

Matthias Huber

# Emotionen im Bildungsverlauf

Entstehung, Wirkung  
und Interpretation



Springer VS

---

# Emotionen im Bildungsverlauf

---

Matthias Huber

# Emotionen im Bildungsverlauf

Entstehung, Wirkung und  
Interpretation

 Springer VS

Matthias Huber  
Institut für Bildungswissenschaft &  
Zentrum für Lehrer\*innenbildung  
Universität Wien  
Wien, Österreich

ISBN 978-3-658-28829-7      ISBN 978-3-658-28830-3 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-28830-3>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

*Genau dasselbe Leben noch einmal, nur  
anders.*

*Fernando Pessoa*

---

## Danksagung

An erster Stelle sei allen an der Studie beteiligten Schülerinnen und Schülern gedankt. Ohne ihr großes Engagement und ihr bemerkenswertes Commitment wäre das vorliegende Buch nicht realisierbar gewesen. Ebenso möchte ich mich bei allen beteiligten Schulleitungen für die reibungslose Zusammenarbeit bedanken; von Anfang an haben sie das Forschungsprojekt bedingungslos unterstützt und an die Idee und Bedeutung dieses Zugangs geglaubt. Dafür sei ihnen besonders gedankt.

Dank gebührt des Weiteren allen am Projekt beteiligten Studentinnen und Studenten für ihren bedingungslosen Einsatz im Kontext der gemeinsamen und manchmal auch mühevollen Forschungsarbeit.

Ganz besonders möchte ich mich bei meinen Projektmitarbeiterinnen Claude Muller, Veronika Maricic und Alexandra Wolf bedanken, die mich während der gesamten Laufzeit des Projekts begleitet und selbst in der vorlesungsfreien Zeit immer tatkräftig unterstützt haben. Ebenso sei ganz besonders Anna Walchshofer gedankt, die mir fortwährend mit kritischen Anregungen und konstruktiven Verbesserungsvorschlägen zur Seite stand.

Bei Lisa Zehner und Monika Jurina bedanke ich mich für ihre hilfreichen Ratschläge und innovativen Ideen im Kontext der Workshopgestaltung. Stellvertretend für die Bildungsdirektion Wien, die das Projekt von Beginn an befürwortet und unterstützt hat, bedanke ich mich bei Sabine Sommer. Für den technischen Support und die Adaptionen der Analysesoftware möchte ich mich bei David Woods und dem Team von Transana bedanken. Dem Springer Verlag danke ich erneut für die gute Zusammenarbeit und die Unterstützung im Rahmen der vorliegenden Publikation.

Ein ganz großes Dankeschön gilt Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler für die umsichtige und kritische Begleitung des Forschungsprojekts und für die

langjährige und bereichernde Zusammenarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Ebenso möchte ich Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Judith Schoonenboom, die mich während der letzten Jahre immer unterstützt hat und das Projekt sowie die vorliegende Arbeit in methodischen und inhaltlichen Fragen intensiv betreut hat, ein großes Dankeschön aussprechen. Und bei Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Sabine Krause bedanke ich mich für die moralische Unterstützung während des Forschungsprozesses, für ihre Offenheit in beruflichen und privaten Problemlagen und für die langjährige Freundschaft.

Meinen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Bildungswissenschaft und am Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien möchte ich für die gemeinsame Zeit und für den so notwendigen Rückhalt im akademischen Alltag danken. Den vielen Kolleginnen und Kollegen im In- und Ausland, die mich auf meinem wissenschaftlichen Weg begleitet und gefördert haben, sei an dieser Stelle ebenso herzlichst gedankt.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie und bei meinen Freunden bedanken. Ganz besonders und nicht oft genug danke ich meinen Eltern. Ihnen widme ich diese Arbeit.

Wien  
im Frühjahr 2020

Matthias Huber

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	1
1.1	Hintergrund und Problemstellung .....	1
1.2	Forschungsdesiderate und Erkenntnisinteresse .....	4
1.3	Forschungsfrage und Subfragestellungen .....	5
1.4	Wissenschaftliche Arbeitsziele .....	6
1.5	Aufbau der Arbeit .....	7
<b>Teil I Theorie</b>		
<b>2</b>	<b>Bildung und Emotion – Eine problemgeschichtliche</b>	
	<b>Annäherung</b> .....	11
2.1	Zum Konnex von Bildung und Emotion .....	11
2.2	Historische Ursprünge des Diskurses um Bildung und Emotion .....	12
2.3	Bildung und Emotion bei den Klassikern der Pädagogik .....	15
2.3.1	Jean-Jacques Rousseau .....	15
2.3.2	Johann Heinrich Pestalozzi .....	16
2.3.3	Wilhelm von Humboldt .....	17
2.3.4	Johann Friedrich Herbart .....	18
2.3.5	Friedrich Schiller .....	18
2.3.6	Wilhelm Dilthey .....	19
2.3.7	Maria Montessori .....	20
2.3.8	Zwischenfazit .....	21
2.4	Bildung und Emotion von der Aufklärung bis zum Ende des 20. Jahrhunderts .....	22
2.5	Bildung und Emotion im Kontext der Psychoanalytischen Pädagogik .....	24

2.6	Das problematische Verhältnis von Bildung und Emotion . . . . .	27
2.6.1	Der vernunftbegabte Mensch . . . . .	28
2.6.2	Psychologie und Pädagogik . . . . .	29
2.6.3	Die Bestimmung des Emotionalen. . . . .	32
2.7	Emotionen in der Bildungsforschung heute – Ein Überblick . . .	34
2.7.1	Bildungstheoretische Perspektiven . . . . .	36
2.7.2	Aktuelle inter- und subdisziplinäre Diskurse über Emotionen in der Bildungswissenschaft . . . . .	39
2.7.3	Lerntheoretische Perspektiven . . . . .	43
2.8	Zusammenfassung der zentralen Annahmen zum problem- geschichtlichen Hintergrund . . . . .	52
<b>3</b>	<b>Emotion und Gefühl – Eine systematische Kontextualisierung . . . . .</b>	<b>61</b>
3.1	Zum allgemeinen Verständnis von Emotion und Gefühl . . . . .	61
3.2	Die Entstehung von Emotionen . . . . .	64
3.3	Die Funktion von Emotionen. . . . .	68
3.4	Die Formen von Emotionen. . . . .	70
3.5	Die Wirkung von Emotionen . . . . .	73
3.6	Die Wahrnehmung und der Ausdruck von Emotionen. . . . .	76
3.7	Emotionale Markierungen als Integrationsmodell emotions- theoretischer Positionen . . . . .	81
<b>4</b>	<b>Bildungsverläufe und Bildungsübergänge – Eine Skizze der aktuellen Forschungslandschaft . . . . .</b>	<b>87</b>
4.1	Übergänge und Entscheidungen im Bildungssystem. . . . .	88
4.2	Bildungslaufbahnentscheidungen und ihre sozialen Folgen . . . .	91
4.3	Zur Kritik an den Studien über Herkunftseffekte in der Übergangsforschung . . . . .	95
4.4	Der Übergang in den tertiären Bildungssektor in Österreich. . . .	97
4.5	Zwei Perspektiven innerhalb der Übergangsforschung . . . . .	101
4.6	Grundlagen der Entscheidungsfindung am Übergang von Schule zu Hochschule . . . . .	104
4.6.1	Klassische Grundannahmen der Bildungslaufbahnentscheidung und Entscheidungsfindung . . . . .	104
4.6.2	Subjektorientierte Grundannahmen der Bildungslaufbahnentscheidungen und Entscheidungsfindung . . . . .	108

