



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Emotionen und historisches Lernen

Der Holocaust im Geschichtsunterricht

verfasst von / submitted by

Melissa Spät

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 313 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium, UF Geschichte, UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mich immer unterstützen.
Diese Arbeit widme ich euch.

Ich danke meinem Freund Bernhard, der mich Schritt für Schritt
auf der Reise des Schreibens begleitet hat.

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG.....	4
1.1 METHODISCHE HERANGEHENSWEISE	8
1.2 GLIEDERUNG.....	8
1.3 FORSCHUNGSFRAGE	10
2 BEGRIFFSDEFINITIONEN- UND DIFFERENZIERUNGEN	11
3 THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	14
3.1 GEFÜHL VS. VERSTAND?	16
3.2 EMOTIONALE AUFFASSUNG VON INTELLIGENZ.....	19
3.3 EMPIRISCHE STUDIEN ÜBER DEN EMOTIONALEN ASPEKT HISTORISCHEN LERNENS.....	23
4 GESCHICHTSDIDAKTIK UND EMOTIONEN – GESCHICHTLICHER RÜCKBLICK.....	25
4.1 LUCIEN FEBVRE UND DIE RELEVANZ VON EMOTIONEN	28
4.1 EMOTIONEN UND HISTORIKERINNEN	29
4.2 LEGITIMATION VON EMOTIONEN - EMOTIONAL TURN	30
5 EMOTIONEN UND HISTORISCHES LERNEN	31
5.1 EINFLUSS VON EMOTIONEN AUF DAS LERNEN.....	37
5.2 HANDHABUNG VON EMOTIONEN IN DER GESCHICHTSDIDAKTIK	39
5.3 HISTORISCHE IDENTITÄT UND EMOTIONEN.....	41
5.4 DIE TZI-THEORIE UND METHODE	46
6 DIE EMOTIONALE DIMENSION DES GESCHICHTSUNTERRICHTS AM BEISPIEL DES HOLOCAUST ...	54
6.1 VERMITTLUNGSINSTANZEN.....	65
6.1.1 <i>Schulbücher und Emotionen - Fotografien</i>	65
6.1.2 <i>KZ-Gedenkstätten und Emotionen</i>	68
6.1.3 <i>Das Webprojekt #uploading_holocaust</i>	71
6.1.3.1 Historische Imagination	76
6.1.3.2 Bedeutung von Emotionen für die historische Imagination	81
6.1.4 <i>Virtuelle Zeugnisse</i>	84
7 GESAMTFAZIT	93
7 ABSTRACT	97
8 LITERATURVERZEICHNIS.....	98
9 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	104

1 Einleitung

In der Zeit zwischen 1933 und 1938 unterlagen unzählige Juden und Jüdinnen zutiefst unmenschlichen Taten und diskriminierenden Maßnahmen. Nach der Machtübernahme Hitlers wurden sie systematisch unter Druck gesetzt sowie aus dem Land vertrieben. Mit der Reichskristallnacht Anfang 1938 wurden die Tore zur offenen physischen Gewaltwelle gegen Juden und Jüdinnen eröffnet.¹

Nach dem Novemberpogrom wurden Juden und Jüdinnen gewaltsam behandelt und schikaniert. Sie wurden ausgeraubt, wie Tiere auf engen Raum zusammengepfercht und überwacht. Das Zusammenleben mit Juden und Jüdinnen wurde als Zumutung empfunden. Um sie deutlich als Juden und Jüdinnen auszuweisen, mussten sie ab dem 1. September 1941 einen gelben Stern auf der Kleidung aufgenäht tragen. Im Juli 1942 begann die Deportation der Juden und Jüdinnen in die Vernichtungslager. Das oberste Ziel war nun die Juden und Jüdinnen aus dem Weg zu räumen, sie zu demütigen und ihnen jegliche Existenzgrundlagen zu entziehen. Der Hass auf die Juden und Jüdinnen wurde geschürt und menschenunwürdige Taten vollbracht.²

Vor diesem Hintergrund drängt sich nun die Frage auf, wie der Holocaust im Geschichtsunterricht thematisiert werden kann und welche Rolle Emotionen dabei spielen. Die emotionale Betroffenheit hinsichtlich des Themas Holocaust soll in der vorliegenden Arbeit genau analysiert und diskutiert werden. Die Schwierigkeiten die sich dadurch im Rahmen des Geschichtsunterrichts ergeben sind nicht von der Hand zu weisen und werden ebenfalls thematisiert. Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass in dieser Arbeit nicht zwischen emotional erwünschten und emotional unerwünschten Emotionen gesprochen wird, denn diese Denkweise kann problematisch sein, da „Emotionen zunächst einmal ‚sind‘ und als solche wahr- und ernstgenommen werden müssen – ehe sie aufgearbeitet, bewusstgemacht und integriert werden können.“³

¹ Vgl. https://www.politische-bildung-brandenburg.de/sites/default/files/downloads/juedische_kultur_und_geschichte.pdf (05.11.2018).

² Vgl. Wolfgang Benz, Der Holocaust (München 2008) 35-36, 41.

³ Tonio Oeftering (Hg.), Scham – eine „vergessene“ Emotion in der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus? In: Wilhelm Schwendemann, Stephan Marks, Erinnern und Lernen. Texte zur Menschenrechtspädagogik, Bd. 7, (Berlin 2009), 87-92, hier 89.

Aus geschichtsdidaktischer Sicht wird der Emotionalität zwar theoretisch Beachtung geschenkt⁴, praktisch verhält es sich jedoch nicht so prickelnd, wie Wolfgang Hasberg in seinem Aufsatz über die Einblicke in die empirische Forschung, festhält:

„So sehr man den Gegenstandsbereich allerdings auch erweitern mag, eine Bestandsaufnahme der empirischen Forschung zur Emotionalität historischen Lernens fördert eine durchaus begrenzte Zahl einschlägiger Studien zutage.“⁵

Bernd Mütter und Uwe Uffelman halten hinsichtlich der Forschungsperspektiven rund um Emotionen in der Geschichtsdidaktik fest, dass eine konkrete Berücksichtigung von Emotionen in historischen Lernprozessen zu mehreren Schlussfolgerungen führen kann:⁶

- das Bemühen um eine angemessene methodische Gestaltung des Geschichtsunterrichts macht die Einbindung von Emotionen in den Lernprozess möglich
- prozessorientierte Lernverfahren dienen hierbei als Kontrollinstanz, die die Emotionen in gewisser Weise nicht ihrer Eigendynamik überlässt und gegen Verdrängung von „unerwünschten Emotionen“ arbeitet
- eine zentrale Position bei der Integration von Emotionen hat die Fähigkeit aller Schülerinnen und Schüler zu einem mündlichen und schriftlichen Ausdruck von Emotionen
- in der Praxis selbst können sich jedoch auch einige Problempunkte ergeben: wie soll mit vorgetäuschten Emotionen umgegangen werden? Wie kann trotz der Einbindung von Emotionen die Privatsphäre der Lernenden gewahrt werden? Und wie kann der Eindruck des Missbrauchs von Emotionen vermieden werden? Wie geht die Lehrperson verantwortlich mit Emotionen um?

Die Autoren zeigen also beide Seiten der Medaille auf und berücksichtigen die Schwierigkeiten, die sich durch emotionale Betroffenheit beim historischen Lernen

⁴ Vgl. Juliane Brauer, Martin Lücke (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, (Eckert. Die Schriftenreihe, Bd. 133., Göttingen 2013) 12.

⁵ Brauer, Zit. nach: Wolfgang Hasberg, Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik (Neuried 2001), 52.

⁶ Vgl. Bernd Mütter, Uwe Uffelman (Hg.), Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, 3. Auflage, Bd. 76, Frankfurt/Main 1996) 382-383.

ergeben können. Wichtig ist der differenzierte Umgang mit Emotionen und die Beachtung einer Wechselwirkung zwischen rationalen und emotionalen Elementen. Das Ziel ist, „den Schülerinnen und Schülern neue Motivationen und Erkenntnismöglichkeiten für das Schulfach Geschichte“ ⁷ anzubieten. Historische Verantwortung und Identität, Empathie, Toleranz und Geschichtsbewusstsein – alle diese Punkte können im Kontext mit Emotionen genannt werden. ⁸ Daher wäre es wichtig Emotionen noch stärker in den gesellschaftlichen Diskurs aufzunehmen und ihnen einen hohen Stellenwert in der Arbeit mit Geschichte einzuräumen.

Die vorliegende Arbeit basiert größtenteils auf theoretischen Überlegungen und hat zum Ziel, die Wechselwirkung von Emotion und Kognition, sowie die Wichtigkeit der emotionalen Dimension historischen Lernens, aufzuzeigen. Die Auseinandersetzung mit den emotionalen Aspekten geschichtlichen Lernens und deren Integration in den Geschichtsunterricht steht im Fokus dieser Arbeit. Außerdem gilt es aufzuzeigen, welchen Stellenwert Emotionen für das historische Lernen haben und wie sie aus geschichtsdidaktischer Perspektive dargestellt werden.

Lehrerinnen und Lehrer stehen vor einer Herausforderung, wenn es um die Integration von Emotionen in den Unterricht geht. Oft fehlt die richtige Methode oder auch eine Portion emotionale Intelligenz, um mit gewissen Situationen produktiv umgehen zu können. Deshalb liefert diese Arbeit diesbezüglich auch einige Hilfestellungen und bezieht sich vor allem auf die TZI-Methode (Themenzentrierte Interaktion), die eine Arbeits- und Sozialform darstellt, durch die eine Integration von Emotionen gefördert und legitimiert wird.

Der Aspekt der Emotionalität in Verbindung mit dem Holocaust scheint unvermeidlich zu sein. Oftmals wird dieses Thema sogar zu extrem emotional aufgeladen, sodass das Interesse dafür verschwindet. Schülerinnen und Schüler merken, wenn sie emotional unter Druck gesetzt werden und machen dann zu. Es gilt daher einen Weg zu finden, die Lernenden zwar sensibilisieren zu wollen, sie aber nicht emotional zu überfordern. Ein gutes Beispiel für den Umgang mit Emotionen im Unterricht stellt das aktuelle Webprojekt [#uploading_holocaust](#) dar, dass herausfinden will, wie

⁷ Bernd Mütter, Uwe Uffermann, 384-385.

⁸ Vgl. Bernd Mütter, Uwe Uffermann, 385.

Jugendliche heutzutage mit dem Holocaust umgehen und welche Rolle Emotionen dabei spielen.

Vermittlungsinstanzen wie Museen, Konzentrationslager oder Zeitzeugeninterviews, stellen emotionale Impulsgeber dar, die eine gefühlsgesteuerte Beschäftigung mit dem Holocaust auslösen können. Wichtig ist es dann, die Schülerinnen und Schüler mit ihren Emotionen nicht alleine zu lassen, sondern diese im Unterricht zu berücksichtigen und mit ihnen zu operieren.

Die vorliegende Diplomarbeit will sich dem emotionalen Aspekt historischen Lernens widmen und anhand des Holocaust-Themas verdeutlichen, dass Emotionen ein Platz im Geschichtsunterricht einzuräumen ist. Es soll sich an die emotionale Dimension des Lernens mittels entsprechender Literatur und dessen Analyse an die selbst entwickelten Forschungsfragen, angenähert werden. In weiterer Folge wird eine mögliche Integration von Emotionen in der Unterrichtspraxis thematisiert. Wenn Themen im Unterricht zum Einsatz kommen, die Emotionen auslösen, bedarf es immer einer gesonderten Vor- und Nachbereitung dieser. Die Problematik, mit welchen Eindrücken und Emotionen die Schülerinnen und Schüler bei dem Besuch eines Konzentrationslagers oftmals alleine zurechtkommen müssen, weil die Beachtung von Emotionen im Rahmen des Unterrichts fehlt, soll ebenfalls besprochen werden. Diese Arbeit möchte an dieser Stelle aufzeigen, wie eine tiefgehende Beschäftigung und ein tieferes Verständnis für das Thema im Geschichtsunterricht erreicht werden und somit auch die historische Identität entwickelt werden kann. Außerdem werden die aktuellen historischen Kompetenzen in Hinblick auf ihre emotional ausgerichteten Fähigkeiten analysiert und gezeigt, dass nicht nur kognitive Fertigkeiten gefragt sind.

Obwohl diese Arbeit grundsätzlich theoretisch angelegt ist, bemüht sie sich nichtsdestotrotz um eine Anregung zur praktischen Auseinandersetzung mit Emotionen im Unterricht. Sie möchte nicht nur den wesentlichen Stellenwert von Gefühlen beim Lernen aufzeigen, sondern auch die Möglichkeiten der Arbeit mit ihnen konkretisieren. Tonangebend für diese Arbeit sind allgemeine Theorien zu Emotionen, sowie spezifisch praxisorientierte Theorien zu Emotionen und historischem Lernen und deren Integration in den Unterricht.

1.1 Methodische Herangehensweise

Die methodische Herangehensweise in dieser Diplomarbeit ist eine Zusammenstellung und Diskussion der Literatur zum weitläufigen Thema „Emotionen und Geschichtsunterricht“. Hierbei sollen vor allem theoretische Grundlagen in Hinblick auf den Zusammenhang von Emotion und Kognition, also Fühlen und Denken, erörtert werden. Neben der Literaturanalyse wird der Aspekt der Emotionalität auf dessen Einsetzbarkeit im Geschichtsunterricht analysiert.

Die Bereiche der historischen Identität sowie der historischen Imagination sind auch stark mit der Thematik Emotionen verbunden. Deshalb werden sie im Rahmen der Diplomarbeit ebenfalls thematisiert und in der weiteren Analyse zu Emotionen berücksichtigt. Ein weiterer wichtiger Bereich ist die mögliche Integration von Gefühlen im Geschichtsunterricht.

In Hinblick auf die Praxis des Geschichtsunterrichts und der Methode des historischen Lernens, möchte ich noch eine spezifische Arbeitsweise vorschlagen, nämlich die TZI (Themenzentrierte Interaktion) Methode. Für den Bereich der Integration von Gefühlen im Unterricht wird von jener Literatur ausgegangen, die sich einer praktischen Umsetzung von Emotionen beim Lernen nähert und Methoden vorschlägt. Dabei kommt der Einsatz von virtuellen Zeugnissen zur Sprache und wie diese sinnvoll aufgearbeitet werden können, sowie die Herangehensweise, wie eine Anwendung im Unterricht stattfinden könnte, kurz erläutert.

1.2 Gliederung

Die Diplomarbeit gliedert sich in verschiedene Abschnitte, welche aufeinander aufbauen.

Das zweite Kapitel bietet eine Einführung in die Begriffserklärung- und Differenzierung, wobei an dieser Stelle angemerkt werden muss, dass die Begriffe Emotion, Affekt und Gefühl in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet werden. Für Vorschläge einer Differenzierung sei hauptsächlich auf Luc Ciompi verwiesen.

Das dritte Kapitel befasst sich mit den theoretischen Grundlagen zu Emotionen und dem Zusammenhang zwischen Fühlen und Denken. Außerdem wird ein kurzer Blick auf empirische Studien, im Kontext mit historischem Lernen, geworfen. Eine weitere theoretische Grundlage zu Emotionen bildet ein Unterkapitel, welches von emotionaler Intelligenz handelt. Hier wird die Rolle der Emotionen, Gefühle und Affekte in Form der Intelligenz beschrieben, sowie der Einfluss von Emotion auf Kognition im Lernprozess analysiert.

Im vierten Kapitel der Arbeit wird ein geschichtlicher Rückblick entworfen, der von den Emotionsdebatten in der Geschichtswissenschaft berichtet. Hierbei geht es um die Perspektive der Geschichtsdidaktik auf die Emotionalität, sowie um den Einfluss von Emotionen auf das historische Lernen.

Im fünften Kapitel wird noch gezielter auf die Emotionen und das historische Lernen eingegangen, wobei das Ziel ist aufzuzeigen, dass das historische Lernen nicht nur von kognitiven Momenten bestimmt ist. Weitere Unterkapitel beschäftigen sich mit der Handhabung von Emotionen in der Geschichtsdidaktik, der Arbeit mit Emotionen im Geschichtsunterricht, der historischen Identität und Emotionen, sowie einer Theorie und Methode, die zu einer Integration von Gefühlen im Geschichtsunterricht beisteuern könnte.

Im sechsten Kapitel wird die emotionale Dimension des Geschichtsunterrichts am Beispiel des Holocaust erörtert. Dafür wird in einem Unterkapitel gezielt auf die Vermittlungsinstanzen als Brückenfunktion zwischen Vergangenheit und Gegenwart, sowie auf deren emotionalen Impulse, eingegangen. Der Fokus liegt dabei speziell auf Schulbüchern, KZ-Gedenkstätten und Virtuellen Zeugnissen, die wichtige Impulsgeber für Emotionen und dem historischen Lernen, darstellen.

Im siebten und letzten Kapitel dieser Diplomarbeit wird das Gesamtfazit der Arbeit präsentiert, die Forschungsfragen nochmals beantwortet und mögliche Fragestellungen angeführt, die in dieser Diplomarbeit leider nicht thematisiert werden konnten.

1.3 Forschungsfrage

Die Forschungsfragen in dieser Diplomarbeit orientieren sich an den theoretischen Grundlagen des Fühlens und Denkens, in Hinblick auf historisches Lernen am Beispiel des Holocaust. Der emotionale Aspekt des Geschichtsunterrichts nimmt in der vorliegenden Arbeit den Mittelpunkt ein. Durch den Titel der Diplomarbeit *Emotionen und historisches Lernen. Der Holocaust im Geschichtsunterricht* resultieren folgende Forschungsfragen:

Welche Rolle spielen Emotionen beim historischen Lernen über den Holocaust und wie kann mit ihnen im Rahmen des Geschichtsunterrichts gearbeitet werden?

Wie werden Emotionen im Hinblick auf historisches Lernen im geschichtsdidaktischen Diskurs dargestellt?

Diese Fragen sollen durch die vorliegende Diplomarbeit erarbeitet und beantwortet werden. Der Aspekt des emotional-kognitiven Zusammenspiels, wird in dieser Arbeit ebenfalls thematisiert und beantwortet.

Hypothese

Die Hypothese dieser vorliegenden Diplomarbeit lautet wie folgt:

Im Geschichtsunterricht kann gar nicht ohne Emotionen gearbeitet werden.

2 Begriffsdefinitionen- und Differenzierungen

Unter Emotionen werden „psychische Zustände (Gefühle)“⁹ verstanden. Die Forschung ist sich weitgehend darüber einig, „dass Furcht, Traurigkeit, Ärger und Freude zu den universellen Emotionen zählen.“¹⁰

Juliane Brauer hält fest, dass die Geschichtswissenschaft, die genaue Definition von *Emotionen* betreffend, vor einer Herausforderung steht, da diese aufgrund ihrer Fluidität schwer zu fassen sind.¹¹ Es scheint tendenziell so, als würde die Angst davor, etwas falsch auszulegen, größer sein, als der Wille, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Oft wird mit Emotionen Komplexität und Unbestimmtheit verbunden. Nichtsdestotrotz sollte die Schwierigkeit der Begriffsverortung, die Beschäftigung mit Emotionen und historischem Lernen bzw. die emotionale Dimension des Geschichtsunterrichts, nicht weniger erforschenswert machen.

Nach der Definition von Juliane Brauer sind *Emotionen* „die Vermittlungsinstanz zwischen dem Körper/Geist und Gesellschaft, eine zentrale Dimension von Erfahrung und Erkenntnis.“¹² Jede Emotion ist somit an eine Person gebunden und verbindet den Körper mit dem Geist.

Eine weitere Definition lässt sich bei Luc Ciompi finden. Für ihn sind Emotionen sowohl für die Regulierung der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit als auch für das Gedächtnis und das Denken verantwortlich.¹³ Warum man also gewissen Dingen oder Personen Achtsamkeit schenkt oder weshalb man Situationen auf eine bestimmte Art und Weise wahrnimmt, hängt mit den Emotionen zusammen, die sich wiederum auf das Denken auswirken und umgekehrt. Es wäre auch falsch zu behaupten, dass ein bestimmter Prozess, sei es der emotionale oder der kognitive, vor dem anderen in Gang gesetzt würde, demnach einer der beiden Kategorien eine Vormachtstellung

⁹ Georg Feuser, Birgit Herz, Wolfgang Jantzen (Hg.), *Emotion und Persönlichkeit*. (Stuttgart 2014), 18.

¹⁰ Feuser, *Emotion und Persönlichkeit*, 18.

¹¹ Vgl. Juliane Brauer, Martin Lücke (Hg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*, (Eckert. Die Schriftenreihe, Bd. 133., Göttingen 2013) 18.

¹² Brauer, Zit. nach: Ute Frevert und Anne Schmidt, „Geschichte, Emotionen und die Macht der Bilder“. In: *Geschichte und Gesellschaft* 37, Bd. 1, 2011, 5-25, hier 18.

¹³ Vgl. Luc Ciompi, Elke Endert, *Gefühle machen Geschichte. Die Wirkung kollektiver Emotionen – von Hitler bis Obama*, (Göttingen 2011) 13.

gegenüber der anderen hätte, denn sie stehen gleichwertig in Verbindung zueinander und bedingen einander.

Weiter soll der Begriff *Affekt*, der oft in Verbindung mit der Emotion aufkommt, Ciompi zufolge, folgendermaßen definiert werden:

„Ein Affekt ist eine von inneren oder äußeren Reizen ausgelöste, ganzheitliche psycho-physische Gestimmtheit von unterschiedlicher Qualität, Dauer und Bewusstseinsnähe.“ ¹⁴

Ein Affekt umfasst sowohl schnell wechselnde bewusste also auch lang andauernde bewusste oder unbewusste Gefühle, Emotionen und Stimmungen. Es kann nicht exakt bestimmt werden, in welcher Form, Intensität oder Dauer Affekte auftreten können. ¹⁵ Ein Affekt kann nur kurz oder auch länger anhalten und nur latent bewusst sein. Er lässt sich außerdem durch unkontrollierte und intensive Gefühlserregungen kennzeichnen. ¹⁶

Wichtig ist auch die Unterscheidung zwischen körperlichen und rein geistigen Affekten, die dann als Emotionen hervortreten, wie beispielsweise Wut oder Freude. Die Beziehung zwischen den körperlichen und geistigen Affekten ist jedoch nicht wegzudenken. ¹⁷ Das bedeutet also, dass wir in gewisse Weise „immer affektiv gestimmt sind.“ ¹⁸ Emotionen sind also allgegenwärtig, mal auf subtile, mal auf offensichtliche Art und Weise, aber sie sind da und stehen in einem engen Zusammenhang mit Körper und Geist.

Georg Feuser beschreibt Affekte als „die in Handlung übersetzten Emotionen“. ¹⁹ Affekte haben einen unkontrollierbaren Charakter der sich dann in reflexhaften Reaktionen einer Person zeigt.

¹⁴ Luc Ciompi, Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik, (Göttingen 1997), 67.

¹⁵ Vgl. Ciompi, fraktale Affektlogik, 66.

¹⁶ Vgl. Ciompi, Gefühle machen Geschichte, 18.

¹⁷ Vgl. Therese Themessl, Zur Philosophie des Gefühls (gedr. Diplomarbeit Universität Wien 2008) 47, Zit. nach: René Descartes, Meditationen, II, 83 und Die Leidenschaft der Seele I, (Stuttgart 2005/ o.O. 1984).

¹⁸ Ciompi, fraktale Affektlogik, 69.

¹⁹ Feuser, Emotionen und Persönlichkeit, 19.

