

I Emotionen und Unterricht. Gegenstand und Grundlagen

1 Emotionen in Schule und Unterricht aus pädagogischer Sicht

Michaela Gläser-Zikuda & Florian Hofmann

Kurzzusammenfassung

Während Emotionen in der empirischen Lehr-Lernforschung (einschließlich der empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft) seit geraumer Zeit intensiv erforscht und diskutiert werden, stellt sich die Perspektive im Bereich der eher geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik nicht ganz so eindeutig dar. Der Stellenwert von Emotionen wurde und wird hier weiterhin aus pädagogischer Sicht sehr unterschiedlich bewertet und häufig anhand der Gegenpole ›Rationalität‹ und ›Gefühl‹ diskutiert. In diesem Beitrag wird daher überblicksartig auf wesentliche Diskurse und Ansätze eingegangen, die sich mit dem Stellenwert von Gefühlen bzw. Emotionen aus einer pädagogischen Perspektive beschäftigen.

Schlagwörter: *Emotionen, Bildung, Erziehung, Schule, Unterricht*

1.1 Emotionen bzw. Gefühl – Merkmale, Entstehung und grundlegende Funktionen

Emotionen erfüllen nicht nur im Bildungskontext, sondern in allen Bereichen des menschlichen Lebens grundlegende biologische und soziale Funktionen, wie bspw. die Antizipation zukünftiger Ereignisse, das Bereitstellen von Handlungsempfehlungen oder die Zuschreibung von Absichten und Zuständen in sozialen Interaktionen. Dabei werden Emotionen durch den biologisch gesteuerten Impuls bestimmt, Lust, Befriedigung und Wohlbefinden zu suchen sowie Schmerz, Gefahr und Ungleichgewicht zu meiden (Damasio, 2010). In interkulturellen Studien wurden schon früh mehrere Basisemotionen ermittelt: Überraschung, Ärger, Abscheu/Ekel, Furcht/Angst, Trauer und Freude/Glück (Ekman & Davidson, 1994). Auch aktuelle Emotionstheorien gehen davon aus, dass es basale, somatische Reaktionen, sogenannte core affects (Barrett, 2015) bzw. primäre Emotionen gibt. Als primäre (und damit angeborene) Emotionen wurden Furcht,

Wut, Glück/Freude, Trauer, Ekel, Überraschung und Interesse identifiziert (z. T. auch Verachtung; vgl. für einen Überblick Tracy & Randles, 2011). Erziehung und Sozialisation sowie kulturelle Einflüsse (Ulich & Mayring, 1992) bedingen die Entwicklung von Emotionen und ihre individuelle Ausprägung. Diese sogenannten sozialen oder sekundären Emotionen treten allerdings erst auf, sobald systematische Verknüpfungen zwischen Kategorien von Objekten oder Situationen und den primären Emotionen gebildet wurden (Huber, 2013). Hierzu zählen bspw. Mitgefühl, Verlegenheit, Scham, Stolz, Eifersucht, Liebe, Neid, Dankbarkeit oder Bewunderung.

