating with activity-focus: <b>enjoyment</b>  | +   | +  | +  | +                              | Overall positive                      |
| Activating with outcome-focus: <b>hope, pride</b> | +   | Possible for <b>pride</b> : Too much of it might take focus away from tasks                        | +  | +                              | Overall positive, variable in aspects |
| Negative AE                                       |   |  |  |                                |                                       |
| Activating: <b>anger, anxiety, Shame</b>          | -   | - Possible for <b>anxiety</b> and <b>shame</b> : Increase of extrinsic motivation to avoid failure | -  | -                              | Overall negative, variable in aspects |
| Deactivating: <b>hopelessness, boredom</b>        | -   | - Possible for <b>boredom</b> : might lead to effort to change tasks and learning-environment.     | -  | -                              | Overall negative, variable in aspects |

<sup>11</sup> Working Memory Capacities<sup>12</sup> Achievement Emotions

3.6 Table C6 Reliabilities for subscales of the AEQ

|                  | Scales       | Cronbach's Alpha |
|------------------|--------------|------------------|
| Class-related    | Anger        | .839             |
|                  | Anxiety      | .898             |
|                  | Boredom      | .921             |
|                  | Enjoyment    | .802             |
|                  | Hope         | .759             |
|                  | Hopelessness | .871             |
|                  | Pride        | .831             |
|                  | Shame        | .902             |
| Learning-related | Anger        | .863             |
|                  | Anxiety      | .833             |
|                  | Boredom      | .871             |
|                  | Enjoyment    | .651             |
|                  | Hope         | .774             |
|                  | Hopelessness | .922             |
|                  | Pride        | .778             |
|                  | Shame        | .856             |
| Test-related     | Anger        | .824             |
|                  | Anxiety      | .914             |
|                  | Enjoyment    | .750             |
|                  | Hope         | .860             |
|                  | Hopelessness | .931             |
|                  | Pride        | .899             |
|                  | Relief       | .790             |
|                  | Shame        | .887             |
| Self-Control     |              | .786             |



3.7 Table C7 Correlations of self-regulation and class-related achievement emotions

|                            | C-R-Hopes           | C-R-Boredom         | C-R-Pride            | C-R-Anger           | C-R-Anxiety          | C-R-Shame           | L-R-Anger            | L-R-Anxiety          | L-R-Boredom          | L-R-Enjoyment        | L-R-Hope             | L-R-Pride            | L-R-Shame            | L-R-Hopelessness    | Test-Anger           | Test-Anxiety        | Test-Enjoyment       | Test-Hope            | Test-Hopelessness    | Test-Pride          | Test-Relief          | Test-Shame           | Brief Self-Control-Scale |                     |
|----------------------------|---------------------|---------------------|----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|----------------------|----------------------|--------------------------|---------------------|
| C-R-EI                     | ,62*<br>( $<.01$ )  | -,46*<br>( $<.01$ ) | -,52*<br>( $<.01$ )  | ,67*<br>( $<.01$ )  | -,32*<br>( $.01$ )   | -,40*<br>( $<.01$ ) | -,42*<br>( $<.01$ )  | -,35*<br>( $<.01$ )  | -,31*<br>( $.01$ )   | -,41**<br>( $<.01$ ) | -,55*<br>( $<.01$ )  | -,40**<br>( $<.01$ ) | -,42*<br>( $<.01$ )  | -,16<br>(.21)       | -,33*<br>( $<.01$ )  | -,24<br>(.06)       | -,21<br>(.09)        | ,44*<br>( $<.01$ )   | -,42**<br>( $<.01$ ) | -,34*<br>( $<.01$ ) | -,51*<br>( $<.01$ )  | -,16<br>(.20)        | -,23<br>(.07)            | ,37**<br>( $<.01$ ) |
| Class-Related Hope         | -,71*<br>( $<.01$ ) | -,41*<br>( $<.01$ ) | -,59*<br>( $<.01$ )  | -,47*<br>( $<.01$ ) | -,58*<br>( $<.01$ )  | -,60*<br>( $<.01$ ) | -,41*<br>( $<.01$ )  | -,35*<br>( $<.01$ )  | -,41**<br>( $<.01$ ) | -,47*<br>( $<.01$ )  | -,57**<br>( $<.01$ ) | -,48*<br>( $<.01$ )  | -,40**<br>( $<.01$ ) | -,62*<br>( $<.01$ ) | -,30*<br>(.02)       | -,18<br>(.15)       | -,55*<br>( $<.01$ )  | -,68**<br>( $<.01$ ) | -,57*<br>( $<.01$ )  | -,57*<br>( $<.01$ ) | -,11<br>(.40)        | -,41*<br>( $<.01$ )  | -,50**<br>( $<.01$ )     |                     |
| Class-Related Hopelessness | -,50*<br>( $<.01$ ) | -,37*<br>( $<.01$ ) | -,72*<br>( $<.01$ )  | -,73*<br>( $<.01$ ) | -,71*<br>( $<.01$ )  | -,58*<br>( $<.01$ ) | -,51*<br>( $<.01$ )  | -,51**<br>( $<.01$ ) | -,27*<br>(.03)       | -,50**<br>( $<.01$ ) | -,27*<br>(.03)       | -,51**<br>( $<.01$ ) | -,79*<br>( $<.01$ )  | -,50*<br>( $<.01$ ) | -,33**<br>( $<.01$ ) | -,43*<br>( $<.01$ ) | -,53**<br>( $<.01$ ) | -,75*<br>( $<.01$ )  | -,37*<br>( $<.01$ )  | -,16<br>(.21)       | -,59*<br>( $<.01$ )  | -,47**<br>( $<.01$ ) |                          |                     |
| Class-Related Boredom      | -,21<br>(.09)       | -,58*<br>( $<.01$ ) | -,28*<br>(.03)       | -,21<br>(.09)       | -,61*<br>( $<.01$ )  | -,25<br>(.05)       | -,66**<br>( $<.01$ ) | -,23<br>(.07)        | -,33**<br>( $<.01$ ) | -,08<br>(.55)        | -,02<br>(.85)        | -,39*<br>( $<.01$ )  | -,47*<br>( $<.01$ )  | -,20<br>(.11)       | -,07<br>(.61)        | -,21<br>(.09)       | -,35*<br>( $<.01$ )  | -,09<br>(.47)        | -,003<br>(.98)       | -,14<br>(.26)       | -,47**<br>( $<.01$ ) |                      |                          |                     |
| Class-Related Pride        | -,07<br>(.58)       | -,33*<br>( $<.01$ ) | -,36*<br>( $<.01$ )  | -,03<br>(.82)       | -,07<br>(.56)        | -,13<br>(.31)       | -,51*<br>( $<.01$ )  | -,39**<br>( $<.01$ ) | -,75*<br>( $<.01$ )  | -,08<br>(.51)        | -,24<br>(.06)        | -,05<br>(.67)        | -,04<br>(.75)        | -,62*<br>( $<.01$ ) | -,49**<br>( $<.01$ ) | -,25*<br>(.04)      | -,78*<br>( $<.01$ )  | -,25*<br>(.048)      | -,11<br>(.37)        | -,24<br>(.053)      |                      |                      |                          |                     |
| Class-Related Anger        | -,51*<br>( $<.01$ ) | -,45*<br>( $<.01$ ) | -,78*<br>( $<.01$ )  | -,41*<br>( $<.01$ ) | -,59**<br>( $<.01$ ) | -,16<br>(.22)       | -,43**<br>( $<.01$ ) | -,02<br>(.85)        | -,23<br>(.07)        | -,64*<br>( $<.01$ )  | -,68*<br>( $<.01$ )  | -,25*<br>(.045)      | -,22<br>(.09)        | -,29*<br>(.02)      | -,52*<br>( $<.01$ )  | -,06<br>(.62)       | -,07<br>(.56)        | -,35*<br>( $<.01$ )  | -,40**<br>( $<.01$ ) |                     |                      |                      |                          |                     |
| Class-Related Anxiety      | -,90*<br>( $<.01$ ) | -,45*<br>( $<.01$ ) | -,69*<br>( $<.01$ )  | -,25*<br>(.049)     | -,02<br>(.87)        | -,17<br>(.18)       | -,70**<br>( $<.01$ ) | -,69*<br>( $<.01$ )  | -,34*<br>( $<.01$ )  | -,54**<br>( $<.01$ ) | -,37*<br>( $<.01$ )  | -,50**<br>( $<.01$ ) | -,63*<br>( $<.01$ )  | -,32*<br>(.011)     | -,003<br>(.98)       | -,67*<br>( $<.01$ ) | -,28*<br>(.03)       |                      |                      |                     |                      |                      |                          |                     |
| Class-Related Shame        | -,38*<br>( $<.01$ ) | -,64*<br>( $<.01$ ) | -,29**<br>( $<.01$ ) | -,06<br>(.65)       | -,35**<br>( $<.01$ ) | -,06<br>(.12)       | -,75**<br>( $<.01$ ) | -,66*<br>( $<.01$ )  | -,32*<br>(.01)       | -,57**<br>( $<.01$ ) | -,45*<br>( $<.01$ )  | -,55**<br>( $<.01$ ) | -,65*<br>( $<.01$ )  | -,36*<br>( $<.01$ ) | -,004<br>(.98)       | -,71*<br>( $<.01$ ) | -,29*<br>(.02)       |                      |                      |                     |                      |                      |                          |                     |

3.8 Table C8 Ranks of correlations between individual class-related achievement emotions and self-regulation, study 1 (N= 64)

| <b>Class-related achievement emotions of AEQ</b> | <b>Ranking of correlation-levels</b> | <b>Correlations between individual class-related achievement emotions and self-regulation</b> |
|--|--------------------------------------|---|
| Hope   | 1                                    | .50**   |
| Hopelessness                                     | 2                                    | -.47**  |
| Boredom  | 2                                    | -.47**  |
| Anger  | 4                                    | -.40**  |
| Enjoyment  | 5                                    | .37**   |
| Shame  | 6                                    | -.29*   |
| Anxiety  | 7                                    | -.28*   |
| Pride  | 8                                    | .24   |

3.9 Table C9 Mean Values of class-related achievement emotions of the AEQ and reliabilities

|              | Mean values | Cronbach's Alpha |
|--------------|-------------|------------------|
| Hope         | 3,4479      | ,823             |
| Pride        | 3,0631      | ,807             |
| Boredom      | 2,8561      | ,803             |
| Enjoyment    | 2,8061      | ,817             |
| Anger        | 2,3307      | ,729             |
| Anxiety      | 2,1721      | ,792             |
| Shame        | 2,1315      | ,794             |
| Hopelessness | 1,9464      | ,795             |

## 3.10 Table C10 Overview of hypotheses

|    |  |
|----|--|
| 1. | <i>Forming If-Then-Plans in which tutees formulate a strategy of reappraisal is associated with an increase of scores for the employment of reappraisal as an emotion-regulation strategy from T1 to T2.</i>   |
| 2. | <i>Increased employment of reappraisal as an emotion regulation strategy is associated with a decline of scores for negative achievement emotions from T1 to T2 for</i><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>the emotion identified as personally significant.</i></li> <li>- <i>all negative achievement emotions.</i></li> </ul>   |
|    | <b>Moderation hypothesis</b>   |
| 3. | <i>Relations between scores for the employment of reappraisal before and after the intervention (hypothesis 1) are moderated by</i><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>the amount of social support tutees perceived themselves receiving from their tutors. The higher tutees score for perceived social support, the greater the increase of scores for the employment of reappraisal from T1 to T2.</i></li> <li>- <i>the amount of empathy the tutors report to have. The higher tutors score for emphatic capacities, the greater the increase of scores for tutees' employment of reappraisal from T1 to T2.</i></li> </ul>  |
| 4. | <i>Forming If-Then-Plans in which tutees formulate a strategy of reappraisal is associated with a decline of scores for negative achievement emotions from T1 to T2 for all negative achievement emotions, moderated by</i><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>the amount of social support tutees perceived themselves receiving from their tutors. The higher tutees score for perceived social support, the greater is the decrease of scores for all negative achievement emotions from T1 to T2.</i></li> <li>- <i>the amount of empathy the tutors report to have. The higher tutors score for emphatic capacities, the greater is the decrease increase of scores for all negative achievement emotions from T1 to T2.</i></li> </ul> |
| 5. | <i>In 1:1-conditions the moderating effect of perceived social support and tutors' empathy is higher than in group-conditions, which is associated with a greater increase of scores for the employment of reappraisal from T1 to T2 (hypothesis 1) in 1:1-conditions than in group-conditions.</i>  |
| 6. | <i>In 1:1-conditions the moderating effect of perceived social support and tutors' empathy is higher than in group-conditions, which is associated with a greater decline of scores for negative achievement emotions from T1 to T2 (hypothesis 4) in 1:1-conditions than in group-conditions for all negative achievement emotions.</i>   |
| 7. | <i>Tutors apply the strategy they have trained the tutees in by means of implicit learning, which is associated with an increase of scores for the employment of reappraisal as an emotion-regulation strategy from T1 to T2 in tutors' reports.</i>   |

3.11 Table C11 Numbers of tutors in total and both conditions according to grades and sex

|                 | <i>1:1 - condition</i> |                 | <i>Group-condition</i> |                 | <i>Both conditions</i> |                 |
|-----------------|------------------------|-----------------|------------------------|-----------------|------------------------|-----------------|
|                 | <i>Grade 10</i>        | <i>Grade 11</i> | <i>Grade 10</i>        | <i>Grade 11</i> | <i>Grade 10</i>        | <i>Grade 11</i> |
| <b>Tutors</b>   |                        |                 |                        |                 |                        |                 |
| Male            | 7                      | 2               | 3                      | -               | 11                     | 2               |
|                 | 9                      |                 | 3                      |                 | 12                     |                 |
| Female          | 14                     | 6               | 1                      | 1               | 14                     | 7               |
|                 | 20                     |                 | 2                      |                 | 22                     |                 |
| Male and female | 21                     | 8               | 4                      | 1               | 25                     | 9               |
|                 | 29                     |                 | 5                      |                 | <b>34</b>              |                 |

