

Zur Relevanz der Erforschung von Emotionen im Sachunterricht – ein Plädoyer

1 Einleitung

Es gibt keinen Sachunterricht ohne Emotionen. Sie spielen nicht nur bewusst oder unbewusst bei didaktisch-methodischen Entscheidungen der Lehrer*innen eine Rolle, sie sind auch permanent im Unterricht präsent – als Aufregung bei Klassenarbeiten, Nervosität bei einer Ergebnispräsentation oder häufige Langeweile (vgl. Breidenstein 2006), um nur einige Beispiele zu nennen. Speziell im Sachunterricht können darüber hinaus Emotionen zum Unterrichtsthema werden oder insofern expliziert, also manifest werden, wenn es um Themen wie Krieg und Frieden, Tod und Trauer u.Ä. geht. Und auch implizit bzw. latent sind Emotionen bei jedem Thema präsent – der Sachunterricht greift sie sogar als didaktisches Prinzip in einem am Phänomen orientierten Unterricht auf, indem er Neugierde und Faszination bei Kindern auslösen will. Weil Emotionen auf so vielfältige Weise im Sachunterricht in Erscheinung treten können, scheint es sinnvoll und notwendig, sich ihnen auch in der Sachunterrichtsforschung zu widmen, und zwar auf Grund ihrer vielfältigen immanenten Erscheinungsformen im (Sach-)Unterricht zunächst als sozialem Phänomen, welches es zu rekonstruieren gilt, um es grundständig zu verstehen. Um sich dem anzunähern, wird in diesem Beitrag für dessen rekonstruktive empirische Erforschung plädiert, wofür exemplarisch zwei unterschiedliche Forschungszugänge vorgestellt werden. Insofern soll im Folgenden vorrangig die Perspektive der Forschung eingenommen werden, die Emotionen im Sachunterricht als latentem Phänomen nachgeht, um einen ersten Anknüpfungspunkt für weitere Sachunterrichtsforschung zu bieten.

2 Emotionen als immanentes Phänomen

Eine der größten Debatten in der Emotionsforschung schien lange Zeit die Frage zu sein, ob Emotionen biologisch determiniert – und damit einhergehend, ob es angeborene Basisemotionen gibt – oder ob Emotionen soziokulturell verankert resp. vollständig sozial konstruiert sind. Ohne den Diskurs an dieser Stelle in Gänze abbilden zu können, lässt sich festhalten, dass Emotionen häufig als Gegenstück zu Kognitionen theoretisiert wurden, wobei die Debatte zu komplex ist, um diese Vereinfachung stützen zu können. Mandl und Huber schreiben dazu, dass es „weder affektive Zustände ohne Kognitionsanteile [gibt], noch ausschließlich kognitiv kontrollierte Verhaltensweisen“ (1983, S. 3). Kleinginna und Kleinginna haben bereits 1981 in einer diskursanalytisch angelegten Untersuchung 92 Definitionen zu Emotionen gesammelt (vgl. Kleinginna & Kleinginna 1981, S. 348 f.). Kappas (2002) stellt hingegen die These auf, dass es keiner interdisziplinär einheitlichen Definition von Emotionen bedarf. Trotz aller Uneinigkeit lassen sich drei Aspekte ausfindig machen, die fast allen Definitionen gemein sind: „These components generally include what has been called the ‚reaction triad‘ of emotion, namely, physiological arousal, motor expression, and subjective feeling“ (Scherer 2000, S. 138). Daran anknüpfend schließen wir mit von Scheve an, der Emotionen als Verbindung der folgenden Kernkomponenten ansieht: „1) die physiologische Erregung, 2) der motorische Ausdruck, 3) das phänomenale Gefühlsempfinden, 4) die kognitive Einschätzung

sowie 5) die motivationale Handlungstendenz“ (von Scheve 2011, S. 210). Mit Scherer (2000) verstehen wir Emotionen zudem als Emotionsepisoden, die durch ein externes oder internes Ereignis ausgelöst werden, das über eine bestimmte Zeitspanne andauert und das für die Akteur*innen relevant sein muss. Im Sinne Scherers sind Emotionen daher „episodes of coordinated changes in several components (including at least neurophysiological activation, motor expression, and subjective feeling but possibly also action tendencies and cognitive processes) in response to external or internal events of major significance to the organism“ (ebd., S. 138 f.). In dieser Perspektive sind Emotionen immer mehr als Gefühle, die wiederum als Bestandteil der Emotionsepisode zu denken sind (vgl. von Scheve 2011, S. 210).

In dem vorliegenden Beitrag werden Emotionen nun nicht als etwas rein Natürliches, als individualpsychologische Ausdrucksweise oder subjektives Phänomen, sondern als kulturell, sozial und diskursiv hervorgebracht und reguliert verstanden, sodass sie als Ausdruck und Produkt sozialer Verhältnisse gedeutet werden können (vgl. Magyar-Haas 2018, S. 20). Darstellungen von Gefühlen sind „die sozial normierte verbale oder nonverbale Kommunikation von Erregungs- oder Seinszuständen“ (Messmer 2018, S. 96), die zudem darüber Auskunft geben können, „wie Individuen die Situationen interpretieren, an deren Entwicklung sie (aktiv oder passiv) beteiligt sind“ (ebd., S. 107).

Empirische Studien, die sich mit dem komplexen Wechselspiel von Emotion und Kognition beschäftigen, deuten darauf hin, dass Emotionen einen relevanten Beitrag auf die Entscheidungen und das Handeln von Akteur*innen leisten (vgl. ausführlich von Scheve 2009, 2011). Neben kognitiven Strukturen sind es auch die sozialen Strukturen von Situationen, welche die Entstehung von Emotionen beeinflussen (vgl. von Scheve 2009, S. 79). Die soziale Umwelt beeinflusst und strukturiert das Wissen, die Einstellungen, die Überzeugungen und auch die Emotionen der Akteur*innen (vgl. ebd., S. 338). Erkenntnisse aus der soziologischen Sozialpsychologie lassen den Schluss zu, dass stabile soziale Strukturen die kognitiven Strukturen der Akteur*innen beeinflussen, diese dann wiederum durch ihr Handeln und ihr Verhalten die sozialen Strukturen hervorbringen und so eine soziale Ordnung herstellen. In dieser sozialstrukturellen Herstellungsleistung werden auch Emotionen aufgerufen, sodass diese wesentlich an der Hervorbringung sozialer Ordnungen beteiligt sind und Emotionen nicht nur akteur*inneninterne Prozesse strukturieren (vgl. ebd., S. 28; vgl. auch von Scheve 2011).