Eine weitere strukturelle Eigenschaft von Emotionen ist darin zu sehen, dass sie zum einen als momentane Zustände (Zustands- bzw. state-Komponente) und zum anderen als dispositionelle Reaktionstendenzen (Bereitschafts- bzw. trait-Komponente) verstanden werden können (Otto, Euler & Mandl, 2000). Folglich rufen nicht die Ereignisse selbst, sondern die subjektive Interpretation von Ereignissen bei Menschen Emotionen hervor (z. B. Scherer, Schorr & Johnstone, 2001). Damit tritt die Bedeutung von Verarbeitungs- und Reflexionsprozessen ins Blickfeld. Zum Teil sind Emotionen evolutionsbiologisch überlebensnotwendig; man denke nur an die Fluchtreaktion in gefährlichen Situationen. Überwiegend reagieren Menschen aber sehr unterschiedlich in ähnlichen Situationen. Übertragen auf Lehr-Lern-Kontexte heißt das z. B., dass in einer Lerngruppe einmal Freude über den Wissenszuwachs, ein anderes Mal Langeweile oder Ärger entstehen kann. Als eine Erklärung hierfür kann der sogenannte Appraisal-Ansatz (Scherer, Schorr & Johnstone, 2001) herangezogen werden (► Kap. 1.2). Pekrun (2000) hat in der Folge den in der Bildungsforschung häufig herangezogenen ›Kontroll-Wert-Ansatz für Lern- und Leistungsemotionen‹ entwickelt. Kontrollappraisals (im Sinne einer Einschätzung, wieviel Kontrolle man darüber hat, ob Erfolg in einer Situation herbeigeführt werden kann) und Valenzappraisals (im Sinne einer Einschätzung der positiven bzw. negativen Bedeutsamkeit oder des Werts von Erfolg bzw. Misserfolg in der jeweiligen Situation) sind für die Entstehung von Leistungsemotionen relevant. Sowohl Kontroll- als auch Valenzappraisals bestimmen die Qualität und Intensität der erlebten Emotionen (Frenzel, Götz & Pekrun, 2009; ► Kap. 3.3).

Besonders Emotionen in der Schüler-Lehrer-Interaktion bzw. mit Blick auf die soziale Beziehung werden systematisch untersucht (z. B. Wild, Hofer & Pekrun, 2006). Vermehrt werden auch Emotionen von Lehrkräften fokussiert (Becker, Götz, Morger & Ranellucci, 2014). So kann sich eine Lehrkraft bspw. über störende Verhaltensweisen von Schüler*innen im Unterricht ärgern. Auch auf Seiten der Lehrkräfte spielen Kontroll- und Valenzappraisals eine Rolle (Frenzel, Götz & Pekrun, 2008). Darüber hinaus kommt der Emotionsregulierung von Lehrkräften eine wesentliche Bedeutung zu (Krause, Philipp, Bader & Schüpbach, 2008). Neben der Beeinflussung der Emotionen einer Gesprächspartnerin bzw. eines Gesprächspartners (in der überwiegenden Zahl der Fälle einer Schülerin bzw. eines Schülers) durch das eigene Verhalten und gezeigte Emotionen zählen auch die Kontrolle und der Umgang mit den eigenen Gefühlen zum professionellen Handeln einer Lehrkraft (Krause et al., 2008; ► Kap. 3.1).

1.2 Emotionen – (k)ein Thema in der Pädagogik?

Emotionen bzw. Gefühle und ihre Bedeutung im Bildungskontext sind kein neues Thema. Mit Blick auf Erziehung und Bildung wurden Emotionen immer schon berücksichtigt. Bereits in der Antike finden sich beispielsweise bei Platon, Seneca oder Aristoteles entsprechende Hinweise. So unterscheidet Aristoteles drei Teile der menschlichen Seele (vgl. Jakobi, 1981), die für jeweils unterschiedliche Verhaltensweisen des Menschen zuständig sind; und zwar den rationalen, den sensitiven und den vegetativen Seelenteil. Der sensitive Seelenteil wird als Ursache für Triebe, Affekte und Emotionen gesehen. Im Gegensatz zu den Aktivitäten des vegetativen Seelenteils wird die Kontrolle des sensitiven Seelenteils durch den Verstand als möglich und notwendig erachtet. Hieran wird die Bedeutung von Emotionen bzw. Gefühlen mit Blick auf Bildung deutlich (► Kap. 1.3).