3.12 Table C12 Numbers of tutees in total and both conditions according to grades and sex

|                 | <i>1:1 - condition</i> |         | <i>Group-condition</i> |         | <i>Both conditions</i> |         |
|-----------------|------------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|---------|
|                 | Grade 7                | Grade 8 | Grade 7                | Grade 8 | Grade 7                | Grade 8 |
| <b>Tutees</b>   |                        |         |                        |         |                        |         |
| Male            | 7                      | 8       | 13                     | 7       | 20                     | 15      |
|                 | 15                     |         | 20                     |         | 35                     |         |
| Female          | 9                      | 5       | 17                     | 10      | 26                     | 15      |
|                 | 14                     |         | 27                     |         | 41                     |         |
| Male and Female | 16                     | 13      | 30                     | 17      | 46                     | 30      |
|                 | 29                     |         | 47                     |         | <b>76</b>              |         |

3.13 Table C13 Assignment of participants to conditions at T2, 1:1-settings

| <i>Session</i> | <i>Pairs</i> | <i>Tutors</i>   |        |                 |        | <i>Tutees</i>         |          |                       |               |
|----------------|--------------|-----------------|--------|-----------------|--------|-----------------------|----------|-----------------------|---------------|
|                |              | <i>grade 10</i> |        | <i>grade 11</i> |        | <b><i>grade 7</i></b> |          | <i>grade 8</i>        |               |
|                |              | male            | female | male            | female | male                  | female   | male                  | female        |
| 1              |              | 3               | 9      | 1               | 3      | <b>7</b>              | <b>9</b> |                       |               |
|                |              | 12              |        | 4               |        |                       |          |                       |               |
|                | <b>16</b>    | <b>16</b>       |        |                 |        | <b>16</b>             |          |                       |               |
| <hr/>          |              |                 |        |                 |        |                       |          |                       |               |
|                |              | <i>grade 10</i> |        | <i>grade 11</i> |        | <i>grade 7</i>        |          | <b><i>grade 8</i></b> |               |
|                |              | male            | female | male            | female | male                  | female   | <b>male</b>           | <b>female</b> |
| 2              |              | 4               | 5      | 1               | 3      |                       |          | <b>8</b>              | <b>5</b>      |
|                |              | 9               |        | 4               |        |                       |          |                       |               |
|                | <b>13</b>    | <b>13</b>       |        |                 |        | <b>13</b>             |          |                       |               |
| <hr/>          |              |                 |        |                 |        |                       |          |                       |               |
| <b>Both</b>    | <b>29</b>    |                 |        |                 |        | <b>29</b>             |          |                       |               |

3.14 Table C14 Assignment of participants to conditions at T2, group-settings

| Session | Group | Tutors   |          |          |          | Tutees  |         |         |         |   |
|---------|-------|----------|----------|----------|----------|---------|---------|---------|---------|---|
|         |       | grade 10 |          | grade 11 |          | grade 7 |         | grade 8 |         |   |
|         |       | male     | female   | male     | female   | male    | female  | male    | female  |   |
| 1       | 1     | 1        |          |          |          | 4       | 6       |         |         |   |
|         |       | 1        |          |          |          | 10      |         |         |         |   |
|         |       | grade 10 |          | grade 11 |          | grade 7 |         | grade 8 |         |   |
|         | 2     | 1        |          |          |          | 4       | 6       |         |         |   |
|         |       | 1        |          |          |          | 10      |         |         |         |   |
|         |       | grade 10 |          | grade 11 |          | grade 7 |         | grade 8 |         |   |
|         | 3     | 1        |          |          |          | 5       | 5       |         |         |   |
|         |       | 1        |          |          |          | 10      |         |         |         |   |
|         |       | grade 10 |          | grade 11 |          | grade 7 |         | grade 8 |         |   |
|         | 2     | 4        | 1        |          |          |         |         |         | 3       | 5 |
|         |       |          | 1        |          |          |         |         |         | 8       |   |
|         |       |          | grade 10 |          | grade 11 |         | grade 7 |         | grade 8 |   |
|         |       | 5        | 1        |          |          |         |         |         | 4       | 5 |
|         |       |          | 1        |          |          |         |         |         | 9       |   |
|         |       |          | Male     |          | female   |         | male    |         | female  |   |
| all     |       | 3        |          | 1        |          | 13      |         | 17      |         |   |
|         |       | 4        |          | 1        |          | 30      |         | 17      |         |   |
|         |       |          |          | 5        |          |         |         | 47      |         |   |



3.15 Table C15 Items of the original scale 4 of the BSSS (Actually Received Support, Recipient) and adopted items for the present study

| Item-number in original | Original items of scale  | Item-number in adopted version | Selected and adopted items for study   |
|-------------------------|--|--------------------------------|--|
| 1                       | This person showed me that he/she loves and accepts me. (EMO)<br><i>Diese Bezugsperson hat mir gezeigt, daß sie mich mag und akzeptiert. (EMO)</i>                       | 1                              | My tutor showed me that he/she likes and accepts me.<br><b><i>Mein Tutor/meine Tutorin hat mit gezeigt, dass er/sie mich mag und akzeptiert.</i></b>                   |
| 2                       | This person was there when I needed him/her. (INST)<br><i>Diese Bezugsperson war für mich da, wenn ich sie gebraucht habe. (INST)</i>                                    | 2                              | My tutor was there when I needed him/her.<br><b><i>Mein Tutor/meine Tutorin war für mich da, wenn ich ihn/sie gebraucht habe.</i></b>                                  |
| 3                       | This person comforted me when I was feeling bad. (EMO)<br><i>Diese Bezugsperson hat mich getröstet, wenn es mir schlecht ging. (EMO)</i>                                 |                                |  |
| 4                       | This person left me alone. (-) (EMO)<br><i>Diese Bezugsperson hat mich allein gelassen. (-) (EMO)</i>  | 3                              | My tutor left me alone.<br><b><i>Mein Tutor/meine Tutorin hat mich allein gelassen.</i></b>  |
| 5                       | This person did not show much empathy for my situation. (-) (EMO)<br><i>Diese Bezugsperson hat wenig Verständnis für mich gehabt. (-) (EMO)</i>                          | 4                              | My tutor did not show much empathy for my situation.<br><b><i>Mein Tutor/meine Tutorin hat wenig Verständnis für mich gehabt.</i></b>                                  |
| 6                       | This person complained about me. (-) (EMO)<br><i>Diese Bezugsperson hat etwas an mir auszusetzen gehabt. (-) (EMO)</i>   |                                |  |
| 7                       | This person took care of many things for me. (INST)<br><i>Diese Bezugsperson hat viel für mich erledigt. (INST)</i>  | 5                              | My tutor helped me much.<br><b><i>Mein Tutor/meine Tutorin hat mit viel geholfen.</i></b>  |
| 8                       | This person made me feel valued and important. (EMO)<br><i>Diese Bezugsperson hat mir das Gefühl gegeben, wertvoll und wichtig zu sein. (EMO)</i>                        | 6                              | My tutor made me feel valued and important.<br><b><i>Mein Tutor/meine Tutorin hat mir das Gefühl gegeben, wertvoll und wichtig zu sein.</i></b>                        |
| 9                       | This person expressed concern about my condition. (EMO)<br><i>Diese Bezugsperson hat ihre Sorge um mein Befinden ausgedrückt. (EMO)</i>                                  |                                |  |
| 10                      | This person assured me that I can rely completely on him/her. (EMO)<br><i>Diese Bezugsperson hat mir das Gefühl gegeben, dass ich mich auf sie verlassen kann. (EMO)</i> | 7                              | My tutor assured me that I can rely completely on him/her.<br><b><i>Mein Tutor/meine Tutorin hat mir das Gefühl gegeben, dass ich mich auf sie verlassen kann.</i></b> |
| 11                      | This person helped me find something positive in my situation. (INF)<br><i>Diese Bezugsperson half mir, meiner Situation etwas Positives abzugewinnen. (INF)</i>         |                                |  |

EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

|    |  |   |   |
|----|--|---|---|
| 12 | This person suggested activities that might distract me. (INF)<br><i>Diese Bezugsperson schlug mir eine Tätigkeit, vor, die mich etwas ablenken könnte. (INF)</i>                        |   |   |
| 13 | This person encouraged me not to give up. (EMO)<br><i>Diese Bezugsperson machte mir Mut, mich nicht aufzugeben. (EMO)</i>  |   |   |
| 14 | This person took care of things I could not manage on my own. (INST)<br><i>Diese Bezugsperson kümmerte sich um meine Angelegenheiten, die ich nicht alleine erledigen konnte. (INST)</i> |   |   |
| 15 | In general, I am very satisfied with the way this person behaved. (SAT)<br><i>Mit dem Verhalten dieser Bezugsperson bin ich insgesamt sehr zufrieden. (SAT)</i>                          | 8 | In general, I am very satisfied with the way this person behaved.<br><b><i>Mit dem Verhalten meines Tutors/meiner Tutorin bin ich insgesamt sehr zufrieden.</i></b> |

3.16 Table C16 Mean values given in the ERQ (reappraisal) as a function of the time of measurement

| time of measurement | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|---------------------|----------|-----------|
| pre (T1)            | 4.02     | 0.76      |
| post (T2)           | 3.97     | 0.85      |

*Remark.* The higher the mean value, the more frequently the strategy of reappraisal was used (range = 1-7).

3.17 Table C17 Mean values given in the AEQ (negative achievement emotions) as a function of the time of measurement

| time of measurement | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|---------------------|----------|-----------|
| pre (T1)            | 2.53     | 0.39      |
| post (T2)           | 2.58     | 0.35      |

3.18 Table C18 Correlations of self-regulation and achievement emotions

|                            | C-R-Hop<br>e<br>s<br>s<br>n<br>e<br>s<br>s | C-R-Bore<br>d<br>o<br>m | C-R-Pride           | C-R-Anger           | C-R-Anxiety         | C-R-Shame           | L-R-Anger           | L-R-Anxiety          | L-R-Boredom          | L-R-Enjoyment        | L-R-Hope            | L-R-Pride           | L-R-Shame            | L-R-Hopelessness   | Test Anger          | Test Anxiety        | Test Enjoyment       | Test Hope           | Test Hopelessness   | Test Pride         | Test Relief        | Test Shame           | Brief Self-Contr<br>ol-<br>Scale |                     |
|----------------------------|--|-------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|---------------------|----------------------|---------------------|---------------------|--------------------|--------------------|----------------------|----------------------------------|---------------------|
| C-R-E                      | ,62*<br>( $<.01$ )                         | -,46*<br>( $<.01$ )     | -,52*<br>( $<.01$ ) | ,67*<br>( $<.01$ )  | -,32*<br>( $<.01$ ) | -,40*<br>( $<.01$ ) | -,42*<br>( $<.01$ ) | ,35*<br>( $<.01$ )   | -,31*<br>( $<.01$ )  | -,41**<br>( $<.01$ ) | ,55*<br>( $<.01$ )  | ,40**<br>( $<.01$ ) | ,42*<br>( $<.01$ )   | -,16<br>(,21)      | ,33*<br>( $<.01$ )  | -,24<br>(,06)       | -,21<br>(,09)        | ,44*<br>( $<.01$ )  | ,42**<br>( $<.01$ ) | ,34*<br>( $<.01$ ) | ,51*<br>( $<.01$ ) | ,16<br>(,20)         | -,23<br>(,07)                    | ,37**<br>( $<.01$ ) |
| Class-Related Hope         | -,71*<br>( $<.01$ )                        | -,41*<br>( $<.01$ )     | ,59*<br>( $<.01$ )  | -,47*<br>( $<.01$ ) | -,58*<br>( $<.01$ ) | -,60*<br>( $<.01$ ) | -,41*<br>( $<.01$ ) | -,35*<br>( $<.01$ )  | -,41**<br>( $<.01$ ) | ,47*<br>( $<.01$ )   | ,57**<br>( $<.01$ ) | ,48*<br>( $<.01$ )  | -,40**<br>( $<.01$ ) | ,62*<br>( $<.01$ ) | ,30*<br>(,02)       | -,18<br>(,15)       | ,55*<br>( $<.01$ )   | ,68**<br>( $<.01$ ) | ,57*<br>( $<.01$ )  | ,57*<br>( $<.01$ ) | ,11<br>(,40)       | ,41*<br>( $<.01$ )   | ,50**<br>( $<.01$ )              |                     |
| Class-Related Hopelessness | -,50*<br>( $<.01$ )                        | -,37*<br>( $<.01$ )     | -,72*<br>( $<.01$ ) | ,73*<br>( $<.01$ )  | ,71*<br>( $<.01$ )  | -,58*<br>( $<.01$ ) | -,51*<br>( $<.01$ ) | -,51**<br>( $<.01$ ) | ,27*<br>(,03)        | -,50**<br>( $<.01$ ) | -,27*<br>(,03)      | ,51**<br>( $<.01$ ) | ,79*<br>( $<.01$ )   | ,50*<br>( $<.01$ ) | ,33**<br>( $<.01$ ) | -,43*<br>( $<.01$ ) | -,53**<br>( $<.01$ ) | ,75*<br>( $<.01$ )  | -,37*<br>( $<.01$ ) | -,16<br>(,21)      | ,59*<br>( $<.01$ ) | -,47**<br>( $<.01$ ) |                                  |                     |
| Class-Related Boredom      |  | -,21<br>(,09)           | ,58*<br>( $<.01$ )  | ,28*<br>(,03)       | ,21<br>(,09)        | ,61*<br>( $<.01$ )  | ,25<br>(,05)        | ,66**<br>( $<.01$ )  | -,23<br>(,07)        | -,33**<br>( $<.01$ ) | -,08<br>(,55)       | ,02<br>(,85)        | ,39*<br>( $<.01$ )   | ,47*<br>( $<.01$ ) | ,20<br>(,11)        | -,07<br>(,61)       | -,21<br>(,09)        | ,35*<br>( $<.01$ )  | -,09<br>(,47)       | -,003<br>(,98)     | ,14<br>(,26)       | -,47**<br>( $<.01$ ) |                                  |                     |
| Class-Related Pride        |  |                         | -,07<br>(,58)       | ,33*<br>( $<.01$ )  | ,36*<br>( $<.01$ )  | -,03<br>(,82)       | -,07<br>(,56)       | -,13<br>(,31)        | ,51*<br>( $<.01$ )   | ,39**<br>( $<.01$ )  | ,75*<br>( $<.01$ )  | -,08<br>(,51)       | -,24<br>(,06)        | ,05<br>(,67)       | -,04<br>(,75)       | ,62*<br>( $<.01$ )  | ,49**<br>( $<.01$ )  | -,25*<br>(,04)      | ,78*<br>( $<.01$ )  | ,25*<br>(,048)     | -,11<br>(,37)      | ,24<br>(,053)        |                                  |                     |
| Class-Related Anger        |  |                         |                     | ,51*<br>( $<.01$ )  | ,45*<br>( $<.01$ )  | ,78*<br>( $<.01$ )  | ,41*<br>( $<.01$ )  | ,59**<br>( $<.01$ )  | -,16<br>(,22)        | -,43**<br>( $<.01$ ) | -,02<br>(,85)       | ,23<br>(,07)        | ,64*<br>( $<.01$ )   | ,68*<br>( $<.01$ ) | ,25*<br>(,045)      | -,22<br>(,09)       | -,29*<br>(,02)       | ,52*<br>( $<.01$ )  | -,06<br>(,62)       | -,07<br>(,56)      | ,35*<br>( $<.01$ ) | -,40**<br>( $<.01$ ) |                                  |                     |
| Class-Related Anxiety      |  |                         |                     |                     | ,90*<br>( $<.01$ )  | ,45*<br>( $<.01$ )  | ,69*<br>( $<.01$ )  | ,25*<br>(,049)       | ,02<br>(,87)         | -,48**<br>( $<.01$ ) | -,17<br>(,18)       | ,70**<br>( $<.01$ ) | ,69*<br>( $<.01$ )   | ,34*<br>( $<.01$ ) | ,54**<br>( $<.01$ ) | ,37*<br>( $<.01$ )  | -,50**<br>( $<.01$ ) | ,63*<br>( $<.01$ )  | -,32*<br>(,011)     | ,003<br>(,98)      | ,67*<br>( $<.01$ ) | -,28*<br>(,03)       |                                  |                     |
| Class-Related Shame        |  |                         |                     |                     |                     | ,38*<br>( $<.01$ )  | ,64*<br>( $<.01$ )  | ,29**<br>( $<.01$ )  | -,06<br>(,65)        | -,35**<br>( $<.01$ ) | -,20<br>(,12)       | ,75**<br>( $<.01$ ) | ,66*<br>( $<.01$ )   | ,32*<br>(,01)      | ,57**<br>( $<.01$ ) | ,45*<br>( $<.01$ )  | -,55**<br>( $<.01$ ) | ,65*<br>( $<.01$ )  | -,36*<br>( $<.01$ ) | -,004<br>(,98)     | ,71*<br>( $<.01$ ) | -,29*<br>(,02)       |                                  |                     |