Emotionen vor diesem Hintergrund als soziales Phänomen zu verstehen, ermöglicht, sie hinsichtlich ihrer individuellen und interindividuellen Funktionen untersuchen zu können. Auf der individuellen Ebene können die Emotionen der Anderen über Ereignisse aus dem sozialen Leben informieren, die eine Reaktion des*der Akteurs*in erfordert (vgl. von Scheve 2011, S. 211). So informiert der Emotionsausdruck des Anderen in sozialen Interaktionen über dessen „emotionale[] Zustände[], Ansichten, Absichten und korrespondierende[] Einschätzungen“ (ebd.). Emotionsausdrücke können zudem bei den Akteur*innen zu einer emotionalen Ansteckung führen und motivationale Faktoren, wie Handlungstendenzen und -impulse, beeinflussen, indem sie z.B. motivierende oder sanktionierende Bewertungen über Handlungsentscheidungen kommunizieren (vgl. ebd.; vgl. auch von Scheve 2009, S. 71). Die sozialen Funktionen von Emotionen in Gruppen, die primär mit der Identifikation mit einer Gruppe entstehen, sind extrem vielfältig. Exemplarisch lässt sich darauf verweisen, dass Gruppenemotionen „mit spezifischen Handlungsmustern gegenüber Fremdgruppen einhergehen und auf diese Weise Intergruppenkonflikte entweder maßgeblich verschärfen oder aber mildern können“ (ebd., S. 215). Eine weitere funktionale Betrachtung von Emotionen als sozialem Phänomen bezieht sich auf die Normebene, denn Studien lassen auch den Schluss zu, dass Emotionen bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Normen zentral sind. Dies liegt vor allem an dem Zusammenwirken von Emotionen und Sanktionen, aber auch an dem Wunsch einer Vermeidung von negativen Emotionen, die durch einen Normbruch entstehen (z.B. Scham) (vgl. ebd., S. 216 f.). Emotionsnormen – so komplex und unterschiedlich sie auch sein mögen – fungieren als eine Art Emotionsregulation: Sie geben vor, was wann gefühlt und wie diese Emotion zum

Ausdruck gebracht werden darf (z.B. Darstellung von Trauer bei einer Beerdigung). Es sind daher Normen und Einstellungen, die eine kognitive Struktur bilden, „vor deren Hintergrund Objekte, Ereignisse und Handlungen eingeschätzt werden und entsprechende Emotionen entstehen“ (von Scheve 2012, S. 121), gleichzeitig haben Emotionen aber auch Einfluss auf die Entstehung von Normen und Einstellungen.

Bildungstheoretisch informiert lässt sich mit Tervooren (2012) die Relevanz von Emotionen in Bildungsprozessen hervorheben. So argumentiert sie, dass „[e]ine Theorie der Gefühle [...] jedoch gerade den entscheidenden theoretischen Baustein [bildet], um die Ambivalenzen im Bildungsprozess aufzuzeigen, den das Subjekt zum einen aktiv verfolgt und dem es zum anderen ausgeliefert ist. [...] Der Begriff der Bildung umreißt einen relationalen Prozess, in dem sich Auseinandersetzungen zwischen Subjekt und Welt und Welt und Subjekt vollziehen. Die Aneignung unterschiedlicher Formen praktischen und theoretischen Wissens wird von Gefühlen ermöglicht, unterstützt, aber auch begrenzt. Diese bilden sich im Verlauf des Aufwachsens in Interaktionen mit anderen Menschen, Dingen sowie Räumen und werden zeitlebens weiterentwickelt. Aufwachsen ist also stets auch ein Hineinwachsen in Kulturen der Gefühle, die zwischen Generationen und innerhalb von Generationen in je spezifischer Weise ausgearbeitet werden“ (ebd., S. 81 f.).

Vor allem im sozialkonstruktivistischen Forschungsbereich der Emotionsforschung werden Emotionen seit einigen Jahren als spezifische Praxis gedeutet (vgl. z.B. Scheer 2012, 2013, 2016, 2019). Ein Fokus dieses Emotionsverständnisses liegt dabei auf der Relevanz von Emotionsexpressionen, die einen Rückschluss auf die tatsächlich gefühlten Emotionen zwar einerseits empirisch begründet vermuten lassen, andererseits kann eine stringente Kausalität zwischen Expression und subjektiven Gefühl nicht aufrechterhalten werden. Vielmehr gilt es, immer die soziale Situation in der Analyse miteinzubeziehen. Methodologisch gewendet lässt sich dieses Emotionsverständnis dahingehend weiterdenken, dass Emotionen durch die Ausführung von Emotionsexpressionen beobachtet und dekodiert werden können. Dies lässt sich beispielsweise durch die Beobachtung von verbalen und körperlichen Indikatoren entsprechender Emotionen stützen (vgl. z.B. für Schamgefühle: Blumenthal 2018, S. 406).

Während nun Beobachtungsdaten die Rekonstruktion der Relevanz von Emotionen in Situationen ermöglichen, können mit akteur*innenzentrierten Erhebungsmethoden wie verschiedenen Interviewverfahren empirisch gestützte Aussagen über die individuelle Bedeutsamkeit der Emotionen der Akteur*innen erhoben werden.

Daher lassen beide Erhebungsverfahren, die wir nach einer Skizzierung des Forschungsstandes und des methodischen Verfahrens in den Mittelpunkt rücken, unterschiedliche Sichtweisen auf die Wirkmächtigkeit von Emotionen zu.

3 Emotionen in der (Sach-)Unterrichtsforschung – Stand der Forschung

Ein Blick auf die aktuelle Forschungslandschaft im Sachunterricht zeigt, wie randständig das Thema Emotionen ist. Während empirisch eine Leerstelle¹ konstatiert werden kann, wird auf theoretischer Ebene die Relevanz von Emotionen beispielsweise im Kontext von (Mikro-)Transitionen im Bereich inklusionssensibler Pädagogik (vgl. Simon 2020) oder inklusionssensibler Umweltbildung (vgl. Gebauer 2020) diskutiert oder in einen Zusammenhang mit spezifischen (Sachunterrichts-)Themen wie Heimat (vgl. Simon 2015) aufgegriffen. Schomaker (2005) arbeitet z.B. den Stellenwert von Emotionen für ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht heraus.

Emotionen als Untersuchungsgegenstand werden bislang häufig in der quantitativen Unterrichtsforschung (vgl. z.B. Pekrun & Linnenbring-Garcia 2014; Rubach & Lazarides 2021)

¹ Wir klammern dabei Bezugsdisziplinen (z.B. die Interessensforschung, vgl. Lohmann & Hartinger 2014) aus und konzentrieren uns nur auf die Studien, die dezidiert mit einem Emotionsbegriff arbeiten.

und eher unter einem pädagogisch-psychologischem Zugriff untersucht.² Im Kontrast dazu finden Emotionen bisher relativ wenig Beachtung in der qualitativen Unterrichtsforschung. Rabenstein (2020) hält in ihrer Skizzierung des Forschungsstandes fest, dass, wenn der Analysefokus ausgeweitet und nicht nur auf Sprache und Gesprochenes im Unterricht geblickt wird, sich drei Stränge ausfindig machen lassen: Es können „Arrangements und Koordinationsleistungen untersucht [werden], wie sie körperlich und mit Blicken und Mimik in den entstehenden räumlich-zeitlichen Gegebenheiten entstehen bzw. vollzogen werden“ (ebd., S. 179 f. mit Verweis auf Herrle & Dinkelaker 2018), es kann auf die Herstellung von Wissensordnungen durch Materialitäten (vgl. ebd. mit Verweis auf Rabenstein 2018) und auf Körper-Raumordnungen (vgl. ebd. mit Verweis auf Hackl & Stifter 2018) geblickt werden. Mit einer praxistheoretischen Perspektive, so argumentiert Rabenstein, können Emotionen zum einen als „emotional activities“ (ebd., S. 168) beobacht- und beschreibbar verstanden werden und zum anderen können Emotionen als pädagogisch bearbeitbarer Gegenstand aufgerufen werden, sodass Lehrer*innen die Möglichkeit zukommt, „Emotionen situativ zu beobachten und modellierend auf sie einzuwirken“ (ebd.).