In der klassischen Bildungsliteratur des 18. und frühen 19. Jahrhunderts wurde beispielsweise häufig über Gefühle und ihre Allgegenwärtigkeit im menschlichen Leben geschrieben. So bedurfte es mit Blick auf Bildung und Aufklärung nicht bloß der »richtigen Begriffe«. Ebenso wichtig war es, »reinere Gefühle [...] durch alle Adern des Volks« fließen zu lassen, »Menschlichkeit und Sanftmut in unser Herz« zu senken (Schiller 1784, S. 237, S. 244 f.). Wilhelm von Humboldt spricht von der »Bildung des Gemüths« (von Humboldt, 1809, S. 189) als wichtigem Element »allgemeine[r] Menschenbildung« (ebd., S. 188). Als zentrale pädagogisch-anthropologische Neuorientierungen des 18. Jahrhunderts gelten der Blick auf die Vernunftbegabung des Menschen im Sinne Kants sowie der Gedanke der Entwicklungsplastizität und Perfektionierbarkeit des Menschen (z. B. von Rousseau).

Die beiden bekannten geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogen Johann Friedrich Herbart (1776–1841) und Friedrich Schleiermacher (1768–1834) argumentierten, dass erzieherische Aufforderungen immer in der Gegenwart des Kindes liegen, aber immer auch auf seine Zukunft gerichtet sein sollen. Insofern können pädagogische Initiativen des Erziehenden mit den unmittelbaren Interessen und Befindlichkeiten des Kindes kollidieren. Dementsprechend stellt Herbart in seinen Vorlesungen der »pädagogischen Liebe« die Autorität des Erziehers qua Aufgabe und Amt zur Seite (Herbart, 1806). Das Erziehungsmittel »Liebe« gehört diesem Verständnis nach zu den vertrauensbildenden Maßnahmen, über die ein*e professionelle*r Erzieher*in zu verfügen habe. So verstanden ist Liebe nicht mehr nur, wie in der Aufklärungspädagogik, Mittel des Erziehungsprozesses, sondern zugleich auch implizit ein Erziehungsziel. Erst die Kombination aus pädagogischer Autorität und Liebe kann nach dieser Argumentation dem pädagogischen Handeln eine dauerhaft feste Basis geben (vgl. Herbart, 1806, S. 49). Die Diskussion um »Liebe als Ziel von Erziehung« gewann in der Folge, insbesondere in der Jugendbewegung und der beginnenden Reformpädagogik nach 1900, eine weitere Bedeutung. Erziehung wurde als Begegnung und Bildungsgemeinschaft zu einem Hauptthema. Beziehungsmerkmale wie Liebe, Vertrauen, Zuwendung, aber auch Eifersucht, Misstrauen und Enttäuschung zwischen Erzie-

hendem und Zögling sowie pädagogische Autorität werden mit dem Gedanken der Bildung als Persönlichkeitsentwicklung verbunden (vgl. Oelkers, 2001).

Für einen der bedeutendsten Pädagogen, nämlich Johann Heinrich Pestalozzi, sind Gefühle des Kindes ernst zu nehmen und gelten als eine notwendige Voraussetzung für das Lernen mit »Kopf, Herz und Hand« (Kraft, 1996; Seichter, 2007, S. 77). Erziehung unterstützt die Entfaltung sittlicher Grundgefühle der Liebe, des Vertrauens und der Dankbarkeit auf Seiten des Kindes. Neben diesen »Herzenskräften« gilt es, auch die intellektuellen (geistigen) und die handwerklichen Kräfte zu entfalten (Pestalozzi, 1801). Der Reformpädagoge Peter Petersen war ebenfalls bestrebt, in seiner Lehr- und Lernanstalt eine emotionale Geborgenheit zu schaffen, indem er sie in eine Lebensgemeinschaftsschule umwandelte. Dementsprechend ist die Jena-Plan-Schule (Petersen, 1927–1949) an der »ganzen Person« des Kindes interessiert, d. h. auch emotionale Faktoren des Lebens und Lernens finden ihre Berücksichtigung. Auch Hermann Nohl (1924, 1925) hat eine der wichtigsten lernförderlichen Emotionen, nämlich die Freude, zum Kriterium jeder gelungenen pädagogischen Leistung erhoben. In der reformpädagogischen Bewegung wurde versucht, durch die emotionale Aufladung der pädagogischen Beziehung Elemente der sich auflösenden gesellschaftlichen Sozialformen zu bewahren und in Form des »pädagogischen Bezugs« zu institutionalisieren. Generell wurden die Dynamiken der Beziehung als wesentliche Bedingungen pädagogischer Prozesse hervorgehoben. So betont Litt beispielsweise die unauflösbare Dialektik von Führen und Wachsenlassen, Behüten und Freigeben, Unterstützen und Schützen, in der Erziehungsverhältnisse und -handlungen stehen (Litt, 1927).