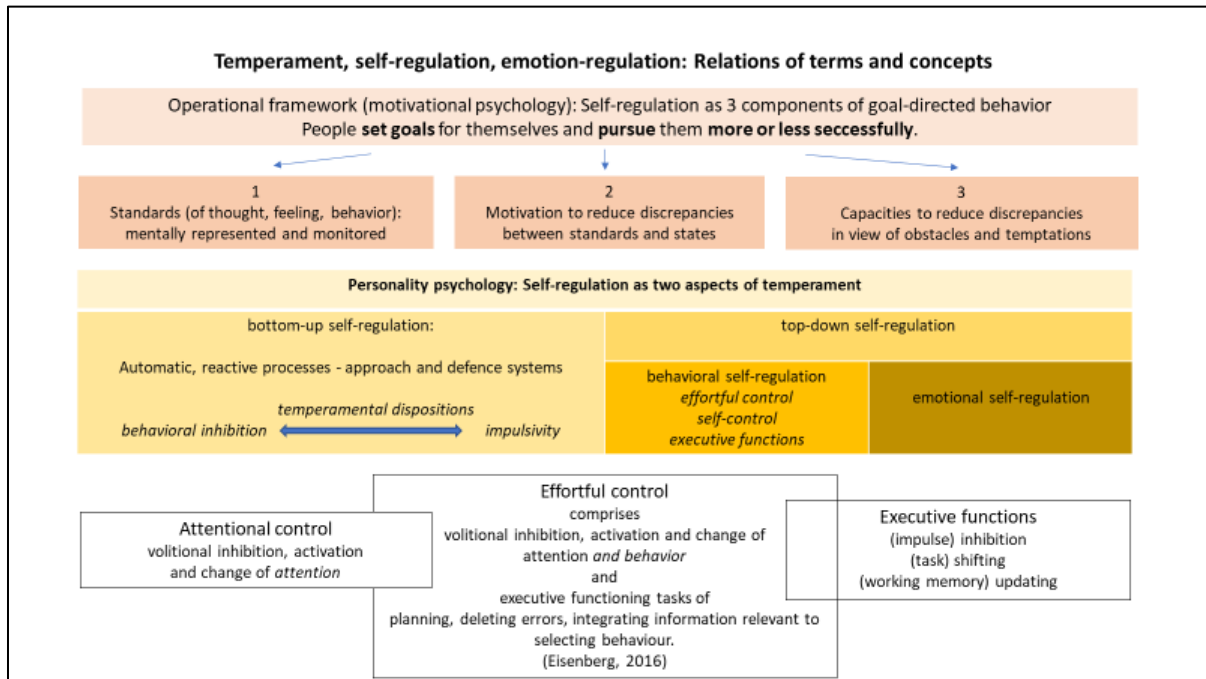
EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

|                                   | C-R-Hop<br>e<br>ness | C-R-Hop<br>e<br>s<br>ness | C-R-Bore<br>-<br>dom | C-R-Pride | C-R-Anger | C-R-Anxiety | C-R-Shame | L-R-Anger | L-R-Anxiety         | L-R-Boredom          | L-R-Enjoyment        | L-R-Hope             | L-R-Pride           | L-R-Shame           | L-R-Hopelessness    | Test Anger          | Test Anxiety         | Test Enjoyment       | Test Hope          | Test Hopelessness   | Test Pride          | Test Relief         | Test Shame           | Brief Self-<br>Control-<br>Scale |
|-----------------------------------|----------------------|---------------------------|----------------------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|---------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|----------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|----------------------------------|
| Learning-<br>Related Anger        |                      |                           |                      |           |           |             |           |           | .57*<br>( $<.01$ )  | .67**<br>( $<.01$ )  | .25*<br>(.048)       | -.43**<br>( $<.01$ ) | .07<br>(.60)        | .26*<br>(.04)       | .59*<br>( $<.01$ )  | .73*<br>( $<.01$ )  | .35**<br>( $<.01$ )  | -.08<br>(.51)        | -.25*<br>(.050)    | .49*<br>( $<.01$ )  | .06<br>(.62)        | .18<br>(.16)        | .39*<br>( $<.01$ )   | -.36**<br>( $<.01$ )             |
| Learning-<br>Related Anxiety      |                      |                           |                      |           |           |             |           |           | .34**<br>( $<.01$ ) | .03<br>(.84)         | -.36**<br>( $<.01$ ) | .14<br>(.26)         | .62**<br>( $<.01$ ) | .64*<br>( $<.01$ )  | .48*<br>( $<.01$ )  | .74**<br>( $<.01$ ) | -.16<br>(.21)        | -.35**<br>( $<.01$ ) | .65*<br>( $<.01$ ) | -.04<br>(.78)       | .23<br>(.07)        | .66*<br>( $<.01$ )  | -.24<br>(.054)       |                                  |
| Learning-<br>Related Boredom      |                      |                           |                      |           |           |             |           |           | .43*<br>( $<.01$ )  | -.42**<br>( $<.01$ ) | -.10<br>(.45)        | .23<br>(.07)         | .53*<br>( $<.01$ )  | .61*<br>( $<.01$ )  | .30*<br>(.02)       | -.17<br>(.19)       | -.24<br>(.053)       | .47*<br>( $<.01$ )   | -.06<br>(.65)      | .09<br>(.49)        | .30*<br>(.02)       | .62**<br>( $<.01$ ) | -.62**<br>( $<.01$ ) |                                  |
| Learning-<br>Related Enjoyment    |                      |                           |                      |           |           |             |           |           | .37**<br>( $<.01$ ) | .55*<br>( $<.01$ )   | .14<br>(.27)         | -.18<br>(.17)        | .26*<br>(.04)       | .16<br>(.22)        | .49*<br>( $<.01$ )  | .36**<br>( $<.01$ ) | -.16<br>(.21)        | .43*<br>( $<.01$ )   | .23<br>(.07)       | .03<br>(.79)        | .38**<br>( $<.01$ ) |                     |                      |                                  |
| Learning-<br>Related Hope         |                      |                           |                      |           |           |             |           |           | .54*<br>( $<.01$ )  | -.37**<br>( $<.01$ ) | .64*<br>( $<.01$ )   | .32*<br>(.01)        | -.19<br>(.13)       | .52*<br>( $<.01$ )  | .71**<br>( $<.01$ ) | .47*<br>( $<.01$ )  | .48*<br>( $<.01$ )   | .09<br>(.50)         | .39*<br>( $<.01$ ) | .55**<br>( $<.01$ ) |                     |                     |                      |                                  |
| Learning-<br>Related Pride        |                      |                           |                      |           |           |             |           |           | -.05<br>(.72)       | -.26*<br>(.04)       | .11<br>(.39)         | .18<br>(.15)         | .59*<br>( $<.01$ )  | .59**<br>( $<.01$ ) | -.19<br>(.13)       | .74*<br>( $<.01$ )  | .42*<br>( $<.01$ )   | -.08<br>(.52)        | .30*<br>(.02)      |                     |                     |                     |                      |                                  |
| Learning-<br>Related Shame        |                      |                           |                      |           |           |             |           |           | .62*<br>( $<.01$ )  | .25<br>(.05)         | .62**<br>( $<.01$ )  | .25*<br>(.046)       | .46**<br>( $<.01$ ) | .62*<br>( $<.01$ )  | -.27*<br>(.03)      | .08<br>(.52)        | .79*<br>( $<.01$ )   | -.29*<br>(.02)       |                    |                     |                     |                     |                      |                                  |
| Learning-<br>Related Hopelessness |                      |                           |                      |           |           |             |           |           | .53*<br>( $<.01$ )  | .47**<br>( $<.01$ )  | .46*<br>( $<.01$ )   | .70**<br>( $<.01$ )  | .83*<br>( $<.01$ )  | .37*<br>( $<.01$ )  | -.01<br>(.94)       | .64*<br>( $<.01$ )  | -.51**<br>( $<.01$ ) |                      |                    |                     |                     |                     |                      |                                  |

