

Wie sich Grundschulkinder in ihrer Klasse fühlen – und was Lehrkräfte wahrnehmen: Sozial-emotionale Entwicklungen im Anfangsunterricht

B. Lenzgeiger  · S. Meyer  · M. Stark  · M. Hess 

Eingegangen: 1. November 2025 / Angenommen: 26. Mai 2026
© The Author(s) 2026

Zusammenfassung Das sozial-emotionale Erleben spielt eine zentrale Rolle für Lernprozesse im Anfangsunterricht. Während verschiedene Befunde auf enge Wechselwirkungen zwischen kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen hinweisen, ist bislang wenig darüber bekannt, wie sich das sozial-emotionale Erleben von Grundschulkindern entwickelt und wie Lehrkräfte diese Erfahrungen einschätzen. In einer längsschnittlich angelegten quantitativen Studie mit $N=296$ Schülerinnen und Schülern der ersten Jahrgangsstufe und deren 20 Klassenlehrkräften wurden die Emotionen Freude, Angst und Langeweile sowie das soziale Erleben über drei Messzeitpunkte hinweg erfasst. Laut Korrelationsanalysen bestehen nur moderate Zusammenhänge zwischen den Selbst- und Lehrkräfteeinschätzungen der Schülerinnen und Schüler. Zudem zeigen Varianzanalysen über den Erhebungszeitraum leichte, aber signifikante Rückgänge bei der Freude und im sozialen Erleben der Kinder. Die Befunde machen die Bedeutung sozialer Eingebundenheit für positive Emotionen deutlich und unterstreichen den Bedarf, Lehrkräfte in ihrer diagnostischen Kompetenz zur Wahrnehmung sozial-emotionaler Prozesse gezielt zu unterstützen.

✉ Jun.-Prof. Dr. B. Lenzgeiger · M. Stark

Juniorprofessur für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Ostenstraße 26, 85072 Eichstätt, Deutschland
E-Mail: barbara.lenzgeiger@ku.de

M. Stark

E-Mail: maximilian.stark@ku.de

Dr. S. Meyer

Institut für Grundschulforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg, Deutschland
E-Mail: simon.meyer@fau.de

Prof. Dr. M. Hess

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Markussstraße 8a, 96047 Bamberg, Deutschland
E-Mail: miriam.hess@uni-bamberg.de

Schlüsselwörter Sozial-emotionales Erleben · Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften · Emotionen · Soziale Integration · Grundschule · Anfangsunterricht

How children feel in their class—and what teachers perceive: Social-emotional development in early primary school

Abstract Children’s social-emotional experience plays a crucial role for their learning processes during the initial stages of primary education. Previous research highlights close links between cognitive and social-emotional competencies, but so far, little is known regarding children’s perception of their social-emotional experiences and teachers’ appraisals of these experiences. In a longitudinal quantitative study involving $N=296$ first-grade students and their 20 class teachers, we assessed students’ enjoyment, fear, and boredom as well as their social experience in the class at three measurement points. Analyses of variance show slight decreases in students’ enjoyment and feeling of social integration over the duration of the study. These findings stress the importance of social experience for positive emotional experiences and the need for supporting teachers’ diagnostic competencies to accurately perceive social-emotional processes.

Keywords Social-emotional experience · Diagnostic competence of teachers · Emotions · Social integration · Primary school · Early education

1 Einleitung: Sozial-emotionales Erleben im Anfangsunterricht als Teil grundlegender Bildung

Die Anbahnung grundlegender Bildung in der Schule umfasst nicht nur kognitive, sondern auch soziale und emotionale Dimensionen, die für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern von zentraler Bedeutung sind (Lohrmann et al. 2022). Der schulische Auftrag, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu mündigen, selbstbestimmten Mitgliedern der Gesellschaft zu unterstützen, bezieht sich dabei maßgeblich auf die Förderung des sozial-emotionalen Erlebens (SWK 2022). Sozial-emotionales Erleben und die Entwicklung entsprechender Kompetenzen stehen jedoch nicht isoliert: Sie tragen entscheidend dazu bei, schulische Anforderungen – auch im späteren Verlauf der Schullaufbahn – zu bewältigen (Becker 2024; Morris et al. 2021; Schlesier und Raufelder 2023; Zins et al. 2004). Als bedeutsame Zielgröße schulischer Bildung wird das sozial-emotionale Erleben daher in den letzten Jahren auch zunehmend im Rahmen nationaler Schulstudien untersucht (z. B. Schneider et al. 2022).

Insbesondere mit Blick auf die Grundschule ist bisher weitgehend unklar, wie sich das sozial-emotionale Erleben von Grundschülerinnen und Grundschülern entwickelt und inwieweit Lehrkräfte in der Lage sind, dieses korrekt einschätzen zu können. Erkenntnisse zur Stabilität des sozial-emotionalen Erlebens und zur Genauigkeit der Einschätzungen von Lehrkräften können dazu beitragen, die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften gezielt zu fördern, sodass soziale und emotionale Bedürfnisse

der Lernenden frühzeitig erkannt und pädagogisch angemessen berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie das sozial-emotionale Erleben von Grundschulkindern im Anfangsunterricht.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Herausforderungen im Anfangsunterricht

Die deutsche Grundschule hat als erste verpflichtende gemeinsame Bildungseinrichtung den Auftrag, Kindern die Entfaltung ihrer Potenziale sowie Teilhabe an allen Lebens- und Kulturbereichen zu ermöglichen. Die Grundschulzeit gilt dabei als sensible Phase für die sozial-emotionale Entwicklung (Elting 2024; Petillon 2024). Aufgrund ihrer Erstzuständigkeit und der besonderen Situation zu Beginn der Schulzeit kommt dem Anfangsunterricht dabei eine zentrale Bedeutung zu (Hess und Elting 2024). Der Anfangsunterricht – im Folgenden verstanden als die erste Phase schulischen Lernens, die sich auf die ersten beiden Schuljahre bezieht – stellt Schülerinnen und Schüler vor vielfältige Herausforderungen: Sie müssen den Übergang von Familie und Kindertagesstätte in die Schule bewältigen, das System Unterricht und Schule neu kennenlernen, sich in eine Klassengemeinschaft einfügen und neue Regeln akzeptieren (Hess und Elting 2024; Schumacher und Denner 2017). Kinder treten verstärkt in Interaktion mit außerfamiliären Bezugspersonen, insbesondere mit Gleichaltrigen. Zugleich steigen zu Beginn der Grundschulzeit die Erwartungen an das Verhalten der Kinder. Soziale Verhaltensprobleme können sich manifestieren und die weitere Verhaltensentwicklung nachhaltig beeinflussen (Beelmann 2019). Auch Emotionen sind für eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen zu Schulbeginn entscheidend (Kammermeyer et al. 2009). Daher kommt der sozialen und emotionalen Unterstützung im Anfangsunterricht grundlegende Bedeutung zu, da sie zur multikriterialen Förderung der Kinder beiträgt und die Voraussetzungen für eine Auseinandersetzung mit den Lerninhalten schafft (z. B. Einsiedler 2017).