In unserem Beitrag werden Emotionen nun als immanenter Teil der unterrichtlichen Sozialität ausgewiesen und danach gefragt, mit welchen forschungsmethodischen Möglichkeiten dieser Emotionalität und ihrer Relevanz für den Sachunterricht und dessen Akteur*innen nachgegangen werden kann.

4 Methodisch-methodologische Diskussion: Zugänge zur qualitativen-fallrekonstruktiven Erforschung von Emotionen im Sachunterricht

Die in diesem Artikel vorgestellten Beispiele lassen sich der fallrekonstruktiven Forschung im Rahmen der empirischen Sozialforschung zuordnen. Mit ihr wird eine Forschungsrichtung bezeichnet, die im Grundgedanken dem interpretativen Paradigma folgt, demgemäß soziale Interaktion stets als durch selektive und interpretierende Wahrnehmung beeinflusstes Reagieren auf andere Handelnde, also als interpretativer Prozess verstanden wird (vgl. Witzel 1982, S. 12).

Das auf diese Weise konstruierte gesellschaftliche Wissen ist nicht wie im normativen Paradigma durch naturwissenschaftliche Normen determiniert, sondern durch gesellschaftliche Regeln und verlangt daher eine Methodologie, die „sich auf die Sichtweise der Individuen einläßt, um den individuellen Konstitutionsprozeß der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erfassen“ (ebd., S. 13). Die Regeln, die den Interaktionen zu Grunde liegen, sie also strukturieren, werden als Sinnstrukturen bezeichnet. Von solchen „Struktureigenschaften sozialisatorischer Interaktion“ (Oeverman et al. 1979, S. 353) wird angenommen, sie seien erstens den Handelnden intuitiv, das heißt latent verfügbar, weil sie ein Ergebnis der Sozialisation innerhalb einer Gesellschaft darstellen und daher zweitens intersubjektiv gültig. Obgleich es innerhalb der rekonstruktiven Forschung unterschiedliche Forschungsstile und -methoden gibt, vereinen sie doch alle das Ziel der „empirischen Strukturerschließung menschlicher Lebenspraxis“ (Kraimer 2000, S. 23). Die verbindliche Grundlage für das Verstehen sozialer Sinnstrukturen bilden Texte, sofern diese ein Protokoll der durch Sprache konstituierten Wirklichkeit darstellen, denn nur durch die protokollierte soziale Wirklichkeit ergibt sich überhaupt die Möglichkeit, diese methodisch kontrolliert zu rekonstruieren und zu verstehen

² Dabei steht häufig der Zusammenhang zwischen Motivation, Leistung und Emotionen im Zusammenhang. Gefragt wird danach, welchen Einfluss Emotionen auf das schulische Lernen nehmen (vgl. z.B. Edlinger & Hascher 2008; Pekrun 2018; Meyer & Gläser-Zikuda 2020; Sann & Preiser 2017 oder Loderer et al. 2021). Auch das Feld der Forschung zu Emotionen von Lehrer*innen ist vorrangig psychologisch ausgerichtet (für eine Übersicht vgl. z.B. Hascher & Krapp 2014). Als wünschenswert konstatieren Hascher & Krapp für weitere Forschungsbefunde deren Anwendbarkeit in der pädagogischen Praxis (vgl. ebd., S. 692), womit letztlich auch sozialkonstruktivistische Ansätze zunehmend ins Blickfeld rücken sollten.

(vgl. Oevermann 2002, S. 3 f.; Wernet 2006, S. 12). Der Strukturbegriff ist somit für die Fallrekonstruktion von zentraler Bedeutung. So fasst Wernet (2006) zusammen: „Der Strukturbegriff verweist darauf, dass die Selektionen, die eine Lebenspraxis vornimmt, nicht beliebig sind und nicht zufällig variieren. Die Selektionen selbst folgen einer Struktur. Und erst ihre Strukturiertheit verleiht der Lebenspraxis ihre Identität“ (ebd., S. 15). Der Gedanke der Selektion fußt auf der Idee, dass soziale Praxis prozesshaft abläuft und zwar auf Grundlage von Einzelhandlungen. Diese sind nicht bloß losgelöst aneinandergereiht, sondern stellen jede für sich einen Abschluss vorausgehend eröffneter Handlungsmöglichkeiten dar und bieten zugleich neue Anschlussmöglichkeiten in eine sogenannte „offene Zukunft“ (Oevermann 2002, S. 6). Während die Welt der sozialen Regeln bestimmt, welche Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden, entscheidet hingegen die Fallstruktur, welche der Möglichkeiten realisiert wird (vgl. Wernet 2006, S. 15). Die (Nicht-)Auswahl unter allen möglichen Alternativentscheidungen ergibt die fallspezifische Struktur (vgl. Oevermann 2002, S. 10). Die Rekonstruktion einer solchen Fallstruktur kann methodisch-empirisch nur ein sequenzanalytisches Verfahren einlösen, weshalb die Sequenzanalyse im Zentrum rekonstruktiver Verfahren steht (vgl. ebd.).

Die als latente Sinnstrukturen bezeichneten Regeln werden in der rekonstruktiven Forschung von sogenannten manifesten, also den Handelnden zur Verfügung stehenden Sinnstrukturen unterschieden. Letztere treten durch das Protokoll zum Vorschein und wären beispielsweise bei qualitativ inhaltsanalytischen Verfahren von ausschließlichem Interesse (vgl. Wernet 2011, S. 3 ff.). Für die hier dargestellten Fallbeispiele liegen erstens das Protokoll einer beobachteten Unterrichtssequenz und zweitens ein Ausschnitt aus einem Interview vor.

Zwar werden für rekonstruktiv hermeneutische Analysen nicht-standardisierte, sogenannte natürliche Daten, wie in Fallbeispiel I bevorzugt. Wird aber – wie im folgenden Fallbeispiel II – nach den subjektiven Erfahrungs- und Deutungsmustern gefragt, dann haben Interviews, die „in der Regel (dem Anspruch nach) die erinnerte (!) Chronologie zurückliegender Ereignisse [erheben], um dann nach (erinnerten und heutigen) Bewertungen, Einstellungen, Emotionen und Begründungen zu fragen“ (Reichertz 1996, S. 90) zweifelsfrei ihre Berechtigung.