Eine besonders zentrale Definition von Erziehung in diesem Zusammenhang ist die von Hermann Nohl, der sie in seinen Vorlesungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts als »das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und zu seiner Form komme« (ebd., S. 134) definierte. Diese Verortung von Erziehung hat Nohl insbesondere in seinem Verständnis des »pädagogischen Bezugs« (ebd., S. 134 ff.) weiterentwickelt. Das Verhältnis des bzw. der Erziehenden zum Kind ist demnach doppelt bestimmt, nämlich von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zum Ideal des Kindes, welche das Ziel hat, das Kind zu erziehen, zu fördern, anzuleiten und »das höhere Leben in ihm zu entfachen« (ebd., S. 136). Alle Anstrengungen, sowohl des bzw. der Erziehenden als auch des Kindes, dienen dazu, die zukünftige Entwicklung des jungen Menschen durch Erziehung und Bildung zu unterstützen und ihn zu Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zu führen.

Erzieherische Ziele sind demzufolge erfolgreicher, wenn sie durch Bemühungen um eine bewusst gestiftete Bindung begleitet werden. Dieses Bemühen ist nicht technologisch und lässt sich niemals vollständig professionell operationalisieren und ist daher immer dem »Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen« unterworfen (Spranger, 1969, S. 354). Eine dieser »Nebenwirkungen« besteht prinzipiell in der Gefahr unterschiedlichster Dimensionen von Missbrauch. Das Ausmaß des Missbrauchspotenzials der sogenannten »pädagogischen Liebe« wurde erst in jüngster Vergangenheit vor allem in Internaten und Landerziehungsheimen der reformpädagogischen Tradition sichtbar (Drieschner & Gaus,

2011). Vor diesem Hintergrund wird mit Blick auf die heutige professionstheoretische Ausrichtung der Lehrer*innenbildung vermieden, über den Begriff der pädagogischen Liebe zu diskutieren. Vielmehr werden eher psychologische und soziologische Begriffe und Konzepte wie Selbstregulation, Bindung, pädagogische Beziehung oder Macht verwendet (Baumert & Kunter, 2006; Fischer & Richey, 2018; Helsper & Reh, 2012; Raufelder, 2007). Einerseits wird positive Affektivität in der pädagogischen Beziehung als zentrales Erziehungsmittel gewertet, andererseits als Grundlage bzw. Ziel von Bildung verstanden. Darüber hinaus ist es wichtig, dass die der Lehrer-Schüler-Beziehung zugrunde liegende Emotionalität bewusst professionell reguliert und reflektiert wird, damit »Nähe« bzw. »Liebe« nicht übergriffig und missbräuchlich werden (Drieschner & Gaus, 2011). »Ein pädagogischer Ethos ist für den Lehrerberuf (notwendig) [...] und kein pädagogischer Eros« (so Peter Fauser in der Süddeutschen Zeitung, 21.04.2010, S. 6).