Ein weiterer Begriff im Zusammenhang mit Emotion ist *Gefühl*. Mark Galliker zufolge werden Gefühle anders wahrgenommen als Emotionen, nämlich bewusst. Es handelt sich um eine seelische Regung, die im Körper oder im Bewusstsein des Menschen auftritt.²⁰ Auch Ciompi betont, dass Gefühle „meist als bewusst wahrgenommene körperlich-seelische Erscheinungen verstanden werden, die wissenschaftlich Emotionen (»emotions«) heißen.“²¹ Ein Gefühl spürt man demnach intensiv und bewusst. Feuser bezeichnet Gefühle als „das subjektive Erleben der Emotion“. ²² Er hebt auch hervor, dass Gefühle ohne Vernunft unmöglich sind sowie auch die Vernunft ohne Gefühle nicht möglich sind, denn sie bedingen einander.²³

Weiter geht es mit dem Begriff *Stimmungen*, die Jörg Mertens zufolge emotionale Veränderungen sind. Sie unterscheiden sich jedoch in der längeren Dauer von der Emotion.²⁴ Auch was diesen Begriff betrifft herrscht keine Einigkeit. Ciompi meint, dass es über die Frage nach der Dauer von Stimmungen unterschiedliche Auffassungen gibt und auch darüber, ob Stimmungen immer bewusst oder ganz im Gegenteil meistens unbewusst sind.²⁵ An einer anderen Stelle bezieht sich Ciompi auf Otto Friedrich Bollnow, der Stimmungen als einen Gegenstand versteht, der als ein tragendes Element fungiert, „aus dem sich das gesamte sonstige Seelenleben entwickelt.“²⁶ Feuser bezeichnet Stimmungen wiederum als eher länger andauernde Zustände, „die nicht zwingend eine Reaktion auf ein bestimmtes Ereignis darstellen, sondern beispielsweise durch wiederkehrende Gefühle oder Gedanken hervorgerufen werden.“²⁷

Es stellt sich grundsätzlich als schwierig heraus, die Kontrolle darüber zu haben, wie dein Körper in gewissen Situationen reagiert und Emotionen rufen oftmals körperliche Reaktionen hervor, die der Mensch vielleicht nur mit großer Anstrengung verbergen kann. Es hängt somit alles zusammen, die Emotion, Kognition und der Körper wirken

²⁰ Vgl. Mark Galliker, Psychologie der Gefühle und Bedürfnisse. Theorien, Erfahrungen, Kompetenzen (Stuttgart 2009) 16.

²¹ Ciompi, Gefühle machen Geschichte, 18.

²² Feuser, Emotion und Persönlichkeit, 19.

²³ Vgl. Feuser, 19.

²⁴ Vgl. Daniela Aichmayr, Emotion in Bewegung. Aufführungsanalyse am Beispiel Café Müller, ein Stück von Pina Bausch – Tanztheater Wuppertal (gedr. Diplomarbeit Universität Wien 2015) 42, Zit. nach: Jörg Merten, Einführung in die Emotionspsychologie, 1. Auflage (Stuttgart 2003).

²⁵ Vgl. Ciompi, Emotionalen Grundlagen des Denkens, 63-64.

²⁶ Ciompi, 63, Zit. nach: Otto Friedrich Bollnow, Das Wesen der Stimmungen (Frankfurt 1956).

²⁷ Feuser, 19.

ineinander und genau deshalb wäre es falsch, den emotionalen Aspekt beim Lernen und hier mit Fokus auf das historische Lernen, zu vernachlässigen.

3 Theoretische Grundlagen

Ausführlich hat sich Ciompi mit dem Verhältnis zwischen Affekt und Logik, also Fühlen und Denken oder Emotion und Kognition, die der Autor synonym verwendet, befasst. In seinem Werk *Die emotionalen Grundlagen des Denkens* schreibt er eingangs, dass emotionale Einflüsse auf das Denken, sowie auf den Habitus eher als Störfaktoren betrachtet wurden. Emotionale Phänomene seien in der Wissenschaft stark vernachlässigt worden, größtenteils aufgrund definitorischer und methodologischer Probleme. Daraus resultierte ein auf den Intellekt fokussiertes Weltverständnis, dass das wissenschaftliche Denken lange Zeit dominiert hat.²⁸

Ciompi postuliert, dass Fühlen und Denken, Affekt und Logik, Emotion und Kognition in unterschiedlichsten psychischen Leistungen zusammenwirken. Im Brennpunkt seiner Betrachtungen stehen die emotionalen Einfluss auf das Denken, wobei er die umgekehrten Effekte von Kognition auf die Emotion deshalb nicht zu verkennen vermag, diesen trotzdem weniger Beachtung schenkt.²⁹

Die Wirkungen der Affekte auf das Denken fasst der Autor als „Operatorwirkungen der Affekte auf das Denken“³⁰ zusammen. Diese Operatorwirkungen lassen sich in zwei Gruppen einteilen: in allgemeine Wirkungen und in spezielle Wirkungen.³¹ Hier sollen den allgemeinen Wirkungen Beachtung geschenkt werden, denn diese sind für die vorliegende Arbeit von größerer Bedeutung, da sie sich nicht auf individuelle Fälle reduzieren lassen, sondern verallgemeinernden Charakter besitzen, die nun im Kontext eines theoretischen Zugangs folgendermaßen beschrieben werden sollen.

²⁸ Vgl. Luc Ciompi, *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik* (Göttingen 2016), 11.

²⁹ Vgl. Ciompi, 13.

³⁰ Ciompi, 94.

³¹ Vgl. Ciompi, 94.

Allgemeine Affektwirkungen umfassen folgende Mechanismen:

- Affekte als „Motoren“ und „Motivatoren“ auf die Kognition wirkend:
Ciompi betont, dass die Affekte, Kräfte aller Art besitzen, sowie Ängste, Wünsche oder Bestrebungen, die die kognitive Dynamik in Gang setzen und ihr die Energie liefert, die sie benötigt, also wie ein Motor darin wirkt. Er merkt allerdings auch an, dass der von Jean Piaget stammende Vergleich der Affekte mit Motoren, auch gegenteilige Wirkungen in Bewegung setzen können, nämlich Emotionen, die sich bremsend auf das Denken und Verhalten auswirken können. Es gibt beispielsweise Emotionen wie Angst oder Freude, die das Denken beschleunigen, wohingegen Emotionen wie Trauer oder Depression entschleunigend oder hemmend wirken. Differenziert betrachtet gibt es also je nach Emotion gibt es eine aktivierende und eine hemmende Wirkung auf das Denken und Verhalten.
- Zugang zu Gedächtnisspeichern durch Affekte:
Ciompi beschreibt Affekte an dieser Stelle als Schleusen, die bestimmte Erinnerungen selektieren oder die je nach Kontext bestimmte Gedächtnisspeicher öffnen oder schließen. Das Denken ist durch diesen Mechanismus eng mit Emotionen verbunden. Beispielsweise werden in einem wütenden Zustand Erinnerungen präferiert, die die eigenen aggressiven Gefühle bestätigen. Kognition und Emotion arbeiten hier unmittelbar zusammen, sie sind funktionell miteinander verknüpft.
- Prioritätenordnung durch Affekte:
die Hierarchie der Inhalte unseres Denkens entspricht zu einem großen Teil dem bestimmenden Affekt. Ein stärkeres Gefühl dominiert logischerweise ein schwächeres und wirkt sich auf das Denken aus.
- Beschränkung der Informationsfülle durch Affekte:
Erst durch selektierende, hierarchisierende Wirkungen, die wie ein Filter arbeiten, schaffen wir es die Komplexität von Informationen zu reduzieren.³²

³² Vgl. Ciompi, 95-99.

Es ist eine Tatsache, dass wir Menschen immer emotionsbestimmt sind. Daher macht es auch keinen Sinn, Emotionen außen vor zu lassen. Sie sind da und haben großen Einfluss auf unser Denken und Verhalten. Besonders im schulischen Kontext ist es meiner Meinung nach wichtig, der Auseinandersetzung mit Emotionen einen höheren Stellenwert zu geben, denn gerade in Lernprozessen sind Emotionen ausschlaggebend für das Denken. Orientiert an der Theorie von Ciompi, möchte ich festhalten, dass der Zustand der Freude beispielsweise enorme Auswirkungen auf das Lernverhalten haben kann. Freude liefert Energie und löst dadurch möglicherweise Motivation aus, was wiederum den Denkvorgang steuert. Fühl- und Denkverbindungen sind auf jeden Fall in Kombination vorhanden.

3.1 Gefühl vs. Verstand?

Bevor wir Emotion und Kognition auf ein Konzept der Gegensätzlichkeit untersuchen, soll zunächst der Begriff der *Kognition* erläutert werden. Ciompi zufolge ist Kognition „das Erfassen und weitere neuronale Verarbeiten von sensorischen Unterschieden und Gemeinsamkeiten beziehungsweise von Varianzen und Invarianzen zu verstehen.“³³ Bei kognitiven Prozessen handelt es sich also um das Erkennen von Gleichheiten, sowie auch damit einhergehende Unterschiedlichkeiten. Kognitive Vorgänge sind von einem abstrakten, materienfernen Charakter bestimmt, wohingegen emotionale, affektive Prozesse stärker mit dem Körper in Beziehung stehen. Laut Ciompi gehören beide Prozesse nichtsdestotrotz zwingend zusammen. Der affektive Prozess entspricht einem vordergründig körperlichen Umsetzen des Erlebten. Der kognitive Prozess entspricht dagegen einem fortschrittlichen Abstrahieren von Erkenntnissen.³⁴ Trotzdem stehen „beide komplementären Vorgänge eminent im Dienst des Überlebens und gehören auch insofern untrennbar zusammen.“³⁵

Nichtsdestotrotz sind wir es gewohnt, Denken und Fühlen oftmals voneinander zu trennen. Es ist und womöglich gar nicht so stark bewusst, dass wir stets von beiden Prozessen gleichermaßen begleitet werden und diese eng miteinander verknüpft sind. Ciompi schildert folgende Situation:

³³ Ciompi, Emotionalen Grundlagen des Denkens, 72.

³⁴ Vgl. Ciompi, Emotionalen Grundlagen des Denkens, 72, 75.

³⁵ Ciompi, Emotionalen Grundlagen des Denkens, 75.

„Auf der einen Seite die klare Welt des Denkens bis hin zur formalen Logik und Mathematik, auf der anderen Seite die unsichere Welt der Gefühle, der Stimmungen und Affekte die, so meinen wir, alles ‚reine‘ Denken nur stören und deshalb daraus so weit wie irgend möglich zu verbannen sind.“ ³⁶

Das Denken wird also, wie Ciompi zynisch anmerkt, als eine klar strukturierte und fundierte Kategorie gesehen, auf die gezählt werden kann, während das Fühlen keine scharfe Linie nach sich zieht und sprunghaft sowie störend erscheint. Gedanken und Gefühle vermischen sich jedoch und beeinflussen sich gegenseitig.

An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass Emotionen natürlich zwei Seiten haben. Differenziert betrachtet, bergen Gefühle positives aber auch negatives Potential in sich. Trotzdem scheint mir die Sichtweise, dass Emotionen störende Elemente für kognitives Denken sein sollten, nicht richtig zu sein, denn eine Störung muss nicht unmittelbar etwas Negatives sein. Eine Störung, die beispielsweise als Ablenkung definiert wird, hat im Lernprozess nicht nur kontraproduktiven Charakter, da der Mensch durch Momente der Ablenkung auch wieder Kraft tanken und neue Energie schöpfen kann. Je nach Perspektive ist eine Störung demnach keine Störung per se.

Bezugnehmend auf die Affektlogik gehen wir nun davon aus, dass Fühlen und Denken zwei untrennbare Konstrukte sind. „Bestimmte Wahrnehmungen oder Gedanken lösen bestimmte Gefühle wie Angst, Wut oder Freude aus, die ihrerseits die Art und Weise verändern, wie wir unsere Umwelt wahrnehmen und welche Art von Logik im weiten Sinn wir auf dieser Basis entwickeln“. ³⁷ Emotionen sind entscheidend für unser Handeln und beeinflussen dieses auch. Vice versa unterliegen Gefühle auch bestimmten Erfahrungen, die ebenfalls kognitiv verarbeitet werden müssen, damit ein bewusstes Gefühl entstehen kann. ³⁸

³⁶ Ciompi, Gefühle machen Geschichte, 14.

³⁷ Ciompi, 16.

³⁸ Vgl. Horst Gies, Emotionalität versus Rationalität? In: Bernd Mütter, Uwe Uffelman (Hg.), Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, 3. Auflage, Bd. 76, Frankfurt/Main 1996) 27-40, hier 28.

Horst Gies schreibt, dass aus der Motivationspsychologie bekannt ist, „daß Gefühle beim Lehren und Lernen von Geschichte eine bedeutsame Rolle spielen.“³⁹ Emotionen sind ein Teil unseres Seins und haben natürlich auch in der Geschichte und in dessen Lernprozess eine nicht weniger zu beachtende Rolle als das Denken an sich.⁴⁰ Gerade im Geschichtsunterricht sind Schülerinnen und Schüler mit allen möglichen Informationen konfrontiert und da nimmt der Holocaust natürlich eine besondere Stellung ein, denn der Aspekt der Emotionalität ist hier wohl nicht wegzudiskutieren. Emotionen spielen eine wichtige Rolle in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust, denn sie sind unter anderem dafür verantwortlich wie dieses Thema aufgenommen und verarbeitet wird und welches Verständnis daraus resultiert.

Dass Emotion und Kognition in Wechselwirkung zueinander stehen beschreibt Gies ebenfalls folgendermaßen: „Erst nachdem ich mit dem Kopf persönliche Betroffenheit wahrgenommen habe, kann ich mit dem Herzen bei der Sache sein. Aber auch der umgekehrte Vorgang ist denkbar: Ich bin für ein historisches Thema emotional deshalb aufgeschlossen, weil mir meine persönliche Betroffenheit als Ergebnis früher gemachter Erfahrungen bewußt ist.“⁴¹ Durch die Aktivierung meines Verstandes, um die Beschäftigung mit historischem Inhalt in Gang zu setzen, hilft mir meine emotionale Offenheit, dies erfolgreich zu tun.⁴² Es benötigt demnach jenen Vorgang um den anderen effektiv auszulösen und umgekehrt. Beide Vorgänge sind notwendig und schließen sich gegenseitig nicht aus.

Meiner Meinung nach ist es nicht richtig, die Kognition von der Emotion zu trennen, denn sie beeinflussen sich gegenseitig in unterschiedlichsten Lebenssituationen. Ein Mensch kann nicht denken ohne zu fühlen, sogleich er nicht fühlen ohne zu denken vermag. Wird die Frage gestellt, wie Gedanken ausgelöst werden, bedarf es hier wohl keiner weiteren Erklärung, denn die Wechselwirkung zwischen Denken und Fühlen, ist nicht von der Hand zu weisen. Die Theorie „vom gesetzmäßigen Zusammenwirken von Fühlen und Denken“⁴³ wird *Affektlogik* genannt und auch nicht von Ciompi als Konzept der Gegensätzlichkeit verstanden. Aus meiner Perspektive sollte es sich

³⁹ Gies, Emotionalität, 29.

⁴⁰ Vgl. Gies, Emotionalität, 29.

⁴¹ Gies, 39.

⁴² Vgl. Gies, 39.

⁴³ Ciompi, Gefühle machen Geschichte, 13.

daher nicht um den Kampf Verstand gegen Gefühl handeln. Vielmehr sollten beide als eine in sich zusammenwirkende Einheit betrachtet werden.

3.2 Emotionale Auffassung von Intelligenz

Der Psychologe Daniel Goleman beschäftigte sich mit dem Aspekt der Emotionalität im Kontext der Intelligenz. Für ihn konstituierte sich die Intelligenz eines Menschen nicht nur über kognitive Elemente. Genau wie Ciompi erkannte auch er, dass beide Systeme, sowohl emotionale als auch kognitive, in Wechselwirkung zueinanderstehen. Die Rolle der Emotionen, der Gefühle in Form der Intelligenz wurde damals um die Jahrhundertmitte nicht ernst genommen und wenig erforscht. Vor allem nach der kognitiven Revolution Ende der sechziger Jahre, beschäftigte man sich primär mit kognitiven Prozessen und der Frage, wie Informationen registriert und gespeichert werden. Emotionen kam in diesem Vorgang jedoch kaum Bedeutung zu. Goleman betont, dass Emotionen laut den Kognitionswissenschaften, in der Intelligenz nichts zu suchen haben. Leider ließen die Wissenschaften damals außer Acht, dass die Rationalität von Gefühlen übermannt werden und sogar unter dessen Kontrolle geraten kann.⁴⁴

Die Psychologie hat sich im Laufe der Jahre weiterentwickelt und zunehmend postuliert, dass Emotionen im Denken eine große Rolle spielen. Es wurde versucht Emotionen in den Bereich der Intelligenz miteinzubeziehen, „statt Gefühl und Intelligenz als absoluten Widerspruch aufzufassen“.⁴⁵ Goleman kritisiert vor allem IQ-Tests, die nichts über den Erfolg im Leben von Schülerinnen und Schülern aussagen können, da sie den emotionalen Aspekt von Intelligenz ausschließen. Der Intelligenzbegriff müsse über solche Tests hinausgehen und weiter gefasst werden. Es reicht Goleman zufolge nicht aus, über ein schmales Spektrum an sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten zu verfügen, um im Leben Erfolg zu haben. Vielmehr zählen soziale Fähigkeiten, wie das verstehen anderer und in zwischenmenschlichen Situationen angemessen zu handeln, im Leben eines Menschen.⁴⁶

⁴⁴ Vgl. Daniel Goleman, Emotionale Intelligenz (München 1996), 61-62.

⁴⁵ Goleman, Emotionale Intelligenz, 64.

⁴⁶ Vgl. Goleman, 64-65.

Menschen werden in jeglichen Bereichen jeden Tag mit Emotionen konfrontiert und von ihnen geleitet. Aus der aktuellen Schulpsychologie ist bekannt, dass „nicht nur Kognition und Motivation Handlungen steuern und regulieren, sondern auch Gefühle.“⁴⁷ Die empirische Schulforschung bemüht sich um die Untersuchung von authentischen Effekten, die durch, die im Schulalltag erlebten Gefühle, ausgelöst werden. Besonders die Wirkung von Emotionen auf das Lernen beziehen sich oft auf die Resultate der Stimmungsforschung. Im Rahmen dieser Forschungen stellt sich klar heraus, dass Gefühle Auswirkungen auf das Lernen von Schülerinnen und Schüler haben. Die Stimmungsforschung hält außerdem fest, dass Emotionen von außen nachhaltig beeinflussbar sind, jedoch sei in Anbetracht der Methoden dieses Forschungszweiges zur Vorsicht gerufen, denn diese lassen sich Tina Hascher zufolge nur begrenzt auf schulisches Lernen übertragen. Nichtsdestotrotz sind aus den Erkenntnissen der Stimmungsforschung besonders zwei Sachen abzuleiten: Gefühle lassen sich beeinflussen und Gefühle haben Einfluss auf Kognition, Emotionen und das Handeln.⁴⁸

Hascher hält den Einfluss von Emotion auf Kognition im Lernprozess durch folgende Faktoren fest:⁴⁹

- Stimmungskongruenz: Stimmungen wählen bestimmte Informationen aus einem Kontext aus. Die Wahl der Informationen hängt von der jeweiligen Stimmung ab. Wenn man also positive Emotionen hat, neigt man üblicherweise dazu, positive Aspekte auszuwählen, umgekehrt verhält es sich mit negativen Gefühlen, die dazu beitragen eher negative Aspekte zu wählen.
- Informationsverarbeitung: Stimmungen sind mit diversen Arten der Informationsverarbeitung verbunden. Negative Emotionen fördern eher das analytische Denken, während positive Gefühle intuitiv-ganzheitliche Denkmuster beeinflussen.

⁴⁷ Tina Hascher, Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5, 610-625, hier 610.

⁴⁸ Vgl. Tina Hascher, Emotionen im Schulalltag, 611.

⁴⁹ Vgl. Hascher, 612.

- Informationspotenzial: Stimmungen, seien sie positiv oder negativ, geben dem Menschen unter anderem auch Information darüber, wie sicher man sich in einer gewissen Situation fühlt. Sie fördern außerdem mentale Prozesse wie die Aufnahme von Informationen.
- Stimmungserhalt: Meistens wählen Schülerinnen und Schüler jene Aufgaben, die erfolgsversprechend scheinen und vermeiden jene, die ihre positiven Gefühle gefährden könnten.

Diese Punkte beschreiben einen Erklärungsweg, jedoch gibt es weitere Einflussfaktoren, die es zu berücksichtigen gilt. Es kommt auch stark auf die Persönlichkeit eines Menschen an und auf dessen soziokulturellen Hintergrund, wie sich Emotionen auf das Lernen auswirken. Außerdem hängt auch viel von der Unterrichtsgestaltung ab, ob und wie Emotionen der Schülerinnen und Schüler zu Tage treten und wie diese den Lernprozess positiv beeinflussen. Welche Emotionen entstehen und wie sich diese auf das Lernen auswirken, hat auch viel mit der Beziehung zur Lehrperson und der Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern zu tun.

Wenn nun Emotionen Einfluss auf das Denken haben, drängt sich mir die Frage auf, was *emotionale Intelligenz* eigentlich ausmacht. Goleman gliedert die Fähigkeiten emotionaler Intelligenz in fünf Bereiche: ⁵⁰

- Das Kennen der eigenen Emotionen: es geht hier um die persönliche Wahrnehmung, das Erkennen seines eigenen Gefühls, denn nur so kann man Herr der Lage werden und sich selbst besser verstehen.
- Mit Emotionen umgehen können: hier geht es um die Handhabung der eigenen Emotionen. Die Fähigkeit besteht darin, mit seinen Emotionen so umgehen zu können, dass man sich unter Kontrolle hat und angemessen auf Situationen reagiert. Es geht auch darum sie kanalisieren zu können.

⁵⁰ Vgl. Goleman, 65-66

- Emotionen Taten folgen lassen: es ist wichtig sich Ziele zu setzen, die Emotionen quasi in den Dienst eines Ziels zu stellen. Dadurch wird unter anderem auch die emotionale Selbstbeherrschung, sowie die Aufmerksamkeit trainiert und sensibilisiert.
- Empathie: es geht um das Hineinfühlen in andere Personen, um das Verständnis für sie und ihr Fühlen und Denken, kurz gesagt, um das Fremdverstehen. Empathie ist ein fester Bestandteil guter Menschenkenntnis und fördert die soziale Interaktion.
- Umgang mit Emotionen in zwischenmenschliche Beziehungen: hier geht es um die soziale Kompetenz, die die Grundlage für Beliebtheit, Führung und anderer Qualitäten, festmacht.

Alle diese Bereiche machen zu einem großen Grad emotionale Intelligenz eines Menschen aus, jedoch kann nicht jeder Mensch in allen Dingen gleich gut sein. Laut Goleman lassen sich emotionale Fähigkeiten jedoch verbessern und erweitern, wenn man sich die nötige Mühe dazu macht.⁵¹

Für das historische Lernen mit Emotionen ist eine emotionale Kompetenz dringend erforderlich. Doch wenn das Bewusstsein um den wichtigen Stellenwert von Emotionen beim Lernen im Rahmen des Geschichteunterrichts fehlt, bleibt die Schulung einer emotionalen Kompetenz/Intelligenz weitgehend aus. Kognitive Prozesse nehmen erneut einen höheren Platz im Unterrichtsgeschehen ein und die emotionale Erfahrung des Lernens wird vernachlässigt.

⁵¹ Vgl. Goleman, 66.