5 Fallmaterial und Rekonstruktion

Im Folgenden werden nun zwei unterschiedliche Zugänge zur qualitativen Erforschung von Emotionen als sozialem Phänomen im Unterricht anhand zweier Fallbeispiele vorgestellt. Beide Zugänge (Beobachtungs- und Interviewverfahren) stehen komplementär zueinander; sie zeigen auf, wie an unterschiedlichen Punkten die (Re-)Produktion sozialer Ordnungsmuster mit Emotionen zusammenhängt.

Einen ersten Zugang stellt die praxistheoretisch-ethnographische Feldforschung dar, mit der auf die in situ Herstellung von Emotionen deren Relevanz für die unterrichtliche Ordnung fokussiert werden kann. Dabei geht es weniger um die individuelle Sicht auf Emotionen, als auf deren situative Entstehung und ihrer ‚Zirkulation‘ im Unterricht. Mit der Beobachtungsperspektive auf das Phänomen stehen dabei nicht die Intentionen der Akteur*innen im Mittelpunkt, denn vielmehr die Frage danach, welche Emotionen von und vor wem wann aufgerufen werden können und welchen Einfluss sie auf das Unterrichtsgeschehen haben. Das ausgewählte Datenmaterial stammt aus einer ethnographischen Studie, in deren Kontext der Unterricht von vier Grundschulen mittels teilnehmender Beobachtung und Audiographie erhoben wurde. Das Material wurde in einer dritten Klasse erhoben.

In einem zweiten Zugang wird vorgestellt, wie anhand von Interviews mit Sachunterrichtslehrer*innen retrospektive Auskunft über Emotionen gegeben wird, wodurch erstens auf eine Innensicht von Sachunterrichtslehrer*innen fokussiert werden kann und zweitens auch darauf, wie sich Emotionen der Sachunterrichtslehrer*innen jetzt im Sprechen über Erlebtes (die eigene Schulzeit, eigene Zeit im Studium, als Lehrer*innen, im Umgang mit Schüler*innen, beruflichen Herausforderungen, Elternarbeit, usw.) zeigen.

Die hierzu gewählte Sequenz aus einem Interview mit einem Sachunterrichtslehrer stammt aus einer Forschungsarbeit, in deren Fokus die Rekonstruktion von Zusammenhängen zwischen biographischen und sozialen Prozessstrukturen und der Motivation, Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht umzusetzen, steht. In der Studie zeigte sich fallübergreifend, dass Emotionen als Episoden rekonstruiert werden konnten, die durch ein für die Lehrer*innen bedeutsames externes oder internes Ereignis ausgelöst wurden, somit implizit Einzug in didaktische Orientierungs- und Handlungsmuster von ihnen hielten – und auf diesem Wege auch soziale Strukturen im Unterricht gestalteten.

5.1 Fallbeispiel I: Ethnographische Beobachtungen – Lukas und Lasse

Die Lehrerin formuliert den Arbeitsauftrag wie folgt: „Ihr merkt, wie schwierig das ist, deshalb üben wir das jetzt, und zwar ihr mit euren Nachbarn. Der eine beschreibt, der andere versucht, den Weg zu verfolgen. Macht immer zwischendurch mal Stop und sagt, ob ihr bei der richtigen Stelle – genau da bin ich jetzt.“

Chantal, die heute alleine sitzt, ruft: „Mit wem soll ich jetzt machen?“ in den Raum, doch Frau Kohl ist beschäftigt und antwortet nicht. So steht Chantal auf und geht zu Diana, ihrer laut ihren Aussagen besten – und meinen Beobachtungen nach einzigen – Freundin. Diana, die neben Lukas sitzt, möchte die Aufgabe auch mit ihr machen. Chantal ist noch gar nicht richtig angekommen, da sagt Lukas, dass er das nicht möchte und dass Chantal mit Lasse (der dauerhaft alleine sitzt) zusammenarbeiten soll: „Nein, du machst mit Lasse“. Chantal verneint dies aber und betont, dass sie unbedingt mit Diana zusammenarbeiten möchte. Diana hingegen sagt nichts, sie schaut nur zu Chantal und spielt mit einer pink gefärbten Haarsträhne.

„Ich mach mit Diana und du mit Lasse“, sagt Lukas noch einmal zu Chantal. Tamina, die die Situation beobachtet hat, mischt sich ein und ruft (jedes Wort betonend und mit Pausen) durch den Raum: „LUKAAAS! LASS DOCH DIANA DIANA NEHMEN!“ [meint sicherlich mit einem Diana Chantal] Lukas ruft laut zurück: „Ich will aber nicht mit Lasse! Außerdem ist sie MEine Sitznachbarin.“ Halb schreiend schiebt er noch ein „NEIN!“ hinterher, vermutlich an Diana gerichtet, die sich nun ermächtigt fühlt, aufzustehen und mit Chantal mitzugehen.

Noch einmal ruft Lukas „NEIN!“, doch Diana ist schon mit zu Chantal gegangen und ist gerade dabei sich hinzusetzen. Tamina steht jetzt auf und ruft: „Jetzt ist sie da. Mach doch jetzt mit Lasse, da ist doch nichts dran.“ Doch Lukas wiederholt sein Nein. [-]

Obwohl es ziemlich laut ist, hört man Tamina und Lukas deutlich raus. Lasse, der sich bisher zurückgehalten und von seinem Platz aus das Geschehen beobachtet hat, steht nun auf und geht auf Lukas zu. Er nimmt keine Arbeitsmaterialien mit. Noch einmal ruft Lukas „NEIN“ und Lasse, der noch gar nicht bei ihm angekommen ist, dreht sich auf halbem Weg um und stellt sich neben Lilliith und ihrem Nachbarn. Dort guckt er mit auf ihre Karten und hört den beiden zu. [...] Tamina (noch immer stehend) ruft: „Nein, er MUSS, er MUSS mit Lukas machen.“

Doch für die nächsten Minuten wird Lasse das nicht machen. Er bleibt neben Lilliith stehen, während Lukas alleine auf seinem Platz sitzt. Tamina setzt sich wieder hin. Lukas hält die Karte in der Hand und starrt darauf.

Frau Kohl, die in der Zeit am anderen Ende des Raumes, mit dem Rücken zu den Schüler*innen stehend, damit beschäftigt war, Stecknadeln auf eine Karte zu stecken, hat bisher nicht reagiert.

Es ist jetzt wieder lauter in der Klasse, zwischendurch höre ich Straßennamen. Frau Kohl dreht sich nun um und sieht, dass Lukas alleine sitzt. Sie fragt ihn: „Warum machst du denn alleine?“ Ohne auf seine Antwort zu warten, sieht sie Lasse neben den beiden anderen stehen, dreht sich zu ihm, geht wenige Schritte und fragt ihn dabei: „Lukas will nicht mit dir?“ Dann legt sie die Hand auf Lasses Schulter und geht mit ihm zu Lukas. Beide Jungen schweigen und Lasse setzt sich neben Lukas links auf den leeren Stuhl (von Diana). Lukas rutscht mit seinem Stuhl so weit wie es nur geht von Lasse weg, bleibt aber am Tisch. Er hängt mehr auf seinem Stuhl, als darauf zu sitzen.