1.3 Emotionen und ihre Bedeutung für Bildung

Die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Thema Gefühl bzw. Emotion weist neben der auch kritisch geführten Diskussion um den pädagogischen Bezug eine nicht zu übersehende Zweiteilung auf: Zum einen wird der emotionale Gehalt pädagogischer »Klassiker« betont; zum anderen aber fällt hinsichtlich der Thematisierung von Emotion bzw. Gefühl eine einseitige, eher kognitiv-rationale Auffassung von Erziehungs- und Bildungsprozessen auf. Erziehung und Bildung dienten diesem Verständnis nach der Entwicklung und Förderung menschlicher Vernunft und dementsprechend der »Bändigung von Trieben«, »der Kalmierung und Sublimierung von Gefühlen« und garantierten somit die Nichtanwesenheit von »Emotionalität, die mit Irrationalität gleichgesetzt wurde« (Gieseke, 2007, S. 18). Dieses einseitige Verständnis von Erziehung und Bildung geht vermutlich auf den sogenannten »Leib-Seele-Dualismus« von Descartes zurück, also die radikale Trennung von denkendem Geist und nicht-denkendem Körper (Beckermann, 2001, S. 29 ff.). Emotionen und Gefühl wurden demzufolge als wenig relevant und zuweilen gar als hinderlich für Bildungsprozesse betrachtet – zumal unter »Bildung« in erster Linie die Entwicklung von Vernunft, Verstand, Urteilskraft und Rationalität verstanden wurde. Bildung galt im Sinne eines reflektierenden Umgangs mit sich und der Welt als ein der Vernunft geschuldetes Geschehen, in dem Emotionalität keine nennenswerte Bedeutung beigemessen und sie zuweilen sogar als ihr Gegenspieler konzeptualisiert wurde (Huber, 2018; ► Kap. 2.1.4).

Erschwerend kommt eine ungünstige Positionierung der Erziehungswissenschaft hinzu: Diese war lange Zeit bestrebt, ihre disziplinäre Eigenständigkeit und damit eine Abgrenzung von anderen Disziplinen (insbesondere von der Psychologie) und vermeintlich disziplinfremden Konzeptionen – zu denen auch

Emotionen gezählt wurden – zu betonen (Tröhler, 2014). Die erwähnte Trennung von Körper und Geist sowie das damit einhergehende Verständnis von Emotion beherrschten den Diskurs in der Emotionsforschung disziplinübergreifend (Ulich & Mayring, 1992) und waren nicht zuletzt eine Argumentationsgrundlage für die Abgrenzung der Erziehungswissenschaft von der Psychologie. Diese Aufspaltung wurde vor allem von den Neurowissenschaften zurecht kritisiert (Barrett, 2017; LeDoux, 1996).

Im Zuge der politischen und gesellschaftlichen Veränderungen der späten 1960er und der 1970er Jahre erfolgte eine Neuorientierung in der Pädagogik, die durch die Hoffnung motiviert war, durch eine veränderte Erziehung künftiger Generationen gesellschaftliche Veränderungen bewirken zu können. Weite Teile der 68er-Generation standen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kritisch gegenüber. Unter Rekurs auf die Frankfurter Schule wurde u. a. mit Bezug auf Jean Jacques Rousseau und Reformpädagog*innen, wie insbesondere Berthold Otto sowie Maria Montessori, in der sogenannten ›antiautoritären Erziehung‹ davon ausgegangen, dass man das Kind sich selbst entsprechend seiner Natur entfalten lassen müsse, ohne es negativ zu beeinflussen (vgl. Bernhard, Kremer & Rieß, 2003). In den folgenden Jahren entwickelten sich einige pädagogische Ansätze, welche die Relevanz von Emotionen für Erziehung und Bildung explizit hervorhoben (z. B. Macha, 1988; Oerter & Weber, 1975; Roth, 1971). Weber (1975) beispielsweise hebt die Relevanz des Emotionalen im Zusammenhang mit Erziehung und Bildung hervor. Die Erziehung zur Mündigkeit als das zentrale Bildungsziel bedarf einer Synthese von kritischer Rationalität und reifer Emotionalität. Zunächst geht er auf die Bedeutung der positiven emotionalen Zuwendung in der frühen Lebenszeit und auf die Herausbildung des Urvertrauens ein. Pädagogische Situationen im Verständnis humaner Erziehung sollen seiner Ansicht nach von Wohlwollen, Solidarität, Wertschätzung, Verständnis und Rücksicht geprägt sein. Moralische und sittliche Erziehung sind aus dieser Perspektive mit emotionaler Erziehung verbunden.