4.6.3	Emotionstheoretische Grundannahmen der Entscheidungsfindung .....	113
4.6.4	Emotionstheoretische Grundannahmen der Bildungslaufbahnentscheidung .....	116
4.7	Motive und Einflussfaktoren der Bildungslaufbahnentscheidung am Übergang .....	120
4.8	Das Jugendalter und seine Entwicklungsaufgaben im Spiegel der Emotionen .....	128
4.9	Zusammenfassung der zentralen Annahmen im Kontext des Erkenntnisinteresses .....	133

## **Teil II Methoden und Methodologie**

<b>5</b>	<b>Methodologische Überlegungen</b> .....	145
5.1	Das Forschungsprojekt EMOTISION .....	146
5.2	Die Pilotstudie und die Erprobung von Setting und Methode .....	147
5.3	Das methodische Design im Kontext der Mixed-Methods-Forschung .....	152
<b>6</b>	<b>Samplingstrategien und Stichprobendesign</b> .....	161
6.1	Das Multilevel Mixed-Methods-Sampling als komplexes Stichprobendesign .....	162
6.2	Der Rekrutierungsprozess von Schulorganisation, Schulleitung und Schüler*innen .....	164
6.3	Stammdaten und Bildungsbiografie der Schüler*innen .....	167
6.4	Zur Frage der Repräsentativität des Stichprobendesigns und Samplings .....	173
<b>7</b>	<b>Methoden der Datenerhebung</b> .....	177
7.1	Beobachtungssetting und Videoerhebung .....	177
7.2	Inhaltliche Gestaltung der Workshops .....	179
7.3	Forschungstagebücher entlang der Workshopphasen .....	188
<b>8</b>	<b>Methoden der Datenauswertung</b> .....	191
8.1	Zum Stellenwert der Qualitativen Inhaltsanalyse in EMOTISION .....	192
8.2	Die Inhaltlich Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse (ISQIA) .....	194

8.3	Die standardisierte quantitative Videoanalyse . . . . .	203
8.4	Die Fokusgruppen und Forschungstagebücher entlang der Fokusgruppen. . . . .	206
<b>Teil III Ergebnisdarstellung</b>		
<b>9</b>	<b>Inhaltlich Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse (ISQIA) . . .</b>	<b>213</b>
9.1	Zu den Formen der emotionalen Markierungen . . . . .	216
9.2	Zu den Einflussfaktoren für die Entstehung emotionaler Markierungen. . . . .	226
9.3	Zu den Qualitäten der emotionalen Markierungen . . . . .	246
9.4	Zu den Funktionen der emotionalen Markierungen. . . . .	262
9.5	Zentrale Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien . . . . .	272
<b>10</b>	<b>Standardisierte Quantitative Videoanalyse . . . . .</b>	<b>279</b>
<b>11</b>	<b>Überblick zu den Ergebnissen der Fokusgruppen. . . . .</b>	<b>289</b>
<b>12</b>	<b>Diskussion der Metainterferenzen. . . . .</b>	<b>299</b>
12.1	Die Formen emotionaler Markierungen. . . . .	299
12.2	Die Einflussfaktoren emotionaler Markierungen. . . . .	302
12.3	Die Qualitäten emotionaler Markierungen . . . . .	304
12.4	Die Funktionen emotionaler Markierungen. . . . .	307
<b>Teil IV Diskussion und Fazit</b>		
<b>13</b>	<b>Allgemeine Schlussfolgerungen entlang des Forschungsstandes . . . . .</b>	<b>313</b>
13.1	Die frühen Bildungsübergänge und Bildungslaufbahnentscheidungen . . . . .	313
13.2	Die Struktur der Bildungslaufbahnentscheidung. . . . .	315
13.3	Zum Stellenwert von Emotionen für Bildungslaufbahnentscheidungen . . . . .	318
13.4	Zu den Motivlagen der Bildungslaufbahnentscheidung am Übergang . . . . .	322
<b>14</b>	<b>Emotionen im Bildungsverlauf – Zur Beantwortung der Forschungsfragen . . . . .</b>	<b>327</b>
14.1	Über Formen, Einflussfaktoren, Qualitäten und Funktionen . . . . .	328
14.2	Emotionale Markierungen am Übergang – ein Fazit. . . . .	333

---

<b>15 Implikationen für Theorie, Praxis und Forschung</b> .....	337
15.1 Implikationen für die Theoriebildung .....	339
15.2 Implikationen für die Praxisgestaltung .....	341
15.3 Zukünftige Forschungsperspektiven .....	342
<b>Literatur</b> .....	345



## 1.1 Hintergrund und Problemstellung

Emotionen sind ein wesentlicher Bestandteil der menschlichen Existenz. Sie sind nicht nur ein ständiger Begleiter in der Lebenswirklichkeit des Menschen, sondern gelten als Garant des eigenen Daseins, als zuverlässige Absicherung lebendig zu sein: „Wer lebt, fühlt. Wer nicht fühlt, ist tot.“ (Böhme 1996, S. 525) Der Mensch ist also ein emotionales Wesen. Emotionen charakterisieren den Menschen – seine Wünsche, Hoffnungen, Sorgen und Bedürfnisse – und formen somit entscheidend seine Persönlichkeit. In ihrer Allgegenwärtigkeit gelten Emotionen als anthropologische Konstante; sie sind wie die Geburtlichkeit und die Sterblichkeit Teil der *conditio humana*. Diese Omnipräsenz von Emotionen verweist auf ihre zentrale Bedeutung für die Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltverhältnissen und somit auf ihren zentralen Stellenwert für Bildungsprozesse. In Schule und Unterricht, in Erziehung und Sozialisation, in der kritisch reflexiven Auseinandersetzung mit Wirklichkeit, in der Vermittlung generationaler und sozialer Differenzen, in der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft sowie in allen pädagogischen Verhältnissen, Bezugnahmen und Institutionen sind Emotionen präsent und wirkmächtig.

In den letzten Jahren wird der Bedeutung von Emotionen innerhalb der Bildungswissenschaft, der Schul- und Unterrichtsforschung sowie der pädagogischen Praxis vermehrt Aufmerksamkeit zuteil. Dabei wird sowohl der Perspektive der Bildung von Emotionen, verstanden als Unterstützung und Begleitung in der Entwicklung des Emotionalen und dessen Regulation, als auch der Bildung durch Emotionen, verstanden als der Einfluss von Emotionen auf Bildungs-, Erziehungs- und Lehr-Lern-Prozesse, in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten Rechnung getragen. Mit Blick auf die Forschungs-