3.3 Empirische Studien über den emotionalen Aspekt historischen Lernens

In der Konferenz für Geschichtsdidaktik 1991 wurde zwar verstärkt die starke Rolle der emotionalen Komponente für das historische Lernen festgehalten, jedoch brachte diese Erkenntnis keine groß angelegten empirischen Forschungsbemühungen ins Rollen. Vereinzelt lassen sich Studien finden, jedoch überwiegt die unzureichende Erschließung von Emotionalität und historischem Lernen. Dass das Gedankengut nach der Konferenz nicht fruchtete, lag unter anderem an skeptischen Äußerungen. Die Kritik bezog sich beispielsweise auf die unmögliche Erklärbarkeit und Überprüfbarkeit von Emotionen. Außerdem gäbe es eine Tendenz zur Überwältigung der Schülerinnen und Schüler und somit keine positiven Lernprozesse als Resultat des Geschichtsunterrichts. Es wurde auch befürchtet, dass durch das Auslösen oder Anregen von Emotionen, unkontrollierbare Emotionen auftreten könnten, die sich der rationalen Kontrolle entziehen würden. Das größte Problem sei jedoch der Emotionsbegriff selbst, denn dieser habe etliche Definitionen und Ausprägungen und somit eine Auseinandersetzung schwer möglich. Brauer betont jedoch, dass es womöglich gerade die Unbestimmtheit ist, die dem Umgang mit Emotionen neue Möglichkeiten eröffnet.⁵²

Zu den Kritikpunkten soll nun folgendes festgehalten werden:

- dass Emotionen unmöglich erklärbar sind ist so nicht ganz richtig, denn wir Menschen sind sehr wohl im Stande unsere Emotionen zu erklären und ihnen Bedeutung zuzuschreiben und sie konkret zu benennen. Wut, Freude, Interesse, Langeweile, Empathie usw. sind Gefühle die du beschreiben kannst. Und was ist falsch daran zunächst auf der sprachlichen Ebene anzufangen? Durch das Verbalisieren von Emotionen, werden sie konkret und greifbar. Im Lernprozess sind Emotionen unvermeidliche Komponenten. Jeder Mensch besitzt sie und gerade im Geschichtsunterricht können sie nicht ausgeklammert werden, denn dieser verlangt den Schülerinnen und Schülern etliche Gefühlslagen wie Empathie, Freude, Trauer, Wut und vieles mehr ab.

⁵² Vgl. Juliane Brauer, 64-65.

- dass eine emotionale Überwältigungsgefahr besteht, soll nicht bestritten werden, jedoch sei dieser Punkt auch etwas differenzierter zu betrachten. Wieso wird automatisch davon ausgegangen, dass es die emotionalen Komponenten sind die überwältigen und nicht die rationalen? Wenn nicht von dem Prinzip Emotionalität versus Rationalität ausgegangen wird, dann erkennt man, dass beide Konzepte in Verbindung stehen und sich gegenseitig bedingen. Deshalb ist die Überwältigungsgefahr keine rein emotionale Angelegenheit.
- dass der Unterricht unter unkontrollierbaren Emotionen leidet, sei dahingestellt. Natürlich ist eine absolute Kontrolle unmöglich und die Gefahr der Verselbstständigung hoch, jedoch könnten genau an dieser Stelle empirische Forschungsbemühungen nützlich sein, um Lehrpersonen einigermaßen darauf vorbereiten zu können, auch wenn es nur Ansätze sind, ist eine Auseinandersetzung mit Emotionalität historischen Lernens hilfreich und wünschenswert.

Der Umgang mit Geschichte ist emotional konnotiert und es sind immer auch Gefühle im Spiel. Nimmt man es genau, ist Geschichte eine „emotionale Zumutung“⁵³ und gerade deshalb ist es wichtig, sich mit der Rolle von Emotionen für das historische Lernen intensiver zu beschäftigen.⁵⁴

⁵³ Juliane Brauer, 66.

⁵⁴ Vgl. Juliane Brauer, 66.

4 Geschichtsdidaktik und Emotionen – Geschichtlicher Rückblick

1991 wurde vom 7. bis 9. Oktober in Zusammenarbeit mit dem Georg-Eckert-Institut eine Konferenz in Braunschweig abgehalten. Das Thema war *Emotionen in Erforschung, Vermittlung und Rezeption von Geschichte* und hatte zum Ziel, der Emotionsproblematik auf den Grund zu gehen. Da das Thema in der wissenschaftlichen Diskussion noch kaum aufgegriffen wurde, war ein Forschungsstand erstmal zu schaffen.⁵⁵ Einer der Referenten, Hans-Jürgen Pandel, verwies auf die Lücken in der deutschen Forschung im Vergleich zu den USA und Frankreich. Anschließend erklärte er drei Ebenen bezogen auf den Gefühlsbegriff: „den physiologischen Erregungszustand, die sprachliche Formulierung aufgrund kulturell erarbeiteter Gefühlsregeln und den kognitiven Prozess der Verknüpfung somatischer Veränderungen und emotionaler Reize.“⁵⁶

Der polnische Geschichtsdidaktiker Imre Knausz betonte die Emotionalität des Geschichtsunterrichts und wollte die Emotionen, besonders die historischen Emotionen, zum Gegenstand des Unterrichts machen. Einer der Vorsitzenden, Bernd Mütter, kam zu dem Resultat, dass die, während der Tagung stattgefundene Diskussion über Emotionen im Geschichtsunterricht, den Trend zeigt, dass in Zukunft immer weniger auf den produktiven Umgang mit Emotionen im Geschichtsunterricht verzichtet werden könne.⁵⁷ Ein weiteres Ergebnis der Konferenz war, dass es wichtig sei Emotionen zu kultivieren und „dass sie in einen größeren historischen Zusammenhang eingebettet würden.“⁵⁸

Brigitte Dehne und Peter Schulz-Hageleit leisteten ebenfalls einen wichtigen Beitrag zu der Tagung und legten den Fokus auf die Dimensionen emotionalen Involviertseins bei Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern. Wichtig war ihnen die Lernenden zu ermutigen über ihre Emotionen frei zu sprechen, ohne sich dafür zu schämen. Dieser Gedanke stieß jedoch auf Widerstand, da für einige Teilnehmer und

⁵⁵ Vgl. Peter Meyers, *Emotion in Erforschung, Vermittlung und Rezeption von Geschichte*. In: Internationale Schulbuchforschung, Vol. 14, Nr. 1, (1992) , 88-97, online unter : < http://www.jstor.org/stable/43055889?readnow=1&refregid=excelsior%3A31282f603e074698f825a2f75d2f917b&seq=2#page_scan_tab_contents > (15.05.2018).

⁵⁶ Meyers, *Emotionen in Erforschung*, 90.

⁵⁷ Vgl. Meyers, *Emotionen in Erforschung*, 91.

⁵⁸ Meyers, *Emotionen in Erforschung*, 91.

Teilnehmerinnen die Gefahr einer Verfälschung der historischen Situation durch das Involvieren der Lernenden in ihre eigene Gefühlswelt auf der einen Seite und eine mögliche politische aber auch moralische Beeinflussung auf der anderen Seite zu gefährlich schien.⁵⁹

Über Emotionen frei sprechen zu können wäre doch ideal, denn das würde zeigen, dass der Unterricht so gestaltet ist, dass sich Lernende in einem geschützten Rahmen wissen und sich daher auch frei äußern können sowie ihre emotionale Seite ausleben können. Meiner Ansicht nach, sollten Lehrpersonen die Lernenden dazu ermutigen, Emotionen zuzulassen und diese auch zu verbalisieren, auch keine Angst vor negativen Gefühlen haben. Die Auseinandersetzung mit solchen Emotionen ist aber auch wichtig und wirkt sich auf den Lernprozess aus. Schülerinnen und Schüler sollten das historische Lernen nicht nur mit faktenbasierter Wissensaneignung verbinden, die natürlich wichtige Aspekte des Geschichtsunterrichts sind, jedoch hat man die emotionale Komponente in der Geschichte lange genug vernachlässigt und es ist an der Zeit, dass die Lernenden eine neue Wahrnehmung für den Geschichtsunterricht entwickeln können, der sich der emotionalen Dimension von Geschichte bewusst ist. Eine wichtige These der Tagung lautete folgendermaßen:

„Wenn Schüler keine Emotionen äußerten, sei es nicht gesagt, daß sie keine hätten, sondern es fehle das Bemühen, auch und gerade im Geschichtsunterricht die Ausdrucksfähigkeit im emotionalen Bereich zu fördern.“⁶⁰

Es geht also darum, die Lernenden dazu zu bewegen, sich emotional zu äußern und ihnen zu zeigen, dass es kein Tabuthema ist, über Emotionen zu sprechen. Oft bringen Schülerinnen und Schüler die Schule als Lernort mit rationalen Lernprozessen in Verbindung, da die emotionale Komponente des Lernens relativ wenig betont wird. Man sollte es sich daher noch bewusster zur Aufgabe machen, die emotionale Dimension des Lernens stärker in den Vordergrund zu rücken und öfters in den Diskurs zu bringen, damit das historische Lernen auch auf eine subjektive Ebene geführt wird und die Lernenden zur Reflexion angeregt werden. Dafür eignen sich beispielsweise

⁵⁹ Vgl. Meyers, 94-95.

⁶⁰ Meyers, 95.

vermehrt Exkursionen in Museen, die sich mit den Verbrechen des zwanzigsten Jahrhunderts auseinandersetzen. Bilder beispielsweise rufen etliche Emotionen hervor, denen sich die Schülerinnen und Schüler nicht alleine stellen sollten. Es liegt daher in der Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen, das Thema Holocaust so anzugehen, dass eine Verarbeitung der Informationen oder auch der visuellen Eindrücke im Rahmen des Geschichtsunterrichts stattfinden kann.

Die Lehrperson sollte sich um die entsprechende Vorbereitung, sowie die Schaffung einer produktiven Lernatmosphäre bemühen, um den emotionalen Äußerungen oder der emotionalen Zurückhaltung, freien Raum zu lassen. Wichtig ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler nicht den Druck spüren, erwartungsgemäß reagieren zu müssen, um der allgemeinen Meinung zu entsprechen, denn dies könnte die Authentizität der Reaktionen oder Äußerungen beeinflussen und wäre somit nicht zielführend. Der Umgang mit Emotionen im Geschichtsunterricht unterliegt aus meiner Sicht zum großen Teil der emotionalen Intelligenz und Kompetenz der Lehrperson.

Lange Zeit sah die Geschichtsdidaktik Emotionen als unwissenschaftlich an und verkannte die Tatsache Emotionalität „als theoretische Kategorie“ verstärkt in die historische Bildung miteinzubeziehen.⁶¹ Einige Geschichtsdidaktiker und Geschichtsdidaktikerinnen jedoch folgten „nicht dem fast ausschließlich auf Rationalität und kritische Aufklärung ausgerichteten Weg.“⁶² Peter Schulz-Hageleit bestärkte den emotionalen Aspekt historischen Lernens durch folgende Aussage: „Dass Gefühle und Erleben untrennbar mit dem Denken, Erkennen und Verstehen verbunden sind“⁶³ war für ihn eine nicht wegzudenkende Tatsache.

Die Beschäftigung mit dem Holocaust löst unweigerlich Emotionen aus, mit denen der richtige Umgang gefunden werden muss. Wie Schülerinnen und Schüler gewisse Ereignisse verarbeiten, hängt stark mit den Emotionen zusammen, die wiederum das Denken beeinflussen und umgekehrt. Es ist ein Zusammenspiel von Fühlen, Denken und Verstehen, wie Schulz-Hageleit es beschrieben hat.

⁶¹ Vgl. Bernd Mütter, Uwe Uffermann (Hg.), Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, 3. Auflage, Bd. 76, (Frankfurt/Main 1996), 13.

⁶² Mütter, Emotionen und historisches Lernen, 13.

⁶³ Mütter, Emotionen und historisches Lernen, 13-14, Zit. nach: Peter Schulz-Hageleit, Geschichte erleben – lernen – verstehen (Düsseldorf 1987).

4.1 Lucien Febvre und die Relevanz von Emotionen

Im Kontext einer Emotionsforschung ist der französische Historiker Lucien Febvre nicht wegzudenken. Er veröffentlichte 1941 sein Manuskript *Sensibilität und Geschichte: Zugänge zum Gefühlsleben früherer Epochen* als Aufsatz in den *Annales*. Außerdem begründete Febvre gemeinsam mit Marc Bloch „die Fachzeitschrift *Annales d'histoire économique et sociale*, um die sich eine der wichtigsten Schulen der Geschichtsschreibung des 20. Jahrhunderts entwickelte.“⁶⁴

Der Historiker maß der Beschäftigung mit Emotionen große Bedeutung bei, trotz kritischer Einwürfe seiner Kolleginnen und Kollegen. Er thematisierte unter anderem die Frage nach der Abgrenzung von Gefühlen und die Komplexität dieser, denn für ihn treten immer mehrere Emotionen gleichzeitig auf, mit denen sich das Individuum auseinanderzusetzen hat.⁶⁵

Eine differenzierte Beschäftigung und das Interesse für Emotionen wurde bei Febvre vor allem durch folgende Faktoren beeinflusst:⁶⁶

- die Unsicherheit und Gefahr durch die Entfaltung des Faschismus in Europa
- das emotionale Potential der Verführung im Nationalsozialismus

Dem Historiker war also klar, dass Emotionen auch ein risikoreiches Potenzial in sich tragen und für bestimmte Zwecke gezielt eingesetzt und auf manipulativen Wege instrumentalisiert werden können. Sowohl Hitler als auch Mussolini waren sich der Wirkung von emotional gefärbten Inhalten bewusst und setzten jegliche Mittel raffiniert ein, um die Masse für sich zu gewinnen. Die Instrumentalisierung von Emotionen und deren Ansteckungspotential veranlasste Febvre, sich mit deren Hintergründe, Auswirkungen und Folgen näher zu befassen. Die Relevanz der Beschäftigung mit Emotionen entsprang für Febvre demnach mehr einer negativen Bedienung dieser, um die es sich zu forschen lohnte.

⁶⁴ Jan Plamper, *Geschichte und Gefühl. Grundlagen der Emotionsgeschichte* (München 2012) 53.

⁶⁵ Vgl. Plamper, *Geschichte und Gefühl*, 54.

⁶⁶ Vgl. Plamper, *Geschichte und Gefühl*, 55

4.1 Emotionen und HistorikerInnen

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts setzte sich der Objektivitätsanspruch in der Auseinandersetzung mit Geschichte immer stärker durch. Historikerinnen und Historiker wurden dahingehend geschult, möglichst gefühlsfrei zu arbeiten. Dieser Anspruch war jedoch kaum auszuhalten, wie in dem Buch von Holocaust-Historiker Raul Hilberg, der vor den Nazis fliehen musste, klar wird, denn er hatte mit der objektiven Darstellung der Judenvernichtung zu kämpfen.⁶⁷

Der damalige Anspruch der gefühlsfreien Beschäftigung mit Geschichte ist meiner Meinung nach kein guter Weg. Gefühle sollten immer zugelassen und angebracht sein, sofern sie nicht bewusst negativ gegen andere Personen eingesetzt werden. Im gesellschaftlichen Diskurs geht es wohl eher darum, nicht persönlich zu werden und dem stimme ich auch zu, jedoch ist nicht jede Gemütsregung eine Verschwendung objektiver Klarheit. Denken wir länger darüber nach, kann der richtige Umgang mit Emotionen sehr positive Auswirkungen auf unser Denken oder Verhalten haben und somit einen produktiven Umgang mit Sachverhalten oder Personen hervorrufen. Sich der emotionalen Seite bei der Beschäftigung mit Geschichte zu verschließen, macht demnach wenig Sinn.

Der Abstand den Historikerinnen und Historiker zu dem Untersuchungsgegenstand brauchen, um nicht von Emotionen überwältigt zu werden, soll hier nicht negiert werden, jedoch sollten Emotionen in Verbindung mit historischer Arbeit auch als wertvolle Kategorie anerkannt werden. Wo bliebe außerdem die Selbstreflexion, würden sich Historikerinnen und Historiker stets von ihren Emotionen distanzieren, um möglichst objektiv zu bleiben? Ein ausgeglichenes Verhältnis von Nähe und Distanz wäre für die Arbeit mit Geschichte womöglich ideal, dieses Verhältnis jedoch immer richtig einzuschätzen, stellt uns vor eine Herausforderung, die die Beschäftigung mit Geschichte immer wieder spannend macht. Die Arbeit mit Geschichte ist vielfältig und bedarf daher auch diverser Methoden, derer sich Historikerinnen und Historiker zu bedienen vermögen. Sinneseindrücke und Emotionen sind ein wichtiger Bestandteil der Auseinandersetzung mit Geschichte, ohne dass sie dadurch an wissenschaftlichen und objektiven Wert verliert.

⁶⁷ Vgl. *Plamper, Geschichte und Gefühl*, 343.

4.2 Legitimation von Emotionen - Emotional turn

Emotionen sind ein Teil von uns Menschen und stehen, wie bereits erwähnt, in einem engen Verhältnis zur Kognition. Die Beschäftigung mit Emotionen ist daher naheliegend und höchst aktuell. Wie kam es nun zu dem Interesse an Emotionen? Grundsätzlich geht es um das Interesse „an dem, was Andere fühlen.“⁶⁸ Die Emotionsforschung erlebte ihren Aufschwung zum großen Teil dadurch, dass großes Interesse an dem Fühlen, Denken und Handeln sowie über deren Hintergründe zu erfahren, bestand. Die Hoffnung bestand darin, in die Gefühlswelt der Menschen aus vergangenen Epochen schauen zu können.⁶⁹

Durch die Auseinandersetzung mit Emotionen scheint eine lebenswirkliche Annäherung an die Geschichte möglich und macht diese auch greifbarer. Der Autor Schnell betont in diesem Kontext vor allem das mediale Interesse an Emotionen. Es geht um die Auskunft darüber, wie sich Menschen in ihrem Inneren fühlen. „Dazu gehören die Interviews mit Erdbeben- oder Überschwemmungsoptionen, die ihre innersten Gefühle ausbreiten sollen“⁷⁰, schreibt Schnell und hebt somit erneut ein medial geleitetes Interesse an dem, was Andere fühlen, hervor. Der emotional turn hat diesem öffentlichen Interesse also vieles zu verdanken.

Doch inwiefern ist es realistisch Aussagen über die Gefühle der Menschen vergangener Epochen zu machen? Der Wunsch der unmittelbaren Erfahrung anderer Menschen näher zu kommen, kann gerade nicht zur Gänze erfüllt werden. Eine Analyse von Konzepten, Bezeichnungen, Bewertungen oder Darstellungen von Emotionen ist die Tätigkeit der Emotionsforschung, nicht jedoch die wirkliche Begegnung mit den Gefühlen historischer Akteure.⁷¹ Diese Erkenntnis soll die Arbeit der Emotionsforschung jedoch nicht schmälern, denn die Analyse über die Repräsentation von Emotionen ist und bleibt ein wichtiger Teil der Emotionsgeschichte.

⁶⁸ Rüdiger Schnell, Haben Gefühle eine Geschichte?: Aporien einer History of emotions (Göttingen 2015) 17.

⁶⁹ Vgl. Schnell, Haben Gefühle eine Geschichte?, 17.

⁷⁰ Schnell, Haben Gefühle eine Geschichte?, 18.

⁷¹ Vgl. Schnell, Haben Gefühle eine Geschichte?, 22.

5 Emotionen und historisches Lernen

Historisches Lernen umfasst mehr als rein kognitive Prozesse. Borries bringt diesen Gedanken in seinem Aufsatz klar auf den Punkt, denn für ihn ist Geschichtslernen ganzheitlich „nur als (emotional-ästhetisch-moralisch-politisch-projektiver), identitätsbezogener Prozess zu verstehen“. ⁷² In der Theorie wird dieser Gedanke weitgehend akzeptiert und gefördert, jedoch zeigt die Alltagspraxis, dass der emotionalen Dimension historischen Lernens trotzdem kaum Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die meisten Unterrichtseinheiten zielen nach wie vor auf Wissen und Können ab.

Borries zufolge, lässt sich die hohe Relevanz außerkognitiver Momente des Geschichtsunterrichts durch eine 1992 durchgeführte und repräsentative Befragung (6.480 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, 6. 9. und 12. Klassenstufen), nachweisen. Neben kognitiven Leistungen und schulischer Motivation wurden außerdem auch moralische Entscheidungen („Altruismus“) und außerschulische Zuwendung („Abenteuerbedürfnisse“) bezüglich der Geschichte operationalisiert und gemessen. Geschlechts- und altersspezifische Unterschiede wurden mittels einer Gesamtstichprobe (0,00) und einer Standardabweichung (+1/-1) verglichen. ⁷³ Diese Befragung hat gezeigt, dass es eindeutige Differenzen zwischen Mädchen und Jungen gibt. Die Kognition spielt bei den Jungen eine größere Rolle (20%) als bei den Mädchen, die in altruistischer Moral um über 40% stärker an Emotionen angelehnt sind. Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass diese Tendenzen nicht linear sind und einem Wandel unterliegen. ⁷⁴ Die Befragung zeigt aber auch, dass ein Bedürfnis an emotionalen Komponenten im Geschichtsunterricht, vorhanden sind und rein kognitive Leistungen nicht unbedingt erwünscht sind.

Im aktuellen AHS Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung lässt sich unter der Kategorie *Didaktische Grundsätze* folgender Aufruf finden:

⁷² Bodo von Borries, Nicht-nur-kognitive Lernziele. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, 1, (Schwalbach 2012), 422-438, hier 422.

⁷³ Vgl. Bodo von Borries, Nicht-nur-kognitive Lernziele, 424.

⁷⁴ Vgl. Borries, 424-425.

„Historisches und politisches Lernen soll mehr sein als eine rein intellektuelle Aneignung von Sach- und Fachwissen: Es geht um das Entwickeln eines individuellen Handlungsrepertoires für die politische Auseinandersetzung und Meinungsbildung (Sozialkompetenz).“⁷⁵

Es ist also wichtig, emotionale Aspekte historischen Lernens nicht auszuklammern und ihnen mehr Raum im Geschichtsunterricht einzuräumen. Wichtig ist auch zu bedenken, dass jede Schülerin und jeder Schüler mit bestimmten Lernvoraussetzungen ausgestattet ist. Diese Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sind individuell und/oder durch den soziokulturellen Rahmen beeinflusst, in dem sie aufgewachsen sind. Es gilt also immer auch die Hintergründe der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und die damit einhergehenden Haltungen, Einstellungen oder Werte. Sich allein auf Wissen und Können zu konzentrieren ist nicht mehr zeitgemäß, was die gegenwärtigen historischen Kompetenzen zeigen:⁷⁶

- Historische Methodenkompetenz: Die eigenständige, kritische Auseinandersetzung mit Ereignissen und Erzählungen aus der Vergangenheit. Dafür ist die richtige Methode zu wählen (Comics, Denkmäler, Virtuelle Zeugnisse, Dokumentationen usw.) Erzählungen sollen deutlich machen, dass jede Darstellung der Vergangenheit eine Konstruktion ist, die es zu dekonstruieren gilt.
- Historische Sachkompetenz: Hier geht es um ein Nachdenken und reflektieren über unterschiedliche Bedeutungen, die Begrifflichkeiten oder gewisse Systeme auslösen können. Faktenwissen oder das Auswendiglernen von Begriffen steht hier nicht an vorderster Stelle, sondern eine reflektierte Beschäftigung mit diversen Konzepten und Begriffen in einem größeren Kontext.

⁷⁵ https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?61ebyg (aufgerufen am 25.08.2018).

⁷⁶ Vgl. Heinrich Ammerer, Elfriede Windischbauer (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern. In: Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, 4-83, hier 2.

- Historische Orientierungskompetenz: Kurz und knapp formuliert geht es bei dieser Kompetenz um das Lernen aus der Geschichte für die Gegenwart und Zukunft. Es geht vordergründig darum, welche Schlussfolgerungen aus der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit über die Vergangenheit gezogen werden. Daher gilt es gewisse Ereignisse selbstständig zu deuten und einen Zusammenhang in gegenwartsbezogenen Geschehnissen zu erkennen und diese dann auch zu bewerten.
- Historische Fragekompetenz: Fragen an die Vergangenheit zu stellen ist hier das Motto. Durch verschiedene Methoden kann an die Antwort herangeführt werden. Hier gilt allerdings auch ein kritischer Umgang mit der Formulierung und dem Erkennen bereits vorhandener Fragestellungen.