# EMOTION-REGULATION TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS

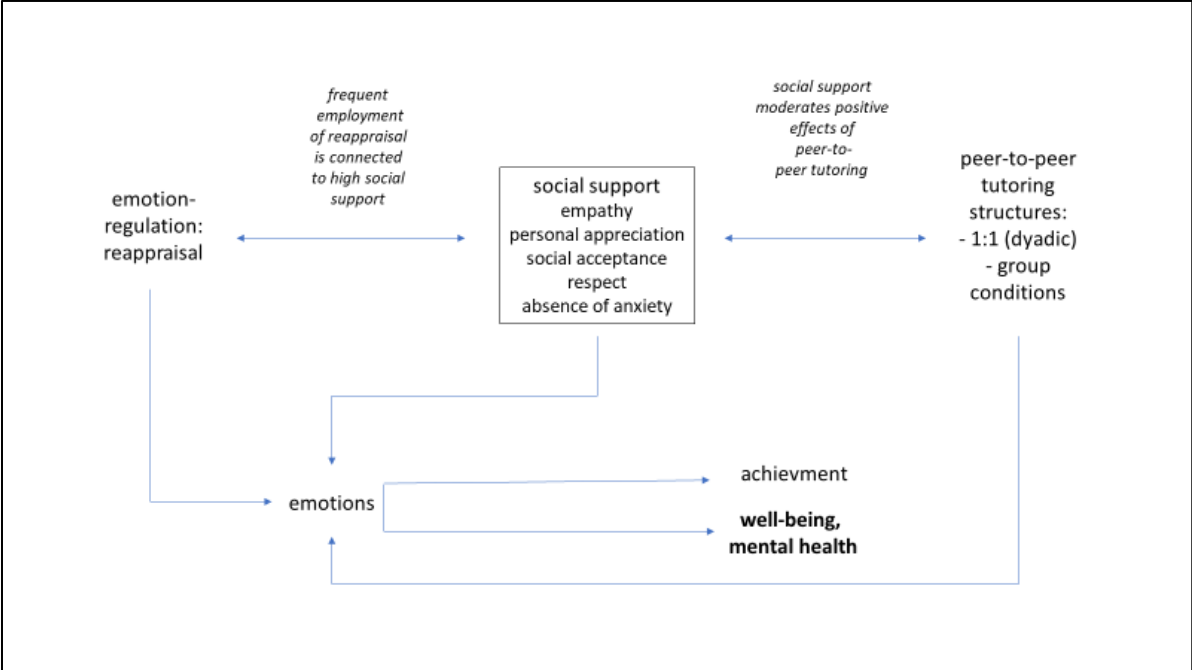
|                   | C-R-Hopelessness | C-R-Boredom | C-R-Pride | C-R-Anger | C-R-Anxiety | C-R-Shame | L-R-Anger | L-R-Anxiety | L-R-Boredom | L-R-Enjoyment | L-R-Hope | L-R-Pride | L-R-Shame | L-R-Hopelessness | Test Anger          | Test Anxiety  | Test Enjoyment      | Test Hope          | Test Hopelessness  | Test Pride         | Test Relief        | Test Shame         | Brief Self-Control Scale |
|-------------------|------------------|-------------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|-------------|-------------|---------------|----------|-----------|-----------|------------------|---------------------|---------------|---------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------------|
| Test Anger        |                  |             |           |           |             |           |           |             |             |               |          |           |           |                  | ,47**<br>( $<.01$ ) | -,18<br>(,16) |                     | ,53*<br>( $<.01$ ) |                    | ,10<br>(,44)       | ,26*<br>(,04)      | ,46*<br>( $<.01$ ) | -,34**<br>( $<.01$ )     |
| Test Anxiety      |                  |             |           |           |             |           |           |             |             |               |          |           |           |                  |                     | -,16<br>(,22) | -,29*<br>(,02)      | ,63*<br>( $<.01$ ) |                    | ,01<br>(,97)       | ,33*<br>( $<.01$ ) | ,67*<br>( $<.01$ ) | -,12<br>(,36)            |
| Test Enjoyment    |                  |             |           |           |             |           |           |             |             |               |          |           |           |                  |                     |               | ,70**<br>( $<.01$ ) | ,46*<br>( $<.01$ ) | ,78*<br>( $<.01$ ) |                    | ,18<br>(,16)       | -,28*<br>(,02)     | ,28*<br>(,03)            |
| Test Hope         |                  |             |           |           |             |           |           |             |             |               |          |           |           |                  |                     |               |                     |                    | ,66*<br>( $<.01$ ) | ,65*<br>( $<.01$ ) | ,15<br>(,24)       | ,47*<br>( $<.01$ ) | ,43**<br>( $<.01$ )      |
| Test Hopelessness |                  |             |           |           |             |           |           |             |             |               |          |           |           |                  |                     |               |                     |                    |                    | -,31*<br>(,012)    | ,02<br>(,85)       | ,76*<br>( $<.01$ ) | -,40**<br>( $<.01$ )     |
| Test Pride        |                  |             |           |           |             |           |           |             |             |               |          |           |           |                  |                     |               |                     |                    |                    |                    | ,35*<br>( $<.01$ ) | -,19<br>(,14)      | ,28*<br>(,03)            |
| Test Relief       |                  |             |           |           |             |           |           |             |             |               |          |           |           |                  |                     |               |                     |                    |                    |                    |                    | ,08<br>(,52)       | ,09<br>(,49)             |
| Test Shame        |                  |             |           |           |             |           |           |             |             |               |          |           |           |                  |                     |               |                     |                    |                    |                    |                    |                    | -,29*<br>(,02)           |

3.19 Figure C1 Concepts and terminology in the context of “self-regulation”, excerpted from Baddeley et al. (2012), Bridgett et al. (2015), Eisenberg et al. (2016) and Gawrilow (2012)





3.20 Figure C2 Constructs associated with emotional well-being and mental health as related to in the present work and intervention

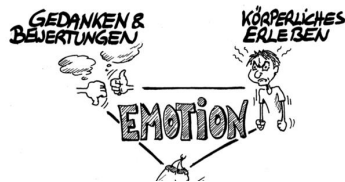


3.21 Figure C3 Excerpt from p. 3 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Introduction of the form and effects of (achievement) emotions

Emotionen haben verschiedene **Bestandteile**. In der Zeichnung unten ist das für die Emotion „Ärger“ veranschaulicht. Nehmen wir folgende Situation an:

Du hast zusammen mit deinem Sitznachbarn für eine Arbeit in Englisch gelernt. Nun bekommt ihr sie zurück: Dein Nachbar hat eine bessere Note als du. Er zeigt dir seine Arbeit.

Deine *Gedanken und Bewertungen* dazu könnten sein: „Blöd, wir haben doch gleichviel Arbeit investiert. Warum ist er/sie nun besser?“ Vielleicht spürst du, wie du vor Ärger tief Luft holen musst (*körperliches Erleben*), und du sagst dem Nebensitzer laut und deutlich die Meinung (*Handlung*), z.B.: „Wie schön für dich. Lass' mich in Ruhe.“



3.22 Figure C4 P. 10 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Introduction of reappraisal as a cognitive process

Bevor wir den Plan schreiben können, brauchen wir noch einen Zwischenschritt:

In dem geht es darum: **Wie** kannst du „dein“ Gefühl so steuern, dass es dich weniger stört und deinen schulischen Zielen nicht mehr im Weg ist?



Dazu hat ein schlauer Mensch – Epiktet – gesagt:

**Es sind nicht die Dinge selbst, die uns beunruhigen, sondern die Vorstellungen und Meinungen von den Dingen.**

Ein Beispiel: Der Lehrer schaut zu dir herüber, einige Sekunden lang, während einer Stillarbeitsphase.

1: Du könntest denken: „Wieso guckt der/die mich so lange an? Will der/die mich kontrollieren?“

Welches Gefühl könnte mit diesem Gedanken verbunden sein? \_\_\_\_\_

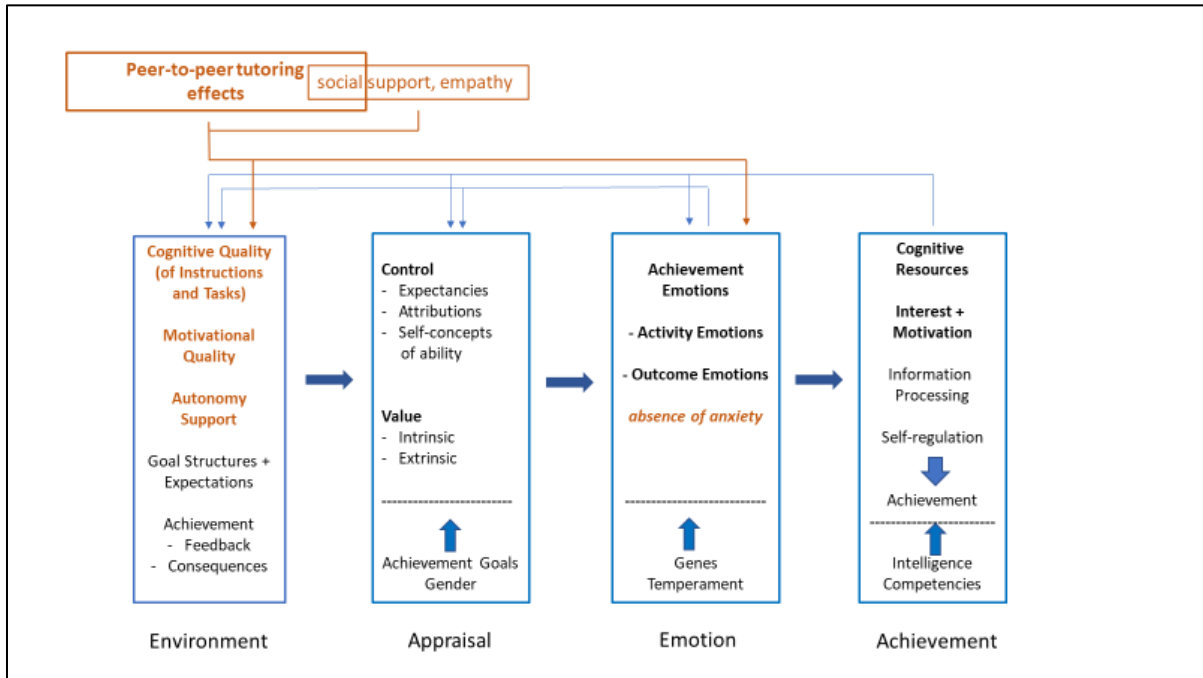


2: Du könntest dir auch eine andere Vorstellung, eine andere Meinung zum Handeln des Lehrers bilden, z.B.: „Er/Sie möchte sehen, ob ich zurechtkomme mit den Aufgaben, er/sie möchte mich unterstützen“

Welches Gefühl könnte mit dem Gedanken verbunden sein? \_\_\_\_\_

**Was meinst du, wie deine Reaktion wohl wäre? (Tutee äußert sich ggf.)**

3.23 Figure C5 Basic propositions of the Control-Value Theory of Achievement Emotions and Effects of Peer-to-Peer Tutoring. Adapted from Pekrun and Perry (2014)



3.24 Figure C6 Excerpt from p. 2f of the additional material for tutors: Achievement goals and goal-structures

**Ziele** können darauf ausgerichtet zu sein, etwas anzustreben („approach“) oder etwas zu vermeiden („avoidance“). Eine weitere Unterscheidung betrifft das Bestreben, nach außen hin Kompetenz zu vermitteln - der Fokus liegt darauf, sich mit anderen zu vergleichen – („performance“) oder die eigene Kompetenz zu erweitern - der Fokus liegt auf einem selbst – („mastery“).

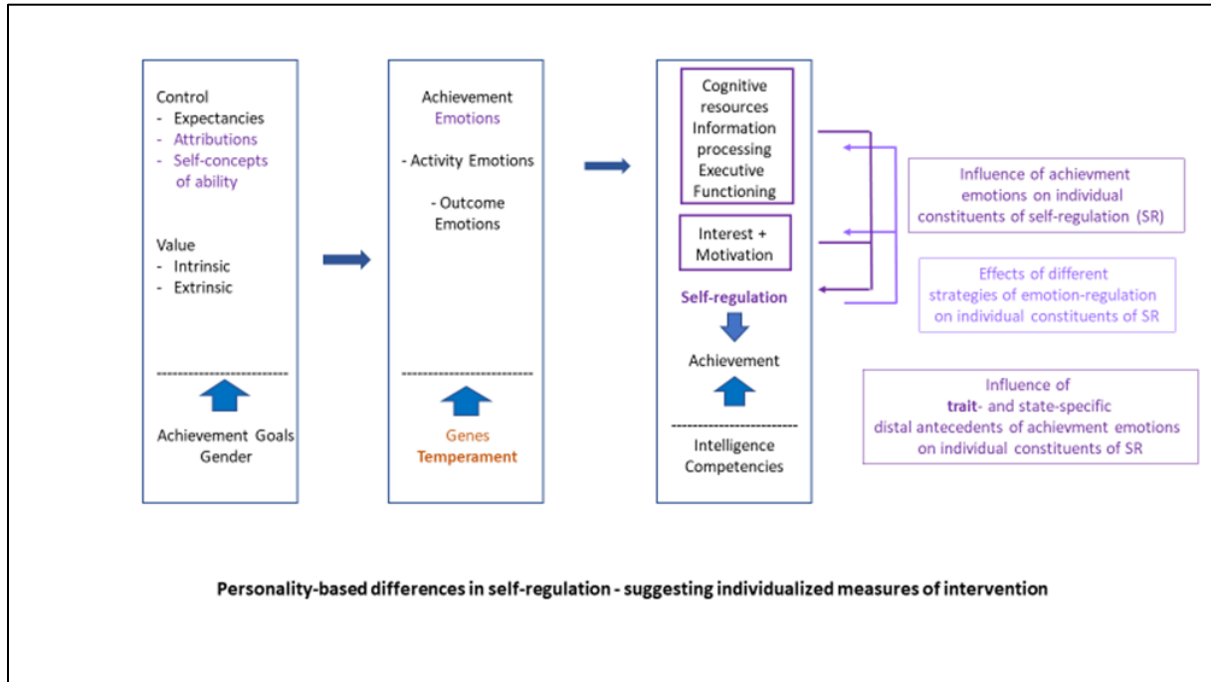
Annäherungsziele („approach-goals“) sind eher mit positiven Emotionen (z.B. Freude) verbunden, Vermeidungsziele („avoidance-goals“) eher mit negativen (v.a. Angst).

„Mastery-goals“, also das Bestreben, sich an sich selbst zu messen, sind eher mit positiven Emotionen verbunden als „performance-goals“, also das Bestreben, die eigene Leistung in Konkurrenz zu anderen zu sehen.