2.2 Soziales und emotionales Erleben in der (Grund-)Schule

Das soziale Erleben lässt sich als ein mehrdimensionales Konstrukt beschreiben, das unter anderem durch Aspekte wie Kooperation, Selbstkontrolle und Einfühlungsvermögen beeinflusst wird (Lohbeck et al. 2014). Ein zentraler Aspekt im schulischen Kontext sind soziale Interaktionen, Kontakte und Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie zwischen den Kindern untereinander (Gläser-Zikuda und Fuß 2004). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird unter sozialem Erleben die subjektive Wahrnehmung, Deutung und Verarbeitung von sozialen Interaktionen, Beziehungen und Zugehörigkeiten zu anderen Menschen verstanden, wobei insbesondere die Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern in den Blick genommen werden (Petermann und Petermann 2014).

Auch Emotionen sind mehrdimensionale Konstrukte, die aus affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten bestehen (Eder und Brosch 2024). Nach der Forschergruppe um Pekrun et al. (2023) lassen sich

Emotionen außerdem entlang dreier zentraler Dimensionen beschreiben: die Valenz, also die positive oder negative Bewertung einer Emotion, der Aktivierungsgrad, der zwischen aktivierenden und deaktivierenden Zuständen unterscheidet sowie der Objektfokus, der angibt, ob sich eine Emotion auf die ausgeführte Tätigkeit oder auf das Ergebnis derselben richtet. Im Rahmen der Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun 2006; Pekrun et al. 2023) wird angenommen, dass Emotionen insbesondere durch wahrgenommene Kontrolle und subjektive Wertzuschreibungen entstehen. Emotionen im schulischen Kontext können auf unterschiedlichen Ebenen erfasst werden, etwa als momentane (State-)Emotionen in konkreten Unterrichtssituationen oder als habituierte Emotionen, die typische emotionale Reaktionen auf schulische Situationen widerspiegeln (Pekrun 2006). Habituierte Emotionen entstehen aus wiederholten situativen emotionalen Erfahrungen und weisen daher eine relative Stabilität über Situationen und Zeit hinweg auf. In der vorliegenden Studie werden Emotionen als momentane Zustände konzeptualisiert und als subjektive Wahrnehmung, Deutung und Verarbeitung bewusst erlebter affektiver Zustände in konkreten Situationen verstanden. Durch die wiederholte Erhebung über mehrere Messzeitpunkte können jedoch auch relativ stabile emotionale Tendenzen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht erfasst werden. Im Fokus stehen dabei spezifische Emotionen, die nach verschiedenen empirischen Befunden zu den intensivsten im schulischen Lern- und Leistungskontext zählen und in engem Zusammenhang mit dem akademischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen stehen (Camacho-Morles et al. 2021): Die Lernemotionen Freude und Langeweile und die Leistungsempotion Angst (Pekrun 1998). Freude wird als emotionaler Zustand des sich gut Fühlens verstanden, der aktivierend wirkt und sich auf die Aktivität selbst (hier Unterricht) bezieht (Pekrun et al. 2023). Angst beschreibt hingegen einen emotionalen Zustand, in dem eine als bedrohlich wahrgenommene Situation Gefühle von Anspannung, Befürchtung und Besorgnis hervorruft (Spielberger 1972). Die Ursachen solcher bedrohlich wahrgenommenen Situationen sind vielfältig (z. B. Leistungssituationen, Prüfungen, soziale Kontexte). Langeweile wird als negative Emotion definiert, die durch das subjektiv langsame Verstreichen von Zeit gekennzeichnet ist und mit Unlust und Unterstimulation im Unterricht einhergeht (Frenzel et al. 2020).

Auf Basis dieser Operationalisierungen wird im Folgenden der Forschungsstand zur Entwicklung des sozial-emotionalen Erlebens dargestellt. (Schulische) Peer-Beziehungen verändern sich im Verlauf der Kindheit und Jugend: Im Verlauf der Grundschulzeit kommt es zu einer Ausweitung sozialer Beziehungen und ihre Dauer nimmt zu (zsf. Petillon 2024). Ihre Bedeutung nimmt insbesondere in der frühen Adoleszenz zu (Eschenbeck und Lohaus 2022). Bereits in der dritten und vierten Klassenstufe werden Freundschaften zwar nicht häufiger, jedoch intensiver und von größerer emotionaler Nähe geprägt (García Bacete et al. 2021; Neal 2010).

Grundsätzlich stellt die Grundschule einen Lern- und Lebensraum dar, der häufig mit positiven Emotionen verbunden ist (Stang-Rabig und Kleinkorres 2023). Mit dem Übergang in die Sekundarschule lassen sich allerdings tendenziell negative Entwicklungen beobachten (Gentry et al. 2002; Hagenauer und Hascher 2010; Pekrun et al. 2007). Hinsichtlich der Entwicklung des Erlebens von Freude in der Grundschule zeigt sich die Studienlage inkonsistent. Während einige Studien einen leichten Rückgang der Freude im Verlauf der Grundschulzeit feststellen (Hascher

et al. 2011) – teils auch fachspezifisch, etwa in Mathematik oder Deutsch (Lichtenfeld et al. 2023; Mata et al. 2022; Raccanello et al. 2019) – berichten andere Studien von stabilen Verläufen (Vierhaus et al. 2016; Helmke 1993). Bezogen auf die erste Klasse liegen bislang vor allem Erkenntnisse zu fachspezifischen Entwicklungen vor. So bleibt die Lernfreude in Mathematik vom Beginn bis zum Ende der ersten Klasse weitgehend stabil (Martschinke und Kammermeyer 2006; Helmke 1993).

Schulangst nimmt von der Primar- zur Sekundarstufe zu (Zhang et al. 2024). Fachbezogene Ängste, die bislang vor allem in den Bereichen Deutsch und Mathematik untersucht wurden, bleiben bei Grundschülerinnen und Grundschülern relativ stabil (Czerniak und Chiarelott 1984; Lichtenfeld et al. 2012).

Hinsichtlich des Erlebens von Langeweile zeigt sich die Studienlage nicht eindeutig: Während in einigen Studien beobachtet werden kann, dass das Empfinden von Langeweile in einzelnen Fächern wie Mathematik relativ stabil bleibt (z.B. Lichtenfeld et al. 2023), wird in anderen Studien von einer Zunahme der Langeweile im Bereich Mathematik berichtet (Mata et al. 2022; Raccanello et al. 2019). Die fachunspezifische Langeweile nimmt im Lauf der Grundschulzeit zu (Vierhaus et al. 2016).

2.3 Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften

Um förderliche Lernumgebungen für ihre Schülerinnen und Schüler zu gestalten, bedarf es auf Seiten der Lehrkräfte vielfältiger Fähigkeiten und Fertigkeiten. Eine zentrale Rolle spielt hierbei ihre diagnostische Kompetenz, also die Fähigkeit, diagnostische Aufgabenstellungen erfolgreich zu bewältigen (Schrader 2011). Die diagnostische Kompetenz beschreibt dabei den Prozess der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich jener Merkmale, die für das Lernen relevant sind, um Bildungsentscheidungen zu unterstützen bzw. zu informieren (Herppich et al. 2017). Um Aussagen über die Qualität diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften treffen zu können, kann dabei gemäß der empirischen Forschung zur Genauigkeit von Lehrkräfteeinschätzungen (Schrader 1989; Südkamp et al. 2012) die Einschätzung der Lehrkraft mit der Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler oder mit Ergebnissen standardisierter Tests verglichen werden (Karing et al. 2013).