landschaft zum Konnex von Bildung und Emotion lässt sich übereinstimmend konstatieren, dass (1) Emotionen als Erkenntnisquelle die Entwicklung der Vernunft zentral bestimmen (vgl. bspw. Hastedt 2009; Breinbauer 2018) und konstitutiv für das moralische Denken und somit eine notwendige Bedingung der Vermittlung von Moral sind (vgl. bspw. Reichenbach und Maxwell 2007; von Scheve 2013); dass (2) Emotionen eine Voraussetzung von Lernprozessen (vgl. bspw. Schutz und Pekrun 2007; Hascher und Brandenberger 2018) und grundlegend für das Wohlbefinden in Schule und Unterricht sind (vgl. bspw. Hascher 2004; Hagenauer 2011); dass (3) Emotionen die pädagogische Vermittlung, das Lehren und Unterrichten zentral beeinflussen (vgl. bspw. Frenzel 2014; Porsch 2018) und die Analyse des emotionalen Erlebens eine Optimierung pädagogischer Interaktionen im institutionellen Kontext ermöglicht (vgl. bspw. Dörr und Göppel 2003a; Datler 2012); dass (4) Emotionen nicht nur eine Voraussetzung basaler Wahrnehmungsprozesse sind, sondern überdies Voraussetzungen von Gedächtnis (vgl. bspw. Kuhbänder und Pekrun 2013; Immordino-Yang und Christodoulou 2014) und Sprache (vgl. bspw. Lüdtke 2006; Engelen 2012) sind; und dass (5) Emotionen als anthropologisches Grundprinzip in der Entwicklung und Bildung des Menschen verstanden werden müssen (vgl. bspw. Wulf 2014; Wimmer 2018) und somit eine besondere Bedeutung für Bildungsverläufe und das lebensbegleitende Lernen einnehmen (vgl. bspw. Arnold und Pachner 2013; Gieseke 2016; Gieseke und Stimm 2018). Im *Verlauf der Bildung* des Menschen sind Emotionen also entscheidende Stellgrößen.

Die empirische Bildungsforschung beschäftigt sich in den letzten Jahren vermehrt mit *Bildungsverläufen* und mit der Frage nach der Bedeutung von Übergängen innerhalb dieser sowie mit den Möglichkeiten der Gestaltung derselben (vgl. bspw. Baumert et al. 2009; Lin-Klitzig et al. 2010; Bornkessel und Asdonk 2011; Bellenberg et al. 2011; Lavarick und Jalongo 2011; Bellenberg und Forell 2013; Fasching et al. 2017). Dabei lässt sich übereinstimmend festhalten, dass (1) innerhalb von Bildungsverläufen tiefgreifende Entscheidungen darüber getroffen werden, welche weiterführende Schule oder Ausbildung besucht wird (vgl. Kramer und Helsper 2013) und dass diese Entscheidungsprozesse langfristig die Lebensgestaltung und somit den sozialen und beruflichen Werdegang von Schüler\*innen bestimmen (vgl. Wiederhorn 2011); dass (2) verschiedene externe Faktoren, wie bspw. die Arbeitsmarktsituation, der sozioökonomische Status der Familie, die Herkunft oder der Wohnort etc., in unterschiedlicher Weise Einfluss auf diese Bildungslaufbahnentscheidungen nehmen (vgl. Trautwein 2013); und dass (3) am Ende der Sekundarstufe II die individuellen Entscheidungen der Absolvent\*innen weitaus größeren Einfluss auf die Bildungslaufbahn haben, als bei den Übergängen zuvor (vgl. Heublein et al. 2017). Dementsprechend

finden sich zahlreiche empirische Untersuchungen zu elterlichen Bildungsentscheidungen am Übergang von der Grundschule in das Mittelschulwesen (vgl. bspw. Bellenberg 2012; Kleine 2014) und von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II (vgl. bspw. Maaz und Nagy 2010; Brahm 2013) sowie Studien zur Entstehung von sozialer Ungleichheit und zur Bedeutung von Herkunftseffekten am Übergang zur Hochschule (vgl. bspw. Merkel 2015; Bornkessel 2015).

Das subjektive Entscheidungsverhalten und das damit verbundene emotionale Erleben von Schüler\*innen am Ende ihrer Schulzeit bzw. am Übergang in den tertiären Bildungsbereich wurden hingegen bislang nicht empirisch untersucht. Diese Schüler\*innen stehen insofern vor einer anderen Entscheidung, als dass der Übertritt in das junge Erwachsenenalter mit anderen Lebensumständen, Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben einhergeht und weniger mittelfristige Alternativen bietet (vgl. Zimmermann et al. 2018). Zudem müssen sie erstmals im Bildungsverlauf eine Entscheidung eigenverantwortlich treffen, die bestimmt, welchen beruflichen Werdegang sie einschlagen wollen und die somit den eigenen Lebensentwurf zentral beeinflusst (vgl. Hachmeister et al. 2007). Verschärft wird diese Problematik, im Besonderen mit Blick auf das österreichische Bildungssystem dadurch, dass die Anzahl an Studienabbrüchen und Studienwechsel in den letzten Jahren konstant ansteigt und sich dabei gleichzeitig die Zahl der Studienanfänger\*innen drastisch erhöht hat (vgl. BMBWF 2018). Die adaptive Entscheidungsfindung für ein Studium, eine Fachhochschule, ein College oder eine Berufsausbildung, ist dabei, wie in unterschiedlichen Studien im Bereich der Erwachsenenbildung und Bildungs- und Berufsberatung gezeigt werden konnte (vgl. bspw. Hellberg 2009; Zimmermann 2013; Gieseke 2016; Gieseke und Stimm 2018), über weite Strecken abhängig von den emotionalen Bewertungen im Kontext der individuellen Entwicklung. Diese emotionalen Markierungen, verstanden als die bewusste und nicht-bewusste emotionale Bewertung von Vorstellungsbildern, Repräsentationen und Erfahrungen der eigenen Lebens- und Lerngeschichte, nehmen nicht nur einen zentralen Einfluss auf den Entscheidungsprozess selbst, sondern sind generell von zentraler Bedeutung für die Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiografie. Insgesamt scheinen Emotionen den Bildungsverlauf und die Bildungslaufbahnentscheidungen weitaus stärker zu beeinflussen, als dies bisher angenommen wurde. Aus diesem Grund betont auch Wiltrud Gieseke (2016) in ihrer breit angelegten Analyse zur Wirkung von Emotionen auf Bildungsprozesse die Notwendigkeit von zukünftigen Studien zum Einfluss von Emotionen auf Bildungsentscheidungen unter Berücksichtigung bildungsbiografischer Entwicklungen (vgl. Gieseke 2016, S. 236).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Kontext der Pädagogisierung von Übergängen die Bedeutung von Entscheidungsfindungsprozessen aus subjektiver Perspektive (Schüler\*innensicht) im Allgemeinen und die Bedeutung und Tragweite von Emotionen für eben jene Bildungslaufbahnentscheidungen und Bildungsverläufe im Speziellen kaum Berücksichtigung findet. Die vorliegende Arbeit widmet sich diesem Aspekt, der Bedeutung und Tragweite von Emotionen für Bildungsverläufe und Bildungslaufbahnentscheidungen unter besonderer Berücksichtigung des Konzepts der emotionalen Markierungen.