Im Zusammenhang mit der Funktion von Erziehung für den zwischenmenschlichen Umgang hebt Hildegard Macha (1988) in ihrem Aufsatz die Bedeutung von Gefühl als »In-etwas-Involviertsein« (Heller, 1980) und als Motor des Handelns hervor. Die Aufgabe von Erziehung ist demzufolge, den Qualitätenreichtum, die Tiefe und Spannung des Gefühls beim Denken und Handeln zu erhalten. Allerdings sollte mit Emotionen auch verantwortlich umgegangen werden. Dabei führt sie fünf Schritte auf, die zum verantwortlichen Umgang mit Gefühlen führen:

1. Wahrnehmen der Gefühle meint, dass das Erleben eigener Gefühle positiv gewertet wird. Gefühle sind subjektiv »richtig«, sind aber durch Gefühle anderer einzugrenzen. Empathie als Verstehen der Gefühle anderer und die Akzeptanz durch die Erzieher bzw. Lehrer gehören ebenfalls dazu.
2. Interpretation der Antriebe (soziale Gefühle): Die Auswirkungen auf andere sollen kennengelernt, Echtheit in Ausdruck und Erlebnis sollen geschult werden. Wichtig ist, bei der Interpretation immer die Grenze der betreffenden Person zu wahren.

3. Das Äußern von Gefühlen soll situativ angemessen und interaktiv möglich sein, um zu lernen, ob der andere dadurch verletzt oder eingeschränkt wird. Wichtig ist hierbei die Stärkung des sozialen Mitgefühls, der Empathie und der Ambiguitätstoleranz.
4. Vermitteln im sozialen Feld: In Interaktionen können nun eigene Emotionen mit denen anderer in Einklang gebracht werden. Emotionale Erziehung vermittelt auf dieser Stufe den praktischen Umgang mit Handlungsstrategien, wie z. B. Regeln der Kommunikation.
5. Aufbau eines überdauernden Wertbewusstseins: Emotionale Erziehung soll ihr Ziel im Aufbau eines selbstverantwortlichen Umgangs mit den eigenen Gefühlen, der Fähigkeit zur Empathie und dem Erlangen eines überdauernden Wertbewusstseins als Grundlage für verantwortliches Handeln erreichen (Macha, 1988, S. 430 ff.).

Aus der Perspektive der Humanistischen Pädagogik beschäftigt sich Buddrus (1992) mit den »verborgenen« Gefühlen in der Pädagogik. Emotionalität wird explizit in Bezug auf Lehr-Lern-Settings thematisiert. Aus seiner Sicht ist diagnostisches Wissen über die Unterscheidung von Gefühls-Regung (akute Gefühle), Gefühls-Haltung (Bereitschaft zu bestimmten Empfindungen) und Gefühls-Stimmung (habituell) hilfreich für die didaktische Gestaltung (vgl. Buddrus, 1992, S. 87 f.). Ähnlich argumentiert Montada (1989) in seinem Aufsatz zur »Bildung der Gefühle«.

Darüber hinaus findet sich im Bildungsverständnis der UNESCO-Empfehlung »Learning – The Treasure within« (Frevert & Wulf, 2012, S. 5) der Hinweis, dass nicht nur der Erwerb von Wissen, sondern eine allgemeine Bildung des Menschen (im Sinn des »human development«) anzustreben ist. In der globalisierten Welt soll diese vier Dimensionen umfassen: learning to know, learning to do, learning to live together/learning to live with others, learning to be (Deutsche UNESCO-Kommission, 1997). Somit sind diesem umfassenden Verständnis von allgemeiner Bildung nach nicht nur kognitive, sondern auch handlungsbezogene, soziale sowie identitätsbildende und affektive Dimensionen (und demnach emotionale Aspekte) des menschlichen Seins adressiert (Frevert & Wulf, 2012).