Diese Kompetenzen beinhalten mehr als nur kognitive Fähigkeiten. Schülerinnen und Schüler aktivieren diese historischen Kompetenzen automatisch auch durch emotionale Strukturen, wie beispielsweise Konstruktionen zu erkennen, einem Reflexions- und Identitätsprozess nachzugehen, sich zu orientieren und Rückschlüsse für sein eigenes Leben zu ziehen, sowie relevante Fragen an die Geschichte zu stellen. Alle diese Vorgänge benötigen den emotionalen Aspekt historischen Lernens. Wie sonst könnte man zum Beispiel den Holocaust der historischen Orientierungskompetenz folgend, in seiner Ganzheit und seiner Bedeutung für die Gegenwart verstehen, ohne dass verschiedene Gefühle zur Identitätsbildung und Orientierung der Schülerinnen und Schüler beitragen? Emotionen sind nicht nur allgegenwärtig, sondern haben auch Wirkung auf unser Denken und Lernen. Dafür benötigen wir, ganz im Sinne von Borries, Lernziele nicht nur kognitiver Natur.

Historisches Lernen ist mit subjektiven Sinn-Zuschreibungen verknüpft. Deshalb wäre ein erzwingen von Lernen niemals ratsam, sondern nur es anzuregen und zu fördern. Alleine schon die Tatsache der Heterogenität, die eine Differenzierung und Individualisierung notwendig macht, erlaubt keine rein kognitive Zugangsweise zum Lernen. Borries betont, dass Geschichte nicht ohne den Aspekt der Emotionalität gelernt werden kann und das eine ehrliche Introspektion, d.h. das Zurückerinnern an die eigenen Erfahrungen mit Geschichte, der perfekte Beweis dafür ist. ⁷⁷

⁷⁷ Vgl. Borries, 432.

Dem Autor geht es außerdem darum zu differenzieren, dass die Produktion bestimmter Emotionen nicht das Ziel des Geschichtsunterrichts sein sollte, sondern die Thematisierung und Reflexion von Gefühlen. Das vorrangige Ziel ist also, dass Emotionen erstmal geäußert, wahrgenommen und zugelassen werden. Für Borries stellt die *Kultivierung der Affekte* und die *Zivilisierung der Umgangsweisen* ein großes historisches Lernziel dar.⁷⁸

In der Geschichte gibt es einige Themen, die nicht allzu großes Vergnügen bereiten. Es gibt durchaus Ereignisse in der Vergangenheit, die Schülerinnen und Schüler belasten könnten. Durch die Erinnerung an den Holocaust beispielsweise, treten Emotionen (Scham, Ekel, Wut, Trauer usw.) auf, die eine Verarbeitung benötigen. Dafür schlägt Borries das Konzept der *historischen Versöhnung* vor (Abb.1):

	Verstehen von Geschichten	Änderung von Verhalten	Umgang mit den „Anderen“
Untere Schritte (Selbstdistanz)	Vermeidung schlichter ‚traditionaler‘ und ‚exemplarischer‘ Figuren	Abschaffung historischer Fälschungen und tendenziösen Mythen von Überlegenheit und Unterlegenheit	<u>Distanznahme</u> von der (eigenen und fremden) Vergangenheit ohne Vergessen der Vergangenheit
Mittlere Schritte (Bewegung)	Wechsel und Vergleich von Perspektiven auf Geschichte und Kriterien der Auswahl	Aufeinander zugehen und miteinander weitergehen (im Leben und Historiografie)	Suche nach den Bedingungen und Chancen für eine gemeinsame Zukunft (trotz feindlicher Vergangenheit)
Höhere Schritte (Gegenseitigkeit)	Systematischer Vergleich und Austausch historischer Erzählungen und Orientierungen	Konstruktion neuer, plausibler Geschichten, wenigstens kompatibel oder teilweise gemeinsam	Toleranz-Entwicklung – sogar gegenseitige Sympathie und Akzeptanz – für die „Anderen“ (einschließlich ihrer Geschichte)

Abbildung 1: Konzept der Versöhnung⁷⁹

⁷⁸ Vgl. Borries, 435.

⁷⁹ Borries, 437.

Diese Schritte helfen uns dabei, uns quasi historisch zu versöhnen. Es geht nicht darum, zu vergessen was passiert ist, oder zu leugnen, dass möglicherweise die eigenen Urgroßväter Mittäter des Verbrechens waren, sondern darum, einen gesunden Zugang zu sich selbst zu finden, um das Geschehene mental verarbeiten zu können und das historische Lernen nicht zu blockieren.

Als vorläufiges Fazit lässt sich nun festhalten, dass historisches Lernen und historisches Denken „mentale Prozesse sind, die neben Kognition auch Emotionen“⁸⁰ in sich vereinen. Zwar wird dieser Gedanke theoretisch anerkannt, von der Geschichtsdidaktik und vor allem im Unterricht aber zu wenig beachtet. Es geht außerdem nicht darum, dass Lehrerinnen und Lehrer die Lernenden so emotional steuern, wie es ihnen passt, sondern darum, dass gewisse Punkte beachtet werden, die mit der Menschenrechtsbildung zu tun haben. Zwei Dinge sind besonders zu erwähnen: Erstens muss man als Lehrperson den Wunsch haben, dass die Lernenden nicht zu menschenrechtswidrigen Persönlichkeiten werden (Diskriminierung, Rassismus, Mobbing). Solche Neigungen müssen beobachtet und zurückgedrängt werden. Zweitens geht es um eine Hilfestellung zur Selbstfindung und Orientierung in der Welt. Geschichtslehrerinnen- und Lehrer sollen nicht als Therapeuten fungieren, aber ein emotional intelligenter Umgang mit Gefühlen ist eine Aufgabe, die im Rahmen des Unterrichts gefördert werden kann.⁸¹

Ein weiterer wichtiger Aspekt historischen Lernens im Kontext von Emotionen ist die Tatsache, dass es nicht darum gehen sollte, bestimmte Gefühle wecken zu wollen oder manche von ihnen als erwünscht und andere als unerwünscht zu betrachten. Natürlich gibt es Emotionen, die aus pädagogischen oder politischen Gründen verboten (z.B. Fremdenhass), andere wiederum empfohlen (z.B. Empathie) werden. Unerwünschte Emotionen gilt es dennoch nicht zu beseitigen, sondern sie in gewisser Weise einzudämmen. Das verlangt jedoch zunächst die Akzeptanz ihrer Existenz und ein vorwurfsfreies Klima.⁸²

⁸⁰ *Borries*, 437.

⁸¹ Vgl. *Borries*, 437-438.

⁸² Vgl. Jochen *Huhn*, Zusammenfassung und Auswertung der Diskussion. In: Bernd *Mütter*, Uwe *Uffermann* (Hg.), *Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption* (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, 3. Auflage, Bd. 76, Frankfurt/Main 1996), 353-363, hier 355.

Die „Kultivierung der Affekte“, die „eine Verständigung über anthropologische Prämissen voraussetzt“⁸³ geht nicht von einer Dominanz der Rationalität gegenüber der Emotionalität aus. Der Einfluss von Emotionen auf das Denken muss laut Jochen Huhn akzeptiert werden. Demnach könnte eine Kultivierung der Affekte folgendes bedeuten: „Förderung der Fähigkeit, Emotionalität und Rationalität auszubalancieren“.⁸⁴ In Hinblick auf „störende“ Emotionen stellt die Kultivierung der Affekte den Anspruch, die richtige Art des Umgangs mit Gefühlen, zu finden. Lehrende und Lernende sind stark von der Atmosphäre, in der historisches Lernen stattfindet, beeinflusst. Emotionen leisten daher einen beträchtlichen Beitrag zum Lernen und müssen zunächst einmal als ein eigener Gegenstand historischen Lernens wahrgenommen werden. Ein Geschichtsunterricht der glaubt, Emotionen der Schülerinnen und Schüler übergehen oder ignorieren zu können, dürfte scheitern.⁸⁵ Es gilt daher, dass die Vermittlung von Geschichte zwei Richtungen an Denkprozessen erfordert: „eine Erkenntnis, die sich auf die Emotionen in der Vergangenheit richtet, und eine Erkenntnis, die reflexiv auf die eigenen Gefühle zielt.“⁸⁶

Wie kann nun historisches Lernen funktionieren? Nehmen wir das Thema Holocaust, dass sich gut dafür eignet, über Emotionen im Geschichtsunterricht zu sprechen. Würde die Aufgabe an die Schülerinnen und Schüler nun lauten, ihre Gefühle in Hinblick auf gewisse Ereignisse des Holocaust zu ergründen und der Frage nachzugehen, was sie dabei gefühlt hätten, ginge es dabei konkret um den Prozess historischen Lernens? Wenn nun jegliche Informationen über Bedingungen der Gefühlszustände damaliger Menschen fehlen, werden Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Erfahrungshorizont und die damit von ihnen geprägten Gefühle auf die damalige Situation projizieren. Eine Begegnung mit dem Anderen fehlt jedoch. Historisches Lernen hätte laut Huhn erst dann eine Chance, wenn die Schülerinnen und Schüler den Versuch starten würden, sich empathisch anzunähern und als zweiten Schritt eine mögliche Korrektur durch historische Informationen, vollziehen können. Dadurch könnten die Lernenden verstehen, dass ihre eigenen Emotionen eine Voraussetzung dafür sind, damalige Ereignisse und Menschen besser zu

⁸³ Jochen Huhn, Zusammenfassung und Auswertung der Diskussion, 354.

⁸⁴ Huhn, 354.

⁸⁵ Vgl. Huhn, 355-356.

⁸⁶ Huhn, 356.

verstehen. Wichtig ist jedoch, dass ein 1:1 Verständnis letztlich nie komplett erreicht werden kann, da sie von der Gegenwart geprägt sind.⁸⁷

Der historischen Empathie sind also Grenzen gesetzt, die einerseits Schutz vor Überwältigung bieten können, andererseits ein völliges Verständnis für die Vergangenheit und die Emotionen der damaligen Menschen, unmöglich machen. Das Zulassen und Sprechen über die eigenen Gefühle respektive der Gefühle anderer Personen, eröffnet jedoch einen Weg der Annäherung an die Geschichte.

5.1 Einfluss von Emotionen auf das Lernen

Die Geschichtsdidaktik bemühte sich, vor allem nach der Konferenz in Braunschweig, stärker um das Forschungsfeld Emotionalität historischen Lernens und auch der Wille Emotionen als geschichtsdidaktische Kategorie zu etablieren, war vorhanden.⁸⁸

Dass Emotionen Wirkung auf die Lernleistung haben, war den Didaktikerinnen und Didaktikern sehr wohl bewusst. Das Modell von Reinhard Pekrun zeigt die Wirkungen von Emotionen auf die Lernleistung (Abb.2):

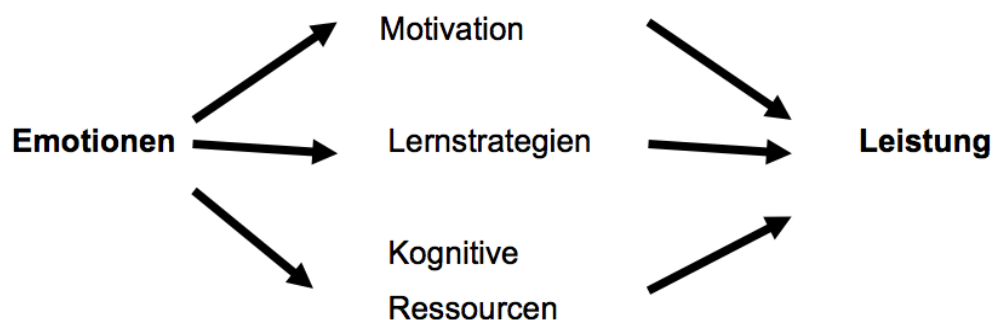


Abbildung 2: Wirkungen von Emotionen nach Reinhard Pekrun⁸⁹

⁸⁷ Vgl. Huhn, 359-360.

⁸⁸ Vgl. Wolfgang Hasberg, Emotionalität historischen Lernens. Einblicke in und Ausblicke auf empirische Forschung. In: Juliane Brauer, Martin Lücke (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven (Eckert. Die Schriftenreihe, Bd. 133., Göttingen 2013), 47-74, hier 48.

⁸⁹ Wolfgang Hasberg, 50, Zit. nach: Reinhard Pekrun, „Emotionen im Lern- und Leistungskontext“. In: Katechetische Blätter 132 (2007), 13-19.

Wie im Modell zu sehen ist, spielen Emotionen eine große Rolle im Zusammenhang mit Lernleistungen. Natürlich birgt sich in Emotionen ein positives aber auch negatives Potential, sie können sich also produktiv oder kontraproduktiv auf die Lernleistung auswirken. Wenn jemand Freude, Empathie oder Begeisterung empfindet, ist die Wahrscheinlichkeit höher dass diese Emotionen einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation haben und somit zu einer guten Leistung führen.

Wenn jedoch Wut, Langeweile oder Angst vorherrscht, können die kognitiv intelligentesten Wesen nicht mehr die Leistung erbringen, die sie eigentlich im Stande wären zu erbringen, denn sie sind von den negativen Emotionen beeinflusst und in einer gewissen Weise blockiert. Emotionale Unberührtheit ist auch ein Einflussfaktor auf die Lernleistung, diese entsteht meistens dann, wenn der Unterricht stark theoretisch angelegt ist und die Schülerinnen und Schüler keinen Identifikationsprozess mit historischen Themen oder Personen durchlaufen.

Um Emotionen produktiv zu aktivieren sollte die Lehrperson den geeigneten Rahmen dafür kreieren und sich mit Dimensionen emotionaler Lernprozesse beschäftigen. Vor allem der Geschichtsunterricht birgt sensible Themen, der die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu einem gewissen Grad zu einer sehr emotionalen Angelegenheit machen kann. Allein und gerade deshalb lohnt sich die Beschäftigung mit Emotionen im historischen Kontext.

Unmittelbar mit dem Geschichtsunterricht im Zusammenhang stehen Emotionen als interne Bedingungen, die aus der Pädagogischen Psychologie bekannt sind und folgendermaßen klassifiziert werden: ⁹⁰

- topic emotions: gegenstandsbezogene Gefühle
- academic emotions: leistungsbezogene Gefühle
- epistemic emotions: z.B. Neugier, Abneigung
- social emotions: soziale Gefühle

Alle diese verschiedenen Kategorien von Emotionen, beeinflussen die Lernenden und wirken sich auf den Lernerfolg aus. Je nachdem unter welchen Bedingungen Lernen

⁹⁰ Vgl. Hasberg, 49.

stattfindet und wodurch Emotionen aktiviert werden, wirken sich diese dann nützlich oder eben negativ auf das Lernen aus.

5.2 Handhabung von Emotionen in der Geschichtsdidaktik

In unserer Gesellschaft ist ein gewisses Paradigma, wie über Schule und Unterricht gedacht wird, erkennbar. Schule und Unterricht hat vorrangig immer noch mit kognitiver Wissensvermittlung- und Aneignung zu tun. Jugendliche sind mit Faktenwissen konfrontiert und erleben den Unterricht weitgehend fremdbestimmt. Es scheint keinen Platz für die emotionalen Aspekte des Geschichteunterrichts zu geben, denn die Meinung, dass der Unterricht nicht viel mit subjektiven Bezügen der Schülerinnen und Schüler zu tun hat, ist nach wie vor vorherrschend. Das dem so ist, zeigen die wenig bis gar nicht vorhandenen empirischen Grundlagen zu Emotionen und Geschichteunterricht.

Fenner betont, dass es kaum fundierte Lerntheorien zu der Arbeit mit Emotionen gibt. Emotionen, die im Lernprozess entstehen, wird kaum Beachtung geschenkt. Emotionen und Gefühle werden ⁹¹ „den kognitiven Lernzielen untergeordnet, ansonsten gelten sie weiterhin überwiegend als Unterrichtsstörung“. ⁹²

Leider fehlen im Geschichtsunterricht Methoden und Theorien, wie mit Emotionen umgegangen werden kann. Obwohl es mittlerweile zu einer anerkannten Binsenweisheit geworden ist, dass Emotionen für das Lernen allgemein eine große Rolle spielen, ist es umso erstaunlicher, dass das Thema Emotionalität aus geschichtsdidaktischer Perspektive und Forschung bisher eine eher nebengeordnete Rolle gespielt hat. Fenner hält außerdem fest, dass vor allem jene Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker einer Auseinandersetzung mit Emotionen vermehrt Beachtung schenken, die der humanistischen Pädagogik nahestehen. Dabei erwähnt sie Peter Knoch, der konkret von Gefühlen spricht und

⁹¹ Vgl. Barbara Fenner, Emotionen, Geschichtsbewusstsein und die Themenzentrierte Interaktion (TZI) am Beispiel des Unterrichtsprojekts zum Außenlagerkomplex Kaufering/Landsberg „Wir machen ein KZ sichtbar“ (ungedr. Diss. Universität Augsburg 2012), 34.

⁹² Barbara Fenner, Emotionen, 34.

diese auch benennt. Er verweist darauf hin, dass „kognitivistische Theorien um die emotionalen und moralischen Anteile des Verstehens“⁹³ erweitert werden sollten.⁹⁴

Es geht darum, dass Gefühle nicht unreflektiert behandelt werden oder ihnen keine Bedeutung gegeben wird. Es wäre demnach wünschenswert, wenn die Geschichtsdidaktik die Relevanz von Emotionen stärker in ihrer Forschung berücksichtigt und der Geschichtsunterricht Raum gibt, Emotionen zu integrieren. Andernfalls werden Gefühle und Emotionen der Schülerinnen und Schüler nicht beachtet und auf kognitive Lernziele verwiesen. Ein solcher Vorgang jedoch blockiert das Denken, denn Denken und Fühlen wirken, wie wir von Ciompi wissen, zusammen und ergänzen einander. Lässt man die Gefühle außer Acht, interpretieren die Lernenden zunächst ein kognitives Lernverständnis, was jedoch in Anbetracht des Holocaust Themas wohl kaum der Realität entspricht.

Um Jugendliche besonders bei historisch sensiblen Themen nicht auf die falsche Fährte zu führen, ist es wichtig, dass sie sich verbal zu ihren Emotionen ausdrücken können und diese kommunizieren. Dafür braucht es jedoch Platz im Unterricht und eine Methode, die ein solches Vorgehen erlaubt. Die themenzentrierte Interaktion scheint mir an dieser Stelle eine gute Methode zu sein, die den Austausch anregt und Emotionen integriert. Durch das aussprechen von Gedanken, werden sie konkret und dadurch wird auch die Distanz zu dem Thema verringert. Die Interaktion fördert auch den Identifikationsprozess der Schülerinnen und Schüler und bringt diese näher an die Thematik heran.

Die TZI-Methode, auf die wir im weiteren Verlauf noch zu sprechen kommen werden, eignet sich gut dafür, Emotionen in den Geschichteunterricht zu integrieren, da sie das Verarbeiten der Emotionen unter anderem dadurch möglich macht, „dass Jugendliche ihre Eindrücke untereinander vergleichen, sowie diskutieren können und dabei versuchen, sich gegenüber dem Lernstoff zu positionieren.“⁹⁵

⁹³ Fenner, Zit. nach: Peter Knoch, Luftkrieg 1940-1945. Massenvernichtung im Erlebnis von Zeitzeugen und im Nacherleben von Jugendlichen heute. In: Mütter/Uffelmann (Hg.), Emotionen, 255-279, hier 36.

⁹⁴ Vgl. Fenner, 35-36.

⁹⁵ Fenner, 37.

Auch wenn Emotionen in vielerlei Hinsicht autonom sind, bedarf es allein der Tatsache, dass sie immer und überall vorhanden sind, einer Auseinandersetzung und Arbeit mit ihnen. Warum also nicht im Geschichteunterricht damit anfangen?

5.3 Historische Identität und Emotionen

Wenn über die emotionale Dimension historischen Lernens gesprochen wird, ist die historische Identität ein wichtiger Faktor bei dieser Thematik. Eng damit verbunden ist das Geschichtsbewusstsein. Historisches Bewusstsein hat nichts mit dem Wissen über historische Ereignisse zu tun, sondern „mit der Interpretation der Vergangenheit aus der aktuellen Lebenssituation heraus und mit Blick auf die Zukunft - in Form einer individuellen wie gruppenbezogenen Aneignung von Geschichte.“⁹⁶

Das Bewusstsein über die eigene als auch kollektive Geschichte ist Teil des Individuums und somit seiner Identität, die sich in der Kommunikation mit dem Lebensumfeld entwickelt. Ohne einen subjektiven Bezug zu historischen Ereignissen, kann kaum nachhaltig historisches Lernen stattfinden.⁹⁷

Doch wie hängen nun Identitäten und Emotionen zusammen? „Identitäten sind zentral für die Bedeutungszuschreibung historischer Themen und Fragestellungen – und diese Bedeutungszuschreibungen sind emotional aufgeladen.“⁹⁸ Wenn kein geschichtliches Bewusstsein vorhanden ist und historische Themen rein rational verarbeitet werden, ohne die emotionale Dimension des Lernens und die dazu notwendige Identifikation mit historischen Personen oder Ereignissen zu berücksichtigen, ist die Wahrscheinlichkeit eines produktiven historischen Lernprozesses sehr gering.

⁹⁶ Christiane *Hintermann*, Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft. Eine empirische Analyse unter Jugendlichen in Wien. In: SWS-Rundschau, 47 Jahrgang, Heft 4, 2007, 477-499, online unter : < http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2007_4_hintermann.pdf > (aufgerufen am 15.06.2018).

⁹⁷ Vgl. *Hintermann*, 483.

⁹⁸ Johannes *Meyer-Hamme*, „I never liked history at school.“ Identitäten und Emotionen beim historischen Lernen. In: Juliane Brauer, Martin Lückner (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven (Eckert. Die Schriftenreihe, Bd. 133., Göttingen 2013), 125.

Die Wichtigkeit von Emotionen beim historischen Lernen ist grundsätzlich keine neue Entdeckung, jedoch stellt sie immer noch eine Kontroverse in der Geschichtsdidaktik dar. Eine Debatte über den Stellenwert von Emotionen beim historischen Lernen fand zwar 1991 auf der Konferenz für Geschichtsdidaktik *Emotionen und historisches Lernen* statt, aber eine direkte Integration von Emotionen in geschichtsdidaktische Modelle war nicht erfolgt.⁹⁹ Aus heutiger Sicht kommt der Sinnbildung in der Geschichtsdidaktik deutlich mehr Bedeutung zu, was diese wissenschaftliche Disziplin sehr fortschrittlich und modern macht, trotzdem handelt es sich mehr um eine Annäherung in Bezug auf den Stellenwert von Emotionen im Geschichtsunterricht, als um eine konkrete Beschäftigung damit.

Den Zusammenhang zwischen historischer Sinnbildung und Emotionen betreffend spricht Jörn Rüsen über die vier mentalen Operatoren der Sinnbildung. „Diese mentalen Operatoren bestehen in vier verschiedenen Vorgängen und vollziehen sich im Wechselverhältnis zwischen ihnen.“¹⁰⁰ Laut Rüsen beginnt die Sinnbildung mit der Wahrnehmung der Vergangenheit. An dieser Stelle spielen Emotionen eine wichtige Rolle, denn meist sind es Gefühle, die „den Erfahrungsbereich der Vergangenheit öffnen und die Erkenntnis des Erfahrenen anregen.“¹⁰¹ Die historische Deutung transformiert die Erfahrung der Vergangenheit in „die kognitiven Gebilde des historischen Wissens.“¹⁰² Das Resultat dieser historischen Interpretation kann sich im Vorgang der Orientierung durch historischen Repräsentation manifestieren. Der letzte Vorgang betrifft die Motivation. Hier haben wir es ebenfalls mit einer emotionalen Kraft zu tun, die den Menschen zu etwas antreiben kann. Der historische Sinn ergibt sich also durch folgende Vorgänge: Wahrnehmung, Deutung, Orientierung und Motivation.¹⁰³

Um über einer Verflechtung von Emotionen in geschichtsdidaktische Modelle zu sprechen, wäre vorerst wichtig, den Begriff *Emotionen* zu klären. Meyer-Hamme wählt an dieser Stelle eine Definition aus der Psychologie, die die Emotionen als Reize verstehen, die das Verhalten eines Menschen leiten. Dies geschieht auch mit dem

⁹⁹ Vgl. Meyer-Hamme, 126-127.