Frau Kohl war kurz bei ihrem Pult und geht wieder zu den beiden. Sie erklärt ihnen die Aufgabe noch einmal und geht dann zu einer anderen Schülerin. Lasse und Lukas arbeiten mit Lukas' Karte. Einige Minuten später scheinen Lukas und Lasse mit der Aufgabe ziemlich schnell fertig zu sein, beide rücken wieder auf ihren Platz.

Die Episode stellt einen kurzen Ausschnitt aus dem Sachunterricht dar und blickt ausschnittsartig auf die Phasen der Partner*innensuche und der Partner*innenarbeit. Nachdem die Lehrerin in der Erklärung der Aufgabe lediglich angekündigt hat, dass die Schüler*innen mit ihrer*m Nachbarin*n zusammenarbeiten sollen, lässt sie ungeklärt, wie die Schüler*innen, die alleine sitzen, verfahren sollen.

Dabei handelt es sich um Lasse, der dauerhaft einen Einzelplatz hat, und Chantal, deren Sitznachbar heute krank ist. In Chantals Sprechakt „Mit wem soll ich jetzt machen?“ werden erste Emotionen deutlich: Die Schülerin scheint rat- und hilflos, da die Lehrerin zur Partner*innenarbeit aufgerufen, sich aber anschließend (räumlich) zurückgezogen hat. Nahe liegt, dass Chantal sich zu Lasse setzt und so die anderen Schüler*innen mit ihren Sitznachbar*innen arbeiten. Die Schülerin begibt sich jedoch zu ihrer besten Freundin. Ihre Motivation kann aus Beobachter*innenperspektive nicht geklärt werden, lässt sich jedoch mit einer starken emotionalen Bindung gegenüber ihrer Freundin begründet vermuten. Lukas, der neben dieser Freundin sitzt, und – so lässt sich bereits hier erkennen, später wird dies noch einmal direkt artikuliert – nicht mit Lasse zusammenarbeiten möchte, kann diesen Vermeidungswunsch mit der Einforderung sowie Überwachung einer Einhaltung der unterrichtlichen Ordnung untermauern. Er gesteht Chantal nicht das Recht zu, sich beliebig eine*n Partner*in aussuchen zu können. Dieses Geschehen findet in der Klassenöffentlichkeit statt und so können alle diese Szene bemerken. So auch Tamina, die nun auf bemerkenswerte Weise eingreift: Sie fordert nicht Chantal auf, sich an die Regeln zu halten, nach denen sich sinnlogisch ergibt, dass die Einzelsitzer*innen zusammenarbeiten und niemandem das Recht der freien Partner*innenwahl zugestanden wird, sondern Tamina scheint der Beziehung zwischen Chantal und Diana eine solche Relevanz beizumessen, dass hier die Peerordnung über die unterrichtliche Ordnung gestellt wird.

Aus der anfänglichen Unsicherheit Chantals ergibt sich nun eine durch Peerpraktiken gestärkte Position, aus der heraus sie sich durchsetzen kann, auch wenn Lukas mehrfach seine Ablehnung zeigt – eine Ablehnung, die ohne sprachliche Verschleierung gegen den Schüler, mit dem er, verliert er seine Sitznachbarin, gemeinsam der Kartenarbeit angehen müsste, gerichtet ist. Lukas Sprechakte deuten auf Emotionen wie Wut, aber auch Verzweiflung hin. Erneut steigt Tamina ein und versucht, Lukas‘ so zu regulieren, dass dieser doch mit Lasse zusammenarbeiten würde – das sei doch gar nicht so schlimm, denn „da ist doch nichts dran“.

Die ablehnenden Adressierungen an Lasse werden von diesem auch zur Kenntnis genommen: Nach einem ausdrucksstarken „Nein“ von Lukas unterbricht er den Weg zu ihm und bleibt bei zwei weiteren Schüler*innen stehen. Während Tamina nun die freie Wahl von Chantal duldet, scheint dies für sie nicht mehr legitim zu sein. Lukas muss mit Lasse und Lasse muss mit Lukas arbeiten. So wird nicht nur Lukas angehalten mit jemandem zu kooperieren, den er eigentlich nicht leiden kann, auch Lasse soll mit jemandem zusammenarbeiten, der mehrfach deutlich gemacht hat, dass er das nicht möchte. Hier zeigt sich ein Zwangsbündnis, welches sich in außerschulischen Kontexten kaum gleichwertig wiederfinden lässt. Die Schüler*innen werden über einen Zeitraum von mehreren Jahren regelmäßig verpflichtet, Kooperationsbeziehungen einzugehen. Die Situation wird nun von der Lehrerin gelöst, nicht, indem sie Diana zurück zu Lukas setzt, sondern indem auch sie versucht, Lukas und Lasse zu verpartnern. Obwohl Frau Kohl den sozial-emotionalen Aspekt („Lukas will nicht mit dir?“) anspricht, bearbeitet sie ihn nicht weiter und rückt den Unterrichtsgegenstand in den Vordergrund. Zudem impliziert sie, dass Lasse als Arbeitspartner nicht von Lukas gewollt ist – nicht andersherum. Fraglich bleibt, warum sie mit diesem Wissen die Partner*innenarbeit nicht vorab organisiert hat, sodass so emotionsbeladene Konflikte wie diese vermieden werden können.

5.2 Fallbeispiel II: Biographische Interviewstudie – Herr Winkel

Zum Einstieg in das Gespräch wurde der Lehrer offen dazu aufgefordert anhand von für ihn bedeutsamen Momenten in seiner Erinnerung zu erzählen, wie es dazu kam, sich für Umwelt und Nachhaltigkeit zu interessieren. Zeit- und Schwerpunkte konnten demnach selbst gesetzt werden. Im Laufe des Interviews wurde dann zunehmend auf den Unterricht eingegangen. Im Folgenden soll mittels sequenzanalytischem Verfahren zunächst die Emotionalität in der Erinnerung an Vergangenes rekonstruiert werden, um dann an einem von ihm berichteten Fallbeispiel die aus der Emotion resultierende didaktische Orientierung zu explizieren.

Herr Winkel setzt mit seiner Erzählung bei der Umweltbewegung an:

„ja ich bin jetzt fast 60 jahre an/³alt, ich habe die ökobewegung mitgemacht ja? und ich waren//wir waren alle umweltbewegt in den 70er 80er jahren. °h und haben natürlich diesen ganzen h° diese highlights mitgemacht ne? [...]“ 00:01:29-0

Durch die anfängliche Altersangabe ergibt sich eine biographische Einordnung der Erzählung in die Jugendzeit, innerhalb dessen spezifische Ereignisse einsortiert werden können und weshalb davon auszugehen ist, dass Herr Winkel mit der „Ökobewegung“ die sich in den 1970er Jahren aus der 68er-Bewegung heraus entwickelnde Umweltbewegung meint.