So gilt es beispielsweise, individuelle Fehlvorstellungen, Lernstrategien und Verständnisschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund ihres Entwicklungsstandes wahrzunehmen und einzuschätzen (Chi et al. 2004). Empirische Befunde weisen darauf hin, dass die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften – insbesondere ihre Fähigkeit, die Kompetenzen, ihr Erleben und die Unterstützungsbedarfe ihrer Schülerinnen und Schüler realistisch einzuschätzen – in engem Zusammenhang mit der Lern- und Leistungsentwicklung der Kinder steht (Gatlin-Nash et al. 2021; Karing et al. 2011).

Auch das sozial-emotionale Erleben und Verhalten der Kinder gilt es zutreffend einzuschätzen (Artelt 2009). Gerade im Grundschulalter werden sozial-emotionale Verhaltensweisen von Lehrkräften häufig als herausfordernd beschrieben (Berg und Tisdale 2004; Robert Bosch Stiftung 2025). Zugleich weisen Studien darauf hin, dass Lehrkräfte das sozial-emotionale Erleben von Grundschulkindern im Unterricht oftmals nicht hinreichend berücksichtigen (Meyer und Elting 2022). Viele Lehrkräf-

te haben außerdem zum Teil Schwierigkeiten, das sozial-emotionale Erleben ihrer Schülerinnen und Schüler präzise einzuschätzen. So zeigen sich keine oder lediglich geringe bis mittlere Korrelationen hinsichtlich der Übereinstimmung der Aussagen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler bei Ängsten (für die Primarschule: Spinath 2005; für die Sekundarschule: Bilz 2014; Karing und Artelt 2014), Freude (für die Primarschule: Spinath 2005) sowie dem sozialen Erleben von Kindern (für die Primarschule: Hank et al. 2024; für die Primar- und Sekundarschule: Ahn und Rodkin 2014; Südkamp et al. 2018; für die Sekundarschule: Jurkowski und Hänze 2014). Lehrkräfte fühlen sich zudem häufig nicht ausreichend qualifiziert, um Kinder gezielt in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung zu unterstützen (Reinke et al. 2011).

3 Forschungsfragen

Trotz der hohen Relevanz der sozial-emotionalen Entwicklung von Grundschülerinnen und Grundschülern liegt bislang nur eine begrenzte Zahl empirischer Studien vor, die sich explizit mit dem sozial-emotionalen Erleben von Kindern im Anfangsunterricht befassen. Häufig werden lediglich einzelne Teilaspekte untersucht, während längsschnittliche Analysen selten sind und Kinder im Anfangsunterricht nur unzureichend berücksichtigt werden (Elting 2019; Vierhaus et al. 2016). Unklar bleibt bisher zudem, inwieweit Lehrkräfte in der Lage sind, das sozial-emotionale Erleben ihrer Schülerinnen und Schüler im Anfangsunterricht realistisch einzuschätzen.

Ausgehend vom skizzierten Forschungsstand und den bestehenden Desiderata geht der vorliegende Beitrag den folgenden Forschungsfragen nach:

1. Wie entwickelt sich das soziale und emotionale Erleben von Grundschülerinnen und Grundschülern der ersten Jahrgangsstufe im Verlauf des zweiten Schulhalbjahres der ersten Klasse?
2. Zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Diagnose der Lehrkräfte zum sozialen und emotionalen Erleben der Grundschülerinnen und Grundschüler und den Einschätzungen der Grundschülerinnen und Grundschüler selbst?

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Untersuchungsdesign und Erhebungsinstrumente

Im Rahmen einer quantitativen Längsschnittstudie wurden Grundschülerinnen und Grundschüler sowie deren Klassenlehrkräfte mithilfe von Paper-Pencil-Fragebögen zu drei Messzeitpunkten (März 2025, Mai 2025, Juli 2025) befragt. Die Datenerhebung begann im zweiten Schulhalbjahr der ersten Klasse, da zu diesem Zeitpunkt davon ausgegangen werden kann, dass sich schulische Routinen sowie soziale Beziehungen innerhalb der Klasse bereits stabilisiert haben. Dadurch können sowohl Selbsteinschätzungen der Kinder als auch Lehrkräfteeinschätzungen verlässlicher

Tab. 1 Übersicht zu den Instrumenten und Skalenkennwerten zum emotionalen und sozialen Erleben der Schülerinnen und Schüler und den Einschätzungen ihrer Lehrkräfte

	Konstrukt	Skala	MZP 1 M (SD)	MZP 2 M (SD)	MZP 3 M (SD)	MZP 1/MZP 2/ MZP 3 McDonald's Ω	Anzahl Items	Beispielitem	Quelle
<i>Schülerinnen und Schüler</i>	<i>Emotionales Erleben</i>	Freude	3,17 (0,76)	3,01 (0,92)	2,93 (0,91)	0,84/0,93/0,92	5	Ich freue mich auf den Unterricht. ¹	Lichtenfeld et al. (2012); Meyer et al. (2026) (adaptiert)
		Angst	1,65 (0,77)	1,54 (0,71)	1,54 (0,75)	0,76/0,83/0,87	3	Ich bin nervös, wenn ich an den Unterricht denke. ¹	
		Langeweile	2,13 (0,96)	2,18 (0,99)	2,09 (0,96)	0,77/0,81/0,81	3	Ich finde den Unterricht so langweilig, dass ich lieber etwas anderes machen würde. ¹	
	<i>Soziales Erleben</i>		3,53 (0,56)	3,44 (0,63)	3,39 (0,68)	0,77/0,77/0,81	4	Ich komme gut mit den Kindern aus meiner Klasse aus. ²	Venet et al. (2014) (adaptiert)
<i>Lehrkräfte</i>	<i>Emotionales Erleben</i>	Freude	3,08 (0,80)	3,12 (0,77)	3,02 (0,76)	0,95/0,96/0,96	5	Ich denke, dass sich das Kind auf den Unterricht freut. ³	Lichtenfeld et al. (2012); Meyer et al. (2026) (adaptiert)
		Angst	1,40 (0,57)	1,99 (0,82)	1,31 (0,54)	0,91/0,91/0,90	3	Ich denke, dass das Kind nervös ist, wenn es an den Unterricht denkt. ³	
		Langeweile	1,44 (0,59)	1,98 (0,78)	1,97 (0,85)	0,90/0,89/0,93	3	Ich denke, dass das Kind den Unterricht so langweilig findet, dass es lieber etwas anderes machen würde. ³	
	<i>Soziales Erleben</i>		3,21 (0,75)	3,26 (0,75)	3,21 (0,76)	0,94/0,94/0,93	4	Ich denke, dass das Kind mit den Kindern in seiner Klasse gut auskommt. ³	Venet et al. (2014) (adaptiert)

Ω : McDonald's Ω ; theoretische Spannweite: $Min = 1,00$; $Max = 4,00$

¹Prompt für das emotionale Erleben der Schülerinnen und Schüler: *Wie fühlst du dich heute im Unterricht?*

²Prompt für das soziale Erleben der Schülerinnen und Schüler: *Wie geht es dir heute in der Schule?*

³Prompt für das soziale und emotionale Erleben der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrkräfte: *Bitte denken Sie bei der Bewertung der folgenden Aussagen an die aktuelle Situation im Unterricht und in der Schule.*

erfasst werden als zu Beginn des Schuljahres, der häufig noch durch eine Anpassungsphase geprägt ist. Die Erhebungen fanden im Klassenverband statt. Den Schülerinnen und Schülern wurden die einzelnen Items von geschulten Testleiterinnen und Testleitern vorgelesen, um ein einheitliches Verständnis der Fragen zu gewährleisten. Die Schülerfragebögen enthielten ausschließlich symbolbasierte Darstellungen ohne schriftliche Textelemente.