¹⁰⁰ Juliane Brauer, Zit. nach: Jörn Rüsen, 32.

¹⁰¹ Juliane Brauer, Zit. nach: Jörn Rüsen, 32.

¹⁰² Juliane Brauer, Zit. nach: Jörn Rüsen, 33.

¹⁰³ Vgl. Juliane Brauer, Zit. nach: Jörn Rüsen, 34.

historischen Denken, dass bei der Beschäftigung mit historischen Ereignissen oder Personen, von Emotionen beeinflusst und reguliert wird. ¹⁰⁴

Das Verhältnis von Emotionen beim historischen Lernen reflektiert Bodo von Borries in drei Dimensionen:

- *Geschichtskultur als gesellschaftliche Praxis* – es geht hier um eine gesellschaftlich-soziale Lebenskultur, in die SchülerInnen eingebettet sind und die damit verbundene Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Borries betont im Geschichtsunterricht einen kritischen Umgang mit Emotionen bei historischen Orientierungen, dazu gehöre auch die Tatsache, dass Emotionen auch eine Geschichte haben und einem Wandel unterliegen. ¹⁰⁵
- *Historische Identitäten als Funktion* – für den/die historisch denkenden/e SchülerIn sind Ansammlungen von Fakten oder Ereignissen in der Geschichte insofern irrelevant, als dass eine Identitätsreflexion stattfindet. Es geht um die Erfahrungen die ein Mensch mit der Zeit macht, womit er sich identifiziert und welche Sinne dadurch gebildet werden, die wiederum eine Wirkung auf das historische Lernen haben. ¹⁰⁶

Wichtig ist auch zu betonen, dass die historische Identität mit der narrativen Identität zusammenhängt. Dies begründet Juliane Brauer, verweisend auf Johannes Meyer-Hamme, dadurch, dass es der narrative Zusammenhang ist, der Geschichten bedeutsam macht und eine historische Identität konstruiert. Ein solcher Zusammenhang wird durch kommunikative Elemente hergestellt wie Interviews oder andere Kommunikationsformen. Ob ein geschichtliches Thema als interessant oder langweilig empfunden wird, hängt von der historischen Identität, die auch als narrative Identität verstanden werden kann und eng mit Emotionen verbunden ist, ab, denn diese beeinflussen, wie etwas bewertet wird oder welche Stellung zu gewissen Themen eingenommen werden und vieles mehr. ¹⁰⁷

¹⁰⁴ Vgl. Meyer-Hamme, 127.

¹⁰⁵ Vgl. Meyer-Hamme, 129.

¹⁰⁶ Vgl. Meyer-Hamme, 129.

¹⁰⁷ Vgl. Meyer-Hamme, 130-131

- *Kompetenzen historischen Denkens als Kapazität* – zu diesen Kompetenzen zählen alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Schülerinnen brauchen, um sich historisch zu orientieren und zurechtzufinden. Welche Emotionen in diesem Zusammenhang ausgelöst werden, hängt von der Identität der SchülerInnen ab, jedoch geht es hier weniger darum welche Emotionen konkret gemeint sind, vielmehr beschäftigt den Autor die Frage nach dem Umgang mit Emotionen, was dann in den Bereich der Kompetenzen falle.¹⁰⁸ Konkret geht es im Grunde um Geschichtsbewusstsein und darum, dass SchülerInnen durch Erfahrungen gestützt eine Orientierung in ihrer Lebenspraxis finden können.¹⁰⁹

Erhebliche Bedeutung im Kontext mit Emotionen kommt der *historischen Fragekompetenz* zu, denn Emotionen führen zu einem großen Teil zur Formulierung von historischen Fragen, wobei besonders die Unsicherheit über die eigenen Emotionen hervorzuheben sind, die zu einer historischen Frage leiten. Ein historischer Denk- und Lernprozess kommt somit dann erst ins Laufen, wenn die „eigenen historischen Orientierungen so in Frage gestellt werden, dass auch emotional darauf reagiert werden kann.“¹¹⁰ Wenn Emotionen wie beispielsweise Schuld, Scham, Freude usw. in Verunsicherung geraten, kommen Fragen auf, die dieser Unsicherheit zugrunde liegen.¹¹¹ Von einem historischen Lernprozess kann dann gesprochen werden, wenn es zu der eigenen historischen Orientierung kommt und diese in Frage gestellt wird, sodass eine historische Frage entsteht und auf diese mit Emotionen reagiert werden kann, sowie eine Reflexion stattfindet. Hier stehen die Emotionen ganz klar im Vordergrund.¹¹²

Anders verhält es sich mit der *historischen Methodenkompetenz*, wo es um die Re- oder De-Konstruktion der Vergangenheit geht. Hier sollten die Emotionen im Hintergrund stehen, damit sie nicht zu einer Bewertung der historischen Frage führen. Es geht darum, sich in die Menschen aus der Vergangenheit hineinzuführen, sie verstehen zu versuchen, auch wenn ihre Taten den

¹⁰⁸ Vgl. Meyer-Hamme, 129.

¹⁰⁹ Vgl. Meyer-Hamme, Zit. nach: Jörn Rüsen, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen (Köln, Weimar und Wien: 1994), 131-132.

¹¹⁰ Meyer-Hamme, 132.

¹¹¹ Vgl. Meyer-Hamme, 132.

¹¹² Vgl. Meyer-Hamme, 132.

persönlichen Wertvorstellungen widersprechen. Ziel ist also nicht, die Emotionen zu verdrängen, sondern keine vorschnellen Bedeutungszuschreibungen zu machen und die Dinge aus einer distanzierteren Perspektive zu beleuchten und reflektieren. ¹¹³

Im Bereich der *historischen Orientierungskompetenz* sind die Emotionen wiederum stark im Vordergrund, denn ohne Emotionen wie Neugierde, Empathie, Freude, Trauer usw. gibt es auch keinen subjektiven Zugang zu historischen Ereignissen und somit auch kein Identitätsprozess. ¹¹⁴

Vor allem aber der Umgang mit Emotionen sei in dieser dritten Dimension hervorzuheben: ¹¹⁵

- Jemand der beispielsweise in Bezug auf die schweren Verbrechen des zwanzigsten Jahrhunderts intuitiv mit Emotionen umgeht und die gesellschaftlich dominanten Emotionen nicht kennt, besitzt ein basales historisches Kompetenzniveau.
- Jemand der gesellschaftlichen Konventionen unkritisch gegenübersteht und diese ohne zu hinterfragen übernimmt und in der Fragestellung eine emotionale Feststellung mitbedenkt, besitzt ein durchschnittliches Kompetenzniveau.
- Jemand der im Rahmen der historischen Orientierung seine eigenen Emotionen im Verhältnis zu den gesellschaftlichen Konventionen reflektieren und begründen kann, besitzt ein hohes Kompetenzniveau, da die Informationen verarbeitet und Verknüpfungen hergestellt werden.

¹¹³ Vgl. Meyer-Hamme, 132.

¹¹⁴ Vgl. Meyer-Hamme, 133.

¹¹⁵ Vgl. Meyer-Hamme, Zit. nach: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried 2007), 133.

Zusammengefasst lässt sich nun festhalten: ¹¹⁶

- Historische Identität und Emotionen stehen in enger Verbindung und konstituieren einander.
- Im Unterricht sollte die Lehrperson eine Verunsicherung provozieren, damit SchülerInnen in die Orientierungsphase gelangen, historische Fragen entwickeln und vor allem Emotionen sichtbar werden. Dieser Vorgang bietet auch die Chance einer Identitätsreflexion der Lernenden.
- Die Kompetenz historischen Denkens ist die Fähigkeit die eigenen Emotionen in der Bedeutung zu den gesellschaftlichen Konventionen zu reflektieren und Assoziationen zu konstruieren, sowie Zusammenhänge zwischen neuen Informationen und eigenem Wissen zu entdecken.

5.4 Die TZI-Theorie und Methode

„TZI“ steht für „Themenzentrierte Interaktion“ und wurde von Ruth Cohn in den 1950er und 1960er Jahren entwickelt. Ruth Cohn war als deutsche Jüdin in Berlin geboren, musste jedoch schon bald vor dem Nationalsozialismus fliehen. Durch intensive Auseinandersetzung mit Vertretern der humanistisch-therapeutischen Richtung, entwickelte Cohn die Themenzentrierte Interaktion. Das Ziel der TZI-Theorie ist „Lebendiges Lernen“ zu fördern. ¹¹⁷ Damit ist „ein Arbeiten und Lernen, das gleichermaßen Intellekt und Emotionalität, Geist und Körper, Denken und Fühlen, Handeln und Reflektieren berücksichtigt“ ¹¹⁸ gemeint.

Jochen Spielmann betont, dass TZI aktuell als Konzept zur Leitung von Teams und Gruppen verstanden wird und unter anderem im schulischen Umfeld große Akzeptanz findet. TZI lässt sich weiteres durch folgende Ausprägungen unterscheiden: ¹¹⁹

- „zur Leitung von Gruppen und Teams
- zur Leitung und Begleitung von Lernprozessen,

¹¹⁶ Vgl. Juliane Brauer, Martin Lücke (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen, 134.

¹¹⁷ Vgl. Mina Schneider-Landolf, Jochen Spielmann, Walter Zitterbarth (Hg.), Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI), (Göttingen 2014), 21.

¹¹⁸ Spielmann, Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI), 15.

¹¹⁹ Spielmann, 15.

- zur Steuerung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen,
- zur Unterstützung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und Selbstleitung (→ TZI als Lebenskunst),
- zur Gesellschaftstherapie,
- zur Führung (Führungskonzept/Leadership-Konzept),
- zur Gestaltung von sozialen Situationen (→ TZI als professionelles pädagogisches Konzept),
- zur Gestaltung von Beratungssituationen (Beratung, Supervision, Coaching).“

Die theoretische Grundlage bildet das „Vier-Faktoren-Modell der TZI“. Es gibt vier spezielle Einflüsse, die die Interaktion bestimmen und lebendiges Lernen möglich machen: das „Ich“ (Individuum), das „Wir“ (zwischenmenschliche Interaktion), das „Es“ (Ziel, Anliegen, aufgrund dessen sich die Menschen zusammenfinden) und den „Globe“ (Rahmenbedingungen, in denen gearbeitet wird). Das Modell eignet sich unter anderem dafür, Situationen zu erkennen, zu deuten und hilft, konkrete Strategien zu entwickeln. Durch das Festmachen eines Themas und die Auswahl passender Arbeitsformen, sowie Sozialformen, kann eine erfolgreiche und fördernde Kommunikation ermöglicht werden, die die Schülerinnen und Schüler als ganze Person in den Unterricht miteinbezieht.¹²⁰

Barbara Fenner schreibt in ihrer Dissertation über das Konzept der TZI und wie dieses, durch den Miteinbezug von Emotionen, eine Bereicherung und Erweiterung für den Geschichtsunterricht sein kann. Vor dem theoretischen Hintergrund von Ciompi, der die emotionalen Grundlagen des Denkens analysierte und ein Zusammenwirken von Fühlen und Denken postulierte, macht die Theorie und Methode, sowie Haltung der Themenzentrierten Interaktion auf jeden Fall Sinn, denn wenn die Emotion die Kognition beeinflusst, bedarf es auch einer Methode, den Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Geschichtsunterrichts die Möglichkeit zu bieten, sich durch Formen der Interaktion und Kommunikation, zu äußern. Oftmals werden Jugendliche beispielsweise nach einem KZ-Besuch mit ihren Emotionen alleine gelassen, da keine Nachbereitung stattfindet, anstatt sie ihre Emotionen beispielsweise in Kleingruppen verarbeiten und verbalisieren zu lassen.

¹²⁰ Vgl. *Spielmann*, 16-17.

Die Themenzentrierte Interaktion ist eine pädagogische Methode, Theorie und Haltung, die das Lernen in Gruppen anstreben und fördern will. Wichtig ist aber auch anzumerken, dass die TZI-Theorie ein wertgebundenes Konzept ist.¹²¹ Sie unterliegt gewissen Vorstellungen, die mit humanistischen Rechten zu tun haben. Deshalb ist beispielsweise ein Austausch über die damals erfolgte, durch Rassismus bedingte, Erniedrigung der Juden, ein Thema, dass zu Identifikation, Reflexion und Diskussion anregen kann. Eine solche Diskussion umfasst jedoch nicht allein die kognitive Struktur des Denkens.

Cohn fasste bestimmte Grundwerte zu „TZI-Axiome“¹²² zusammen. Diese Werte bilden die Basis für das Arbeiten mit Emotionen im Geschichtsunterricht. Wichtig ist, diese Werte wie beispielsweise die Notwendigkeit von Verantwortung (2. Axiom) oder die Fähigkeit zum Wachstum (3. Axiom), bewusst zu machen, denn auf diese Weise kann lebenswirkliches Lernen trainiert werden.¹²³

Gehen wir nun davon aus, dass Erziehung immer auch Einflussnahme ist, ist die Haltung der Lehrperson in diesem Kontext von großer Bedeutung. Sie ist die Figur, die unmittelbar Werte vermittelt, das soll nicht heißen, dass die ganze Verantwortung bei ihr liegt, jedoch darf sie sich dieser nicht entziehen und muss sich ihrer erheblichen Wirkung bewusst sein. Besonders bei der Beschäftigung mit dem Holocaust ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern klar zu machen, dass es sowas wie Unter und Obermenschen nicht gibt, sondern alle gleichermaßen Wert besitzen. Nichtsdestotrotz treten oftmals Emotionen in den Vordergrund, die Störungen verursachen können. Diesen „Störungen“ widmet sich die TZI-Theorie ebenfalls, denn „um gezielt mit Emotionen zu lernen, arbeitet die TZI mit dem Widerstand“.¹²⁴

Fenner schreibt beispielsweise von den Emotionen Langeweile oder Desinteresse, die als Störungen im Unterricht gewertet werden. Die TZI-Theorie schlägt daher vor Störungen in den Unterricht zu integrieren und traditionelle Reaktionen, die meist in einem Machtkampf zwischen Lernenden und Lehrende enden, zu vermeiden. Hilfreich wäre beispielsweise den Schülerinnen und Schülern klar zu machen, dass man auf

¹²¹ Vgl. Spielmann, 78.

¹²² Spielmann, 78.

¹²³ Vgl. Fenner, Emotionen und Geschichtsbewusstsein, 40.

¹²⁴ Fenner, 37.

die Zusammenarbeit vertraut. Einzelne Emotionen könnten aufgegriffen werden und mit dem zu erarbeitendem Geschichtsstoff als lebensnahe Lernbrücke verbunden werden. Eine solche Verbindung von Störung und Thema ist jedoch nur dann möglich, wenn die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler gut kennt. Das Lernen innerhalb der Gruppe darf von den Lernenden frei bestimmt und organisiert werden. Sie werden also nicht fremd bestimmt, der Unterricht ist sozusagen Schüler- und Schülerinnenorientiert. Sie stehen im Mittelpunkt des Geschehens und nicht die Lehrperson als frontalunterrichtende Figur. Fenner zufolge werden die Lernbedingungen selbst reguliert und somit ist die Gefahr disziplinärer Probleme weitaus geringer.¹²⁵

Durch den Toleranzakt der Lehrperson, Störungen in den Geschichteunterricht bewusst einfließen zu lassen und mit diesen zu arbeiten, indem man sie so gut es geht mit dem Arbeitsthema verknüpft, oder wenn dies nicht möglich ist, sie einfach in das Unterrichtsgeschehen miteinbezieht, werden „Sozialkompetenz, Autonomie-Entwicklung, Verantwortungsbewusstsein, Empathie, sowie die Auseinandersetzung mit Schuld und Verantwortung gelernt, woraus sich Identität und Geschichtsbewusstsein“¹²⁶ der Schülerinnen und Schüler weiter entwickeln können.

Die TZI-Theorie halte ich für ein Konzept, dass im Unterricht gut eingebaut werden kann, um Emotionen einen größeren Stellenwert im Prozess des historischen Lernens zu geben und welches durch die Methode der Interaktion auch viele Möglichkeiten bietet, als Schülerin und Schüler Stellung zu beziehen und sich in kleineren Gruppen auszutauschen, was wiederum zur Identitätsentwicklung beiträgt.

In Form der Gruppenbildung können Inhalte besprochen, sowie Emotionen verbalisiert und somit konkret gemacht werden. Wichtig ist auch als Lehrperson darauf zu achten, dass sich die Gruppenmitglieder respektvoll verhalten. Nach den Gesprächen wäre es sinnvoll, die einzelnen Gruppen dazu aufzufordern, das Gesprochene zusammengefasst für die gesamte Klasse zugänglich zu machen. Dadurch können Diskussionen angeregt werden und die Lehrperson kann sichergehen, dass es nicht

¹²⁵ Vgl. Fenner, 38-39.

¹²⁶ Fenner, 39.

zu Ergebnissen oder Haltungen gekommen ist, die sich gegen die Menschenwürde richten.

Nichtsdestotrotz unterliegt dieses System einigen Einschränkungen. Produktive Gruppenarbeiten funktionieren unter anderem nur unter der Bedingung, dass sich die Lernenden untereinander verstehen bzw. sympathisch sind – das Klassenklima wäre hier also gefragt. Außerdem sind die Lernenden meisten nur dann bereit sich auf eine Form der Interaktion, die auch ihre Emotionen anspricht, einzulassen, wenn sie sich wohl fühlen und einen guten Zugang zur Lehrperson haben.

Projektunterricht bietet eine gute Möglichkeit zur Interaktion und integriert unweigerlich Emotionen in den Lernprozess mit ein. Schülerinnen und Schüler fühlen sich dadurch, im Gegensatz zum faktenbasierten Frontalunterricht, als soziales Wesen gefordert und können selbst entscheiden, ob sie diese Chance der Kommunikation von Emotionen und relevanten Lerninhalten, für ihre persönliche Entwicklung nutzen oder nicht. Der Unterricht ist somit nicht mehr Lehrer und Lehrerinnenzentriert, sondern fördert das Miteinander sowie das Vertrauen untereinander.¹²⁷ Die TZI ist bestimmt eine Methode, die mit viel Überlegungen und Planung verbunden ist und mit Sicherheit auch Schwierigkeiten mit sich bringt, jedoch ermöglicht sie einen Zugang zu Gefühlen. Der Stellenwert von Emotionen beim historischen Lernen ist jedenfalls kein geringer und birgt ein Potenzial in sich, aus dem sich schöpfen lässt. In Form der Interaktion und nach der TZI-Theorie können Emotionen daher gut in den Geschichtsunterricht integriert werden.

Um sicher zu gehen, dass es sich in den Gruppen diszipliniert verhält, ist im Sinne der TZI-Methode wichtig, ein zeitliches Limit für die Gespräche festzumachen. Außerdem können kleine Arbeitsaufträge bei der Orientierung in der Gruppe helfen, die jedoch nicht verpflichtend in Anspruch genommen werden müssen. Die Gestaltung bleibt immer noch frei. Fenner schreibt, dass mehr Mitbestimmungsrecht zu größerer Motivation führen kann und der Widerstand gegen unbeliebte Arbeit geringer ist, denn sie tragen in der Gruppe die gemeinsame Verantwortung für das Erfüllen ihrer Aufgaben in der vorgesehenen Zeit.¹²⁸

¹²⁷ Vgl. Fenner, 42.

¹²⁸ Vgl. Fenner, 46.

Peter Schulz-Hageleit formulierte einige konkrete Hilfestellungen für Jugendliche, die sich in einer Interaktionsphase befinden: ¹²⁹

- Sprich in der 1. Person, vermeide ‚man‘ Formulierungen.
- Fragestellungen sollten stets erklärt und deren persönliche Bedeutung für dich erläutert werden.
- Bleibe authentisch und wähle genau aus, was du sagen möchtest. Mach dir bewusst was du fühlst und denkst.
- Halte dich mit Verallgemeinerungen zurück.
- Wenn dich das Verhalten eines Mitschülers oder einer Mitschülerin in der Gruppe stört, sage ihm oder ihr, was es dir bedeutet und was du dabei fühlst.
- Einigt euch darauf, nicht gleichzeitig zu sprechen und besprecht gemeinsam, über was ihr zu sprechen vorhabt.

Diese Ratschläge berücksichtigen den emotionalen Aspekt der interaktiven Arbeit mit Geschichte. Der Autor betont immer wieder, zu zeigen was man fühlt, was man denkt und warum oder wie es dazu kommt, dass man auf eine gewisse Weise fühlt. Außerdem spielen Werte wie Respekt und Anerkennung füreinander ebenfalls eine wesentliche Rolle bei der Gruppenzusammenarbeit. Auf diese Tipps wird eingegangen, „wenn sich die Lernenden damit identifizieren“ ¹³⁰ und es bringt nicht viel wenn die Lehrperson die Hilfsregeln wie die 95 Thesen an die Wand hämmert.

Laut der TZI-Theorie ist für eine erfolgreiche Interaktion die eingangs erwähnte „Verbindung der Einzelinteressen („Ich“) und die der Gruppe („Wir“) mit dem Stoff („Es“)“. ¹³¹ Von großer Bedeutung ist auch die Formulierung des TZI-Themas. Sprechen wir vom Holocaust könnte das Thema heißen: Wir haben ein Problem mit Rassismus. „Wie gehen wir damit um?“ ¹³² Bei der Formulierung ist besonders auf die Emotionen zu achten, die ausgelöst werden könnten. Vor allem extreme Themen, wie der Holocaust, erfordern viel Feingefühl und Sensibilität. ¹³³ An dieser Stelle sei noch kurz angemerkt, dass die Auseinandersetzung und der Umgang mit der Geschichte

¹²⁹ Vgl. Fenner, 48-49.

¹³⁰ Fenner, 49.

¹³¹ Fenner, 74.

¹³² Fenner, 75.

¹³³ Vgl. Fenner, 75.

des Holocaust vor dem Hintergrund der Heterogenität unserer Gesellschaft, vor einer großen Herausforderung steht. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive wäre es ratsam, unterschiedliche Sichtweisen auf den Holocaust und die Gedanken der Schülerinnen und Schüler zu thematisieren. Im Sinne einer Multiperspektivität gehört eine solche Auseinandersetzung auf jeden Fall, wenn nicht sogar an oberster Stelle, zum Geschichtsunterricht dazu.

Jedenfalls ist im Rahmen der TZI-Methode darauf zu achten, wie das Thema formuliert wird, damit es nicht zu ablehnenden Reaktionen kommt. Persönliche warum-Fragen sind meistens nicht konstruktiv, man sollte sie besser in positive Zukunftsaspekte verwandeln: „Wir haben Angst vor ... Was kann ich dagegen tun? Über die NS-Zeit weiß ich schon viel ... Was möchte ich noch kennen lernen?“ ¹³⁴ Die Aufgabe der Lehrperson ist es, die Balance innerhalb der Interaktionsgruppen aufrechtzuerhalten und auf gefühlsmäßige Reaktionen der Schülerinnen und Schüler zu achten, um sie gezielt zu integrieren. Vor allem immer wieder auftretende „Störungen“ ¹³⁵ gilt es genauer in das Blickfeld zu nehmen, denn diese schaffen Lebendigkeit, die wiederum Aufmerksamkeit kreiert. ¹³⁶ „Störungen werden gezielt als Widerstand bearbeitet und in den Unterricht integriert, um dadurch Vertrauen aufzubauen und lebensweltliche Wachstumsprozesse zu initiieren.“ ¹³⁷ Schülerinnen und Schüler bemerken ein Interesse der Lehrperson, das nicht nur auf den Lernenden als Leistungsmaschine basiert, sondern die Schülerinnen und Schüler auch als Menschen, die Emotionen mit sich bringen, anerkennt und respektiert. Auf diesem Wege kann das Vertrauen untereinander gestärkt und eine Basis geschaffen werden, von der aus eine tiefer gehende Arbeit mit historischen Themen bewirkt werden kann.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass die bewusste Form der Interaktion eine stärkere Integration von Emotionen beim historischen Lernen fördert. Das TZI-Thema eignet sich als gute Methode dafür, mit Emotionen gezielt zu operieren. Gesteuert werden können sie dadurch, dass die Lehrperson Emotionen einen Platz im Unterricht einräumt, sie bewusst wahrnimmt und produktiv damit umgeht. Dafür bedarf es meiner

¹³⁴ Fenner, 75.