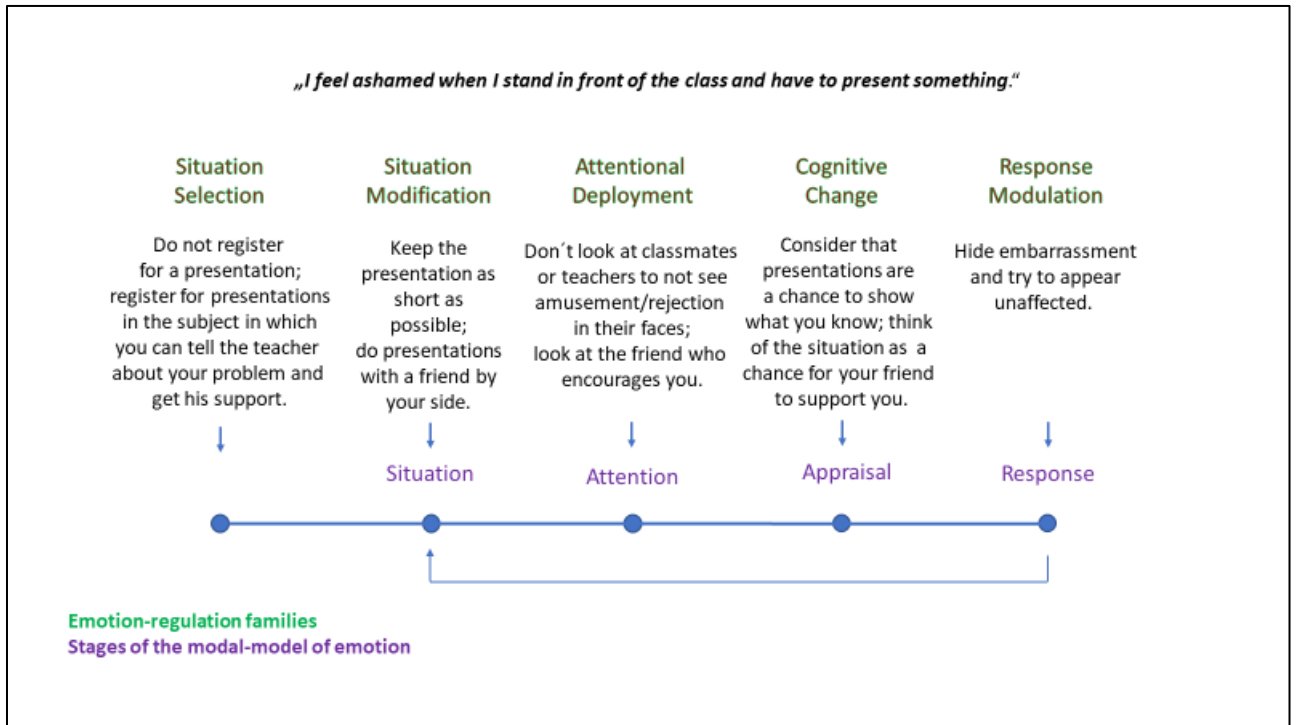
Also: Darauf achten, dass die Formulierung von schulischen Zielen oder eine Strategie der Neubewertung

- den Vergleich mit anderen nicht zu sehr in den Fokus setzt, v.a. wenn man das Gefühl hat, der Tutee setzt sich ohnehin unter Druck.
- nicht auf Vermeidung (von Misserfolg) abzielt, sondern darauf, etwas im positiven Sinn zu erreichen (nicht: „...möchte ich mich nicht mehr blamieren.“, sondern: „...möchte ich zeigen können, was ich kann.“).

3.25 Figure C7 Trait-and temperament-based individual differences in self-regulation; reciprocal influence of strategies of emotion-regulation and individual components of self-regulation. Scheme of basic propositions of the Control-Value Theory of Achievement Emotions adapted from Pekrun and Perry (2014)



3.26 Figure C8 The Process-Model of Emotion Regulation and families of emotion-regulation strategies. Adapted from Gross (2014)



3.27 Figure C9 P. 11 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Preparing reappraisal for tutees' negative achievement emotions as identified to impede goal attainment in relevant situations

Du siehst, ein und dieselbe Situation kann man verschieden bewerten. Je nachdem, wie du das tust, kommen unterschiedliche Gefühle dabei heraus, die auch unterschiedlich stark sein können.

Wenn du nun „dein“ Gefühl steuern möchtest, weil es dir und deinen schulischen Zielen in bestimmten Situationen im Weg steht, kannst du versuchen, die Situationen, in denen es aufkommt, für dich **neu zu bewerten**, und zwar so, dass ein **positiveres Gefühl** daraus folgt.

Dabei solltest du Folgendes beachten:



1: Manchmal reagiert man schon „automatisch“ auf etwas. (z.B. auf Gedichte im Deutschunterricht: „Langweilig“). Da ist es wichtig, ein wenig **Abstand** zu schaffen, um die automatische Reaktion zu unterbrechen und ruhiger zu reagieren („Halt stopp. Jetzt gucke ich mir erst mal genauer an, was wir überhaupt machen.“)

2: Denke an deine schulischen Ziele: **Welche neue Sicht auf die Situationen** könnte dir helfen, diese Ziele zu erreichen?

Versuche dazu einige Ideen aufzuschreiben:

---

---

---

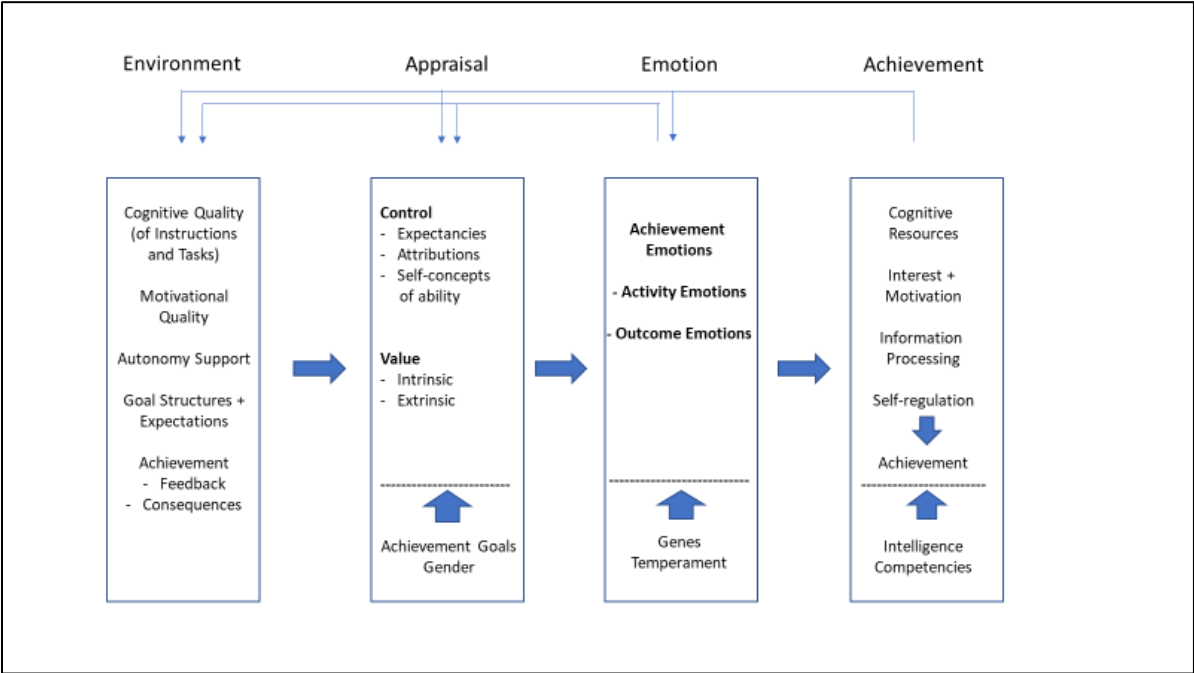
---

---

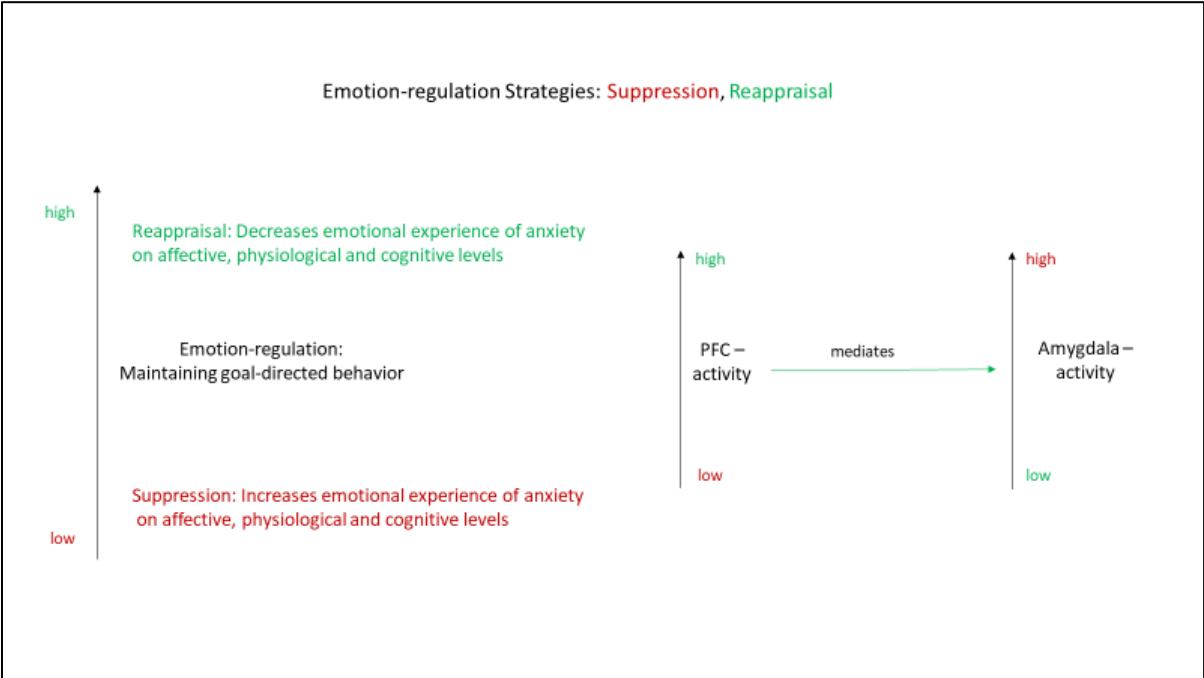
---



3.28 Figure C10 Basic propositions of the Control-Value Theory of Achievement Emotions. Adapted from Pekrun and Perry (2014)




3.29 Figure C11 Effects of emotion-regulation strategies mediated by PFC-activity: Reappraisal decreasing anxiety and suppression increasing anxiety



3.30 Figure C12 P. 3 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Illustrations of achievement and social goals in school contexts

**Was sind Ziele, die man in der Schule haben kann?**



Es gibt kleine Ziele, die innerhalb recht kurzer Zeit verwirklicht werden können, und es gibt größere, die man auf längere Sicht verwirklichen möchte. Es folgen Beispiele für

- ein kleines Ziel: Ich möchte in einem bestimmten Fach im Unterricht besser aufpassen.
- ein größeres Ziel: Ich möchte im Zeugnis in diesem Jahr z.B. eine Zwei in diesem Fach haben.
- ein noch größeres Ziel: Ich möchte das Abitur machen.

*Könnt ihr Beispiele für Ziele nennen, die ihr in der Schule habt? Vielleicht auch für ein kleines, größeres und ganz großes Ziel? (Die Tutees schreiben noch nichts auf. Die Ziele sollen nur schon einmal ins Bewusstsein gerufen werden.)*

Es gibt aber auch Ziele, die sich nicht nur auf **schulische Leistungen** beziehen, sondern z.B. auch die **Beziehungen** zu anderen betreffen, die man in der Schule hat. Beispiel für solche Ziele sind:

- Ich möchte mehr mit den anderen zusammenarbeiten.
- Ich möchte nicht mehr so aufgeregt sein, wenn ich einen Vortrag vor den anderen halten muss.

*Habt ihr solche Ziele auch? (s.o. – Tutees schreiben noch nichts auf.)*

### 3.31 Figure C13 Excerpt from p. 2f of the additional material for tutors: Features of goals

**Ziele** – hier nicht unbedingt Teil der Pläne, aber auf jeden Fall Hintergrund dafür - sollten in der Regel **SMART** sein

- **S**-spezifisch – konkret: Das Ziel sollte so wenig vage und allgemein sein wie möglich. Also nicht: „Ich möchte besser in Deutsch werden.“, sondern: „Ich möchte in der nächsten Arbeit eine 3 in Deutsch haben.“
- **M**-machbar
- **A**-attraktiv – sie sollten dem Tutee persönlich etwas bedeuten. Dazu kann man z.B. auch überlegen, was an einem Ziel, das von außen vorgegeben ist, ihm selbst wichtig ist.
- **R**-realistisch
- **T**-terminiert – Ziele, die in weiterer Zukunft liegen, kann man nicht so einfach erreichen, es braucht mehr Anstrengung und Geduld; nahe Ziele kann man gut erreichen, kleine Erfolge sind motivierend

**Ziele** können darauf ausgerichtet zu sein, etwas anzustreben („approach“) oder etwas zu vermeiden („avoidance“). Eine weitere Unterscheidung betrifft das Bestreben, nach außen hin Kompetenz zu vermitteln - der Fokus liegt darauf, sich mit anderen zu vergleichen – („performance“) oder die eigene Kompetenz zu erweitern - der Fokus liegt auf einem selbst – („mastery“).

Annäherungsziele („approach-goals“) sind eher mit positiven Emotionen (z.B. Freude) verbunden, Vermeidungsziele („avoidance-goals“) eher mit negativen (v.a. Angst).

„Mastery-goals“, also das Bestreben, sich an sich selbst zu messen, sind eher mit positiven Emotionen verbunden als „performance-goals“, also das Bestreben, die eigene Leistung in Konkurrenz zu anderen zu sehen.