Die Wiederholung des Wortes „mitmachen“ lässt auf ein aktives Engagement schließen, impliziert jedoch zugleich in Kombination mit dem Begriff „Highlights“, sich lediglich in Form von einzelnen Protestaktionen beteiligt zu haben und kein grundlegender Motor der Bewegung gewesen zu sein. Dennoch scheinen diese Aktionen emotionale Resonanz erfahren zu haben, wie es die anschließende Attribuierung „umweltbewegt“ sowie die Formulierung „Highlights“ deuten lassen. Die Bezeichnung „umweltbewegt“ emotionalisiert das Mitmachen bei der Ökobewegung in besonderer Weise, denn von etwas bewegt zu sein, bedeutet auch eine tiefgehende Verbundenheit zu fühlen. Die Selbstkorrektur „ich waren//wir waren“ weist zudem darauf hin, dass sich diese Emotionalität nicht nur auf Herrn Winkel allein bezieht, sondern ein Kollektiv betrifft. Mit „alle“ betont er diesbezüglich eine Homogenität, die – zumindest in seinem Umfeld – keinerlei Ausnahme zuließ. Dies lässt einerseits eine gewisse Stärke auf Grund der Gruppenzugehörigkeit zu, andererseits können in einer stark homogenen Gruppe auch Zwänge herrschen, die zum Mitreiben – oder eben Mitmachen – verleiten lassen. So lässt sich die grammatikalische Ambivalenz bei „diesen ganzen h° diese highlights“ so lesen, dass die Homogenität der Gruppe einerseits dazu verleiten kann, unhinterfragt alles mitzumachen (also auch „diesen ganzen [Schwachsinn/Mist/u. Ä.]“), auf der anderen Seite lässt die emotionale Verbundenheit jede Aktion als Highlight erscheinen und damit zu etwas Besonderem werden, wodurch sich auch ein Stolz auf die vergangenen Ereignisse rekonstruieren lässt. Weiterhin berichtet er:

„und das kam irgendwann in der schule an ne? wir waren sehr umweltbewegt ne. wir haben damals NUR öko: äh kekse gebacken und haben nur °h (-) ökologisch einwandfreie lebensmittel versucht mit den kindern da zu benutzen ne? also wir waren SEHR SEHR engagiert. ist leider alles auf der strecke geblieben ne. hat man heute nicht mehr das gefühl dass das noch so °h gehandhabt wird h°. ((räuspert sich)) also diese bewegung ist irgendwo pf assimiliert verpufft. °h meiner meinung nach“ 00:02:02-2

Herr Winkel leitet einen Szenenwechsel ein; das sich bisher auf politischer Ebene vollzogene Engagement erhält Eingang in die Schule. Während er oben vermutlich aus seiner Studentenzeit erzählt, scheint er nun die Perspektive des Lehrers einzunehmen. Es bleibt jedoch weiterhin ein kollektives Engagement und die Wiederholung von „umweltbewegt“ legt die Lesart nahe, dass die Gruppe über einige Zeit hinweg stabil geblieben ist. Als Beispiel für sein hohes Engagement führt er an, „Ökokekse“ mit den Kindern zu backen, was zunächst irritieren könnte, da sich doch hinter der starken Emotionalität mehr verbergen sollte, als das Backen von Keksen. Auffällig ist dabei jedoch die Betonung von „nur“, was sowohl als lediglich oder

³ Für die Transkription wurde sich am GAT-Minimaltranskript orientiert.

als ausschließlich gelesen werden kann. In Verbindung mit der Aussage „sehr sehr engagiert“ gewesen zu sein, können die Ökokekse auch sinnbildlich für das zunehmende Umweltbewusstsein aus der Zeit stehen: Es wurde nichts anderes mehr gemacht, als auf „ökologisch einwandfreie Lebensmittel“ zu achten – und damit versucht, einer ganzen Generation zum Umdenken zu verhelfen. Nach dieser von Stolz anmutenden Erinnerung schwenkt Herr Winkel jedoch in eine gegensätzliche Emotionalität über: Er äußert seine Enttäuschung über die Auflösung der Umweltbewegung, betont aber gleichzeitig, sich hierbei auf seine Gefühlslage zu berufen. Dass es keinerlei Erbe der Umweltbewegung gibt, kann zwar bestritten werden, jedoch kann Frustration aufgrund der fortwährend bestehenden Aktualität hinsichtlich Themen wie Klimawandel bei Herrn Winkel entstehen. So kann Herr Winkel – wir greifen hier vorweg – letztlich seiner Enttäuschung entgegenwirken, indem er seinen Sachunterricht entsprechend ausrichtet und damit bereits bei den Kindern anfängt, ein Nachhaltigkeitsbewusstsein zu entwickeln, sodass auch sie sich vielleicht eines Tages umweltbewegt engagieren. Insofern lassen sich im weiteren Verlauf des Interviews Herr Winkels Beschreibungen eines Unterrichtsbeispiels zum Erarbeiten der Funktionen einer Dampfmaschine, was letztlich als Überleitung für das Ansprechen negativer Folgen von Atomkraft diente, als Versuch rekonstruieren, die Emotionalität der Erinnerungen an die Umweltbewegung und somit eigene normative Werte im Unterricht zu reproduzieren:

Herr Winkel: „(-- ja:: und ich erzähle ihnen auch viel von früher ne? das äh halten sie mir immer vor, dass ich so einer von gestern bin ne? aber ich erzähle ihnen dann zum beispiel wie eine dampfmaschine funktioniert ne. °h (-) und mach damit strom? ne? und dann haben sie das GESEHEN ne? dass man da energie für braucht, (-) sage ich siehst du ne? also du kannst da jetzt mit dieser kleinen dampfmaschine ich habe da eine ne, kannst du jetzt äh strom machen ne? und dann leuchtet das ne. dann haben wir strom, wie in einer steckdose ne? [...] und dann kannst du schon (-) guck mal da brauchst du was zum brennen, ne und ja womit macht man denn die kraftwerke, ja:: mit mit ko:hle mit gas, ne mit ATO:M ne und oh atom ist aber nicht gut ne weil man weiß ja das ist gefährlich ne °h schon hast du die diskussion im gange [...].“ 00:18:40-1

Gleichsam gelingt es ihm darüber, ebenso die Eltern zu erreichen und damit ein Stück weit sein Umweltbewegtsein in die Familien und so auch in die Gegenwart zu tragen. So resümiert er:

Herr Winkel: „ja und dann gehen sie alle nach hause und sagen herr winkel hat gesagt atomkraftwerke sind aber ÜBERHAUPT GANZ schädlich ((lacht 4 sek))“ 00:18:49-7

Interviewerin: „und dann? ((lacht))“ 00:18:49-7

Herr Winkel: „oh pf können die eltern das weiterdiskutieren“ 00:18:53-5

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich Herr Winkels didaktische Orientierungen für nachhaltigkeitsrelevante Themen im Sachunterricht unter anderem durch hoch emotionalisierte Erinnerungen an eine politisch aufregende Zeit und zugleich durch gegenwärtige Emotionen wie Frustration und Enttäuschung konstituieren. Zugleich könnten diese Orientierungen dazu beitragen, dass die ihnen zu Grunde liegenden Emotionen im Bildungsprozess reproduziert und – bleibt dies unreflektiert – nachhaltigkeitsrelevante Themen im Sachunterricht verzwecklicht werden zu einer Bildung im Namen des Guten.