¹³⁵ Fenner, 76.

¹³⁶ Vgl. Fenner, 76.

¹³⁷ Fenner, 41.

Meinung nach keiner speziellen Ausbildung, sondern einer guten Menschenkenntnis und sozialer Kompetenz.

Die themenzentrierte Interaktion bietet also eine Arbeitsweise in Gruppen an, die subjektive Zugänge zur Geschichte, sowie eine Vertiefung in gesellschaftliche Themen, ermöglicht. ¹³⁸

¹³⁸ Vgl. *Fenner*, 47.

6 Die emotionale Dimension des Geschichtsunterrichts am Beispiel des Holocaust

Das Ziel von Holocaust Education ist unter anderem eine präventive Form der Erziehung nach Auschwitz. Es geht um ein „Nie wieder!“, um das Verhindern, dass sich die Geschichte wiederholen könnte.¹³⁹ Univ. Prof. Ulrich Schmidt-Denter fasst die Ziele einer solchen Erziehung nach Auschwitz nach Abrams Lernzielkatalog wie folgt zusammen:¹⁴⁰

- „Förderung von Empathie
- von Wärme
- von Autonomie
- Förderung der Anerkennung von Auschwitz als Teil unserer Welt
- Förderung einer Einsicht in die Mechanismen und Strukturen des Vernichtungsprozesses“

Grundsätzlich geht es also darum, das sich hineinversetzen in andere Menschen zu fördern und eine Atmosphäre der Wärme zu schaffen, die es ermöglicht sich geborgen und sicher zu fühlen. Durch Autonomie sollen sich die Schülerinnen und Schüler frei fühlen auch gegen den Strom schwimmen zu können und ihre eigene Meinung zu vertreten. Die Anerkennung des Holocaust und Nationalsozialismus ist wichtig für den Prozess des historischen Verstehens. Die Gefahr einer Wiederholung soll dadurch verhindert werden. Mit Einsicht in die Mechanismen und Umstände des damaligen Vernichtungsprozesses ist gemeint, dass die Jugendlichen sich nicht nur in die Rolle der Opfer hineinversetzen sollen, sondern auch in die der Täter und Zuschauer. Es geht darum zu verstehen, was diese Menschen zu Mördern machte, sowie in welche Strukturen sie eingebunden waren, die dann zur Vernichtung beitrugen, ohne diese Taten legitimieren zu wollen. Vielmehr steht die Reflexion über den Gebrauch und Missbrauch von Macht im Fokus.¹⁴¹

¹³⁹ Vgl. http://schmidt-denter.de/forschung/identitaet/pdf-files/FB_35.pdf , 9

¹⁴⁰ http://schmidt-denter.de/forschung/identitaet/pdf-files/FB_35.pdf , 9

¹⁴¹ Vgl. http://schmidt-denter.de/forschung/identitaet/pdf-files/FB_35.pdf , 9.

Soweit kann nun festgehalten werden, dass es sich bei den Zielen der Holocaust Education keineswegs um rein kognitiv ausgerichtete Ziele handelt. Wenn wir nun über emotionales Lernen sprechen, „scheint Empathie zum Schlüsselbegriff avanciert zu sein.“¹⁴² Doch was ist Empathie und was hat sie mit Emotionen zu tun? Jan Pfetsch definiert den Begriff folgendermaßen:

„Empathie wird als mehrdimensionales Konstrukt konzipiert und bezeichnet die Fähigkeit, den emotionalen Zustand oder die Situation einer anderen Person zu verstehen und zu teilen.“¹⁴³

Empathie hat eine kognitive und eine affektive Komponente. Kognitive Empathie hängt mit der Fähigkeit zusammen, die Emotionen anderer Menschen und ihre Perspektive zu verstehen. Affektive Empathie ist die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen, also nachzufühlen was sie fühlen und empathisch darauf zu reagieren. Durch soziale Interaktion kann Empathie gefördert werden.¹⁴⁴ Empathie kann also kurz gefasst als eine „emotionale Praktik“¹⁴⁵ verstanden werden, die ein wichtiger Aspekt des historischen Lernprozesses ist und die emotionale Dimension des Geschichtsunterrichts unterstreicht.

Der Holocaust als Unterrichtsthema involviert Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer auf verschiedene Art und Weise. Die Auseinandersetzung mit dem Holocaust impliziert eine Konfrontation mit unseren subjektiven Gefühlen, auch wenn wir meinen eine Distanz dazu zu haben. Laut Dehne und Schulz-Hageleit liegt das unter anderem an der lebensgeschichtlichen Nähe des Themas. Einige Schülerinnen und Schüler hören durch ihre Großeltern von den grausamen Ereignissen zur Zeit des Nationalsozialismus. Sie sind quasi unmittelbar durch Zeitzeugen, virtuelle Zeugnisse oder die Generation ihrer Großeltern mit der Nazi-Zeit verbunden.¹⁴⁶

¹⁴² Juliane Brauer, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen, 74.

¹⁴³ <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/40434>, 25.

¹⁴⁴ Vgl. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/40434>, 25.

¹⁴⁵ Juliane Brauer, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen, 76.

¹⁴⁶ Vgl. Brigitte Dehne, Peter Schulz-Hageleit, Der Nationalsozialismus im Schulunterricht. Dimensionen emotionalen Involviertseins bei Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern. In: Bernd Mütter, Uwe Uffelmann (Hg.), Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, 3. Auflage, Bd. 76, Frankfurt/Main 1996) 337.

Im Kontext emotionaler Betroffenheit verweist Tonio Oeftering auf eine 1989 durchgeführte Untersuchung von 1130 Schülerinnen und Schülern sowie Studentinnen und Studenten die zu folgendem Ergebnis kam: „65 Prozent der Befragten fühlten Scham, wenn der Massenmord der Vorfahren zur Sprache kam.“¹⁴⁷ Der Autor hebt hervor, dass dieser Befund, der zu aktualisieren und präzisieren wäre, zeigt, dass sich viele junge Menschen emotional betroffen fühlten.

Oftmals wird in der Literatur von Emotionen ganz allgemein gesprochen, ohne diese näher zu benennen. In der vorliegenden Arbeit ist die Rede vorwiegend von Emotionen wie Trauer, Angst, Faszination, Überdruß oder Desinteresse.

Dass häufig von Emotionen oder Betroffenheit im Allgemeinen gesprochen wird, ohne diese näher zu bestimmen, betont auch Tonio Oeftering.¹⁴⁸ Eine ablehnende Haltung gegenüber dem Thema Holocaust im Geschichtsunterricht kann laut dem Autor unter anderem durch die Emotion Scham hervorgerufen werden. Schamgefühle sind in der Regel schmerzhaft und unangenehm und werden deshalb oft abgewehrt, etwa durch „emotionale Erstarrung, Zynismus, Projektionen, Gewalt oder dadurch, dass Andere, etwa Minderheiten, beschämt oder verachtet werden.“¹⁴⁹

Inwieweit Scham tatsächlich unter den Schülerinnen und Schülern verbreitet ist, wäre empirisch noch genauer abzuklären, hält der Autor fest. Jedoch ist nicht auszuschließen, dass gerade beim Thema Holocaust das Gefühl der Scham unvermeidlich ist.¹⁵⁰

Dehne und Schulz-Hageleit betonen, dass es jegliche Gefühle im Unterricht betreffend, sehr wichtig ist, diese nicht zu erzeugen, also irgendwie künstlich auszulösen. Vielmehr geht es darum, Emotionen zu verbalisieren und den Holocaust gefühlsmäßig zur Kenntnis zu nehmen. Allerdings betonen die Autoren, dass es auf keinen Fall darauf hinauslaufen darf, dass die Lehrpersonen in den emotional privaten Bereich der Schülerinnen und Schüler eingreifen. Hier ist die pädagogische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer gefragt, behutsam, sensibel und mit Taktgefühl heranzugehen. Worum es geht ist, dass Emotionen einen wertvollen

¹⁴⁷ Tonio Oeftering (Hg.), Scham – eine „vergessene“ Emotion in der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus? In: Wilhelm Schwendemann, Stephan Marks (Hg.), *Erinnern und Lernen, Texte zur Menschenrechtspädagogik*, Bd. 7, (Berlin 2009), 87-92, hier 87.

¹⁴⁸ Vgl. Tonio Oeftering, *Texte zur Menschenrechtspädagogik*, 88.

¹⁴⁹ Oeftering, 88.

¹⁵⁰ Vgl. Oeftering, 89.

Stellenwert im Geschichtsunterricht einnehmen und bei historischem Lernen verstärkt integriert werden, beispielsweise in Form von Dialogen.¹⁵¹

In der Praxis gibt es zwei Methoden, wie man Gefühle in den Unterricht miteinbeziehen kann. Die erste Methode wäre über die Gefühle anderer zu sprechen, wobei diese Herangehensweise eine gewisse Distanz zu den eigenen Gefühlen erzeugt. Die Emotionen der Schülerinnen und Schüler werden nicht konkret zur Sprache gebracht und stehen nicht im Vordergrund.

Die zweite Methode ist etwas offensiver und es wird versucht die Schülerinnen und Schüler direkt betroffen zu machen. Darunter verstehen die Autoren eine Erschütterung der Lernenden, ohne Rücksicht auf ihre Gefühlslage, was sie strikt ablehnen. Gerade in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust wäre es viel wichtiger, die authentischen und unmittelbaren Gefühle der Schülerinnen und Schüler ins Blickfeld zu nehmen und nicht die künstlich provozierten Affekte.¹⁵²

Das erste Verfahren ist aus meiner Sicht auf jeden Fall die bessere Methode, Gefühle in das Unterrichtsgeschehen einzubinden, auch wenn diese Vorgehensweise eine etwas distanziertere Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen bedeutet. Außerdem kann das Nachdenken darüber, wie andere Menschen in bestimmten Situationen empfunden haben auch einen Effekt auf die eigenen Gefühle haben und womöglich können sich Schülerinnen und Schüler mit gewissen Menschen der Vergangenheit identifizieren. Das Sprechen über die Gefühle anderer bewirkt meiner Meinung nach auch eine Beschäftigung mit den eigenen Gefühlen und regt zur Selbstreflexion an.

Der Holocaust ist jedenfalls ein Thema, das wie bereits erwähnt, viele emotionale Aspekte in sich trägt. Doch um welche Gefühle handelt es sich, wenn wir über dieses Thema sprechen und in welchem Kontext stehen sie? Um diese Frage zu beantworten beziehe ich mich auf Empirische Studien und Erfahrungsberichte die von Univ. Prof. Ulrich Schmidt-Denter im Rahmen eines Forschungsberichts zusammengetragen wurden. Die Studie, die für diese Arbeit herangezogen wird hat einen Pilotcharakter (48 Schülerinnen und Schüler, 12 Lehrerinnen und Lehrer), daher hat sie keine explizit

¹⁵¹ Vgl. *Dehne, Schulz-Hageleit*, 339-340.

¹⁵² Vgl. *Dehne, Schulz-Hageleit*, 340.

repräsentative Aussagekraft, sondern dient dazu, Relevanzen und Schwerpunkte im Themenbereich „Holocaust Education – Wie Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben“ aufzuzeigen. Die Studie ist eine qualitative Interviewstudie, die in 60 Interviews Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im bayrischen Raum erfasst. ¹⁵³ Folgende Fragen dienen der Schwerpunktsetzung: ¹⁵⁴

- „Hat sich das Schülerinteresse an diesem Thema verändert?
- Wie fühlen sich Lehrer und Lehrerinnen angesichts der umfangreichen gesellschaftlichen Erwartungen?
- Welche persönlichen Zielsetzungen leiten die Lehrer und Lehrerinnen?
- Ganz grundsätzlich: Wie erleben Schülerinnen und Schüler den Unterricht zu diesem Thema?“

Die Ergebnisse sollen nun kurz zusammengefasst werden: ¹⁵⁵

- Interesse am Thema:
 - Weitaus mehr Interesse am Thema, als im Kontext des öffentlichen Diskurses zu erwarten war
 - Emotion „Überdruß“ bezüglich der Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus keine feststehende Einstellung, sondern von Momenten beeinflusst
 - Überwiegende Mehrzahl zeigte sich berührt und betroffen
- Gefühle der Lehrpersonen:
 - Gefühl der Herausforderung
 - Erfolg im Kontext der Holocaust Education schwer messbar
 - Emotionale Überladung des Unterrichts kann zu Spannungen führen
- Zielsetzungen der Lehrpersonen:
 - Intensive Reflexion anregen

¹⁵³ Vgl. http://schmidt-denter.de/forschung/identitaet/pdf-files/FB_35.pdf , 25.

¹⁵⁴ http://schmidt-denter.de/forschung/identitaet/pdf-files/FB_35.pdf , 25.

¹⁵⁵ Vgl. http://schmidt-denter.de/forschung/identitaet/pdf-files/FB_35.pdf , 26-28.

- Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler beachten und ihre Emotionen in den Unterricht einzubinden (emotionale Auseinandersetzung mit dem Thema)
- Empathie als emotionale Fähigkeit zu schulen (Wiederholung der Geschichte verhindern)
- Empfindungen und Erfahrungen der Lernenden zum Thema Holocaust:
 - Gedenkstätten-Besuch: mehr Details (Bilder, Räume etc.) machen das Thema lebendiger und emotionaler für die Jugendlichen
 - Emotion: Faszination – „realer“ Ort bringt eine Art Faszination mit sich
 - Emotion: Erschütterung – regt zum Nachdenken an und löst weitere Fragestellungen aus
 - Emotion: Unsicherheit – Jugendliche fühlen sich verunsichert somit entstanden Kommunikation- und Denkblockaden statt
 - Emotion: Lustlosigkeit, Abneigung: Erwartungshaltung der Lehrperson und zu starke emotionale Aufladung des Themas können zu Abwehrreaktionen führen. Dadurch macht sich das Gefühl des Desinteresses breit das wiederum bei der Lehrperson das Gefühl der Enttäuschung hervorrufen kann
 - Emotion: Scham und Schuld – durch die stark emotionale Besetzung des Themas treten Gefühle wie Scham und Schuld auf, die möglicherweise gar nicht thematisiert werden. Oftmals entstehen dann Frustrationserfahrungen auf Seiten der Lernenden aber auch der Lehrenden

Das Interview zeigt hinsichtlich der Emotionen/Gefühle von Schülerinnen und Schülern aber auch Lehrerinnen und Lehrern, dass es sich eher um negative Emotionen handelt. Angst, Unsicherheit, Scham oder auch Frust scheinen allgegenwärtige Begleiter zu sein. Überdruß ergibt sich laut der Studie mehr aus einzelnen Momenten und ist kein statischer Zustand oder eine fixe Einstellung. Lustlosigkeit kann durch falsche Vermittlungsformen oder auch sozialen Gefügen innerhalb der Klasse entstehen. Wichtig ist jedoch das Ziel des Unterrichts im Auge zu behalten und die Schülerinnen und Schüler trotzdem emotional zu aktivieren und wichtiger noch, mit sogenannten „negativen Gefühlen“ arbeiten zu können und sie für den Geschichtsunterricht nutzbar zu machen, anstatt sie zu verdrängen.

Prozessorientierter Geschichtsunterrichts eignet sich gut dafür, ein soziales System innerhalb der Klasse zu schaffen und Emotionen im Kontext des historischen Lernens zu integrieren. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben den Unterricht selbst mitzugestalten und durchzuführen.¹⁵⁶ Ein solcher Unterricht fördert die Interaktion und kann dazu führen Emotionen mehr Platz im Unterrichtsgeschehen einzuräumen.

Die soziale Dynamik innerhalb der Klasse und während der Unterrichtsstunde muss als Teil des historischen Lernprozesses gesehen werden. Erfolgreich kann die Lehrperson dann sein, wenn nicht nur die kognitive Aufnahme von Inhalten das Ziel des Unterrichts ist, sondern auch die emotionalen Reaktionen bzw. die soziale Dynamik der Klasse berücksichtigt werden.¹⁵⁷ Wichtig ist auch festzuhalten, dass soziale Prozesse zwischen Lehrpersonen und Lernenden wahrgenommen werden, „in Bezug zum jeweiligen Thema reflektiert und in den weiteren Lernprozess wieder integriert werden.“¹⁵⁸

Das bedeutet also auch, dass die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden hohe Relevanz für den Lernerfolg hat und die emotionale Beziehungsebene einen großen Teil dazu beiträgt, ob Lernende sich emotional frei fühlen am Unterricht teilzunehmen. Jegliche sozialen Konflikte können Blockaden bewirken, wenn sie nicht gelöst wurden. Um Missverständnisse zu vermeiden, scheint es mir daher sinnvoll Probleme zu besprechen und damit eine Lernatmosphäre zu schaffen, die die Integration von Gefühlen im Lernprozess wieder zulässt.

Bei der prozessorientierten Lernform können Emotionen der Schülerinnen und Schüler im Kontext des historischen Lernens stärker wahrgenommen werden als bei der Lernform des reinen Frontalunterrichts. Durch die Schüler und Schülerinnenzentrierte Unterrichtsform haben die Lernenden die Möglichkeit den Unterricht selbst mitzugestalten und dadurch natürlich auch mehr Verantwortung.¹⁵⁹ Konflikte sind im

¹⁵⁶ Vgl. Alois Ecker (Hg.) Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. In: Barbara Dmytrasz, Irene Ecker, Friedrich Öhl (Hg.), Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele, (Wien 2012), 36-48, hier 39.

¹⁵⁷ Vgl. Alois Ecker, Prozessorientierte Geschichtsdidaktik, 44.

¹⁵⁸ Alois Ecker, 45.

¹⁵⁹ Vgl. Ecker, 45.

Rahmen der prozessorientierten Lernformen demnach nicht ausgeschlossen.¹⁶⁰ Sie sollten jedoch als Chance gesehen werden auch mit negativen Emotionen arbeiten zu können, zum Beispiel in „sinnstiftender verallgemeinerbarer Bearbeitung oder, soweit sie auf einer Meta-Ebene reflektiert werden müssen, in möglichst konstruktiver, die Selbstreflexion stärkender Atmosphäre.“¹⁶¹

Kommen wir nun wieder auf das Thema Holocaust im Geschichtsunterricht zu sprechen. Laut Dehne und Schulz-Hageleit sind die Emotionen der Jugendlichen meist von Unklarheit, Unsicherheit und Zwiespältigkeit gekennzeichnet. Die Autoren heben auch hervor, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich auf das Thema Holocaust reagieren, denn Mädchen neigen dazu, sich in das Geschehen hineinzusetzen und mitzufühlen, wobei Jungen eher auf Distanz gehen und sich die Gefühle nicht anmerken lassen wollen. Sie betonen jedoch gleichzeitig, dass diese Unterschiede klarerweise dem Sozialisationsprozess entspringen, denn Jungen sind zwar auch von starken Gefühlen bewegt, jedoch werden sie verdrängt oder nicht thematisiert.¹⁶²

Generalisieren kann man diese Differenzierung klarerweise nicht, denn nicht jeder Junge möchte sich von seinen Gefühlen distanzieren oder geht in eine Abwehrhaltung, sowie nicht jedes Mädchen emphatisch empfindet. Den Autoren geht es also eher um eine Tendenz, die sich, die Gefühle der Mädchen und Jungen betreffend, bei der Konfrontation mit dem Holocaust bemerkbar macht und die viel mit der Tatsache zu tun haben, wie die Jugendlichen sozialisiert wurden.

Ganz wichtig bei der Auseinandersetzung mit dem Holocaust sind auch die Emotionen der Lehrerinnen und Lehrer. Die Lehrperson muss sich über ihre eigenen Gefühle im Klaren sein, denn diese könnten sich stark auf die der Lernenden projizieren. Lehrende haben oft Angst vor den Reaktionen, Äußerungen sowie Einstellungen der Lernenden, sowie vor der Gleichgültigkeit oder dem Desinteresse. Sie empfinden dann die Lernziele nicht als erreicht und haben Angst vor dem Versagen. Oft ist sich auch die Lehrperson nicht darüber bewusst, wie diese Gefühle entstehen, jedoch wäre es

¹⁶⁰ Vgl. Ecker, 45.

¹⁶¹ Ecker, 46.

¹⁶² Vgl. Dehne, Schulz-Hageleit, 341.

wichtig darüber zu sprechen und eine Beziehung zu den Gefühlslagen der Lernenden aufzunehmen.¹⁶³

Die Situation ist verständlicherweise komplex und es bedarf hier keiner voreiligen Schlüsse. Meiner Meinung nach stehen Lehrpersonen, den Holocaust-Unterricht betreffend und der Implikation emotionaler Prozesse, vor einer großen Herausforderung. Zum einen sind Lehrende mit ihren eigenen Emotionen konfrontiert, haben jedoch gleichzeitig auf die Emotionen der Lernenden zu achten und darauf einzugehen. Lehrpersonen sollten aber auch darauf achten, keine Haltung zu haben, die ihrem eigenen Weltbild entsprechende Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, erwartet.

Die überzogenen Ansprüche und/oder Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer oder auch emotionale Überforderung könnten zu Abwehrreaktionen Seitens der Lernenden führen. „Schüler/innen spüren diese im Unterricht inszenierte ‚Choreografie ihrer Emotionen‘ und die ‚soziale Erwünschtheit‘ ihrer Betroffenheit und reagieren entsprechend mit Abwehr.“¹⁶⁴

Nun soll ein kurzer Exkurs zu Anna Freud und ihrer Theorie der Abwehrmechanismen aufzeigen, was in einem Menschen vor sich geht, wenn es zu abwehrendem Verhalten kommt. Anna Freud schreibt in ihrem bekannten Werk *das Ich und die Abwehrmechanismen* über die drei Instanzen, aus die sich die Persönlichkeit eines Menschen ergibt. Das Ich bezieht sich auf „seine Inhalte, seine Ausdehnung, seine Funktionen und die Geschichte seiner Abhängigkeiten von Außenwelt, Es und Über-Ich.“¹⁶⁵ Das Es bezieht sich auf „die Beschreibung der Triebe, also der Es-Inhalte und das Verfolgen der Triebumwandlungen.“¹⁶⁶ Freud hebt das Ich als eine Beobachtungsinstanz hervor, dass als ein Medium dient, durch das es gelingen kann ein Bild der anderen beiden Instanzen zu erfassen. Sie stellt unter anderem fest, dass abwehrenden Reaktionen vorerst unbewusst von statten gehen. Eine Rekonstruktion des Geschehenen kann meist erst im Nachhinein erfolgen. Ein Beispiel dafür ist die

¹⁶³ Vgl. Dehne, Schulz-Hageleit, 341-342.

¹⁶⁴

https://www.comenius.de/themen/Religionsunterricht_Religionspaedagogik/Was_geht_uns_heute_Au_schwitz_an_2015.php?bl=828 (10.11.2018).

¹⁶⁵ Anna Freud, *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, (1936 Wien), 9.