---

## 1.2 Forschungsdesiderate und Erkenntnisinteresse

Zur Verdeutlichung des Forschungsvorhabens werden im Folgenden die Desiderate der vorliegenden Arbeit dargestellt, wie sie im Laufe des Theorie- teils entwickelt werden. Mit Blick auf den aktuellen Stand der Forschung unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen zum Verhältnis von Bildung und Emotion sowie der empirischen Befundlage zur Übergangsforschung und Schul- und Hochschulforschung lassen sich die folgenden Forschungslücken im Kontext des empirischen Erkenntnisinteresses identifizieren:

- (A) die Bedeutung von Entscheidungsfindungsprozessen aus subjektiver Perspektive, d. h. aus Sicht derjenigen Schüler\*innen, die sich gerade am bzw. im Übergang(sprozess) befinden;
- (B) der Stellenwert von emotionalen Markierungen für Bildungslaufbahnentscheidungen und Bildungsverläufe, d. h. die Relevanz spezifischer emotionaler Markierungen für die subjektive Entscheidung für oder gegen einen bestimmten Ausbildungs- oder Berufsweg;
- (C) die Dynamik und Konstitution dieser emotionalen Markierungen, d. h. die Frage nach den subjektiv erlebten Ursachen und Einflussfaktoren, die jene emotionalen Bewertungen auslösen, mitbestimmen und prägen;
- (D) der Einfluss der zentralen emotionalen Qualität, d. h. die Frage nach den wirkmächtigen Emotionen im Kontext der eigenen Lebens- und Lerngeschichte; sowie
- (E) die Wirkung und Funktion von Emotionen und emotionalen Markierungen, d. h. die Frage nach den subjektiv erlebten Folgen, die mit spezifischen emotionalen Bewertungen einhergehen.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit lässt sich entlang des konzeptuellen Aufbaus in einen theoretischen und einen empirischen Teil

differenzieren. Die theoretische Aufarbeitung dient dabei nicht nur als Grundlage für die empirische Analyse im Hinblick auf die eben vorgestellten Forschungsdesiderate, sondern versteht sich selbst als erkenntnisgenerierende Kontextualisierung. Denn um dem empirischen Erkenntnisinteresse gerecht werden zu können, muss zuvor in einem ersten Schritt geklärt werden, wie es um das Verhältnis von Bildung und Emotion, insbesondere im Kontext von Bildungsverläufen, bestellt ist, welche Bedeutung Emotionen in der Bildungswissenschaft einnehmen und welche anthropologischen Vorstellungen damit einhergehen. In einem zweiten Schritt gilt es auf Grundlage dessen zu präzisieren, was Emotionen charakterisiert und auszeichnet und welches Emotionsverständnis dieser Arbeit und hierbei im Besonderen der empirischen Analyse zugrunde liegt. Daran anschließend wird in einem dritten theoretischen Bezug, der für das empirische Erkenntnisinteresse zentrale Forschungsstand aufgearbeitet und unter Berücksichtigung aktueller Studien verdeutlicht, welchen Stellenwert Bildungsübergänge innerhalb von Bildungsverläufen einnehmen, mit welchen subjektiven und sozialen Folgen Bildungslaufbahnentscheidungen einhergehen, wie sich Entscheidungsfindungsprozesse am Übergang von Schule zur Hochschule aus theoretischer Perspektive beschreiben und modellieren lassen, was die zentralen Motive bei Bildungslaufbahnentscheidungen am Ende der Sekundarstufe II sind und welche Bedeutung Emotionen im Allgemeinen in der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen beigemessen werden kann.

---

### 1.3 Forschungsfrage und Subfragestellungen

Um dem leitenden Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit gerecht zu werden und einen Beitrag im Hinblick auf die zentralen Forschungsdesiderate zu leisten, lässt sich die primäre Forschungsfrage, die dieser Untersuchung zugrunde liegt, wie folgt konstatieren:

- Welche Bedeutung haben emotionale Markierungen für Bildungsverläufe und Bildungslaufbahnentscheidungen aus der Sicht von Schüler\*innen am Übergang von der Sekundarstufe II in die tertiäre Bildung und welche Einflussfaktoren und Vorstellungen der eigenen Lebens- und Lerngeschichte konstituieren diese emotionalen Markierungen?

Um diese Frage im Kontext der empirischen Analyse angemessen problematisieren zu können, werden vier Subforschungsfragen differenziert, die das leitende Erkenntnisinteresse strukturieren:

- (1) Welche emotionalen Markierungen werden von den Schüler\*innen im Kontext der eigenen Bildungsbiografie berichtet bzw. welche subjektiv als bedeutsam erlebten emotionalen Markierungen lassen sich im Kontext der Bildungslaufbahn der Schüler\*innen identifizieren?
- (2) Was sind die entscheidenden Einflussfaktoren für die Entstehung emotionaler Markierungen im Bildungskontext?
- (3) Welche Emotionen und emotionalen Qualitäten sind für die Bewertung der eigenen Lebens- und Lerngeschichte im Bildungskontext bzw. für die Entstehung emotionaler Markierungen aus subjektiver Perspektive von Bedeutung?
- (4) Welche Funktionen haben emotionale Markierungen für und innerhalb der eigenen Bildungsbiografie respektive welche Effekte und Folgen zeitigen die emotionalen Markierungen im Leben der Schüler\*innen und wie beeinflussen sie ihre Bildungsbiografie?

Als indikative Vergleichsreferenz im Rahmen des methodischen Vorgehens werden diese vier Subforschungsfragen durch zwei weitere, sekundäre Fragehorizonte ergänzt:

- (5) Welche Erfahrungen und Erlebnisse werden von den Schüler\*innen besonders stark bzw. intensiv emotional erzählt und an welchen Stellen in den Erzählungen der Schüler\*innen sind die emotionalen Markierungen am stärksten?
- (6) Wie authentisch sind die Erzählungen der Schüler\*innen im Hinblick auf ihr emotionales Erleben, welchen Stellenwert haben Emotionen tatsächlich in ihrem alltäglichen Leben und wie valide sind dementsprechend die Ergebnisse aus den einzelnen Interpretationsschritten?

---

## 1.4 Wissenschaftliche Arbeitsziele

Entlang des Erkenntnisinteresses und der sich daran anschließenden Forschungsfragen lässt sich eine Reihe von Arbeitszielen definieren, die wie folgt zusammengefasst werden können:

- die fundierte *theoretische Auseinandersetzung* mit der Bedeutung von emotionalen Markierungen aus bildungswissenschaftlicher Perspektive als ein allgemeiner Beitrag zum Verständnis und zum Stellenwert von Emotionen im Bildungsverlauf;

- die *empirische Erhebung* der Bedeutung, Genese und Funktionsweise von emotionalen Markierungen bei Schüler\*innen am Übergang ins junge Erwachsenenalter als ein Beitrag zu einem bisher wenig erforschten Themenfeld der Bildungsforschung;
- die *methodische Weiterentwicklung* im Kontext des multi-methodischen und partizipativen Forschungsdesigns als ein spezifischer Beitrag zum methodischen Problem der Erforschung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung subjektorientierter Perspektiven;
- die *anthropologische Erweiterung* im Hinblick auf den Diskurs um Bildung und Emotion als ein Beitrag zur Frage der Möglichkeit eines integrativ holistischen Verständnisses für pädagogisch anthropologische Überlegungen;
- der *Nutzen für die Forschungspartner\*innen* im Hinblick auf die Sensibilisierung und Reflexion der eigenen emotionalen Markierungen als Beitrag zur konstruktiven Lebensgestaltung der Schüler\*innen;
- der *Nutzen für zukünftige bildungspolitische Maßnahmen* und die Möglichkeit der Implementierung grundlagenorientierter Forschung als Beitrag zur Praxisgestaltung am Übergang von Schule zur Hochschule.

---

## 1.5 Aufbau der Arbeit

Die gesamte Arbeit gliedert sich konzeptuell in vier Teilbereiche: Theorie, Methode, Ergebnisse und Diskussion.