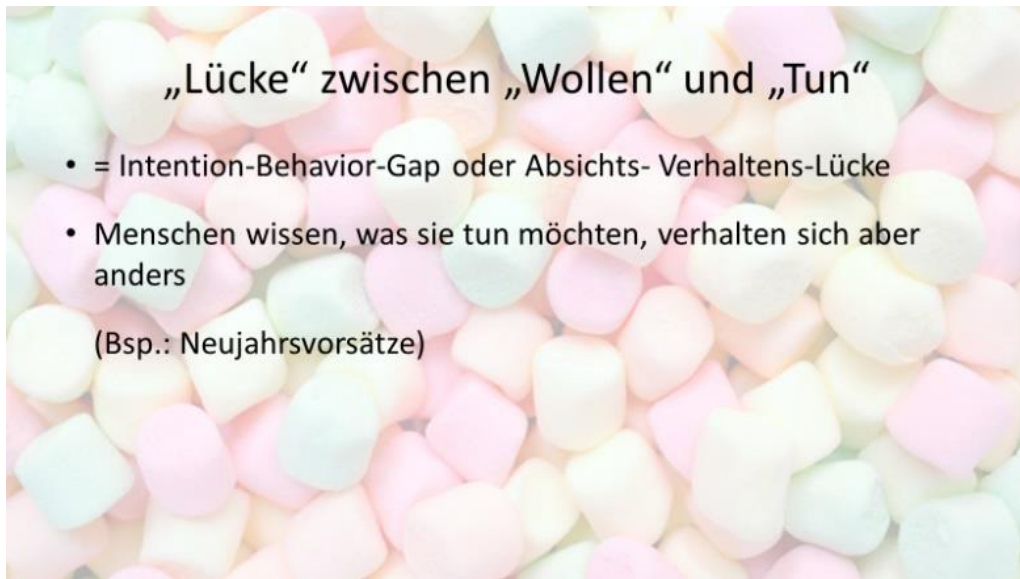
Also: Darauf achten, dass die Formulierung von schulischen Zielen oder eine Strategie der Neubewertung

- den Vergleich mit anderen nicht zu sehr in den Fokus setzt, v.a. wenn man das Gefühl hat, der Tutee setzt sich ohnehin unter Druck.
- nicht auf Vermeidung (von Misserfolg) abzielt, sondern darauf, etwas im positiven Sinn zu erreichen (nicht: „...möchte ich mich nicht mehr blamieren.“, sondern: „...möchte ich zeigen können, was ich kann.“).

3.32 Figure C14 Visualization of the Rubicon Model of Action Phases and the Intention-Behavior Gap



### 3.33 Figure C15 Definition of the Intention-Behavior Gap



3.34 Figure C16 Excerpt from p. 2 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Illustration of possible consequences of bottom-up emotion-regulation

Gefühle, die man hat, „herauszulassen“, ist nicht an sich gut oder schlecht. Seine Freude zu zeigen tut oft gut. Es kann auch guttun, seinen Ärger zu zeigen.

Im Beispiel oben seht ihr aber schon, dass es nicht in allen Situationen gut ist, seinen Gefühlen freien Lauf zu lassen und spontanen Reaktionen nachzugeben und nach ihnen zu handeln:



- Vielleicht „grummelt“ es in dir, bevor du deinem Ärger Luft machst. Der Kommentar des Sitznachbarn beschäftigt dich. In der Zeit verpasst du die Besprechung der Arbeit.
- Vielleicht hat deine heftige Reaktion den Nachbarn verletzt.

- Der verbale „Ausbruch“ stört den Unterricht, und du wirst ermahnt.
- Nun beschäftigt dich vielleicht die Reaktion deines Nachbarn. Du wolltest ihn doch nicht verletzen...Und dass du ermahnt worden bist, beschäftigt dich auch. Vielleicht ärgerst du dich noch mehr, oder schämst dich - und verpasst du noch mehr von der Besprechung der Klassenarbeit...

Das alles ist nicht so gut, weil es möglicher Weise den schulischen Zielen, die du hast, entgegensteht – wenn du z.B. im Unterricht aufpassen möchtest, weil du gern eine gute Note im Zeugnis hättest.

3.35 Figure C17 P. 4 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Illustration of the possibility to regulate emotions by specific strategies

Wir haben schon gesehen: Manchmal sind Emotionen, die wir haben, nicht förderlich, wenn wir bestimmte Ziele erreichen möchten.

Kommen wir zum Beispiel von vorhin zurück: Die Englischarbeit wird zurückgegeben. Dein Sitznachbar und Lernpartner hat eine bessere Note.

Dein Gefühl: Ärger

Die Folgen: Du verpasst die Besprechung der Klassenarbeit, zumindest einen Teil davon.



Dein Ziel: Im Unterricht aufpassen.

*Wir haben ja eben schon darüber gesprochen, ob du wohl ähnlich reagieren würdest. Wenn nicht (du also z.B. eher traurig wärst), hätte „dein“ Gefühl auch Folgen für den Unterricht? Was wären die wohl? (Tutee berichtet ggf.)*

Da ist es schon einmal gut zu wissen, dass man seinen Gefühlen nicht einfach ausgeliefert ist, sondern sie beeinflussen kann.



Man kann bestimmte Strategien anwenden und damit Gefühle verstärken, abschwächen oder verändern, oder auch den Umgang damit beeinflussen.

Und so kann man auch das Handeln, das einem Gefühl folgt, in eine bestimmte Richtung steuern.

*Das schauen wir uns später noch genauer an.*



3.36 Figure C18 P. 5 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Choosing a negative achievement emotion that impedes goal attainment

Es gibt ganz unterschiedliche Gefühle in unterschiedlichen Bereichen. Wissenschaftler haben herausgefunden, dass es bestimmte **Gefühle** gibt, die bei allem, was mit **Schule und Lernen** zu tun hat, häufig vorkommen. Das sind:



*Freude, Hoffnung und Stolz,*

*Ärger, Angst, Hoffnungslosigkeit, Scham und Langeweile*

Man kann z.B. stolz sein, wenn man sich gut vorbereitet hat und ein gutes Ergebnis in einem Test zurückbekommt.

Man kann z.B. Hoffnungslosigkeit empfinden, wenn man sich immer wieder gut vorbereitet in einem Fach und die Ergebnisse dennoch nicht so gut sind.

**Kennst du solche Situationen auch? Welche sind das?**

**Jetzt bist du an der Reihe:** Denke darüber nach, welche der oben genannten Gefühle du aus deinem Schulalltag kennst. Bringe sie in eine Reihenfolge – zuerst das Gefühl, das am häufigsten vorkommt, zuletzt das, was du am seltensten verspürst.

- 1: \_\_\_\_\_
- 2: \_\_\_\_\_
- 3: \_\_\_\_\_
- 4: \_\_\_\_\_
- 5: \_\_\_\_\_
- 6: \_\_\_\_\_
- 7: \_\_\_\_\_
- 8: \_\_\_\_\_



Hier ist evtl. Hilfestellung erforderlich, wenn die Tutees sich nichts Genaueres unter den Gefühlen vorstellen können. Bitte Zusatzseite zu 5 (5.1.) beachten.

3.37 Figure C19 P. 6 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Preparing Then parts of If-Then-Plans, step 1

Uns geht es darum, die eher unangenehmen **Emotionen** so zu **beeinflussen**, dass sie

- einem nicht mehr so zu schaffen machen und
- bestimmten Zielen, die man hat, nicht mehr so im Weg stehen.

Um das zu schaffen, muss man ein paar **Schritte** gehen:



*Schritt 1:* Schreibe bitte aus deiner Liste oben hier noch einmal das negative Gefühl auf, von dem du denkst, dass es dir am häufigsten im Weg steht und dass du es gern weniger oft verspüren würdest oder gerne besser „im Griff“ hättest.

Konzentriere dich dabei auf Situationen im Unterricht (also nicht in Klassenarbeiten).

---

3.38 Figure C20 P. 6 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Situations in which the chosen emotion occurs and goals which attainment it impedes

**Für die nächsten Schritte hast du Zeit bis zum nächsten Treffen mit deinem Trainer oder Tutor. Das ist etwa eine Woche.**

Bitte lies die nächsten Schritte 2 bis 5 (auf den folgenden 2 Seiten) **jetzt** aufmerksam durch:

Versuche, in der kommenden Woche einmal genau darauf zu achten, wann „dein“ Gefühl auftritt, und in welchen Situationen. Du kannst dir auch Stichpunkte dazu aufschreiben.

Trage bitte erst am Ende der Woche in das Arbeitsmaterial unten ein, was du herausgefunden hast.

*Schritt 2:* Denke darüber nach, ob es bestimmte Situationen gibt, in denen dein in Schritt 1 gewähltes Gefühl öfter auftaucht.

Versuche, solche Situationen zu beschreiben:

---

---

---

---

---

---

---



*Schritt 3:* Überlege dir, welchen schulischen Zielen, die du hast, das Gefühl im Weg stehen könnte. Denke an die Situationen, in denen es öfter auftaucht.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



3.39 Figure C21 Excerpt from p. 12 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Examples of If-parts of If-Then-Plans

**Nun formulierst du den Plan, der dir helfen soll, „dein“ Gefühl besser zu steuern. Solche Pläne heißen „Wenn-Dann-Pläne“.**

Die Situationen, in denen „dein“ negatives Gefühl häufiger aufkommt, kommen in den **Wenn**-Teil des Plans. Versuche, die Situation möglichst genau zu beschreiben.

Einige Beispiele:

„Immer, **wenn** ich mich im Deutschunterricht langweile...“

„Immer, **wenn** ich Angst davor habe, etwas vor der Klasse vorstellen zu müssen...“

„Immer, **wenn** ich mich ärgere, weil Lehrer/in ... viel zu schnell erklärt...“

3.40 Figure C22 P. 8 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Illustrating Mental Contrasting

*Schritt 4:* Stelle dir nun vor, dass die Situationen, die du oben beschrieben hast, viel weniger von „deinem“ negativen Gefühl geprägt sind. Du bist also z.B. weniger ärgerlich, weniger ängstlich, oder weniger gelangweilt.

Was wäre besser, wenn das der Fall wäre? Wie würden sich die Situationen dann verändern? Versuche dir das vorzustellen, und schreibe es auf:



---

---

---

---

---

Und nun noch ein letzter Schritt: *Schritt 5*

Was, glaubst du, hindert dich daran, z.B. weniger ärgerlich, ängstlich oder gelangweilt zu sein? Denke wieder an die Situationen, in denen „dein“ Gefühl oft vorkommt.

---

---

---

---

---



**Hast du bei allen Schritten verstanden, was du machen sollst? Das ist ganz wichtig. Hast du noch Fragen? (ggf. beantworten. Wenn Sie nicht sicher sind, Frau Schwarz oder Frau Merhofs ansprechen.) Wenn alles klar ist nicht, sind wir für heute fertig, und sehen uns dann in der **nächsten Woche** wieder.**

3.41 Figure C23 Excerpt from p. 12 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Examples of Then-parts of If-Then-Plans

In den **Dann**-Teil des Plans kommt, wie du die Situation für dich so neu bewerten willst, dass „dein“ negatives Gefühl abnimmt und du deine schulischen Ziele besser erreichen kannst.

Einige Beispiele:

„...**dann** mache ich mir klar, dass ich das selbst ändern kann: Wenn ich mich beteilige, ist mir weniger langweilig. Und meine Note in Deutsch ist besser.“

„... **dann** sage ich mir, dass ich gut vorbereitet bin und die Situation eine Chance ist, das zu zeigen. Und dass ich das Vortragen üben kann, um darin besser zu werden.“

„...**dann** mache ich mir klar, dass ich dem nicht hilflos „ausgeliefert“ bin, sondern mein Problem deutlich machen kann: Ich gehe zu ihr/ihm hin und sage, dass es mir zu schnell geht und frage, was ich machen kann, um besser mitzukommen.“

3.42 Figure C24 P. 10 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Examples for two views on one situation

Bevor wir den Plan schreiben können, brauchen wir noch einen Zwischenschritt:

In dem geht es darum: **Wie** kannst du „dein“ Gefühl so steuern, dass es dich weniger stört und deinen schulischen Zielen nicht mehr im Weg ist?



Dazu hat ein schlauer Mensch – Epiktet – gesagt:

**Es sind nicht die Dinge selbst, die uns beunruhigen, sondern die Vorstellungen und Meinungen von den Dingen.**

Ein Beispiel: Der Lehrer schaut zu dir herüber, einige Sekunden lang, während einer Stillarbeitsphase.

1: Du könntest denken: „Wieso guckt der/die mich so lange an? Will der/die mich kontrollieren?“

Welches Gefühl könnte mit diesem Gedanken verbunden sein? \_\_\_\_\_



2: Du könntest dir auch eine andere Vorstellung, eine andere Meinung zum Handeln des Lehrers bilden, z.B.: „Er/Sie möchte sehen, ob ich zurechtkomme mit den Aufgaben, er/sie möchte mich unterstützen“

Welches Gefühl könnte mit dem Gedanken verbunden sein? \_\_\_\_\_

**Was meinst du, wie deine Reaktion wohl wäre? (Tutee äußert sich ggf.)**

3.43 Figure C25 P. 11 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Illustration of the effects of reappraisal

Du siehst, ein und dieselbe Situation kann man verschieden bewerten. Je nachdem, wie du das tust, kommen unterschiedliche Gefühle dabei heraus, die auch unterschiedlich stark sein können.

Wenn du nun „dein“ Gefühl steuern möchtest, weil es dir und deinen schulischen Zielen in bestimmten Situationen im Weg steht, kannst du versuchen, die Situationen, in denen es aufkommt, für dich **neu zu bewerten**, und zwar so, dass ein **positiveres Gefühl** daraus folgt.

Dabei solltest du Folgendes beachten:



1: Manchmal reagiert man schon „automatisch“ auf etwas. (z.B. auf Gedichte im Deutschunterricht: „Langweilig“). Da ist es wichtig, ein wenig **Abstand** zu schaffen, um die automatische Reaktion zu unterbrechen und ruhiger zu reagieren („Halt stopp. Jetzt gucke ich mir erst mal genauer an, was wir überhaupt machen.“)

2: Denke an deine schulischen Ziele: **Welche neue Sicht auf die Situationen** könnte dir helfen, diese Ziele zu erreichen?