1.4 Berücksichtigung von Emotionen in der pädagogisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung

Zweifelsohne nehmen schulische und unterrichtliche Bedingungen Einfluss auf Emotionen von Lernenden (Hänze, 2000). Der Auftrag von Schule liegt nicht nur in der Vermittlung von Wissen bzw. der Unterstützung beim Erwerb fachlicher Kompetenzen, sondern auch in der Förderung einer positiven emotional-

motivationalen Haltung von Schüler*innen gegenüber schulischem Lernen und Leisten (Bieg & Mittag, 2011; Hagenauer, 2011). Vor allem soziale Vergleichsprozesse im Kontext von Leistungsbeurteilung führen allerdings häufig dazu, dass die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe ungünstig verläuft (Helmke, 1993). Für Bildungs- und Lernprozesse ist es daher von besonders großer Bedeutung, dass Emotionen bei der Gestaltung von Bildungs- bzw. Lernangeboten berücksichtigt werden. Einige Ansätze wurden diesbezüglich entwickelt.

Der *FEASP-Ansatz* von Astleitner (2000) ist ein Beispiel dafür, wie Emotionen in Bezug auf Lehr-Lernsituationen zu berücksichtigen sind. Auf der Grundlage eines emotional orientierten Instruktionsansatzes, des F(ear)E(nvy)A(nger)S(ymphony)P(leasure)-Ansatzes, wird vorgeschlagen, die fünf genannten Emotionen von Lernenden systematisch in Lehr-Lernsituationen zu berücksichtigen: (1) Zur Reduktion bzw. Vermeidung angstauslösender Situationen sind Erfolge im Unterricht sicherzustellen, Fehler als Chance zum Lernen zu begreifen und eine entspannte Lernatmosphäre zu erzeugen. Des Weiteren wird die Transparenz der Leistungsanforderungen als bedeutsam erachtet. (2) Zur Reduktion bzw. Vermeidung ärgerauslösender Situationen werden Strategien der Ärgerkontrolle und das Zulassen konstruktiven Ärgerausdrucks sowie das Aufzeigen flexibler Sichtweisen vorgeschlagen. (3) Zur Reduktion bzw. Vermeidung neidauslösender Situationen werden eine konsistente und transparente Leistungsbewertung (mit individuellen und sachbezogenen Vergleichsmöglichkeiten) sowie die Vermeidung ungleich verteilter Privilegien betont. (4) Als Sympathieauslöser gelten die Intensivierung von Beziehungen, eine kooperative Lernkultur und die Förderung gegenseitiger Hilfe im Unterricht. (5) Als Auslöser von Vergnügen/Freude gilt das Meistern von Aufgaben im Sinne des Kompetenzerlebens, das Aufrechterhalten allgemeinen Wohlbefindens, die Einrichtung offener, spielorientierter Lernumgebungen und der Einsatz von Humor (vgl. Astleitner & Hascher, 2008).

Götz, Frenzel und Pekrun (2007) beschreiben Rahmenbedingungen, Verhaltensweisen und Lernsituationen, die positive Emotionen fördern. Wie in nahezu allen einschlägigen Darstellungen sieht auch dieses Konzept beim institutionalisierten und individuellen Lernen als ersten Schritt die Vermeidung negativer Emotionen vor. Das von den Autor*innen konzipierte theoretische Modell, welches die Wirkungen von Emotionen beim Lernen abbildet, verdeutlicht vor allem, dass Emotionen Lernstrategien, Motivation und kognitive Ressourcen maßgeblich beeinflussen und so auch das am Ende eines Lehr-Lernprozess stehende Produkt, die Schulleistung (mit)steuern (Götz, Frenzel & Pekrun, 2007). Folglich müssen in einem zweiten Schritt konstruktive Umsetzungsüberlegungen folgen. Konkret formulieren die Autor*innen acht Empfehlungen (Götz, Frenzel & Pekrun, 2007, S. 17 ff.):