6 Fazit & Ausblick

Die zwei Fallbeispiele verdeutlichen auf verschiedene Weise, dass

- Emotionen von schulischen Akteur*innen durch rekonstruktive Verfahren erhoben und analysiert werden können,
- Emotionen als soziales Phänomen auf unterschiedliche Weise immanent eine Bedeutung im Sachunterricht aufweisen und daher auch als integraler Bestandteil des Sachunterrichts anzuerkennen sind.

Emotionen gestalten das Unterrichtsgeschehen in vielfacher Hinsicht und in unterschiedlichen Bereichen. Folgt man der Annahme, dass „sich Lernen und Lehren nicht ohne Emotion [vollzieht], sei es bei den Lernenden, bei den Lehrenden oder aber im Zusammenspiel beider“ (Huber & Krause 2018, S. 8), dann ergibt sich damit die Forderung nach einer stärkeren Gewichtung des Themas innerhalb von Forschungskontexten. Hierzu fasst von Scheve (2011) treffend zusammen: „Die konsequente Interpretation der skizzierten Ergebnisse lautet daher, dass Bildung und Erziehung ohne profunde Kenntnis emotionaler Prozesse weder lückenlos verstanden, geschweige denn gesteuert werden können“ (ebd., S. 213). Weil sich auch der Sachunterricht, eingebettet in grundschulpädagogische Zusammenhänge, davon nicht freisprechen kann, plädieren wir in diesem Beitrag für die Relevanz zur Erforschung von Emotionen aller Akteur*innen im Sachunterricht und bieten mit den vorgestellten Fallbeispielen eine Diskussionsgrundlage für weiterführende Arbeiten. Für den Sachunterricht können dann Emotionen nicht nur – wie in diesem Beitrag vorgestellt – auf der (latenten) interaktionsbezogenen Ebene hinsichtlich der sozialen Ordnung und didaktischen Orientierungs- und Handlungsmustern im Unterricht bedeutsam werden, sondern sie könnten auch explizit hinsichtlich sachbezogener Erschließungen oder methodischer Überlegungen berücksichtigt werden (vgl. z.B. Kaiser 2019, S. 242) und ebenso wie die eigenen emotionalen Haltungen könnten Lehrer*innen die der Kinder reflexiv in die Unterrichtsplanung miteinbeziehen. So scheint es gerade für ein sowohl inhaltlich als auch methodisch vielperspektivisches Fach von Bedeutung zu sein, dass die Emotionen der Kinder, die sich auf Grundlage lebensweltlicher Erfahrungen entwickeln, im Hinblick auf didaktisch-methodische Entscheidungen antizipiert werden. In diesem Kontext formuliert Köhnlein (2015) als grundlegenden Hinweis für den Sachunterricht, dass „[d]ie Sachen des Sachunterrichts [...] die Sachen in der Sphäre des Menschlichen als Gegenstände engagierter Auseinandersetzung in sozialen Interaktionen [sind]; dabei sind Emotion und Kognition gleichermaßen von Bedeutung [...]“ (ebd., S. 89, Herv. Autorinnen). Damit kann auch an Diskussionen zum ästhetischen Lernen angeknüpft werden, in der Ästhetik als das „Zusammenwirken von sinnlicher Wahrnehmung, Gefühl und Reflexion verstanden [wird]“ (Billmann-Mahecha & Gebhard 2004, S. 53). Bevor jedoch – und das ist unser zentraler Punkt – Emotionen sachunterrichtsdidaktisch z.B. im Sinne von potenziellen Handlungsempfehlungen greifbar gemacht werden können, ist es unumgänglich, sie als soziales Phänomen zu erschließen und grundständig zu verstehen, wofür rekonstruktive Verfahren wie die hier vorgestellten methodischen Zugänge unerlässlich sind. Direkte Ableitungen von didaktisch-methodischen Konsequenzen wären auch insofern problematisch, als dass die rekonstruierten Sinndimensionen des Phänomens nicht unmittelbar für die Lehrer*innen zugänglich sind, da die Beziehung zwischen den Rekonstruktionsergebnissen und den Handlungsmotiven der Praktiker*innen in einem komplexen, keineswegs kausalem, Zusammenhang stehen. Wernet kommt sogar zu dem Schluss, „dass es u.U. gerade die lautereren pädagogischen Motive sein können, die eine Handlungspraxis initiieren und unterstützen, die mit diesen Motiven nur vordergründig vereinbar ist. Sie sind dazu in der Lage, eine Wirklichkeit hervorzubringen und zu legitimieren, die tatsächlich in Opposition zu diesen Motiven steht“ (2018, S. 136 f.). Gerade aus diesem Grund erscheint es an dieser Stelle zu verfrüht, aus unseren Ergebnissen sachunterrichtsdidaktische Impulse abzuleiten, vielmehr ist weitere Forschung unumgänglich.

Denn trotz ihres explorativen Potentials hinsichtlich der Erforschung von Emotionen sind beiden methodischen Zugängen zudem Limitierungen immanent, die nicht unabhängig von einer bislang ausstehenden methodisch-methodologischen Diskussion zu sehen sind (vgl. dazu auch Rabenstein 2020). Mit dem jeweiligen Fokus – das Verhalten oder die subjektive Sicht von Akteur*innen – gehen auch blinde Flecken einher, denen jedoch beispielsweise via between-method-triangularativen Verfahren (vgl. z.B. Flick 2018) begegnet werden kann. Gewinnbringend könnte es dabei auch sein, die individuellen (z.B. über narrative Interviews) und kollektive Deutungen (z.B. über Gruppendiskussionen) von Schüler*innen zum Emotionsraum (Sach-)Unterricht einzuholen. Grundsätzlich ist auf methodologischer wie epistemo-

logischer Ebene jedoch zuvor zu eruieren, in welchem Verhältnis die Daten – ein Sprechen über Emotionen und ein Beobachten von Emotionen – stehen können. Dies scheint uns daher eine lohnenswerte Aufgabe zukünftiger Sachunterrichtsforschung zu sein.