Zu Beginn wird im Theorieteil der problemgeschichtliche Hintergrund der vorliegenden Arbeit diskutiert (Kap. 2), um nachvollziehen zu können wie sich das, für diese Arbeit konstitutive Verhältnis von Bildung und Emotion gestaltet, warum der Konnex von Bildung und Emotion für das pädagogische Denken so zentral ist und an welche Theoriebestände die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der vorliegenden Untersuchung anschließen. Darauf folgt eine emotionstheoretische Kontextualisierung (Kap. 3), um das, dieser Arbeit zugrunde liegende, Verständnis von Emotion offen zu legen und zu verdeutlichen, in welcher Weise der Emotionsbegriff hier Verwendung findet. Im letzten Abschnitt des Theorieteils wird der spezifische Forschungsstand im Kontext von Bildungsverläufen und Bildungslaufbahnentscheidungen skizziert (Kap. 4), um einerseits auf die Notwendigkeit der Untersuchung zu verweisen bzw. die bereits skizzierten Forschungsdesiderate zu untermauern sowie andererseits zentrale Annahmen und Thesen entlang des aktuellen Stands der Forschung herauszuarbeiten.

Der daran anschließende Methodenteil beginnt mit einer methodologischen Einbettung der Untersuchung und einer Vorstellung des Forschungsprojekts (Kap. 5), mit dem Ziel der Begründung des methodischen Vorgehens bzw. der Auswahl und Konzeption des methodischen Designs und seines explorativen Anspruchs. Im Anschluss werden die Samplingstrategien vorgestellt (Kap. 6), um die Auswahl der Teilnehmer\*innen der Studie bzw. die Kriterien des Samplings zu legitimieren sowie die Schüler\*innen und beteiligten Schulen vorzustellen. Um das multi-methodische Forschungsdesign adäquat abzubilden und das methodische Vorgehen nachvollziehbar zu gestalten, werden abschließend die Methoden der Datenerhebung (Kap. 7) und die Methoden der Datenauswertung (Kap. 8) im Detail beschrieben.

Im vierten Teil, der Ergebnisdarstellung, werden zuerst die Resultate aus den einzelnen methodischen Zugängen beleuchtet. Zu Beginn werden hierfür die Ergebnisse aus der videobasierten Qualitativen Inhaltsanalyse abgebildet und zentrale Zusammenhänge erläutert (Kap. 9). Daran anschließend werden die Ergebnisse aus der standardisierten Videoanalyse dargestellt (Kap. 10) und ein Überblick zu den Ergebnissen aus den Fokusgruppen gegeben (Kap. 11). Abschließend werden die Ergebnisse aus der qualitativen und quantitativen Videoanalyse gegenübergestellt und Metainterferenzen diskutiert (Kap. 12).

Am Ende der Arbeit werden in der Diskussion zuerst die allgemeinen Schlussfolgerungen entlang des Forschungsstandes vorgestellt (Kap. 13). Daran anschließend wird der Versuch unternommen, die zentralen Forschungsfragen zu beantworten (Kap. 14). Schlussendlich werden die Limitationen der Arbeit diskutiert, die Implikationen für die Theoriebildung und Praxisgestaltung erläutert und zukünftige Forschungsperspektiven skizziert (Kap. 15).

---

# Teil I Theorie



# Bildung und Emotion – Eine problemgeschichtliche Annäherung

# 2

Im ersten Teil der theoretischen Analyse wird das, für die vorliegende Arbeit grundlegende Verhältnis von Bildung und Emotion kritisch in den Blick genommen. Dies ist notwendig, um zu klären, wie es um die Beziehung von Bildung und Emotion bestellt ist, welche Bedeutung Emotionen im bildungswissenschaftlichen Denken zugeschrieben wird, welche Rolle Emotionen in Bildungsprozessen spielen, welcher Stellenwert Emotionen dabei Bildungsverläufen beigemessen wird und welche anthropologischen Vorstellungen damit einhergehen bzw. welche Menschenbilder diesem Verhältnis zugrunde liegen. Hierzu sei angemerkt, dass man in der Beschäftigung mit dem Verhältnis von Bildung und Emotion auf eine Reihe von zeitgenössischen Autor\*innen stößt, die eine Rückschau vornehmen und rezente Debatten mit historischen Entwicklungslinien in Beziehung setzen, um zu veranschaulichen, wie aktuelle Studien – wie die vorliegende Arbeit – vor dem Hintergrund einer langen Denktradition gedeutet werden können. Im den nachfolgenden Kapiteln soll dementsprechend dargestellt werden, wie die Vergangenheit im aktuellen Diskurs verhandelt wird und auf welche Weise gewisse Themen und Aspekte, die heute mit dem Begriff der Bildung in Verbindung gebracht werden oder aber der Dimension des Emotionalen zuzuordnen sind, in vergangenen Epochen bereits differenziert diskutiert wurden.

## 2.1 Zum Konnex von Bildung und Emotion

Das Verhältnis von Bildung und Emotion ist historisch betrachtet mehr als nur eine „problematische Liaison“ (vgl. Klika 2004) und entstand lange vor der Entstehungsphase der Pädagogik als eigenständige, wissenschaftliche Disziplin

(vgl. Huber 2013, S. 49 ff.). Seitdem Menschen über Erziehung und Bildung sprechen, sind Emotionen und Gefühle ein wesentlicher Bestandteil der Frage nach den Bedingungen von Menschsein. Denn jedem Sprechen über Bildung, Erziehung oder Unterricht liegt eine Vorstellung des Menschen zugrunde (vgl. Wulf und Zirfas 2014a, S. 9), die impliziert, wie dieser Mensch sein soll, der erzogen und unterrichtet wird respektive sich in der Auseinandersetzung mit Welt bilden soll. Diese Vorstellung beinhaltet nicht nur ein idealtypisches Bild des Menschen, sondern auch einen bestimmten Wertmaßstab für jene Tugenden, Eigenschaften, Merkmale oder Kompetenzen, die es anzustreben oder zu vermitteln gilt. Und Emotionen und Gefühle sind nicht nur ein Merkmal, sondern eine zentrale Wesenseigenschaft des Menschen. Der Mensch ist und war immer schon, in seiner biologischen oder materiellen Natur, in seiner sozialen oder soziokulturellen Angewiesenheit und in seiner psychologischen oder mentalen Existenz, ein emotionales Wesen. Demnach war der Stellenwert von Emotionen nicht nur expliziter Bestandteil der Auseinandersetzung im Sprechen über jene Maßstäbe für Bildung, Erziehung und Unterricht, sondern gleichzeitig beeinflusst die eigene Emotionalität und die Wahrnehmung derselben auch diese Auseinandersetzung respektive den Sprechakt selbst. Diese doppelte Historizität (und Kulturalität) von Emotionen ist anthropologischen Verhältnisbestimmungen und der Verschränkung von Mensch und Welt inhärent. Sie verweist auf die Geschichtlichkeit der Emotion selbst und gleichzeitig auf die Geschichtlichkeit der Auseinandersetzung mit Emotionen (vgl. Wulf 2014, S. 116).