Versuche dazu einige Ideen aufzuschreiben:

---

---

---


---

---

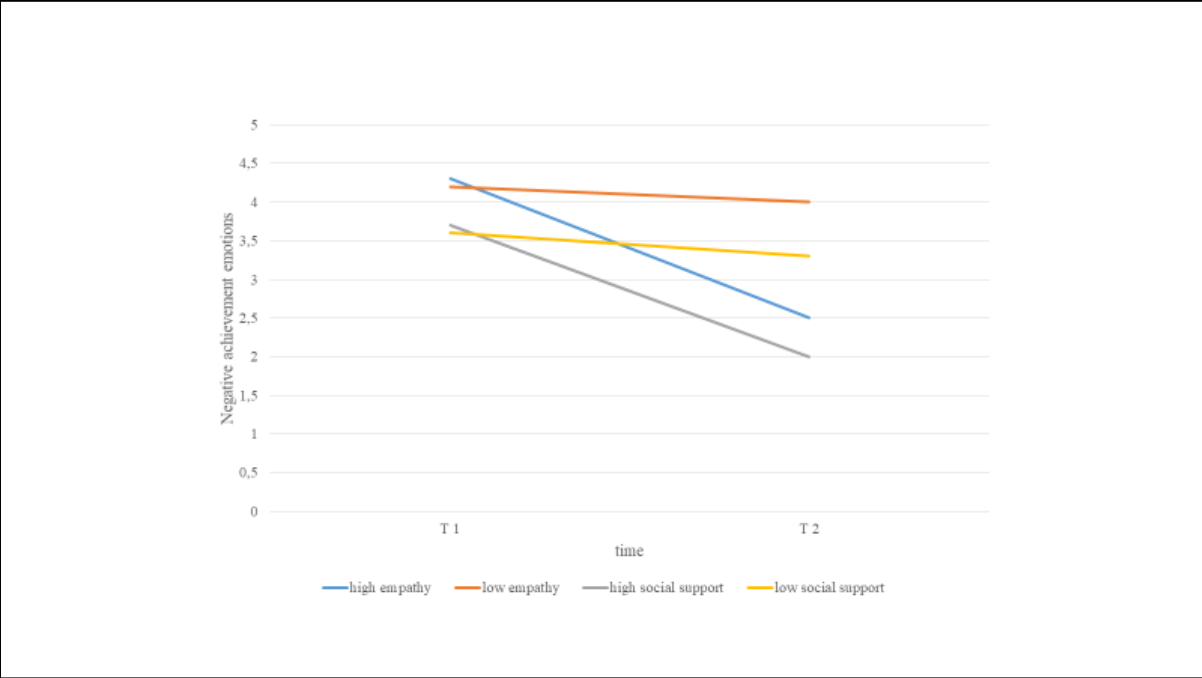
Hier helfen, eine geeignete Strategie der Neubewertung der Situation zu formulieren. Bitte Zusatzseite zu 9 (9.1.) beachten.



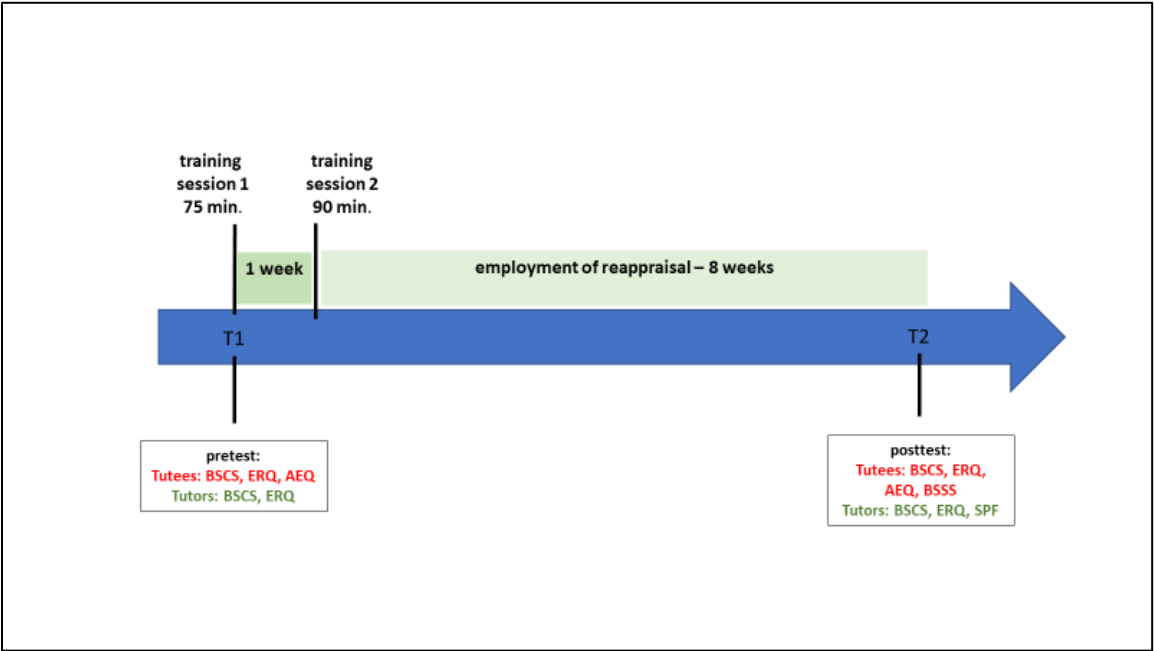
3.44 Figure C26 P. 13 of the interventional material. Tutors' version for 1:1-condition: Form for individual If-Then-Plans

| <b>Dein Plan:</b>  |   |
|--|---|
| Immer, wenn...,  |  |
| _____  |   |
| _____  |   |
| _____  |   |
| _____  |   |
| dann....   |   |
| _____  |   |
| _____  |   |
| _____  |   |
| _____  |   |
| _____  |   |
| <b>Auch hier bitte den Tutte unterstützen – s. Zusatzmaterial 9.1.</b>   |   |
| Bitte schreibe nun du den Plan auf die beiliegende Karteikarte und lege die in dein Mäppchen.  |   |
| Wichtig ist, dass du so oft wie möglich versuchst, den Plan anzuwenden. Es soll ja später überprüft werden, ob er dich auch tatsächlich unterstützt hat. Dazu musst du ihn natürlich greifbar haben. |   |

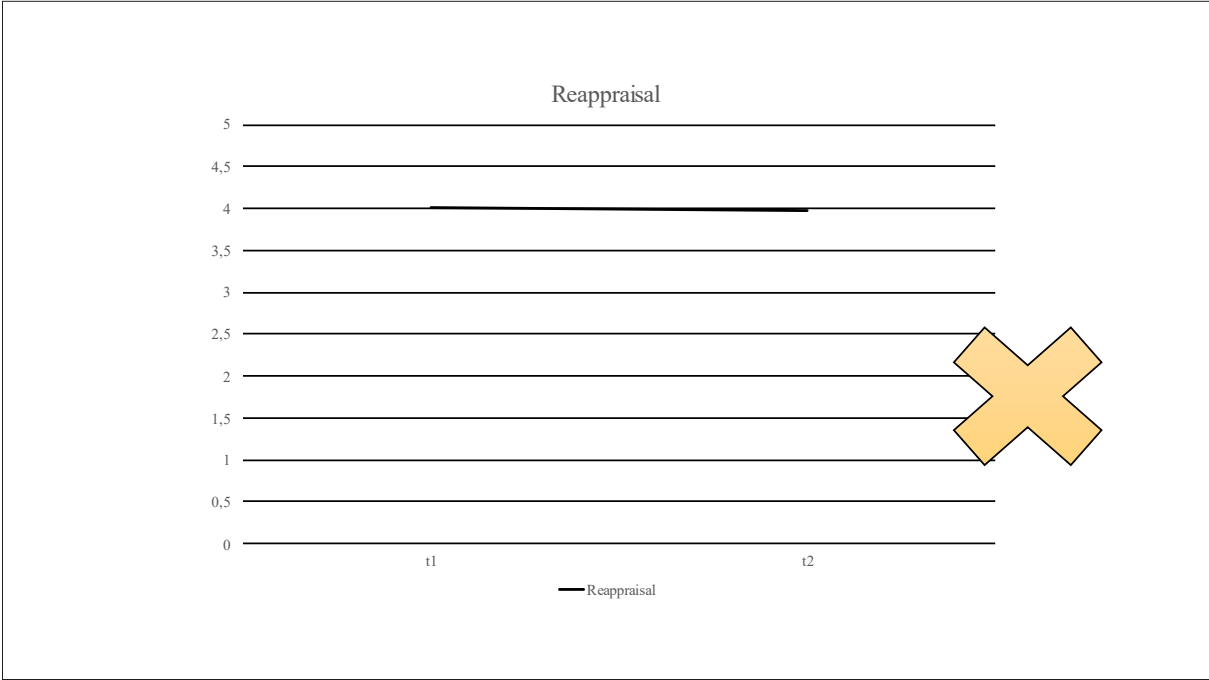
3.45 Figure C27 Expected moderations



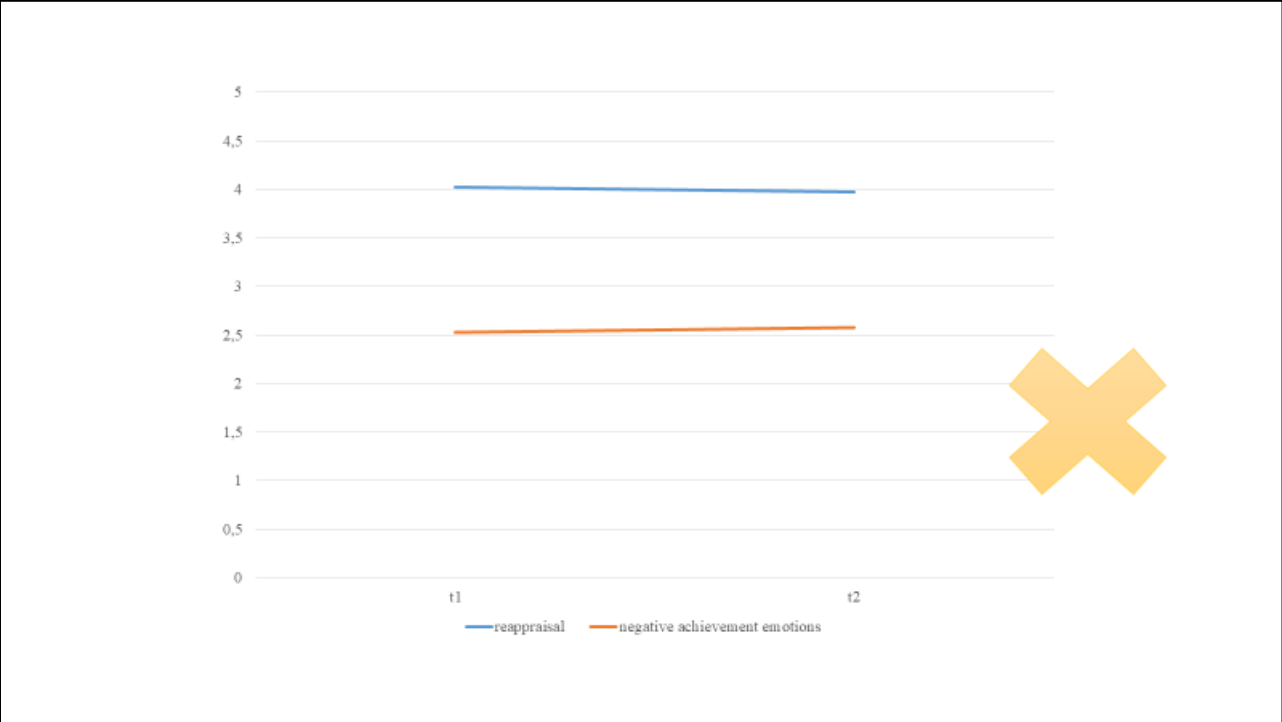
3.46 Figure C28 Overview over the interventional procedure



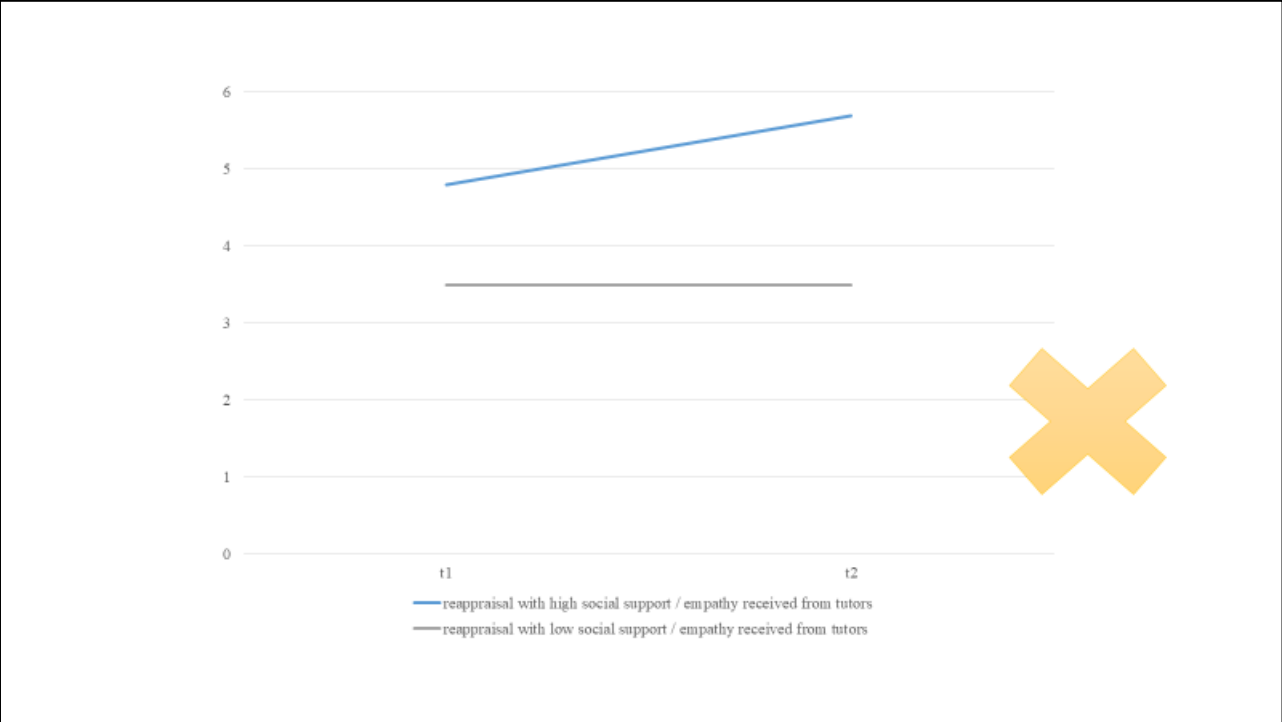
3.47 Figure C29 Results for hypothesis 1