Neben soziodemografischen Items enthält der Fragebogen zur Erhebung des emotionalen Erlebens der Kinder Skalen zu den Emotionen Freude, Angst und Langeweile. Eine weitere Skala erfasste das soziale Erleben der Grundschülerinnen und Grundschüler (siehe Tab. 1).

Die Lehrkräfte schätzten das emotionale und soziale Erleben von je sechs von ihnen ausgewählten Kindern zu jedem der drei Messzeitpunkte ein. Sie sollten hierzu zwei Kinder wählen, die nach ihrer persönlichen Einschätzung im sozial-emotionalen Bereich besonderen Unterstützungsbedarf haben, zwei Kinder, die weder besondere Stärken noch Unterstützungsbedarfe aufweisen, und zwei Kinder, die in diesem Bereich besondere Stärken zeigen. Dabei wurden die beschriebenen Skalen in der Formulierung an die Perspektive der Lehrkräfte angepasst (z. B. Freude: „Ich denke, dass sich das Kind auf den Unterricht freut.“). Die Skalen wurden von bereits etablierten Instrumenten adaptiert (Lichtenfeld et al. 2012; Meyer et al. 2026; Venetz et al. 2014) und mit einer vierstufigen Likert-Skalierung erhoben (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt wenig, 3 = stimmt ziemlich, 4 = stimmt total).

In Tab. 1 sind die einzelnen Skalen mit Mittelwerten, den internen Konsistenzen (McDonald's Omega) sowie Beispielitems aufgeführt. Die internen Konsistenzen der einzelnen Skalen lagen durchgehend in einem guten bis sehr guten Bereich.

4.2 Stichprobe

Die Analysestichprobe umfasst $N=296$ Schülerinnen und Schüler der ersten Jahrgangsstufe aus insgesamt acht Schulen aus dem Landkreis Eichstätt und deren 20 Klassenlehrkräfte. Von den befragten Kindern gaben 52 % an, weiblich zu sein, weitere 43,9 % identifizierten sich als männlich, 3,7 % konnten oder wollten sich nicht zuordnen. Gemäß einer Power-Analyse für Strukturgleichungsanalyse (Soper 2025; Westland 2010) war die Stichprobengröße unter Annahme einer mittleren Effektstärke von $\rho=0,25$ für ein Signifikanzniveau von $\alpha=0,05$ und eine Power von $1-\beta=0,90$ ausreichend ($N=265$). Die Kinder waren durchschnittlich sieben Jahre alt ($M_{\text{Alter}}=6,87$ Jahre, $SD_{\text{Alter}}=0,50$). 77,4 % der Kinder wurden in Deutschland geboren, 9,5 % verneinten dies, und 12,9 % der Kinder konnten oder wollten dazu keine Angabe machen.

4.3 Analyseverfahren

Die Analysen wurden prüfend-explorativ angelegt, da für die untersuchten Zusammenhänge und Entwicklungsverläufe im sozial-emotionalen Erleben von Schülerinnen und Schülern der ersten Jahrgangsstufe bislang nur begrenzte empirische Befunde vorliegen. Daher wurden inferenzstatistische Verfahren eingesetzt, um mögliche Veränderungen über die Messzeitpunkte hinweg sowie Übereinstimmungen zwi-

schen Selbst- und Lehrkräfteeinschätzungen statistisch zu überprüfen, ohne vorab gerichtete Hypothesen zu formulieren.

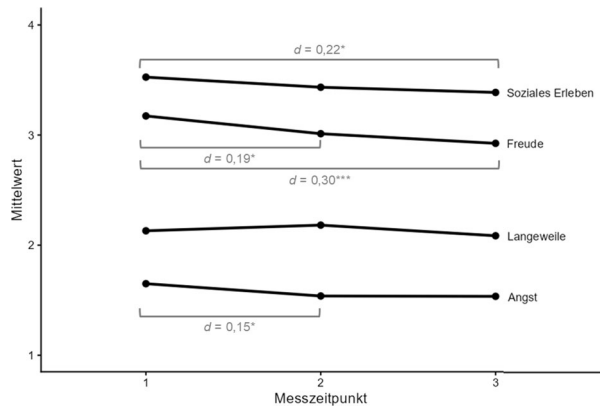
Die Analyse der fehlenden Werte deutete auf ein Muster nicht-zufällig fehlender Werte (MNAR) hin. Fehlende Werte (Anteil fehlender Werte <5 %) wurden daher entweder ausgeschlossen (Forschungsfrage 2) oder mit robustem Full Information Maximum Likelihood (FIML) behandelt (Forschungsfrage 1). Für die Variablen Freude ($ICC_{MZIP1} = 0,00$; $ICC_{MZIP2} = 0,05$; $ICC_{MZIP3} = 0,04$), Angst ($ICC_{MZIP1} = 0,06$; $ICC_{MZIP2} = 0,04$; $ICC_{MZIP3} = 0,05$) und das soziale Erleben ($ICC_{MZIP1} = 0,00$; $ICC_{MZIP2} = 0,04$; $ICC_{MZIP3} = 0,00$) konnten vernachlässigbare Intraklassenkorrelationen festgestellt werden. Lediglich bei der Emotion Langeweile war der Anteil der Gesamtvarianz, der auf Unterschiede zwischen den Klassen entfällt, zu zwei Messzeitpunkten bedeutsam ($ICC_{MZIP1} = 0,12$; $ICC_{MZIP2} = 0,14$; $ICC_{MZIP3} = 0,07$). Dies wurde bei den Berechnungen berücksichtigt.

Für die Analyse der Entwicklung des sozial-emotionalen Erlebens (*Forschungsfrage 1*) wurden die Daten aller drei Messzeitpunkte berücksichtigt, und für jede Variable wurden separate Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. Um der statistisch bedeutsamen Clusterung der Variable Langeweile Rechnung zu tragen, wurde der Standardfehler für das entsprechende varianzanalytische Modell mit dem Designeffekt *deft* (Kish 1995) multipliziert.