---

## **2.2 Historische Ursprünge des Diskurses um Bildung und Emotion**

Auch wenn es nahezu unmöglich scheint den Ursprung von Bildung als Idee, Ideal oder Theorie historisch festzumachen (vgl. hierzu Hentig 2004; Rucker 2012), ist es gewiss, dass Unterweisung und Ausbildung als Voraussetzung der Weitergabe kultureller Leistungen und als notwendige Folge von Bildsamkeit – als Bedürftigkeit von und eben nicht nur als Fähigkeit zur Bildung – seit jeher den Menschen (auch) zu einem genuin pädagogischen Wesen machen. Demnach verwundert es auch nicht, dass bereits in den Anfängen der Philosophie dem Verhältnis von Bildung und Emotion bzw. dem Menschen als erziehendes und fühlendes Wesen Rechnung getragen wurde. So verdeutlicht bereits Aristoteles in seiner Nikomachischen Ethik, die in pädagogischen Verhältnisbestimmungen immer wieder als historischer Bezugspunkt für den Konnex von Bildung und Emotion herangezogen wird (vgl. bspw. Rittelmeyer 2010; Reichenbach 2018;

Huber und Krause 2018), dass erst durch Emotionen – genau genommen durch den Maßstab der Glückseligkeit – die Frage beantwortet werden kann, wie ein guter Mensch und ein gelungenes Leben beschaffen sein soll (vgl. Aristoteles 2006, S. 22). Wie Roland Reichenbach (2018) ausführt, bestimmen bereits bei Aristoteles Emotionen das moralische Denken, Handeln und Urteilen – eine These, die sowohl im erziehungswissenschaftlichen als auch im emotions-theoretischen Diskurs über die Vermittlung von Moral (vgl. bspw. Oser 2008 oder Huber 2019a) unumgänglich scheint.

Aristoteles (384 v. Chr.-322 v. Chr.) unterteilt (in „Über die Seele“) Emotionen entlang zweier Dimensionen seiner Seelenlehre, die der Tugenden und die der Passionen, wobei Emotionen entweder als aktuelle Gefühlszustände (Passionen) oder als Persönlichkeitseigenschaften (Tugenden) verstanden werden (vgl. Ulich und Mayring 1992, S. 14). Allerdings enthalten Emotionen für Aristoteles, der den Menschen als Vernunftwesen betrachtet, immer auch ein bestimmtes Werturteil: Die Entfaltung der eigenen Fähigkeiten als das Streben nach Glück und somit als höchster Sinn des Lebens (präziser, des tugendhaften Bürgerlebens des *zoon politicon*) wird bei ihm durch Emotionen mitbestimmt, indem sie als notwendige Begleiterscheinungen des Handelns über Lust und Unlust darüber Auskunft geben, wie das Leben (als Streben nach Glück) beschaffen sein muss (vgl. Huber 2013, S. 45). Emotionen sind für Aristoteles kognitive Fähigkeiten und somit ein Bestandteil des guten Lebens und damit auch Voraussetzung von Bildung respektive in seiner Begrifflichkeit von Unterweisung. Durch angeleitete Übung, so Aristoteles, würden sich emotionale Reaktionen bei Kindern trainieren lassen und somit ließe sich moralisch richtiges Handeln durch die Bildung der Emotionen anerziehen (vgl. Wassmann 2002, S. 17).

Während Aristoteles Emotionen als das Resultat des Zusammenspiels mentaler Fähigkeiten interpretiert (vgl. Merten 2003, S. 23) und ihnen somit in Erziehung und Bildung eine zentrale Rolle zuspricht, versteht Platon (427 v. Chr.-347 v. Chr.), als zweiter zentraler, historischer Bezugspunkt im Kontext von Bildung und Emotion, Emotionen (in „Phaidon“ und „Politeia“), ausgehend von der für ihn notwendigen Trennung von Körper und Geist, als ein Resultat oder Produkt des Kampfes zwischen Verstand und Leidenschaft (vgl. Szlezak 2008, S. 23 ff.). Emotionen (bzw. Affekte) sind für Platon im Gegensatz zu Aristoteles per se negativ konnotiert; sie seien irrational, zerstörerisch und korrumpieren das Denken. Auch wenn Platon ebenso das Streben nach Glück als höchstes Ziel des erfüllten Lebens (*eudemonia*) konstatiert, so kann Glück bei ihm nur über die Vernunft, als das Erkennen des Wahrhaften, hergestellt werden. Emotionen hingegen sind Störfaktoren, die den Verstand daran hindern, den wahren Charakter von Dingen und Sachverhalten zu erkennen (vgl.

Erler 2012, S. 23). Demnach gilt es im Kontext von Bildung dafür Sorge zu tragen, dass Kinder lernen über den Geist (bzw. über die Vernunft) den Körper (bzw. die Begierden und Leidenschaften) zu kontrollieren. Moralisches Denken und Handeln zeichnen sich somit einzig durch den logischen Vernunftgebrauch aus, den es durch Mathematik, Dialektik und Körpererziehung auszubilden respektive anzuerziehen gilt. In Platons „Phaidros“ findet sich hierzu die Vorstellung der menschlichen Vernunft als Streitwagenlenker, der seine Pferde bzw. Leidenschaften – das edle Ross Thymoeides (das Mutartige) und das ungestüme Ross Epithymetikon (das Begehrende) – zügeln und bändigen muss (vgl. Platon 1964, S. 96 ff.). Dieses Sinnbild für den ewigen Kampf um die Vorherrschaft der menschlichen Psyche ist der Ausgangspunkt einer bis in die Neuzeit bestehenden, klaren Trennung zwischen mentalen und seelischen Prozessen auf der einen Seite und körperlichen oder somatischen Phänomenen auf der anderen Seite respektive zwischen Körper und Geist, Emotion und Kognition, Leidenschaft und Vernunft sowie dem materiell Fassbaren und dem immateriell Beschreibbaren.

Von zentraler Bedeutung ist an dieser Stelle allerdings weniger die Betonung einer frühen Gegenüberstellung dualer Perspektiven im Kontext der Philosophie des Geistes – man könnte bei Platon auch von der Geburtsstunde des Leib-Seele-Dualismus sprechen (vgl. hierzu Beckermann 1999) – sondern vielmehr die historische Verortung eines der längsten, Disziplin übergreifenden Diskurse der Wissenschaftsgeschichte. Denn Platon und sein Schüler Aristoteles und ihr jeweiliges Verständnis des Emotionalen stehen stellvertretend für zwei Denktraditionen, die sich über die Philosophie und Psychologie hinaus bis in die Gegenwart der Emotionstheorie nachverfolgen lassen (vgl. hierzu bspw. die Entwicklungslinien bei Power und Dagleisch 1999; Wassmann 2002; Merten 2003; Marneros 2007): Während Platons Körper-Geist-Dualismus grundlegend für die philosophischen Arbeiten von Rene Descartes, David Hume, John Locke, Immanuel Kant oder für die Psychologie von William James war, gilt Aristoteles und sein Verständnis des Zusammenspiels (höherer) mentaler Fähigkeiten wiederum als Wegbereiter der Stoiker, wie Seneca oder Chrysispos von Soloi, für Thomas von Aquin, Baruch de Spinoza oder für die Psychologie von Magda Arnold (vgl. hierzu auch Merten 2003, S. 22). Wie in einem der nachfolgenden Kapitel noch gezeigt wird (siehe Abschn. 3.2), lässt sich beinahe jeder emotionstheoretische Zugang, unabhängig der disziplinären Verortung, der epistemologischen Einbettung oder des methodischen Zugangs, einer dieser beiden Traditionen bzw. einem dieser beiden anthropologischen Grundverständnissen zuordnen, auch wenn es innerhalb der Philosophie des Geistes (vgl. hierzu bspw. Natterer 2011) oder der modernen Emotionspsychologie (vgl. hierzu bspw. Schönflug 2000) weitaus differenziertere Modelle historischer Entwicklungslinien gibt.