Literatur

- Blumenthal, Sara-Friederike (2018): Ethnographisches Forschen zu Affekten. Eine methodische Annäherung an Scham. In: Matthias Huber & Sabine Krause (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden, S. 397-412.
- Billmann-Mahecha, Elfriede & Gebhard, Ulrich (2004): Wenn wir keine Blumen hätten. Empirische Vignetten zum ästhetischen Verhältnis von Kindern zur Natur. In: *Journal für Psychologie*, 1, S. 50-76.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Edlinger, Heidrun & Hascher, Tina (2008): Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zu Wirkungen von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. In: *Unterrichtswissenschaft*, 36, (1), S. 55-70.
- Flick, Uwe (2018): *Doing Triangulation And Mixed Methods*. New York.
- Gebauer, Michael (2020): „Wildnis“ als außerschulischer Lern-, Bildungs- und Erfahrungsort im heterogenitätssensiblen Sachunterricht. In: *widerstreit-sachunterricht*, Ausgabe 25.
- Hascher, Tina & Krapp, Andreas (2014): Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster & New York, S. 679-697.
- Herrle, Matthias & Dinkelaker, Jörg (2018): Koordination im Unterricht. In: Matthias Proske & Kerstin Rabenstein (Hrsg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn, S. 103-123.
- Huber, Matthias & Krause, Sabine (2018): *Bildung und Emotion*. In: Matthias Huber & Sabine Krause (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden, S. 1-13.
- Kaiser, Astrid (2019): *Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts*. 7. Aufl. Baltmannsweiler.
- Kappas, Arvid (2002): The science of emotion as a multidisciplinary research paradigm. In: *Behavioural Processes*, 60, pp. 85-98.
- Kleinginna, Paul & Kleinginna, Anne (1981): A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition. In: *Motivation and Emotion*, 5, pp. 345-379.
- Köhnlein, Walter (2015): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 88-96.
- Kraimer, Klaus (2000): Die Fallrekonstruktion – Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Klaus Kraimer (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt am Main, S. 23-57.
- Loderer, Kristina, Pekrun, Reinhard, Vogl, Elisabeth & Schubert, Sandra (2021): Leistungsemotionen in der Schule. Theoretische Grundlagen und aktuelle Befunde. In: Charlott Rubach & Rebecca Lazarides (Hrsg.): *Emotionen in Schule und Unterricht. Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden*. Opladen & Toronto, S. 18-44.
- Lohrmann, Katrin & Hartinger, Andreas (2014): Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 275-278.
- Magyar-Haas, Veronika (2018): Die Bearbeitbarkeit der Emotionen: Theoretische Vergewisserungen und empirische Verunsicherungen. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext*. Weinheim & Basel, S. 16-35.
- Mandl, Heinz & Huber, Günter L. (1983): Theoretische Grundpositionen zum Verhältnis von Emotion und Kognition. In: Heinz Mandl & Günter L. Huber (Hrsg.): *Emotion und Kognition*. München, Wien & Baltimore, S. 1-60.
- Messmer, Heinz (2018): Doing Emotion – Gefülsdarstellungen im Hilfeplangespräch. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext*. Weinheim & Basel, S. 94-111.
- Meyer, Simon & Gläser-Zikuda, Michaela (2020): Zur Bedeutung individueller und kontextueller Einflussfaktoren auf Lern- und Leistungsemotionen zu Beginn der Sekundarstufe – eine mehrbenenanalytische Betrachtung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, S. 81-102.
- Oevermann, Ulrich (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*.
https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf [14.01.2022]

- Pekrun, Reinhard (2018): Emotion, Lernen und Leistung. In: Matthias Huber & Sabine Krause (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden, S. 215-231.
- Pekrun, Reinhard & Linnenbrink-Garcia, Lisa (2014): Introduction to emotions in education. In: Reinhard Pekrun & Lisa Linnenbrink-Garcia (Hrsg.): International Handbook of Emotions in Education. New York & London, pp. 1-10.
- Rabenstein, Kerstin (2018): Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In: Matthias Prose & Kerstin Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn, S. 319-347.
- Rabenstein, Kerstin (2020): Emotionen – ein vergessener Gegenstand videobasierter Unterrichtsforschung. Sozialtheoretische Modellierung und empirische Rekonstruktion. In: Michael Corsten, Katrin Hauenschild, Melanie Pierburg, Barbara Schmidt-Thieme, Ulrike Schütte & Dennis Wolff (Hrsg.): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim & Basel, S. 179-188.
- Reichert, Jo (1996): Lassen sich qualitative Interviews hermeneutisch interpretieren? In: Rainer Strobl & Andreas Böttger (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden, S. 77-92.
- Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca (2021, Hrsg.): Emotionen in Schule und Unterricht. Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden. Opladen/Toronto.
- Sann, Uli & Preiser, Siegfried (2017): Emotion und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Martin K. W. Schweer (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Wiesbaden, S. 213-232.
- Scheer, Monique (2012): Are Emotions a Kind of Practice (and Is That What Makes Them Have a History)? A Bourdieuan Approach to Understanding Emotion. In: History and Theory, 51, (2), S. 193-220.
- Scheer, Monique (2013): Topographies of Emotion. In: Ute Frevert & Thomas Dixon (Hrsg.): Emotions in History. Continuity and Change in the Vocabulary of Feeling 1700-2000. Oxford, S. 32-61.
- Scheer, Monique (2016): Emotionspraktiken: Wie man über das Tun an die Gefühle herankommt. In: Matthias Beitzl & Ingo Schneider (Hrsg.): Emotional Turn?! Europäisch ethnologische Zugänge zu Gefühlen & Gefühlswelten. Wien, S. 15-36.
- Scheer, Monique (2019): Emotionen als kulturelle Praxis. In: Hermann Kappelhoff, Jan-Hendrik Bakels, Hauke Lehmann & Christina Schmitt (Hrsg.): Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin, S. 352-362.
- Scherer, Klaus R. (2000): Psychological models of emotion. In: Joan C. Borod (Hrsg.): The neuropsychology of emotion. Oxford & New York, S. 137-162.
- Scheve, Christian von (2009): Emotionen und soziale Strukturen. Die affektiven Grundlagen sozialer Ordnungen. Frankfurt am Main.
- Scheve, Christian von (2011): Die soziale Konstitution und Funktion von Emotion: Akteur, Gruppe und soziale Ordnung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2011 (14), S. 207-222.
- Scheve, Christian von (2012): Die sozialen Grundlagen der Emotionsentstehung: Kognitive Strukturen und Prozesse. In: Annette Schnabel & Rainer Schützeichel (Hrsg.): Emotionen, Sozialstruktur und Moderne. Wiesbaden, S. 115-137.
- Schomaker, Claudia (2005): Sinn-volle Bildung im Sachunterricht. Über die didaktische Relevanz ästhetischer Zugangsweisen. In: widerstreit-sachunterricht, Ausgabe 5.
- Simon, Toni (2015): ‚Heimat‘ im inklusiven Sachunterricht am Beispiel des Lernens in Gedenkstätten. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 21 (5 Seiten).
- Simon, Toni (2020): Mikrotransitionen im Kontext schulischer Bildungsprozesse unter besonderer Berücksichtigung des Sachunterrichts. Theoretische Reflexionen aus der Perspektive inklusiver Pädagogik. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 25 (7 Seiten).
- Wernet, Andreas (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Wernet, Andreas (2011): „Mein erstes Zeugnis“. Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/wernet_objektive_hermeneutik.pdf [14.01.2022]
- Wernet, Andreas (2018): Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden, S. 125-140.
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main & New York.