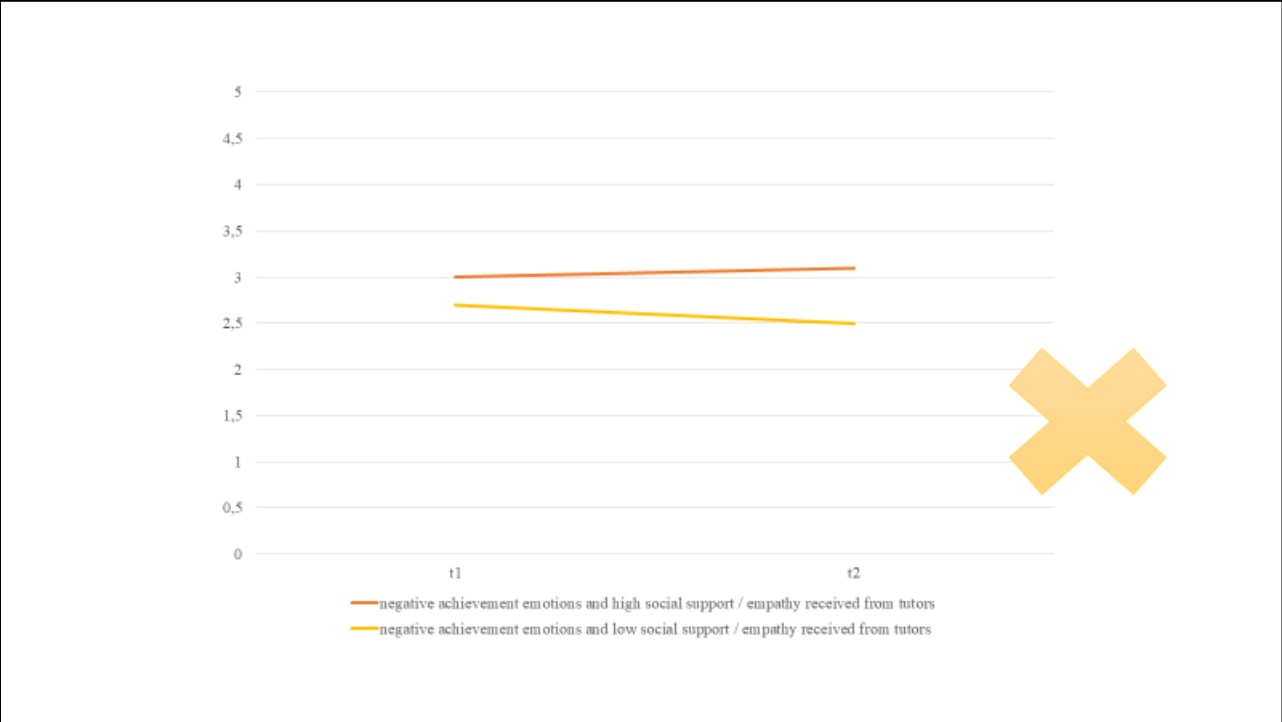
3.48 Figure C30 Results for hypothesis 2



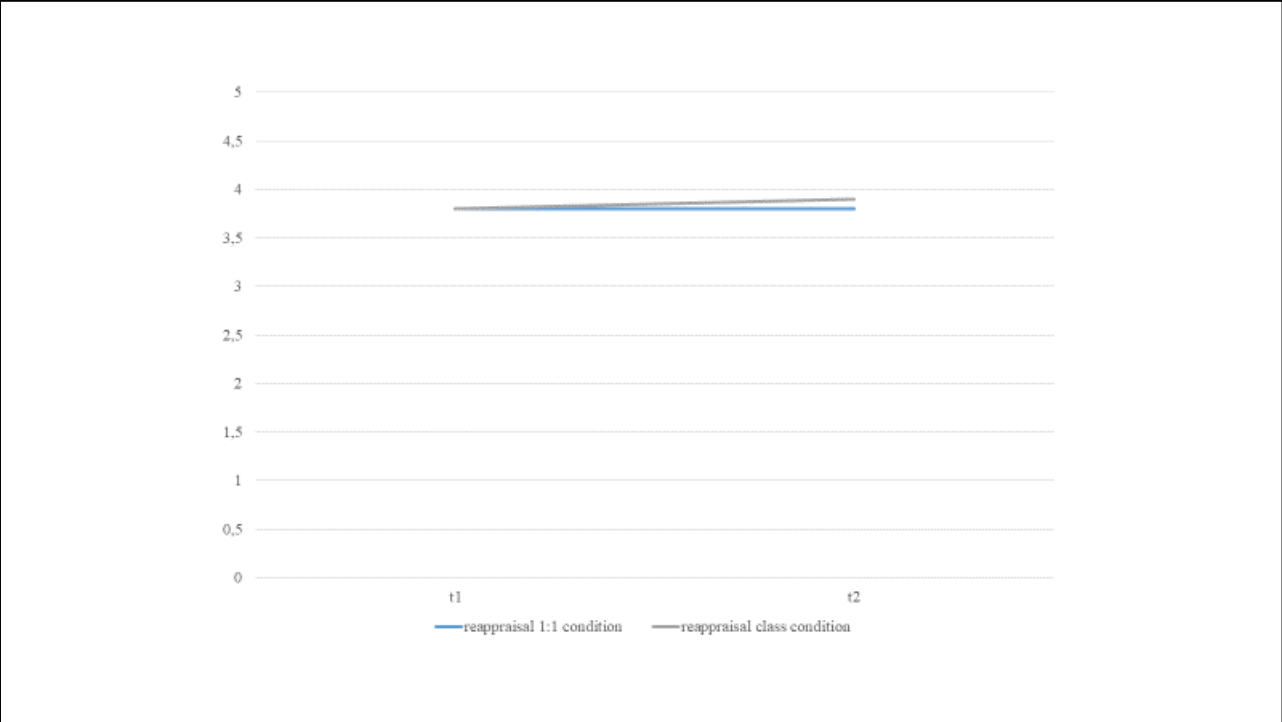
3.49 Figure C31 Results for hypothesis 3



3.50 Figure C32 Results for hypothesis 4

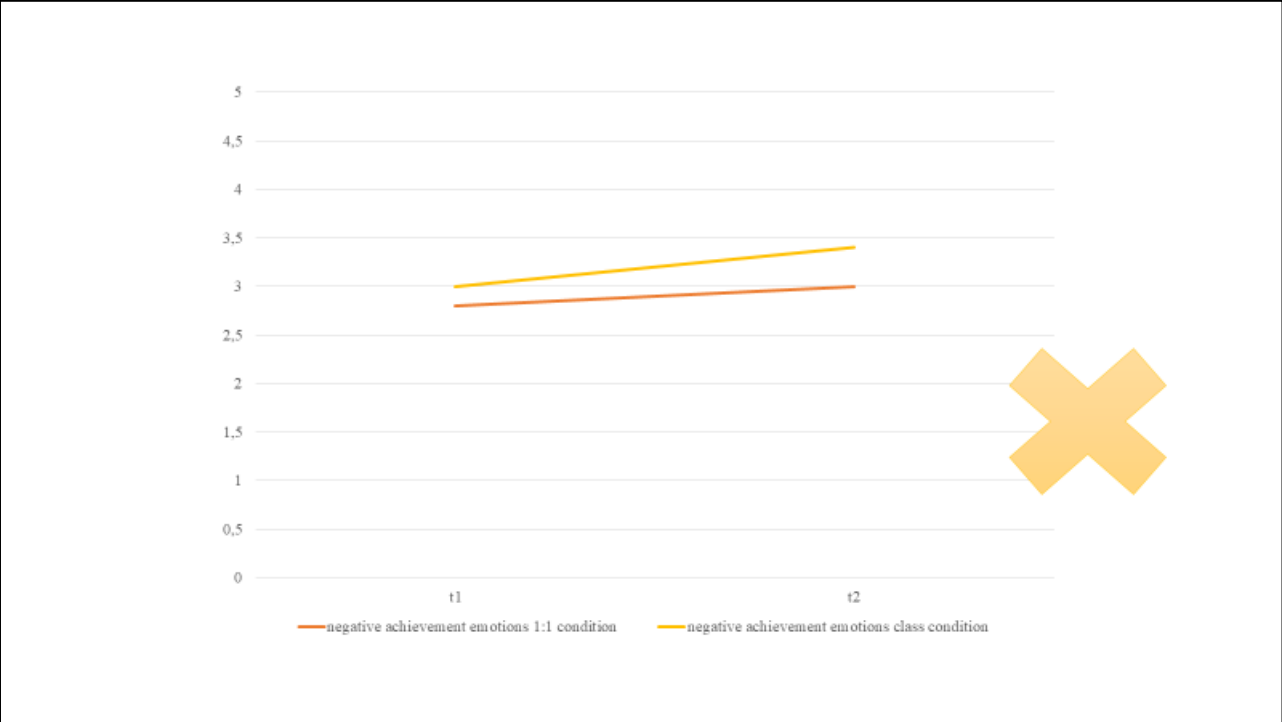


3.51 Figure C33 Results for hypothesis 5

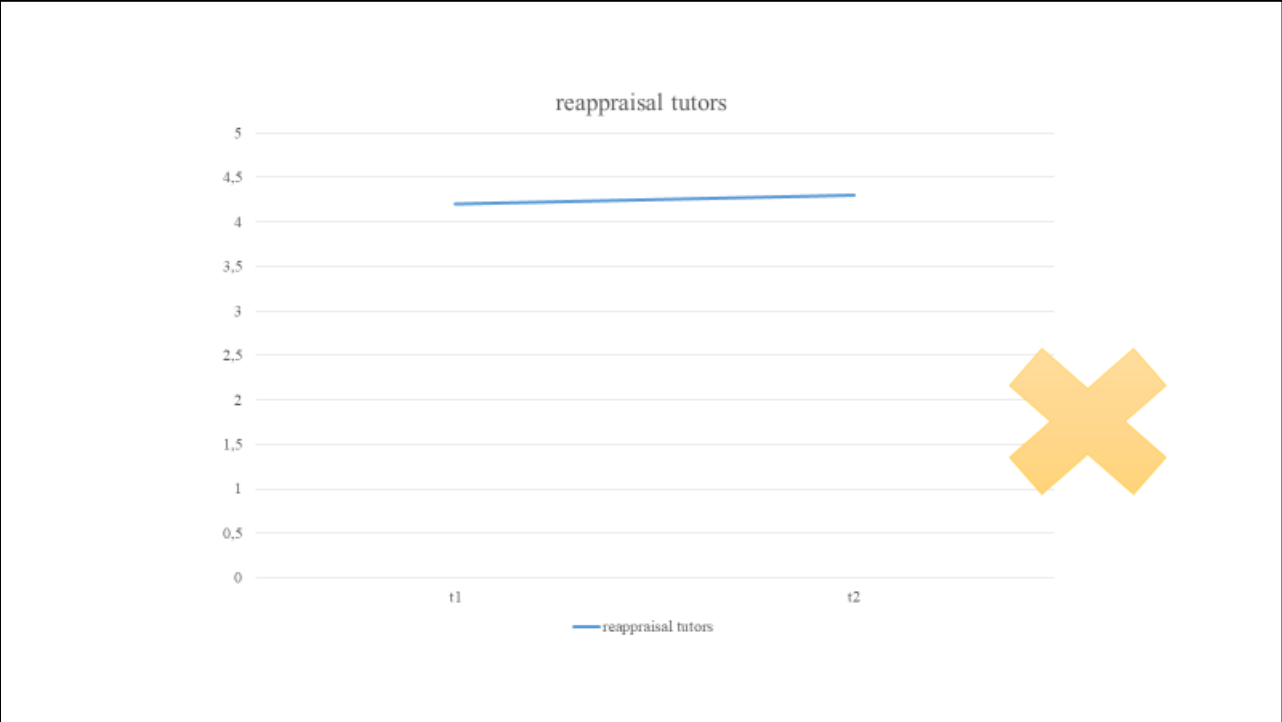




3.52 Figure C34 Results for hypothesis 6



3.53 Figure C35 Results for hypothesis 7



## 4 Appendix D

### 4.1 D1 Requirements for statistical procedures

The normal distribution assumptions for performing the statistical tests at the measurement time points were checked using the Shapiro-Wilk test and could be confirmed (reappraisal<sub>t1</sub>:  $W = .98, p = .171$ ; reappraisal<sub>t2</sub>:  $W = .972, p = .097$ ; negative achievement emotions<sub>t1</sub>:  $W = 0.935, p = .558$ ; negative achievement emotions<sub>t2</sub>:  $W = .109, p = .447$ ). The equality of variance between the measurement time points was checked using the F-test and could be confirmed (reappraisal:  $F(73,73) = .781, p = .293$ ; negative achievement emotions:  $F(12,853) = 1.33, p = .196$ ; social support:  $F(12,853) = .91, p = .536$ ; empathy:  $F(76,74) = 1.22, p = .347$ ).