1. Strukturiert unterrichten
2. Schüler*innen Kontrollerfahrungen machen lassen
3. Eine Kultur des Fragens entwickeln
4. Einen offenen Umgang mit Fehlern etablieren
5. Den spielerischen Charakter des Lernens hervorheben

6. Mehr die Arbeitsprozesse und weniger die Resultate loben
7. Individuelle Leistungsfortschritte unabhängig vom Leistungsniveau der anderen loben
8. So unterrichten, dass es einem selber Spaß macht

Da Unterricht und Lehr-Lernprozesse aber auf einer Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden basieren, spielen Emotionen auch in der Lehrer-Schüler-Kommunikation eine entscheidende Rolle (vgl. Götz, Frenzel & Pekrun, 2007; Pekrun, 2000).

Gläser-Zikuda, Fuß, Laukenmann, Metz und Randler (2005) entwickelten ein emotional orientiertes Unterrichtskonzept (*ECOLE* – Emotional-Cognitive Learning), um positive und negative Lern- und Leistungseemotionen sowie schulische Leistungen von Schüler*innen der Sekundarstufe I im Rahmen einer Interventionsstudie positiv zu beeinflussen. Das Unterrichtskonzept wurde in drei Schulfächern (Biologie, Deutsch, Physik) an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien der 8. Klassenstufe über einen Zeitraum von mehreren Wochen implementiert und auf der Grundlage eines quasi-experimentellen Designs in 24 Schulklassen empirisch auf seine Wirkung überprüft. Das Konzept orientiert sich an den Empfehlungen von Götz, Frenzel und Pekrun (2007) und beinhaltet basierend auf dem Forschungsstand zu Unterrichtsqualität (im Überblick Helmke, 2007), zu selbstreguliertem (Boekaerts, 1999) und selbstbestimmten Lernen (Deci & Ryan, 1993), zur Interesseorientierung (Krapp, 1999) und zu Prüfungsangst (Strittmatter, 1993) fünf Module (Struktur, Wertbezug, Transparenz, Selbstregulation und soziale Kontakte). Das Modul »Struktur« ist durch Formen direkten Unterrichts (z. B. strukturierte Zusammenfassungen und Erklärungen durch die Lehrperson) und Unterrichtsmaterial, das Selbstbestimmung mit Selbstkontrollmöglichkeiten im Sinne formativen assessments (William & Leahy, 2007) einschließt, gekennzeichnet. Das Modul »Wertbezug« fokussiert auf die Interessen der Schüler*innen und den Lebensweltbezug der Unterrichtsthemen. Ein drittes Modul zielt darauf ab, die »Transparenz« des Unterrichts sowie der Anforderungen zu gewährleisten. Die Schüler*innen wurden z. B. zu Beginn der Unterrichtseinheit über Inhalte und Ablauf informiert, differenzierte Lehr-Lernmaterialien (mit unterschiedlichem Leistungsniveau) wurden eingesetzt und ein angekündigter und unbenoteter Übungstest durchgeführt. Jede*r Schüler*in erhielt eine individuelle Rückmeldung zum aktuellen Leistungsstand in Form eines schriftlichen Feedbacks sowie Hinweise für eine individuell optimierte Vorbereitung der Klassenarbeit. Das vierte Modul (»Selbstregulation«) war für die Realisierung schülerorientierter Unterrichtsformen und für die Förderung der Lernmotivation zentral. Handlungsorientierung und Individualisierung fanden hier Eingang in das Unterrichtskonzept. Das fünfte Modul schließlich griff die Bedeutsamkeit harmonischer »sozialer Kontakte« in Lernprozessen auf. Kooperative und spielorientierte Lernformen wurden in den Unterricht integriert. Insgesamt konnten in dieser Interventionsstudie Effekte hinsichtlich der Förderung positiver und der Reduzierung negativer Lernemotionen ermittelt werden, die sich allerdings nicht in allen Unterrichtsfächern gleichermaßen zeigten. Demgegenüber konnte die Leistung der Schüler*innen durchgängig gesteigert werden. Die Relevanz selbstbestimmten Lernens und ins-