## 2.3 Bildung und Emotion bei den Klassikern der Pädagogik

Die historischen Entwicklungslinien der Bedeutungszuschreibung von Emotionen innerhalb der Pädagogik oder Bildungswissenschaft sind hingegen weitaus interpretationsbedürftiger und lassen sich aus mehrerlei Gründen nicht einfach nachzeichnen. Dies liegt unter anderem an der späten Entstehungsgeschichte der Pädagogik als eigenständige Disziplin sowie an der damit einhergehenden, disziplinär und epistemologisch problematischen Zuordnung der sogenannten Klassiker der Pädagogik, also von Lyrikern, Philosophen oder Theologen, die sich mit Bildung, Erziehung und Unterricht im weitesten Sinne beschäftigten. So finden sich explizite Bezüge zum Konnex von Bildung und Emotion, die von unterschiedlichen zeitgenössischen Autor\*innen aus historischer Perspektive als genuin pädagogische Bezugspunkte konstatiert werden, im Besonderen ab der Mitte des 17. Jahrhunderts bzw. ab der späten Aufklärung (vgl. hierzu die entsprechenden Darstellungen von Buddrus 1992a; Gläser-Zikuda 2001; Klika 2003; Hascher 2009; Huber 2013; Gieseke 2016; Klika 2018; Huber und Krause 2018). Dies ist insofern wenig verwunderlich, da mit der Aufklärung der gesellschaftliche Stellenwert von und das kollektive Interesse an Bildung, Erziehung und Unterricht einen bis dahin nicht da gewesenen Aufschwung erlebte und sich dadurch gleichzeitig die Pädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin (in Europa) zu etablieren begann (vgl. Vogel 2016, S. 455). Zu nennen sind an dieser Stelle in chronologischer Reihenfolge die Arbeiten von Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, Herbart, Schiller, Dilthey und Montessori, die im Folgenden, unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung von Emotionen für Bildungsprozesse und dem damit einhergehenden anthropologischen Verständnis, entlang rezenter Darstellungen innerhalb der Bildungswissenschaft grob umrissen werden:

### 2.3.1 Jean-Jacques Rousseau

Für Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) sind, unter Berücksichtigung der Analyse von Dorle Klika (2018), Gefühle und Empfindungen für den Bildungsprozess seines Zöglings *Émile* sinnvoll und wünschenswert, da sie dem erzieherischen Einfluss unterliegen und somit die Entwicklung der Vernunft und die Möglichkeit, frei und unabhängig zu werden – als Rousseaus zentrale Ziele von Erziehung – unterstützen (vgl. Klika 2018, S. 78). Gleichzeitig

gilt es allerdings den Zögling vor den entfremdenden und ihn in Abhängigkeit bringenden Leidenschaften (so lange wie möglich) zu bewahren (vgl. Huber 2013, S. 50). Rousseaus negative bzw. natur- und entwicklungsgemäße Erziehungslehre stellt zwar nicht die Vernunft und die Ausbildung derselben ins Zentrum pädagogischer Bemühungen, geht jedoch aufgrund der Annahme der natürlichen und angeborenen Anlage von Selbstliebe und Mitleid, denen die Vernunft und die moralische Reflexion erst nachfolgen, davon aus, dass Denken und Fühlen zwei widerstreitende Prozesse sind. Die Vorstellung, dass erst der freie Wille, der der Vernunft übergeordnet ist, dem Menschen ermöglicht seine Natur als Triebwesen zu überwinden, verweist auf eine klassisch dualistische Sichtweise von Körper und Geist und ein dementsprechendes pädagogisch anthropologisches Verständnis. Dennoch ist sich auch Rousseau über die zentrale Bedeutung von Emotion als erzieherisches Mittel und als Voraussetzung moralischen Denkens bewusst; Gefühle und Empfindungen sind zum einen erziehungsfähig und somit auch erziehungsbedürftig, um den Menschen in weiterer Folge ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen. Zum anderen sind Gefühle und Empfindungen aber auch für die naturgemäße Entwicklung und Kultivierung des Menschen notwendige anthropologische Grundprinzipien (vgl. Gyer 2007, S. 231 ff.).

### **2.3.2 Johann Heinrich Pestalozzi**

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) berücksichtigt die Bedeutung von Emotionen in seiner Erziehungslehre, mit Bezug auf die Arbeiten von Sabine Seichter (2012) und Tina Hascher (2009), in zweifacher Hinsicht. Einerseits findet sich in seinem pädagogischen Credo zum ganzheitlichen Lehren (mit Kopf, Herz und Hand) die explizite Aufforderung Gefühle ernst zu nehmen (vgl. Hascher 2009, S. 82) und sie als konstitutiven Teil des Lerngeschehens zu betrachten (vgl. Pestalozzi 1946, S. 197). Das damit einhergehende (pädagogische) Menschenbild Pestalozzis berücksichtigt als Erkenntnisquellen sowohl körperliche Empfindungen, konkrete Erfahrungen als auch die sich daran anschließende Reflexion. Emotion (bzw. das Herz) ist somit, neben der praktischen Erfahrung und der nachgeordneten Reflexion, eine gleichberechtigte Voraussetzung von Bildung. Andererseits gilt Pestalozzi als Erfinder des Terminus der „pädagogischen Liebe“ (vgl. Klika 2004, S. 24). Diese „Liebe des Erziehers zum Zögling“ ist die Voraussetzung für das gegenseitige Vertrauen im pädagogischen Prozess und somit das Fundament für die sittliche Erziehung,

die wiederum die Grundlage sozialen Handelns und moralischer Urteilskraft darstellt (vgl. Seichter 2012, S. 59). Pestalozzis ganzheitliches Erziehungs- und Lernverständnis versucht die Gegenüberstellung von Körper und Geist insofern zu überwinden, als dass er Gefühle sowohl als Erkenntnisquelle als auch als Voraussetzung für die Ermöglichung pädagogischer Prozesse benennt. Bildung vollzieht sich nur im Zusammenspiel von leiblicher Empfindung (Herz), konkreter Erfahrung (Hand) und nachfolgender Reflexion (Kopf). Pestalozzi hat somit, im Gegensatz zu Rousseau, den Versuch unternommen, den Körper-Geist-Dualismus durch eine holistische Perspektive auf Bildung und Lernen zu überwinden.