Die Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte und den Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler wurden korrelativ untersucht (*Forschungsfrage 2*). Hierfür wurden klassenweise Korrelationen zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte und den Selbsteinschätzungen der Schulkinder für die Skalen Freude, Angst, Langeweile und soziales Erleben berechnet. Da die Einschätzungen der Lehrkräfte nicht für alle Schülerinnen und Schüler ihrer Klassen vorliegen, sondern lediglich sechs Kinder von den Lehrkräften eingeschätzt wurden, lag der Fokus nicht auf der Rangkorrelation, sondern auf den linearen Zusammenhängen zwischen Lehrkräfteurteil und der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler. Daher wurde Pearsons r als Korrelationskoeffizient herangezogen. Der Zusammenhang zwischen Lehrkräfteeinschätzungen und den Selbstberichten der Schülerinnen und Schüler wurde zweiseitig getestet, da keine spezifische Richtung des Zusammenhangs angenommen wurde. Fehlende Werte wurden paarweise ausgeschlossen. Zur Bestimmung eines Gesamtmaßes über alle Klassen hinweg wurden die klassenweisen Korrelationskoeffizienten mittels Fisher-z-Transformation metaanalytisch gepoolt, wobei jede Klasse als unabhängige Einheit mit $(n-3)$ gewichtet wurde. Anschließend erfolgte die Rücktransformation in r -Werte, um den durchschnittlichen Zusammenhang zwischen Lehrkraft- und Schülereinschätzungen über alle Klassen hinweg zu beschreiben.

Die Datenauswertung wurde mit *RStudio* (Version 2025.04.11) durchgeführt. Für das Strukturgleichungsmodell wurde das Paket *lavaan* (Rosseel 2012) verwendet.

Abb. 1 Entwicklung des sozialen und emotionalen Erlebens über die drei Messzeitpunkte. Dargestellt sind die Effektgrößen nach Cohen (Cohen's d)



5 Ergebnisse

5.1 Veränderungen des sozial-emotionalen Erlebens

Über alle drei Messzeitpunkte sind kleine Veränderungen des sozialen und emotionalen Erlebens sichtbar (Forschungsfrage 1, Abb. 1). Die Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigen, dass die Kinder insgesamt vor allem bei der Emotion Freude über die drei Messzeitpunkte hinweg signifikante Veränderungen erleben. Es ergab sich ein signifikanter Haupteffekt des Messzeitpunkts: $F(1,96, 514,34) = 9,10, p < 0,001, \eta^2 = 0,011$. Post-hoc-Vergleiche ergaben einen signifikanten Rückgang zwischen dem ersten und zweiten ($d = 0,19$) sowie zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt ($d = 0,30$). Für Angst zeigte sich ebenfalls ein signifikanter, wenn auch kleiner Effekt: $F(1,88, 493,86) = 4,08, p = 0,020, \eta^2 = 0,007$. Zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ergab sich ein leichter Rückgang ($d = 0,15$). Für Langeweile zeigte sich kein signifikanter Effekt des Messzeitpunkts: $F(1,96, 514,35) = 2,54, p = 0,081, \eta^2 = 0,004$. Das soziale Erleben zeigte dagegen einen kleinen, aber signifikanten Effekt ($F(2, 526) = 4,02, p = 0,018, \eta^2 = 0,006$), mit einem leichten Rückgang zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt ($d = 0,22$).

5.2 Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler

Gepoolt über alle Klassen zeigte sich für die Skala Freude ein signifikanter, moderater Zusammenhang zwischen Lehrkraft- und Schülerinnen- und Schülerwahrnehmung ($r = 0,39, p < 0,001$) (Forschungsfrage 2). Auch für die Skala Angst ergab sich ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Lehrkraft- und Schulkindeinschätzung ($r = 0,30, p < 0,05$). Für Langeweile wurde ebenfalls ein signifikanter, moderater Zusammenhang beobachtet ($r = 0,39, p < 0,01$). Dagegen zeigte sich für das soziale Erleben kein signifikanter Zusammenhang zwischen Lehrkraft- und Schülerinnen- und Schülerurteilen ($r = 0,17; p = 0,20$). Zwischen den Lehrkräften traten dabei große Unterschiede hinsichtlich ihrer Diagnosefähigkeiten auf: So gelang es manchen Lehrkräften relativ gut, das sozial-emotionale Erleben ausgewählter Schü-

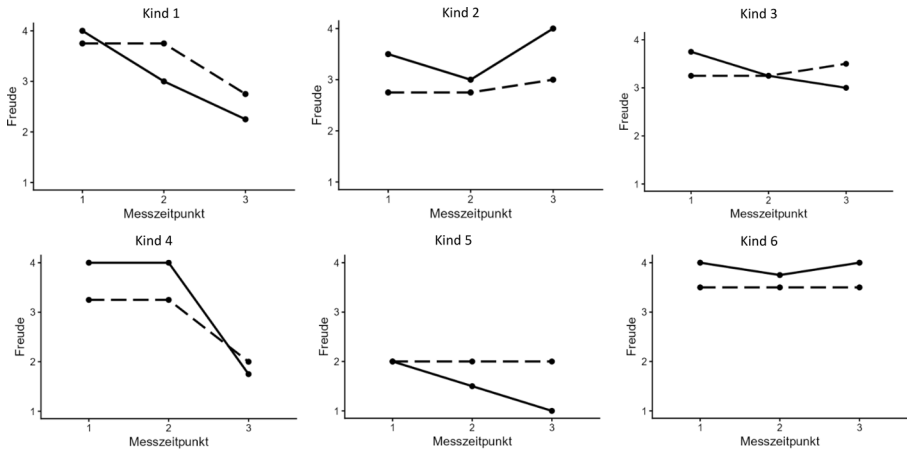


Abb. 2 Deskriptive Darstellung der Selbst- und Fremdeinschätzung der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler am Beispiel der Emotion Freude zu allen Messzeitpunkten – Klasse A (großer Zusammenhang der Einschätzungen). *Durchgehende Linie*: Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler; *Gestrichelte Linie*: Fremdeinschätzungen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft

lerinnen und Schüler einzuschätzen (Abb. 2, Klasse A), während sich in anderen Klassen geringe Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte und denen der Schülerinnen und Schüler zeigten (Abb. 3, Klasse B).

Betrachtet man die individuellen Verläufe und die zugehörigen Lehrkräfteeinschätzungen, fällt auf, dass selbst Lehrkräfte, deren Einschätzungen eigentlich stark mit den Selbsteinschätzungen der Kinder zusammenhängen, potenziell problematische (Abwärts-)Entwicklungen übersehen können (vgl. Lehrkraft A, Kind 5).

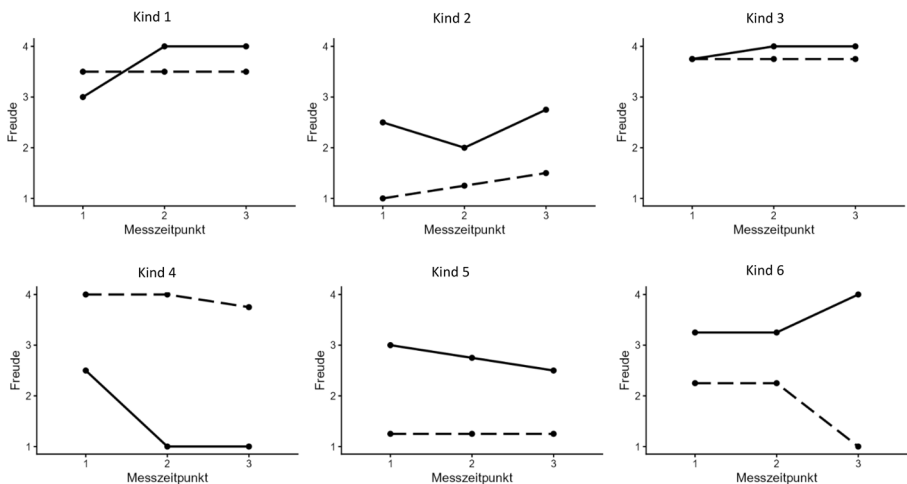


Abb. 3 Deskriptive Darstellung der Selbst- und Fremdeinschätzung der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler am Beispiel der Emotion Freude zu allen Messzeitpunkten – Klasse B (geringer Zusammenhang der Einschätzungen). *Durchgehende Linie*: Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler; *Gestrichelte Linie*: Fremdeinschätzungen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft

6 Diskussion

6.1 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse weisen über die drei Messzeitpunkte hinweg auf einen leichten Rückgang der Freude sowie des sozialen Erlebens hin, der bereits in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres beobachtet werden kann. Der beobachtete Rückgang der Freude steht grundsätzlich im Einklang mit bisherigen Befunden zur emotionalen Entwicklung im Grundschulalter (Hascher et al. 2011; Lichtenfeld et al. 2023; Pekrun et al. 2007), auch, wenn die Effekte in der vorliegenden Studie vergleichsweise gering ausfallen. Nach der Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun 2006) entstehen positive Lern- und Leistungseemotionen wie Freude insbesondere dann, wenn Lernende eine hohe Kontrolle über Lernanforderungen wahrnehmen und den Aufgaben gleichzeitig einen hohen subjektiven Wert beimessen. Im Rahmen der Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun 2006) ließe sich der Befund vorsichtig dahingehend interpretieren, dass im Laufe der Schulzeit die wahrgenommene Kontrolle über Lernanforderungen abnehmen könnte, während externe Leistungsnormen an Bedeutung gewinnen könnten. Dadurch könnte sich auch die intrinsische Motivation verändern, was wiederum zu einer Abnahme positiver Emotionen führen kann. Auch die leichte negative Entwicklung beim sozialen Erleben erscheint entwicklungspsychologisch plausibel. Nach einer Phase anfänglicher Euphorie können sich Gruppenstrukturen und soziale Rollen konsolidieren, was mit einer Zunahme von Vergleichs- und Konkurrenzsituationen einhergehen kann (Xiao et al. 2024).

Zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte und den Selbstberichten der Kinder zeigen sich nur moderate Zusammenhänge. Diese Ergebnisse decken sich mit Studien, die auf eine eingeschränkte diagnostische Genauigkeit von Lehrkräften im Bereich sozial-emotionaler Prozesse hinweisen (Karing und Artelt 2014; Spinath 2005). Gleichzeitig könnte die moderate Übereinstimmung auch darauf zurückzuführen sein, dass das sozial-emotionale Erleben für Lehrkräfte im Unterrichtsalltag schwerer beobachtbar ist als Leistungen im kognitiven Bereich. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass auch Selbsteinschätzungen von Kindern durch subjektive Wahrnehmungen sowie durch eine noch begrenzte Selbstreflexionsfähigkeit beeinflusst sein können. Dies steht im Einklang mit Befunden, wonach die Einschätzung der eigenen sozialen Integration und die Fremdeinschätzung durch Mitschülerinnen und Mitschüler nur teilweise übereinstimmen (Spilles 2020). Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass Selbst- und Fremdeinschätzungen unterschiedliche Perspektiven auf sozial-emotionale Kompetenzen abbilden können.

6.2 Limitationen

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind mehrere Einschränkungen zu berücksichtigen. Obwohl die Studie längsschnittlich angelegt war, erfolgte die Datenerhebung lediglich zu drei Messzeitpunkten im zweiten Schulhalbjahr der ersten Jahrgangsstufe. Der Fokus lag hier auf kurzfristigen Veränderungen innerhalb weniger Wochen.

Die Erfassung des emotionalen Erlebens beschränkte sich auf die Emotionen Freude und Angst sowie Langeweile. Weitere für Lern- und Interaktionsprozesse

relevante Emotionen (z. B. Stolz, Ärger oder Scham; Frenzel et al. 2020) blieben unberücksichtigt, sodass keine umfassende Beschreibung des emotionalen Spektrums möglich ist. Die eingesetzten, in Anlehnung an bestehende Skalen adaptierten Erhebungsinstrumente (Lichtenfeld et al. 2012; Meyer et al. 2026; Venetz et al. 2014), umfassten jeweils nur drei bis fünf Items, um die Belastung der Kinder im Rahmen des Erhebungsprozesses gering zu halten.

Zudem liegen keine Informationen darüber vor, welche Erfahrungen die Kinder unmittelbar vor den Erhebungen gemacht hatten. Situative Einflüsse – etwa Konflikte in der Pause oder positive Erlebnisse im Unterricht – könnten die Selbstauskünfte beeinflusst haben.

Die sehr hohen internen Konsistenzen der Lehrkräfteeinschätzungen (McDonald's $\Omega > 0,90$) weisen auf mögliche Itemredundanz hin. Lehrkräfte bilden vermutlich eher globale Gesamteindrücke, während Kinder ihre Emotionen differenzierter einschätzen. Für künftige Untersuchungen wäre daher eine kürzere Lehrkräfte-Skala oder der Einsatz von Einzelitems pro Emotion bzw. einem Item für das soziale Erleben empfehlenswert.

Schließlich beruhen die Daten auf Selbstauskünften der Kinder und Einschätzungen ihrer Lehrkräfte, sodass Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit oder situative Faktoren nicht ausgeschlossen werden können. Trotz dieser Limitationen liefern die Befunde wertvolle Hinweise auf Zusammenhänge zwischen sozialem Erleben und Emotionen im Anfangsunterricht und eröffnen wichtige Perspektiven für weiterführende Forschung sowie für die Professionalisierung von Lehrkräften in der Grundschule.

6.3 Implikationen und Ausblick

Die moderaten Zusammenhänge zwischen Einschätzungen der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler verweisen auf begrenzte diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte im Bereich des sozial-emotionalen Erlebens. Eine präzise Erfassung sozial-emotionaler Prozesse ist jedoch zentral, um Unterstützungsbedarfe zu erkennen und Lern- sowie Emotionsprozesse gezielt zu fördern. Daher sollten diagnostische Kompetenzen im sozial-emotionalen Bereich systematisch in der Lehrkräftebildung verankert werden (Kosel et al. 2024; Lichtenfeld et al. 2012; Meyer et al. 2024; Pekrun 2006). Darüber hinaus deuten Klassenunterschiede in der diagnostischen Genauigkeit darauf hin, dass nicht nur individuelle Merkmale der Kinder, sondern auch lehrkraft- und kontextbezogene Faktoren die Wahrnehmung beeinflussen. Aus Forschungsperspektive sollte der Fokus auf multilevel-analytische Fragestellungen gelegt werden, um zu untersuchen, inwiefern Merkmale von Lehrkräften (z. B. Erfahrung, diagnostische Kompetenz) und von Klassen (z. B. Klassengröße, etablierte Routinen) die Varianz der Zusammenhänge erklären. Längsschnittliche Mixed-Methods-Studien, die quantitative Maße der Zusammenhänge der Einschätzungen mit qualitativen Interviews der Lehrkräfte kombinieren, können kausale Einsichten liefern und praktikable Ansatzpunkte für Professionalisierungsangebote aufzeigen (Kosel et al. 2024; Vierhaus et al. 2016).