¹⁶⁶ Anna Freud, *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, (1936 Wien), 9.

gelungene Verdrängung.¹⁶⁷ „Das Ich weiß nichts von ihr, man nimmt sie überhaupt erst nachträglich durch das Auftreten von Ausfallserscheinungen wahr.“¹⁶⁸ Kommt es zu einem Vorstoß vom Es (Triebregung) zum Ich (Bewusstsein) stehen die Triebregung und die Reaktionsbildung nebeneinander und werden im Ich sichtbar. Danach entsteht ein innerer Kampf darüber, wer die Oberhand behält oder welchen Kompromiss beide miteinander eingehen.¹⁶⁹

Sofern nun äußere Einflüsse auf die drei Instanzen der Persönlichkeit stoßen, kann es je nach Intensität und Kontext zu Abwehrreaktionen kommen. Diesen Reaktionen liegen verschiedene Emotionen zu Grunde, die ihrerseits wiederum unterschiedlichen Ursprung haben. Zum einen können es die hohen Erwartungen der Lehrpersonen sein, die zu einer Blockade oder zur Abwehr führen, zum anderen kann es die emotionale Überwältigung sein, die zu abwehrenden Reaktionen führt. Natürlich sind auch noch viele andere Faktoren mit im Spiel (Gruppenzwang, Identität etc.), jedoch beläuft es sich in vielen Fällen auf die beiden erstgenannten Ursachen.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer davon sprechen, dass ihre Schülerinnen und Schüler bei der Beschäftigung mit dem Holocaust mit Überdruß reagieren, sie sozusagen übersättigt sind, „so kann gefragt werden, ob es sich hier nicht um eine Abwehrreaktion handelt, die auf dem Gefühl der Überwältigung beruht.“¹⁷⁰

Doch nun zurück zu den Autoren Dehne und Schulz-Hageleit, die festhalten, dass es gewisse Fragen gibt, die Gefühle beim historischen Lernen gut integrieren können: „Wie hättet ihr euch in dieser Situation verhalten? Was hättet ihr an Stelle der Menschen von damals gemacht?“¹⁷¹

Durch solche Fragen kommen den Gefühlen der Schülerinnen und Schüler Geltung zu. Sie aktivieren die Reflexion der eigenen Sichtweise und fördern die emphatischen Aspekte des Lernens.

¹⁶⁷ Vgl. Anna Freud, Das Ich und die Abwehrmechanismen, (1936 Wien), 12-13.

¹⁶⁸ Anna Freud, Das Ich und die Abwehrmechanismen, (1936 Wien), 12-13.

¹⁶⁹ Vgl. Anna Freud, Das Ich und die Abwehrmechanismen, (1936 Wien), 14.

¹⁷⁰ http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/publikationen/erinnern_at_10j_web.pdf (10.11.2018), 12-13.

¹⁷¹ Dehne, Schulz-Hageleit, 342.

Bezogen auf den Holocaust Unterricht könnten laut Dehne und Schulz-Hageleit folgende Fragen aufgeworfen werden: ¹⁷²

- die gezielte Vertreibung der Juden durch den Boykott auf ihre Geschäfte 1933: Hättet ihr dem Aufruf nicht mehr bei den Juden einzukaufen befolgt oder hättet ihr trotzdem dort eingekauft?
- Die Informationen, Meldungen über Eroberungen und Siege in den ersten Kriegsjahren: Wie hättet ihr darauf reagiert? Wie wäre euch dabei zumute gewesen? Wie würdet ihr mit solchen Informationen umgehen?

Beim Thema „Boykott jüdischer Geschäfte“ antworteten die meisten Schülerinnen und Schüler, dass sie Angst vor den SA-Leuten hätten und es deshalb vermeiden würden, dort gesehen zu werden. Jedoch existieren auch hier unterschiedliche Gefühle und Reaktionen zwischen Mädchen und Jungen. Mädchen haben ein schlechtes Gewissen gezeigt und suchten nach Möglichkeiten, die Geschäfte eventuell abends oder wenn es dunkel ist, aufzusuchen. Die Jungen, wären sie zu mehreren dort gewesen, hätten die SA-Leute schon irgendwie in den Griff bekommen, aber auch nur dann wenn keine negativen Folgen für sie entstanden wären. ¹⁷³

Es ist schnell zu erkennen, ob jemand emotional in ein Thema involviert ist oder ob sich jemand davon distanziert. Allgemein sollte man nicht behaupten, dass es typisch für Frauen wäre, sich angemessener involvieren zu können oder dass es typisch für Männer wäre, sich emotional zu distanzieren und nicht auf das Thema einlassen zu wollen. Beide Geschlechter haben individuelle Gefühle und die Zuordnung an geschlechtsspezifische Umgangsformen mit Emotionen, scheint mir, ohne den Sozialisierungsprozess außer Acht zu lassen, nicht zeitgemäß zu sein. Das soll nicht heißen, Unterschiede im Fühlen und Denken zu negieren, die gezielte Zuschreibung von Verhaltensweisen jedoch ist das Problem, denn man kann und soll nicht von geschlechtstypischen Emotionen ausgehen.

¹⁷² Vgl. Dehne, Schulz-Hageleit, 342.

¹⁷³ Vgl. Dehne, Schulz-Hageleit, 342-343.

Jedenfalls ist die Integration von Gefühlen beim historischen Lernen wichtig, weil unter anderem das Ansprechen und Sprechen über Gefühle einen Identifikationsprozess mit den Menschen von damals einleitet und eine historische Vergegenwärtigung zugänglicher macht. Das eigene Ich wird auf die Probe gestellt und selbstreflexive Momente entstehen, die für das historische Lernen von großer Bedeutung sind. Schülerinnen und Schüler können reflektiert Stellung beziehen, ohne rein kognitiv vorgegangen zu sein.

Vor allem in Anbetracht der währenden Gegenwärtigkeit des Holocaust-Themas im Geschichtsunterricht gilt es Emotionen nicht außen vor zu lassen. Andererseits möchte ich vermeiden, dass Thema noch emotionaler aufzuladen, als es schon ist. Es geht lediglich darum, Gefühle im Kontext des historischen Lernens als wichtigen Aspekt des Geschichtsunterrichts zu betonen und ihnen eine Bedeutung für den Lernprozess zuzuschreiben, ohne sie instrumentalisieren zu wollen und die Schülerinnen und Schüler gezielt damit zu überwältigen. Vielmehr sollten Emotionen in einem natürlichen Prozess ihren Lauf nehmen und von der Lehrperson in den Unterricht integriert und beachtet werden, da sie wichtiger Bestandteil historischen Verstehens und Lernens sind und nicht nur auf rein kognitiver Ebene gearbeitet werden kann.

6.1 Vermittlungsinstanzen

6.1.1 Schulbücher und Emotionen - Fotografien

Sieht man in geschichtliche Schulbücher hinein, stößt man auf unterschiedlichstes Material. Es gibt Schulbücher die mit vielen Texten arbeiten, dann wiederum Bücher, die etliche Bilder beinhalten. Die Bandbreite der Unterschiedlichkeiten soll hier jedoch nicht aufgezählt werden, denn unser Fokus liegt auf dem emotionalen Aspekt, der in Schulbüchern jedenfalls zum Tragen kommt.

Geschichte handelt unter anderem von Themen wie Tod, Gewalt, Krisen, Macht und Ohnmacht, Reichtum und Armut, Angst, Enthusiasmus, Stolz, Hoffnung usw., weshalb historische Darstellungen auch immer einen emotionalen Aspekt in sich vereinen.

Vadim Oswalt schreibt, dass in Bezug auf das Thema Zweiter Weltkrieg insbesondere der Einsatz von Fotografien dominant sind. Die Arbeitsaufträge führen schließlich zu einer Auseinandersetzung, wo die Gefühle der Schülerinnen und Schüler im

Mittelpunkt stehen. Es geht darum die Beziehung der Lernenden zum historischen Ereignis in eine bestimmte Richtung zu lenken, z.B. in eine emotionale oder kognitive.¹⁷⁴

Fotografien versprechen bis zu einem gewissen Grad Authentizität und scheinen daher sehr gut für die Vermittlung von menschlichen Gefühlen geeignet zu sein. Jedoch kann nicht von einer ungefilterten Wahrheit die Rede sein, dann die Fotos bilden das ab, was der Fotograf oder die Fotografin wahrgenommen haben. Außerdem können nicht alle emotionalen Aspekte übermittelt werden, z.B. wie Erröten, Verblassen, Zittern oder andere Gefühlszustände, die der Fotograf oder Fotografin nicht einfangen konnten.¹⁷⁵

Vadim Oswalt hebt im Kontext mit Fotografien etwas sehr Wichtiges hervor. Er führt ein Zitat eines Schülers an, der in der KZ-Gedenkstätte Dachau war und mit Fotos konfrontiert wurde, die die Ankunft der Häftlinge illustrieren sollen. Dem Schüler fiel es schwer sich etwas vorzustellen, weil er schon wusste was auf die Häftlinge zukommen würde und konnte sich deshalb nicht so gut darauf einlassen. Auch Bilder von Toten regten in ihm ein seltsames Gefühl an, weil es sehr grausam war. Es zeigte sich also, dass der Schüler versuchte, sich hineinzusetzen, aber das Wissen um das Danach, blockierten ihn in gewisser Weise. Die Fotografien führten also zu einem Spannungsfeld zwischen erwünschten und unerwünschten Emotionen.¹⁷⁶

Daher stehen die Autoren und Autorinnen von Lehrwerken vor der Herausforderung, sich gut zu überlegen, welche Quellen sie für die Darstellung historischer Ereignisse verwenden. Es ist dann auch schwierig einzuschätzen, welche Reaktionen durch gewisse Fotos ausgelöst werden. Jedenfalls ist es wichtig, sich gut zu überlegen, was die Fotografien aussagen sollen, welche Botschaft und Impulse sie geben können. In Bezug auf den Holocaust gibt es unzählige Fotografien, die oft auch in Schulbüchern zum Einsatz kommen. An dieser Stelle sollte man jedoch aufpassen, dass man die Schülerinnen und Schüler mit dem Bildinhalt nicht überwältigt, denn es geht dann nicht

¹⁷⁴ Vgl. Vadim Oswalt, Kondensierte Gefühle im Kompaktmedium des Geschichtsunterrichts? Aspekte der Vermittlung von Emotionen in aktuellen Geschichtsschulbüchern. In: Juliane Brauer, Martin Lücke (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen, Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. (Eckert. Die Schriftenreihe, Bd. 133., Göttingen 2013), 185-200, hier 185-186.

¹⁷⁵ Vgl. Vadim Oswalt, 191.

¹⁷⁶ Vgl. Vadim Oswalt, 192.

mehr um die Vermittlung von historischen Emotionen, sondern um die Erzeugung des Entsetzens. Es ist fraglich, ob diese Strategie Gefühlslagen wie Empathie, Trauer usw. zulässt oder sie nicht eher verhindert.

Aus meiner Sicht sind Fotografien in Geschichtsschulbüchern, die wohl überlegt ausgesucht wurden, sehr wertvoll für den Unterricht, weil sie die emotionale Dimension historischen Lernens aktivieren und den Lernenden die Möglichkeit der Interpretation, Imagination und Reflexion geben, um sich mit der Thematik entsprechend auseinanderzusetzen. Es muss jedoch auch festgehalten werden, dass Bilder ein fehldeutendes Potential mit sich bringen können, da nicht immer zu hundert Prozent eindeutig ist, was auf dem Bild zu sehen ist oder welche Botschaft dadurch vermittelt wird. Gerade diese Unsicherheiten aber könnten im Unterricht dazu genutzt werden, sich darüber auszutauschen und den eigenen Gefühlen einen großen Platz einzuräumen.

Laut Oswalt ist historisches Verstehen auf imaginative Vorstellung und emotionale Beteiligung angewiesen, die auf der anderen Seite nicht von Reflexion getrennt werden darf. Es geht ihm auch darum zu betonen, dass die Schulbücher einen großen Teil dazu beitragen, wie die historische Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler ausfällt. In Bezug auf Arbeitsaufträge macht der Autor darauf aufmerksam, dass sich Aufgaben, die das Einfühlen ansteuern oft den Charakter „Gefühle auf Bestellung“ annehmen. Hier sei Vorsicht geboten, die emphatische Sichtweise der Schülerinnen und Schüler nicht einfordern zu wollen.¹⁷⁷

„Fühle dich bitte in die Situation der Juden zur Zeit des Nationalsozialismus hinein“, wäre aus meiner Sicht auf jeden Fall eine Aufgabenstellung, die einem Wunschkonzert an emphatischen Reaktionen, gleichkäme. Die Frage „was glaubst du, was Juden zur Zeit des Nationalsozialismus empfunden haben?“ lenkt zwar auch zu einer Perspektivenübernahme hin, lässt den Lernenden jedoch nicht das Gefühl haben, auf Kommando emphatisch sein zu müssen. Es hängt also auch sehr stark von der Art und Weise der Fragestellung ab, ob emotional authentische Momente entstehen oder nicht.

¹⁷⁷ Vgl. Vadim Oswalt, 197-198.

6.1.2 KZ-Gedenkstätten und Emotionen

Die Konfrontation mit der Geschichte des Holocaust findet außerschulisch meistens in ehemaligen Konzentrations- und Vernichtungslagern statt. Gedenkstätten, die uns mit Gewaltgeschichten konfrontieren, erinnern die Menschen daran, welche menschenentwürdigenden Dinge damals passiert sind und auf welche Weise die Opfer enormes Leid erfahren mussten. Sie zeigen außerdem auch auf, zu welchen Taten der Mensch fähig und welches Gewaltpotenzial vorhanden ist.

Ein KZ-Besuch sollte von der Lehrperson gut durchdacht geplant und vorbereitet werden. Schülerinnen und Schüler werden emotional mit Eindrücken konfrontiert, die vor und nach dem Besuch in einem KZ im Rahmen des Geschichtsunterrichts verbalisiert werden sollten. Wichtig ist auch, dass die Lehrperson, was das Verhalten und die emotionalen Reaktionen der Lernenden betrifft, keine speziellen Erwartungen an den Besuch im KZ hat, denn diese Erwartungshaltung würde nur den Grad der Authentizität schmälern. Es ist aber natürlich verständlich, dass Lehrerinnen und Lehrer oft Angst davor haben, wie ihre Schülerinnen und Schüler auf den Besuch und vor Ort reagieren und wünschen sich ein angemessenes Verhalten.

Der Holocaust sollte im Unterricht insofern unterrichtet worden sein, dass die Lernenden ihre subjektiven Gefühle dazu in den Diskurs bringen können und somit bereits eine Basis entstanden ist, die einen sensiblen, sinnlich wahrnehmenden, reflektierten und identitätsbildenden Umgang mit dem Holocaust, erlaubt.

Doch auch wenn die Vorbereitung auf den KZ-Besuch nach allen Regeln der Kunst vorgenommen wurde, heißt es noch lange nicht, dass die Lernenden in direkter Konfrontation mit dem Ort der Gräueltaten, nicht doch anders reagieren als erhofft. Womöglich sind sie überfordert, überwältigt und schockiert oder sie zeigen Gleichgültigkeit, Langeweile und Unmut. Es ist nicht die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer die Emotionen der Schülerinnen und Schüler zu kontrollieren, das ist auch gar nicht möglich und wünschenswert. Man muss auf alle Reaktionen gefasst sein und diese, sofern sie nicht in die Respektlosigkeit schlittern, in gewisser Weise hinnehmen, aber auf keinen Fall ignorieren, sondern sie im Unterricht miteinzubeziehen.

Matthias Heyl spricht von einer *auratischen Erwartung* in KZ-Gedenkstätten, um der Aura in den Konzentrationslagern eine Sphäre des besonderen und würdevollen

Respekts zu verschaffen.¹⁷⁸ Allerdings stehen wir hier in einem Zwiespalt, denn einerseits erinnern uns Konzentrationslager an die Gewalterfahrungen, die die Menschen (Opfer) damals erleiden mussten und andererseits erinnern sie uns an die Menschen (Täter), die zu menschenentwürdigenden Taten fähig waren und vor nichts zurückschreckten. Deshalb wird der Gedenkort zwiespältig empfunden, denn man hasst die Täter und bedauert die Opfer. Dagegen steht die *auratische Erwartung*, die Lehrpersonen wahrnehmen, wenn sie ihre Schülerinnen und Schüler auf den Besuch vorbereiten und ein angemessenes Verhalten erwarten. Das Problem, dass jedoch dadurch entsteht ist die Befangenheit, die sich breitmacht. Schülerinnen und Schüler spüren, dass ein bestimmtes, womöglich affektives Verhalten erwünscht ist und fügen sich dem freiwillig oder unfreiwillig. In einer solchen Befangenheit sollte ein Gedenkstätten Besuch jedoch wohl kaum stattfinden, denn dieser Rahmen hat auch Auswirkungen auf die Wahrnehmung des Ortes. Außerdem lenkt diese Sphäre der Unsicherheit und Befangenheit auch vom Wesentlichen ab, von dem was wirklich zu sehen, erfahren und reflektieren wäre. Diese Blockade erschwert den Zugang zu der ohnehin komplexen Geschichte des Ortes und bewirkt ein emotionales Ausweichen.¹⁷⁹

Deshalb denke ich, dass der Besuch in eine KZ-Gedenkstätte, zwar die emotionale Ebene anspricht, die Lehrperson aber auf die eigene Erwartungshaltung zu achten hat, um die Schülerinnen und Schüler nicht in ein Druck- oder Zwangsverhältnis mit dem historischen Ort zu bringen und eine emotionale Spannung zu bewirken.

Heyl betont, dass Schülerinnen und Schüler oft beschreiben, dass das Thema auf theoretischer Ebene und durch Bücher allein nicht ausreicht, um sich eine konkrete Vorstellung von dem Holocaust zu machen. Es ist also wichtig das Thema durch den Besuch in ein KZ emotional konkret und fühlbar zu machen, damit die Lernenden das theoretisch Erfahrene nun lebensnah vor Augen haben und das Thema in einer emotionalen Dimension wahrnehmen können.¹⁸⁰

Weiteres beschäftigte sich Univ. Prof. Schmidt-Denter im Rahmen seiner Forschungen mit Reaktionen und dem Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust

¹⁷⁸ Vgl. Matthias Heyl, Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten. In: Juliane Brauer, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen, 239-260, hier 244.

¹⁷⁹ Vgl. Matthias Heyl, 245-246.

¹⁸⁰ Vgl. Matthias Heyl, 246.

aus Schülerinnen und Schülerarbeiten. Es handelt sich dabei um Texte aus Referaten, Erfahrungsberichten oder Gedichten, die von Lernenden erfasst wurden und die emotionalen Komponenten des Lernens verdeutlichen.¹⁸¹ Äußerungen mit emotionalem Inhalt sollen nun cursorisch hervorgehoben und aufgelistet werden:¹⁸²

- „nach dem Besuch begriffen, wie schrecklich das Ganze damals wirklich war und wie unvorstellbar das alles ist
- nach dem Besuch konnte man wirklich merken, wie traurig und bedrückt viele waren
- sehr ergreifend und interessant
- unfassbar und erschütternd
- unvergessliche Eindrücke, lehrreiche Bilder
- Anblick war schlimm
- Es war ein sehr bedrückendes Gefühl, hier in diesem Keller auf einem Boden zu stehen, wo vor 60 Jahren so viele Leichen lagen, von denen einige nicht viel älter waren als man selbst
- Fülle von Anschauungsmaterialien und Informationen, die man gar nicht alle aufnehmen konnte (Überforderung)
- Beklemmendes Gefühl, Schauer lief uns über den Rücken
- Eine ganz nahegehende Erfahrung
- Es war uns sehr mulmig zumute, und wir waren uns einig, dass so etwas nie mehr geschehen darf, egal wo auf der Welt
- Furcht
- Bedrückende Ausflug, wird immer im Gedächtnis bleiben“

Diese Äußerungen bestätigen die Annahme, dass ein Besuch im KZ äußerst emotionsgeladen ausfallen kann. Es ist daher umso wichtiger diese Emotionen/Gefühle im Rahmen des Geschichteunterrichts zu besprechen. Die Schülerinnen und Schüler sollten auf keinen Fall mit ihren Emotionen alleine gelassen werden. Durch eine Gruppendiskussion beispielsweise können jegliche Eindrücke gesammelt und besprochen werden.

¹⁸¹ Vgl. http://schmidt-denter.de/forschung/identitaet/pdf-files/FB_35.pdf (05.11.2018), 38.

¹⁸² http://schmidt-denter.de/forschung/identitaet/pdf-files/FB_35.pdf (05.11.2018), 38.

6.1.3 Das Webprojekt #uploading_holocaust

Der Aspekt, dass die Schülerinnen und Schüler sich mehr unter dem Thema Holocaust vorstellen können, wenn sie ein KZ besuchen, wird auch im Rahmen des multimedialen Webprojekts #uploading_holocaust hervorgehoben. Hierbei handelt es sich um ein Projekt, das herausfinden will, wie Jugendliche heute mit der Erinnerung an den Holocaust umgehen.

#uploading_holocaust ist ein im Auftrag der Sender BR, ORF und rbb von Gebrüder Beetz Filmproduktion Berlin GmbH&Co.KG produziertes interaktives Webprojekt, das sich mit Erinnerungskultur um das Thema Holocaust bei heutigen Jugendlichen auseinandersetzt. Die Frage nach dem Erinnern heute, wird durch eine Kombination aus Video-Material aus dem Dokumentarfilm #uploading_holocaust und deutschsprachigen YouTube Videos erörtert. Originale YouTube Videos von jüdischen Schülerinnen und Schülern aus Israel, die jedes Jahr eine „Reise nach Polen“ unternehmen, dient als Ausgangslage für das Webprojekt. Die Eindrücke, die auf dieser Reise gemacht werden, halten die Jugendlichen in Videos fest, die einen Einblick in ihren Umgang mit der Vergangenheit ermöglichen.¹⁸³

Das Webprojekt konfrontiert deutschsprachige Jugendliche mit den Videos der israelischen Schülerinnen und Schüler und nimmt sie als Anlass, die eigene Einstellung in Bezug auf den Holocaust zu analysieren und reflektieren. Die Fragen sind keine Wissensfragen, sondern zielen auf die Emotionen und Haltungen der Nutzerinnen und Nutzer ab. Unter anderem geht man Fragen nach wie: Wie relevant ist das Thema für die 4. Generation überhaupt noch? Welchen Tabus und Erwartungen stehen die Jugendlichen heute gegenüber? Inwiefern können deutschsprachige Jugendliche die Emotionen der israelischen Jugendlichen nachvollziehen? Welche Berührungspunkte gibt es zwischen den Nachfahren der Opfer- und Tätergesellschaften heute noch?¹⁸⁴

Die Nutzerinnen und Nutzer können im Rahmen des Webprojekts einen Fragebogen, der in Zusammenarbeit mit Medienpädagogen und Bildungsexperten entwickelt wurde, zu bestimmten Themenblöcken beantworten und erhalten nach Eingabe ihrer

¹⁸³ Vgl. <http://uploading-holocaust.com/page/privacy> (22.07.2018).

¹⁸⁴ Vgl. <http://uploading-holocaust.com/page/project> (22.07.2018).

Antwort eine Echtzeitvisualisierung, die ihre Meinung in Relation zu den anderen Userinnen und Usern stellt. Es wird beispielsweise sichtbar wie viel Prozent etwa dieselbe Antwort angeklickt haben und in welchen Themenbereichen sich die Antworten unterscheiden. Wenn sich eine gesamte Schulklasse für das Projekt registriert, kann das Stimmungsbild der Klasse individuell betrachtet werden.