### 2.3.3 Wilhelm von Humboldt

Wilhelm von Humboldt (1767–1835) prägte nachhaltig die Vorstellung eines Allgemeinen Bildungsideals, verstanden als die Bildung von Charakter und Gesinnung bzw. von Geisteshaltung und Moral. Tina Hascher (2009) weist diesbezüglich darauf hin, dass Humboldt besonders die individuelle Seite menschlicher Bildung respektive die Entfaltung persönlicher Fähigkeiten und Talente betont, die sich aber erst im Zusammenspiel von „Kraft und Gemüt“ voll entwickeln können (vgl. Hascher 2009, S. 82). Durch den, einer allgemeinen (Aus-)Bildung oder Schulbildung geschuldeten, Vernunftgebrauch wird es, so Humboldt, dem Menschen in weiterer Folge möglich selbstbestimmt und mündig zu handeln und somit einen wertvollen und notwendigen Beitrag zur gesellschaftlichen Ordnung (als Weltbürger) zu leisten (vgl. Humboldt 1969 [1792], S. 64 f.). Die Allgemeinbildung des Einzelnen trägt somit zu einer Bildung der Gesellschaft bei. Im Humboldt'schen Bildungsideal werden Emotionen bzw. die Bildung derselben insofern berücksichtigt, als sich das geistige Schaffen des Menschen sowie sein Handeln als Bürger nicht unabhängig von seiner sinnlichen Natur vollziehen können. Die sogenannte „Bildung des Gemüts“ meint bei Humboldt eine Bildung der Gefühle (vgl. Frevert und Wulf 2012, S. 2), die gleichberechtigt neben der Bildung des Verstandes Teil seines humanistischen Bildungsverständnisses ist. Dennoch scheint Humboldt, im Besonderen unter Berücksichtigung seiner Ausführungen zur Geschlechtsdifferenz, einer dualistischen Vorstellung von Körper und Geist bzw. Körper und Seele zu folgen (vgl. hierzu Humboldt 1980, S. 258). Unabhängig davon sind Emotionen für ihn dennoch eine notwendige Voraussetzung von Bildung und die intendierte Auseinandersetzung mit Emotion und Gefühl Teil seines allgemeinen Bildungskanons.

### 2.3.4 Johann Friedrich Herbart

Johann Friedrich Herbart (1776–1827) gilt nach wie vor als einer der bedeutendsten Pädagogen des Neuhumanismus (vgl. Stumpf 2007, S. 70) und als Begründer der (deutschsprachigen) Pädagogik als Wissenschaft, indem er ihr, gegenüber der Philosophie und Theologie, ein eigenes, systematisch ausgearbeitetes Theoriegebäude und ihr zugehöriges Forschungsfeld bereitstellte (vgl. Benner 1993). Wie Dorle Klika (2004, 2018) herausarbeitet, bezieht sich Herbart in seiner Allgemeinen Pädagogik explizit auf den Zusammenhang zwischen Bildung und sittlicher Erziehung im Zusammenspiel von Liebe und Autorität. Moralität, als Ziel jeglicher Erziehung und Voraussetzung von Selbstbestimmung und Individualität, lässt sich nur über Emotion vermitteln. Gefühle gelten für ihn als empirische Erkenntnisquelle, die dem Menschen ermöglichen zwischen Erkennen (Erkenntniskraft) und Wollen (Begehren) zu vermitteln und sind somit Voraussetzung, die Charakterstärke (der Sittlichkeit beim Zögling) zu entwickeln (vgl. Klika 2004, S. 25 sowie Klika 2018, S. 80). Besonders hervorzuheben ist aus emotionstheoretischer Perspektive Herbarts Konzeption des pädagogischen Takts, des Mittlers zwischen pädagogischer Theorie und Erziehungspraxis. Denn dieser Takt meint mehr als bloßes Einfühlungsvermögen oder Bauchgefühl; er beschreibt eine der zentralen Funktionen von Emotionen, nämlich die Transferleistung von Wissen bei adaptiven Entscheidungen und/oder Situationen. Daher ist Herbarts Emotionsverständnis und Menschenbild im Kontext aktueller Emotionstheorien aus bildungswissenschaftlicher Perspektive von zentraler Bedeutung (vgl. Huber 2013, S. 50). Seine Charakterlehre verweist zudem auf einen monistischen Ansatz im Kontext der Körper-Geist-Beziehung (vgl. Plessner 1981).

### 2.3.5 Friedrich Schiller

Friedrich Schiller (1759–1805) wird zwar selten zu den Klassikern der Pädagogik gezählt (vgl. hierzu bspw. Tenorth 2010 sowie Dollinger 2011), sein Beitrag zum Konnex von Bildung und Emotion ist allerdings aus historischer Perspektive unverzichtbar. Denn seine Theorie der ästhetischen Bildung geht, unter Berücksichtigung der Arbeiten von Denise Friedauer (2015, 2018), nicht nur von der Notwendigkeit des Zusammenspiels von Vernunft und Sinnlichkeit bzw. Verstand und Gefühl aus, sondern betont auch die wechselseitige Bezogenheit und Gleichwertigkeit der beiden vermeintlich gegensätzlichen Pole im Kontext von Bildung und Erziehung: „Durch die Schönheit wird der sinnliche Mensch zur Form und

zum Denken geleitet; durch die Schönheit wird der geistige Mensch zur Materie zurückgeführt und der Sinnwelt wiedergegeben.“ (Schiller 1962 [1795], S. 624) Auch wenn in Schillers Theoriegebäude die Trennung von Form und Materie – als eine Trennung von Vernunft und Denktätigkeit als *Form* sowie sinnlicher Wahrnehmung, Sensorik und Empfindung als *Materie* oder *Stoff* – ein duales, anthropologisches Grundverständnis nahe legt, so ist Gefühl und Empfindung auch bei ihm eine unabdingbare Voraussetzung von Bildung. Zum einen lässt sich ästhetische Bildung bei Schiller als reflexive Bewusstwerdung eines Gefühls und die Überführung desselben in den ästhetischen Modus der Empfindung charakterisieren. Über diesen reflexiven Prozess kommt es gleichzeitig zu einer Annäherung von Sinnlichkeit und Vernunft mit dem Ziel, beide in Einklang zu bringen. Zum anderen ist nicht nur die Erweiterung der Rationalität Ziel von Bildung, sondern gleichzeitig die Erweiterung der menschlichen Emotionalität, die im Gefühl der Heautonomie – als absolute Selbstgesetzgebung bzw. als ästhetische Freiheit – ihren Höhepunkt erfährt (vgl. Friedauer 2018, S. 72). Schillers bildungstheoretische Akzentuierung der Sinnlichkeit, des Gefühls, der Empfindung und des Schönen, hatte nicht nur einen starken Einfluss auf die Weimarer Klassik und die Vertreter\*innen der Romantik, sondern im Besonderen auf die pädagogische Reformbewegung am Beginn des 20. Jahrhunderts.

### 2.3.6 Wilhelm Dilthey

Wilhelm Dilthey (1833–1911) gilt als Mitbegründer der hermeneutischen Philosophie und als Wegbereiter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In Abgrenzung zum naturwissenschaftlichen Modus des Erklärens kausaler Zusammenhänge sieht er die Aufgabe der Geisteswissenschaften darin, über die Hermeneutik den Zusammenhang zwischen Erleben, Ausdruck und Verstehen zu klären. Dilthey versteht, ausgehend von der hermeneutischen Geisteswissenschaft, Pädagogik als praktische Wissenschaft und Erziehung als eine planvolle Tätigkeit, mit dem Ziel das Seelenleben des Heranwachsenden zu bilden. Die Funktion der zielgerichteten Erziehung (respektive Bildung des Seelenlebens) besteht, ähnlich wie bei Humboldt, zum einen in der Persönlichkeitsbildung des Individuums und zum anderen darin, durch diese Bildung, einen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenleben zu leisten (vgl. Stumpf 2007, S. 90). Zentral ist bei Dilthey, wie die anthropologischen Überlegungen von Andrzej Przylebski (2012) verdeutlichen, die Forderung einer zunehmenden Differenzierung der widerstreitenden psychischen Prozesse menschlichen Fühlens, Wollens und Denkens; interessanterweise sind es dabei die Emotionen und das emotionale