Künftige Forschung sollte untersuchen, welche Mechanismen den Veränderungen im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung der Schülerinnen und Schü-

ler zugrunde liegen. Mögliche Erklärungen könnten in Anpassungsprozessen an den Schulalltag oder in veränderten Unterrichtsinhalten und Leistungsanforderungen liegen (Martschinke und Kammermeyer 2006). Auf Klassenebene ermöglichen aggregierte Befunde gezielte Anpassungen des Unterrichts – etwa durch erweiterte Wahlmöglichkeiten, adaptive Aufgabenstellungen oder kooperative Lernsequenzen –, die nach bisherigen Untersuchungen Emotions- und Lernprozesse positiv beeinflussen können (Meyer et al. 2024; Pekrun 2006; Vierhaus et al. 2016).

Die beobachtete leichte Abnahme von Freude und sozialem Erleben über die drei Messzeitpunkte hinweg legt nahe, dass das sozial-emotionale Erleben nicht nur zu Beginn und am Ende des Schuljahrs in den Blick genommen werden sollte (siehe Martschinke und Kammermeyer 2006). Vielmehr ermöglicht die Integration regelmäßiger, kurzer Erhebungen – beispielsweise im monatlichen Rhythmus – den Lehrkräften frühzeitig Tendenzen über trendhafte Rückgänge im sozial-emotionalen Bereich zu erkennen und darauf mit geeigneten pädagogischen bzw. didaktischen Maßnahmen reagieren zu können. Im Rahmen des vorliegenden Projekts wird daher perspektivisch die Implementierung einer digitalen Verlaufsdiagnostik angestrebt, die auf etablierten Kurzskalen aufbaut (z. B. AEQ-ES; Lichtenfeld et al. 2012; AEQ-REES; Meyer et al. 2026) und Lehrkräften kontinuierlich Rückmeldung zum sozial-emotionalen Erleben ihrer Schülerinnen und Schüler liefert. Ergänzend werden qualitative Interviews mit Lehrkräften durchgeführt, um deren Perspektiven hinsichtlich der Häufigkeit und des Umfangs solcher Erhebungen zu erfassen und in die Weiterentwicklung des Instruments einzubeziehen. Dabei soll das bereitgestellte Tool für Kinder und Lehrkräfte möglichst belastungsarm gestaltet werden, gleichzeitig jedoch ausreichend sensitiv sein, um Veränderungen im sozial-emotionalen Erleben der Kinder abzubilden.

Der Einsatz von Verlaufsdiagnostik kann wesentlich dazu beitragen, sozial-emotionale Entwicklungen frühzeitig sichtbar zu machen und Lehrkräften eine fundierte Grundlage für pädagogische Entscheidungen zu bieten. Die geplante digitale Verlaufsdiagnostik bietet hierbei ein vielversprechendes Instrument, um Lehrkräfte in ihrer Wahrnehmung zu unterstützen und adaptive pädagogische Maßnahmen datenbasiert anzuleiten.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Datenverfügbarkeit Alle dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten sind in diesem Artikel enthalten.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Ahn, H.-J., & Rodkin, P.C. (2014). Classroom-level predictors of the social status of aggression: friendship centralization, friendship density, teacher-student attunement, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1144–1155.
- Artelt, C. (2009). Diagnostische Urteile von Lehrkräften im Bereich der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 125–136). Juventa.
- Becker, M. (2024). Sozioemotionale Charakteristika und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01217-8>.
- Beelmann, A. (2019). Entwicklung und Förderung der Sozialentwicklung im Vor- und Grundschulalter. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 147–161). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19226-3_10.
- Berg, D., & Tisdale, T. (2004). *Verhaltensauffälligkeiten bei Grundschulkindern: Eine elektronische Publikation einer epidemiologischen Studie*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. <http://www.ub.uni-bamberg.de/elib/volltexte/2004/8.html>
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(1–2), 57–62. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000128>.
- Camacho-Morles, J., Slemp, G.R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L.G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051–1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>.
- Chi, M.T.H., Siler, S.A., & Jeong, H. (2004). Can tutors monitor students' understanding accurately? *Cognition and Instruction*, 22(3), 363–387. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2203_4.
- Czerniak, C., & Chiarelott, L. (1984). *Science anxiety: An investigation of science achievement, sex, and grade level factors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED243672.pdf>
- Eder, A.B., & Brosch, T. (2024). Emotion. In M. Rieger & J. Müsseler (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 221–268). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-68476-4_7.
- Einsiedler, W. (2017). Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 267–287). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14392-0_14.
- Elting, C. (2019). Potenzielle Stellschrauben zur Förderung sozialer Kompetenz und sozialer Integration: Ergebnisse der Längsschnittstudie KOMENSKI. In H. Knauder & C.-M. Reisinger (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Unterricht* (S. 25–36). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990330>.
- Elting, C. (2024). Sozialentwicklung und Sozialerziehung. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahler, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 228–233). utb.
- Eschenbeck, H., & Lohaus, A. (2022). Bedeutung von Peerbeziehungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Gesundheit und Wohlbefinden von Jugendlichen. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Hrsg.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter: Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze* (S. 101–128). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3_6.
- Frenzel, A.C., Götz, T., & Pekrun, R. (2020). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 211–234). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58446-8_9.
- García Bacete, F.J., Muñoz Tinoco, V., Marande Perrin, G., & Rosel Remírez, J.F. (2021). Stability of peer acceptance and rejection and their effect on academic performance in primary education: a longitudinal research. *Sustainability*, 13(5), 2650.
- Gatlin-Nash, B., Hwang, J., Tani, N., Zargar, E., Wood, T., Yang, D., Powell, K., & Connor, C. (2021). Using assessment to improve the accuracy of teachers' perceptions of students' academic competence. *The Elementary School Journal*, 121(4), 609–634. <https://doi.org/10.1086/714083>.
- Gentry, M., Gable, K., & Rizza, M.G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 539–544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.539>.
- Gläser-Zikuda, M., & Fuß, S. (2004). Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 27–48). Haupt.

- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2010). Learning enjoyment in early adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 17(6), 495–516. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.632664>.
- Hank, J., Kluge, C., Huber, P., Nicolay, M., Spilles, J., & Krull, J. (2024). Die Rolle sozialer Kompetenzen für die soziale Integration in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 38(1), 1–12. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000391>.
- Hascher, T., Hagenauer, G., & Albrecht-Schaffer, A. (2011). Wohlbefinden in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*, 161(3–4), 381–392.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klasse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77–86.
- Herppich, S., Praetorius, A.-K., Förster, N., Glogger-Frey, I., Karst, K., Leutner, D., Behrmann, L., Böhrmer, M., Ufer, S., Klug, J., Hetmanek, A., Ohle, A., Böhrmer, I., Karing, C., Kaiser, J., & Südkamp, A. (2017). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education*, 76, 181–193.
- Hess, M., & Elting, C. (2024). Anfangsunterricht. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl. S. 501–510). Klinkhardt.
- Jurkowski, S., & Hänze, M. (2014). Diagnostik sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und erste Validierung eines Fragebogens. *Diagnostica*, 60, 167–180.
- Kammermeyer, G., Martschinke, S., & Drechsler, K. (2009). Zur Entwicklung von Risiko- und Sorgenkindern in der Grundschule. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 140–155). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91455-7_10.
- Karing, C., & Artelt, C. (2014). Urteilsgenauigkeit von Lehrer(inne)n im emotional-motivationalen Bereich und im Leistungsbereich. In M. Mudiappa & C. Artelt (Hrsg.), *BiKS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien. Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und Sekundarschulbereich* (S. 111–118). University of Bamberg Press.
- Karing, C., Pfost, M., & Artelt, C. (2011). Hängt die diagnostische Kompetenz von Sekundarstufenlehrkräften mit der Entwicklung der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zusammen? *Journal for educational research online*, 3(2), 119–147. <https://doi.org/10.25656/01:5626>.
- Karing, C., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). How accurate are teacher and parent judgements of lower secondary school children's test anxiety? *Educational Psychology*, , 909–925.
- Kish, L. (1995). Methods for design effects. *Journal of Official Statistics*, 11(1), 55–77.
- Kosel, C., Bauer, E., & Seidel, T. (2024). Where experience makes a difference: Teachers' judgment accuracy and diagnostic reasoning regarding student learning characteristics. *Frontiers in Psychology*, 15, 1278472. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1278472>.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupinsky, R., & Reiss, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: the Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), 190–201. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.009>.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Marsh, H. W., Nett, U. E., & Reiss, K. (2023). Achievement emotions and elementary school children's academic performance: longitudinal models of developmental ordering. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 552–570. <https://doi.org/10.1037/edu0000756>.
- Lohbeck, A., Nitkowski, D., Petermann, F., & Ul, P. (2014). Erfassung von Schülerelbststeinschätzungen zum schulbezogenen Sozial- und Lernverhalten – Validierung der Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 701–722. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0582-6>.
- Lohrmann, K., Kantreiter, J., & Lenzgeiger, B. (2022). Grundlegende Bildung als Auftrag der Grundschule. *Grundschule*, 54(5), 6–11.
- Martschinke, S., & Kammermeyer, G. (2006). Selbstkonzept, Lernfreude und Leistungsangst und ihr Zusammenspiel im Anfangsunterricht. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 125–139). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91455-7_9.
- Mata, L., Monteiro, V., Peixoto, F., Nóbrega, S. N., Sanches, C., & Gomes, M. (2022). Emotional profiles regarding maths among primary school children—A two-year longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 391–415. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00527-9>.
- Meyer, S., & Elting, C. (2022). Erfolge und Förderbedarfe der Grundschule: Forschungsüberblick zu grundlegenden Bildungserträgen. *Grundschule*, 5, 14–20.

- Meyer, S., Schlesier, J., & Gläser-Zikuda, M. (2024). Beeinflussen individuelle und schulische Prädiktoren das Erleben der Emotionen Freude und Langeweile von Schüler:innen nach dem Übergang in die Sekundarschule? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28, 441–465. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01281-0>.
- Meyer, S., Schlesier, J., Weigl, M., & Lichtenfeld, S. (2026). Erfassung von Lern- und Leistungsemotionen beim Lesenlernen im Anfangsunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. <https://doi.org/10.1007/s42278-026-00268-6>.
- Morris, T. T., Dorling, D., Davies, N. M., & Smith, G. D. (2021). Associations between school enjoyment at age 6 and later educational achievement: evidence from a UK cohort study. *npj science of learning*. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00092-w>.
- Neal, W. J. (2010). Hanging out: features of urban children's peer social networks. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(7), 982–1000. <https://doi.org/10.1177/0265407510378124>.
- Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 230–248.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotions in education* (S. 13–36). Academic Press.
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., Goetz, T., van Tilburg, W. A. P., Lüdtke, O., & Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(1), 145–178. <https://doi.org/10.1037/pspp0000448>.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2014). *Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Hogrefe.
- Petillon, H. (2024). Grundschulkinder und ihre sozialen Beziehungen. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Müller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 205–212). utb.
- Raccanello, D., Brondino, M., Moè, A., Stupnisky, R., & Lichtenfeld, S. (2019). Enjoyment, boredom, anxiety in elementary schools in two domains: relations with achievement. *Journal of Experimental Education*, 87(3), 449–469. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448747>.
- Reinke, W., Stormont, M., Herman, K., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>.
- Robert Bosch Stiftung (2025). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: an R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>.
- Schlesier, J., & Raufelder, D. (2023). Sozio-emotionale Schulerfahrungen von Schüler:innen – Theoretische Grundlagen, methodische Herausforderungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28, 271–299. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01238-3>.
- Schneider, R., Enke, F., Jansen, M., & Henschel, S. (2022). Motivational-emotionale Merkmale von Schüler:innen in Deutsch und Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB Bildungstrend 2021* (S. 221–232). Waxmann.
- Schrader, F.-W. (1989). *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts*. Peter Lang.
- Schrader, F.-W. (2011). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 683–698). Waxmann.
- Schumacher, E., & Denner, L. (2017). *Grundschulpädagogik verstehen – Grundschule gestalten*. Beltz.
- Soper, D. S. (2025). A-priori sample size calculator for structural equation models. <https://www.danielsoper.com/statcalc> Software.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Hrsg.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (S. 23–49). Academic Press.
- Spilles, M. (2020). *Lesen, Verhalten, soziale Integration: Zu Potentialen tutorieller Lernverfahren für Grundschulkinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen*. [Dissertation, Universität zu Köln. Kölner UniversitätsPublikationsServer. <https://kups.ub.uni-koeln.de/11284/1/Dissertation%20Markus%20Spilles.pdf>
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzungen von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(1–2), 85–95. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.1.85>.

- SWK [Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz] (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern: Perspektiven für die Grundschule*. <https://doi.org/10.25656/01:25542>.
- Stang-Rabig, K., & Kleinkorres, R. (2023). Multikriteriale Bildungszielerreichung am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, E. Goldhammer, A. Schilcher & T.C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 215–229). Waxmann.
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>.
- Südkamp, A., Krawinkel, S., Lange, S., Wolf, S.M., & Tröster, H. (2018). Lehrkräfteeinschätzungen sozialer Akzeptanz und sozialer Kompetenz: Akkuratheit und systematische Verzerrung in inklusivgeführten Schulklassen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32, 39–51. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a00021>.
- Venet, M., Zurbriggen, C., & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4–6)“. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 99–113.
- Vierhaus, M., Lohaus, A., & Wild, E. (2016). The development of achievement emotions and coping/emotion regulation from primary to secondary school. *Learning and Instruction*, 42, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.11.002>.
- Westland, C.J. (2010). Lower bounds on sample size in structural equation modeling. *Electronic Commerce Research and Applications*, 9(6), 476–487. <https://doi.org/10.1016/j.eierap.2010.07.003>.
- Xiao, X., Wang, Q., & Li, Y. (2024). The role of between-group competition in children's within-group merit-based resource allocation. *Social Development*. <https://doi.org/10.1111/sode.12728>.
- Zhang, K., Ding, K., & Yu, Z. (2024). Intergenerational transmission and age differences of education anxiety among children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 62, 961–975.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., & Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang & H.J. Walberg (Hrsg.), *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* (S. 3–22). Teachers College Press.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.