Das Ziel von #uploading_holocaust ist es, das vermeintliche Desinteresse von Jugendlichen zum Thema Holocaust auf den Prüfstand zu stellen und Diskussionen zum Umgang mit dem Holocaust anzuregen. Dies soll nicht nur im Geschichtsunterricht stattfinden, sondern in der Familie oder in sozialen Medien, sowie über Ländergrenzen hinweg, also einen internationalen Charakter haben.¹⁸⁵

Für diese Arbeit ist besonders der Aspekt der emotionalen Geschichtsvermittlung im Kontext des Projekts relevant. Immer wieder betonen Schülerinnen und Schüler in ihren Videos, dass der Besuch im Konzentrationslager eine besondere Wirkung und eine vom Unterricht differenzierte Wahrnehmung und Perspektive auf den Holocaust auslöste. Für die meisten machte der Besuch im KZ alles greifbarer und echter. Man könnte meinen, sie hätten den Holocaust in seiner ganzen Dimension erst so richtig am Ort des Geschehens verstanden und realisiert.

Susanne Wegner konfrontiert Hannah Kappes, die Autorin des Webprojekts und Junior Producerin bei der Gebrüder Beetz Filmproduktion, in einem Interview mit dem emotionalen Stellenwert des historischen Lernens.

¹⁸⁵ Vgl. <http://uploading-holocaust.com/page/project> (22.07.2018).



Abbildung 3: Szene aus dem Dokumentarfilm ¹⁸⁶

Dieses Bild drückt aus, dass sich die Schülerinnen und Schüler darum bemühen, zu fühlen was die Opfer des Holocaust einst fühlten. Sie reagieren empathisch und versuchen sich womöglich der Geschichte zu nähern. Der emotionale Stellenwert des historischen Lernens wird durch dieses Bild gut zum Ausdruck gebracht.

Nun soll das Interview von Wegner mit Kappes inhaltlich kursorisch zusammengefasst werden: ¹⁸⁷

Wegner stellt fest, dass bei dem Dokumentarfilm „#uploading_holocaust“ weniger Fakten und historisches Wissen um die Judenvernichtung im Vordergrund stehen, als vielmehr Emotionen. Kappes bestätigt diese Annahme und betont, dass es wichtig für sie war, Emotionen in den Lernprozess zu integrieren, um die heutigen Jugendlichen zu erreichen.

¹⁸⁶ Vgl. Hannah Kappes, Susanne Wegner, Geschichtsvermittlung emotional und international. Hannah Kappes über das multimediale Bildungsprojekt „#uploading_holocaust“. In: ComSoc Communicatio Socialis, Jg. 50 (2017), Heft 3, 369-374, hier 370.

¹⁸⁷ Vgl. Hannah Kappes, Susanne Wegner, Geschichtsvermittlung emotional und international. Hannah Kappes über das multimediale Bildungsprojekt „#uploading_holocaust“. In: ComSoc Communicatio Socialis, Jg. 50 (2017), Heft 3, 369-374.

Wichtig ist der Autorin auch, dass die Gefühle der Schülerinnen und Schüler authentisch sind und da gehören eben auch Gefühle wie Genervt sein oder Desinteresse dazu. Sie hält außerdem fest, dass die Videos der israelischen Jugendlichen, die sich selbst dabei filmten, wie sie sich auf die Suche nach den Spuren ihrer Vorfahren machten, authentisches Material ist, das einem Tagebuch ähnlich persönliche Eindrücke einfängt und dokumentiert. Im Werbeprojekt werden Ausschnitte des Dokumentarfilms benutzt, um in den Schülerinnen und Schülern etwas auszulösen, sie aber nicht zu schockieren, sondern zur Reflexion anzuregen, die für ein tieferes Verständnis der damaligen Geschehnisse und heutigen Auswirkungen sorgen soll.

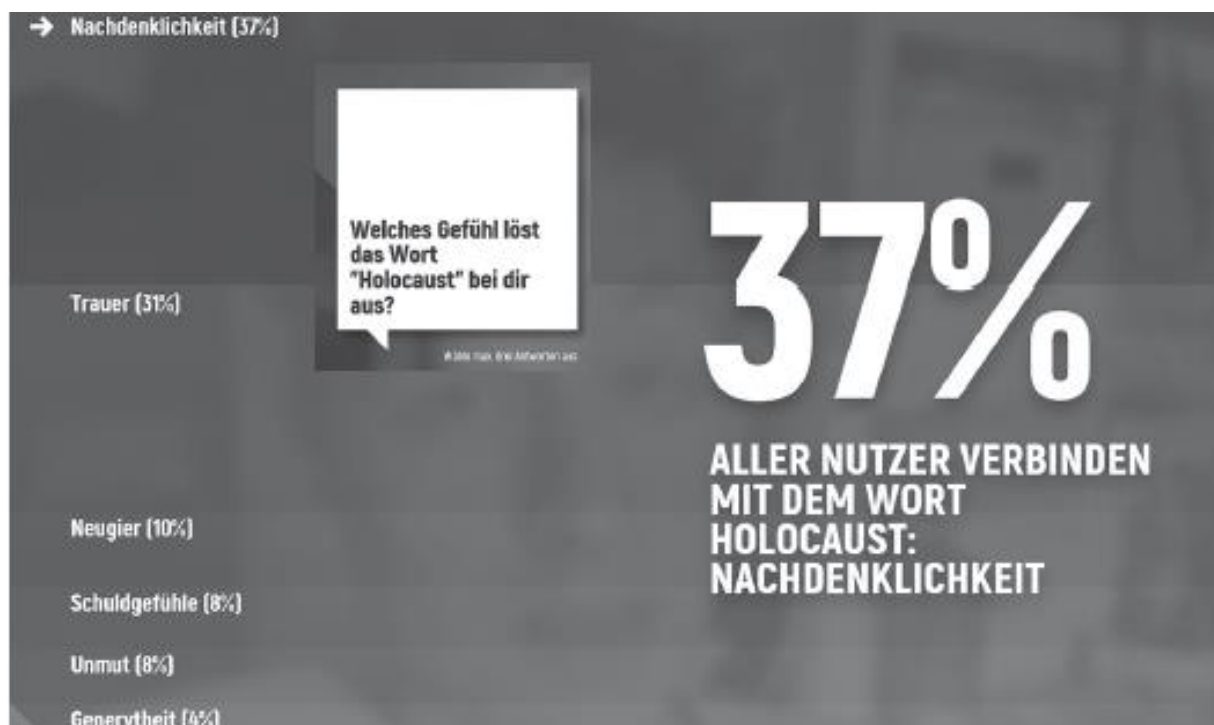


Abbildung 4: Frage aus dem Fragebogen ¹⁸⁸

In dem videobasierten Online-Fragebogen geht es darum, die Meinung und die Emotionen der Schülerinnen und Schüler miteinzubinden. Kappes betont, dass es sich nicht um einen klassischen Fragebogen handelt, sondern um eine Echtzeitvisualisierung, die die persönliche Antwort in Vergleich mit anderen Antworten setzt und somit ein Stimmungsbild generiert werden kann. Durch den Vergleich mit andere Antworten können die Schülerinnen und Schüler ins Stutzen geraten oder es

¹⁸⁸ Vgl. Hannah Kappes, Susanne Wegner, Geschichtsvermittlung emotional und international, 371.

kann einen Moment der Überraschung geben, was für die weitere Auseinandersetzung wichtig sein kann.

Wegner informiert sich außerdem über die Zielgruppe des Projekts, die laut Kappes Schülerinnen und Schüler ab der 8. Klasse betreffen, wobei auch Schülerinnen und Schüler der 11. und 12. Klasse daran teilnehmen, da sie den Stoff gerade in der Schule behandeln oder sich auf einen Gedenkstättenbesuch vorbereiten. Die Autorin hebt auch hervor, dass die Lehrerinnen und Lehrer selbst entscheiden können, wie sie das Projekt einsetzen. Jedenfalls sei der Dokumentarfilm mit 70 Minuten zu lang und möglicherweise zu schockierend für den Unterricht, weshalb das Webprojekt so aufgebaut ist, dass es auch ohne den Film funktioniert.

Bezugnehmend auf die Frage nach den Ergebnissen des Projekts, erläutert Kappes, dass es weniger um empirische Schlussfolgerungen geht, als vielmehr darum, dass durch die Beantwortung der Fragen und das Anschauen der Video-Clips ein Moment der Reflexion und des Hinterfragens, der Selbstkonfrontation ermöglicht wird. Das Projekt soll dazu anregen, sich die Frage zu stellen, wie man über etwas denkt und wie das Erinnern heutzutage funktioniert. Das Ganze hat deshalb keinen repräsentativen Charakter per se, nichtsdestotrotz ist die Datenauswertung in Planung. Außerdem zeichnen sich Tendenzen ab, so die Autorin. Beispielsweise interessieren sich nur zwei Prozent der Befragten nicht für den Holocaust, was überraschend ist in Anbetracht der Annahme, dass Jugendliche Verdrossenheit oder Abgestumpftheit spüren, weil Sie mit dem Thema sehr oft konfrontiert werden.

Wegner hält fest, dass das Projekt deutlich zeigt, dass die Frage nach den Emotionen eng mit der Wahl des Mediums zusammenhängt. Der Autorin nach ist die Frage, wie Jugendliche Erinnerungen vermittelt bekommen wollen, eine sehr wichtige im Zusammenhang mit dem Holocaust Unterricht. Die vorläufigen Ergebnisse halten jedoch fest, dass virtuelle Zeugnisse, also beispielsweise Zeitzeugeninterviews weit oben stehen. Der Austausch darüber kann die Auseinandersetzung mit dem Thema stärken. Für die Autorin ist es wichtig die Jugendlichen da anzusprechen, wo sie sich in ihrem Alltag befinden. YouTube ist derzeit ein Medium, dass sehr stark und intensiv in Verwendung ist. Es sei nicht immer schlecht auf mediale Trends zu reagieren, um

in dieser Form die Erinnerungskultur am Leben zu erhalten. An dieser Stelle endet das Interview von Susanne Wegner und Hannah Kappes.¹⁸⁹

Um auf den Ausgangspunkt zurückzukommen, dass Schülerinnen und Schüler durch den Besuch einer Gedenkstätte eine bessere Vorstellung von den damaligen Geschehnissen bekommen können, sei an dieser Stelle noch erwähnt, dass das eben vorgestellte Webprojekt eine wertvolle Plattform darstellt, die sich ebenso um die Frage bemüht, wie der Holocaust den Schülerinnen und Schülern nähergebracht und in Folge durch den Austausch darüber, emotional verarbeitet werden kann.

Es ist auf jeden Fall ein sehr anregendes Material, mit dem man Emotionen wunderbar in den Prozess historischen Lernens integrieren kann.

6.1.3.1 Historische Imagination

Um einen subjektiven Zugang zur Geschichte des Holocaust bemühte sich auch der deutsche Autor jüdischer Herkunft, Peter Weiss. Die Eindrücke, die er im KZ Auschwitz und Auschwitz-Birkenau machte, hat er in einem literarischen Essay verarbeitet.¹⁹⁰ Aleida Assmann und Juliane Brauer zufolge zeigen seine Reflexionen, die Bemühung, sich dem Ort des Verbrechens in einer gewissen Art und Weise zu nähern, um sich im Nachhinein ein Bild vom Geschehen zu machen. Die Autorinnen halten fest, dass es Weiss nicht um eine objektive Bestandsaufnahme des Verbrechens ging, sondern um die Möglichkeit eines subjektiven Nacherlebens aus der Perspektive der Opfer. Er wollte sich in sie hineinzusetzen, sich auf emphatischem Wege annähern, indem er beispielsweise die Kälte in den Baracken spürte oder Fotos sein imaginatives Nacherleben intensivierten. Leider wurde Weiss die Kluft zwischen der Vergangenheit und seiner nachträglichen Ankunft jedoch schmerzlich bewusst und dementsprechend nüchtern fiel sein Fazit mit der Begegnung in Auschwitz aus.¹⁹¹

¹⁸⁹ Vgl. Hannah Kappes, Susanne Wegner, Geschichtsvermittlung emotional und international. Hannah Kappes über das multimediale Bildungsprojekt „#uploading_holocaust“. In: ComSoc Communicatio Socialis, Jg. 50 (2017), Heft 3, 369-374.

¹⁹⁰ Vgl. Aleida Assmann, Juliane Brauer, Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust. In: Geschichte und Gesellschaft, 37. Jg., Heft 1, 72-103. Zit. nach: Peter Weiss, Meine Ortschaft. In: ders., Rapporte (Frankfurt 1981), 113-124, hier 72.

¹⁹¹ Vgl. Aleida Assmann, Juliane Brauer, Bilder, Gefühle, Erwartungen, 72-73.

Aus meiner Sicht ist es unmöglich Gefühle anderer exakt gleich nachzuempfinden. Dies ist nur dann möglich, wenn es einem selbst widerfahren ist oder womöglich ähnliche Erfahrungen gemacht worden sind. Der Wille, sich in andere Menschen hineinversetzen ist zwar nobel, aber die Grenzen einer solchen imaginativen Einfühlung sind unweigerlich vorhanden. Das ist aber auch gut so, denn alles andere würde zu einem Überforderungsszenario führen. In emotionalen Lernprozessen ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler nicht zu überwältigen. Dies besagt der Inhalt des *Beutelsbacher Konsens* über das Überwältigungsverbot (auch Indoktrinationsverbot genannt):

„Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinn erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.“¹⁹²

Schülerinnen und Schüler in irgendeiner Form zu gewissen Schlussfolgerungen, Meinungen oder Haltungen auf manipulative Art und Weise bewegen zu wollen ist demnach verboten und nicht korrekt. Der Geschichtsunterricht sollte sich also demokratischen Rahmenbedingungen widmen und vorsichtig mit Themen umgehen, die ein Überwältigungspotenzial mit sich bringen.

Der Herausgeber des Handbuchs zur politischen Bildung Wolfgang W. Mickel schreibt bezogen auf das Überwältigungsverbot, das im Beutelsbacher Konsens festgehalten wurde, dass die Lehrpläne seither offener angelegt sind, Lehrerinnen und Lehrer dennoch um der Anerkennung der Menschenwürde willen nicht darauf verzichten können und wollen, Werte an ihre Schülerinnen und Schüler zu vermitteln und dadurch in die paradoxe Situation kommen könnten, das Verbot zu missachten. Jedoch könnte diese Gefahr dadurch reduziert werden, sich einem Verfahren zu bedienen, dass

¹⁹² <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/026politik/texte/001beutelsbach.pdf> (17.08.2018).

verschiedene Meinungen einbringen, entwickeln, revidieren und neu begründen lässt und zwar der Interaktion.¹⁹³

Weiteres schreibt Heyl, dass Drastik und Überwältigung Zugänge verschließen kann, was auch verständlich ist, wenn man versucht Jugendliche mit emotionalen Einflüssen zwangsbeglücken zu wollen. Es sind gerade diese hohen sozialen Erwartungen oder Wünsche, auf eine gewisse Weise emotional zu reagieren, die die emotionale Auseinandersetzung blockiert.¹⁹⁴ Demnach ist es nur nachvollziehbar, dass sich Schülerinnen und Schüler dem Thema lieber entziehen oder sich komplett distanzieren. Wie jedoch ein Weg gefunden werden kann, die Empathie zwar zu fördern, sie aber nicht zu fordern, lässt der Autor offen.

Gehen wir von einem positiven Prozess der empathischen Annäherung aus, dann hat die historische Empathie viel Potenzial für den Lernprozess. Juliane Brauer hebt, die historische Empathie betreffend, hervor, dass wir es in der Begegnung mit Geschichte mit nicht anwesenden historischen Akteuren zu tun haben und deshalb eine zeitliche sowie räumliche Distanz zu überbrücken ist. Eine unmittelbare Begegnung mit der Geschichte kann aufgrund dessen nicht stattfinden, sie wird uns immer nur vermittelt.¹⁹⁵

Brauer zufolge zeigen die, vor allem im angloamerikanischen Raum stattfindenden Diskurse um historische Empathie, einen Wandel in der Betrachtungsweise von Geschichtsunterricht und Geschichtsvermittlung. „Reinem Faktenwissen sollte ein gefühlsmäßiges Verstehen zur Seite gestellt werden.“¹⁹⁶ In den USA findet sich Empathie auch in den Lehrplänen für den Geschichtsunterricht wieder. Als Kategorie des Sich-hinein-Denkens und Fühlens in eine andere Person, wird Empathie auf jeden Fall als Teil des Geschichtsunterrichts und als Teil des historischen Lernens betrachtet. Sie wird als ein Instrument betrachtet, durch welches man der Vergangenheit näherkommen kann. Im angloamerikanischen Raum ist Empathie

¹⁹³ Vgl. <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/026politik/texte/001beutelsbach.pdf> (17.08.2018).

¹⁹⁴ Vgl. Matthias Heyl, mit Überwältigendem überwältigen?, 247.

¹⁹⁵ Vgl. Juliane Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, 79.

¹⁹⁶ Juliane Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, Zit. nach: Deborah L. Cunningham, „An Empirical Framework For Understanding How Teachers Conceptualize and Cultivate Historical Empathy in Students“. In: Journal of Curriculum Studies 41, 5, 2009, 679-709, hier 79.

jedenfalls eine Kompetenz, etwas, dass im historischen Verstehensprozess von großer Bedeutung ist. Empathie habe außerdem eine stark emotionale Komponente, da sie mit Imagination, Identifikation und Intuition verflochten ist. Amerikanische Autorinnen und Autoren sind sich größtenteils einig, dass vor allem darin die Attraktivität von Empathie begründet liegt.¹⁹⁷

Die deutsche Geschichtsdidaktik hingegen betrachtet diese Empathie-Diskurse mit mehr Abstand. Die Nähe von Empathie zu Gefühlen erscheint ihr nicht ganz unproblematisch. Brauer erläutert zum Teil das, was auch Heyl kritisiert, nämlich die eingeforderte Empathie, die das historische Lernen eher blockiert als anregt. Die Lehrperson begibt sich dadurch auf einen undemokratischen Weg, denn erstens versucht sie Empathie anzuerziehen, zweitens impliziert dies auch die Gefahr definieren zu müssen, für wen oder was Empathie empfunden werden soll und drittens wird den Schülerinnen und Schülern dadurch eine moralische Entscheidung abgenommen bzw. dem Lernprozess vorweggenommen.¹⁹⁸

Ich denke, dass Brauer und Heyl mit ihren Überlegungen richtigliegen, jedoch bedeutet das nicht, dass Empathie für das historische Lernen keine großartige Rolle mehr spielen sollte. Es geht eher darum, herauszufinden, wie Empathie auf eine natürliche Art und Weise nähergebracht werden kann ohne diese einzufordern. Empathie als Kategorie historischen Lernens sehe ich als unverzichtbar für den Geschichtsunterricht und vor allem für die Beschäftigung mit dem Holocaust. Es muss aber das richtige Maß und die richtige Vorgehensweise gefunden werden, Empathie in den Geschichtsunterricht zu integrieren, um den Wunsch nach Anteilnahme und Hineinfühlen schmackhafter zu machen.

Brauer hält fest, „dass Empathie als deutende Wahrnehmung eines historischen Gegenübers, als eine emotionale Praktik verstanden wird, die im Prozess der Imagination und Selbstreflexion stattfindet.“¹⁹⁹ Für den Lernprozess bedeutet dies eine produktive Irritation, die hilfreich sein kann, um sich nicht nur in Andere hineinzusetzen, sondern auch in die eigenen Schuhe zurück zu schlüpfen und Unterschiede wahrzunehmen. Dadurch liegt das Potenzial der Empathie nicht nur

¹⁹⁷ Vgl. Brauer, 79-80.

¹⁹⁸ Vgl. Brauer, 81-82.

¹⁹⁹ Brauer, 88.

darin, Alteritätserfahrungen zu machen, sondern sie auch spürbar und erkennbar werden zu lassen. Durch diesen Prozess lernt man zunächst mehr über sich selbst als über die Anderen. Aus dieser Perspektive basiert Empathie nicht auf einer Konstruktion standardisierter Werte, Vorstellungen und Deutungen, sondern lässt auch Gefühle wie Ablehnung, Distanz, Unverständigkeit oder auch Mitleid zu. Auf diesem Wege führt Empathie dazu, dass Schülerinnen und Schüler eigene unbewusste Abwehrreaktionen und Sympathien erkennen, sich mit den eigenen Paradigmen auseinandersetzen und damit auch die Aufmerksamkeit gegenüber dem Anderen sensibilisieren. Im Sinne des emotionalen historischen Lernens bedeutet Empathie, die Wahrnehmung des Fremden, in das eigene Selbst miteinzubeziehen und damit einen positiven Beitrag zur Bildung des Selbst zu leisten.²⁰⁰

Empathie ist also ein wichtiges Instrument für die Vergegenwärtigung von Geschichte und für die Reflexion und die Einordnung der eigenen Emotionen. Alle Emotionen, auch die vermeintlich negativen, sind für den historischen Lernprozess von großer Bedeutung. Besonders im Rahmen eines Gedenkstättenbesuchs ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, Reaktionen in der Begegnung mit der Vergangenheit nicht unter moralisch normativen Gesichtspunkten erwarten zu sollen, sondern sie in ihren Reaktionen frei sein zu lassen, bzw. keine automatisch hervorgebrachten Reaktionen vorauszusetzen. Den Lernenden ist sehr wohl bewusst, dass es sich um ein sensibles Thema handelt, jedoch steckt auch in ablehnendem Verhalten das Potenzial einer bewussteren Auseinandersetzung mit dem Thema. Deshalb kann ich Brauer in Hinblick auf die produktive Irritation nur zustimmen, durch die ein selbstkritischer und nachhaltiger historischer Lernprozess in Gang gesetzt wird, sofern man sich diesem nicht verschließt.

Die Idee, dass es durch Empathie, vor allem zu einer Konfrontation mit dem Selbst kommt, ist absolut nachvollziehbar. Insbesondere Abweichungen von allgemeinen Vorstellungen bezüglich der angemessenen emotionalen Reaktionen bei einem Gedenkstättenbesuch, führen dazu, dass Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben ihre persönlichen Gefühle mit denen anderer zu vergleichen und zu analysieren, wodurch eine Selbstreflexion angeregt wird und das Urteilsvermögen geschult wird. In entsprechenden Lernsettings können Emotionen dann im Rahmen des

²⁰⁰ Vgl. Brauer, 88-90.

Geschichteunterrichts integriert und reflektiert werden, was zu einem tieferen Verständnis für das Thema Holocaust führen kann. Ein Verständnis, dass nicht nur auf Fakten basiert, sondern ein Verständnis, das zu dem Selbst zurückführt und die Sicht auf die Welt prägt, Meinungen entwickeln lässt und zu einer besseren Orientierung der Schülerinnen und Schüler beiträgt sowie eine Vergegenwärtigung auf emotionaler Ebene schult.

6.1.3.2 Bedeutung von Emotionen für die historische Imagination

Doch was meint Vergegenwärtigen eigentlich und was hat es mit Emotionen zu tun? Aleida Assmann und Juliane Brauer sprechen von drei verschiedenen Positionen, die sich diesbezüglich herauskristallisiert haben. Zum einen gibt es die Theorie von Wilhelm Dilthey, der den Gefühlen im Prozess des Verstehens eine erkenntnistheoretische Bedeutung zuwies. Ihm zufolge kann das Verstehen dann die Distanz zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart überbrücken, wenn grundsätzlich eine Gleichartigkeit zwischen Verstehendem und Verstandenem, hergestellt werden kann und somit ein Hineinversetzen in fremde Gefühle möglich wird. Es geht hier also um die subjektiv annähernde Vergegenwärtigung von Geschichte, wobei die Autorinnen betonen, dass eine emotionale Annäherung an die Geschehnisse des Holocaust aufgrund seiner Ungleichartigkeit fast unmöglich ist. Außerdem sei es kaum möglich, die damaligen Ereignisse subjektiv erfassen zu können, denn dafür wäre das Schöpfen aus der eigenen lebensweltlichen Erfahrung notwendig und wer könne sich in diesem Sinne schon die Geschichte des millionenfachen Mordes subjektiv vergegenwärtigen? Das Einfühlen in diesen Massenmord sei nach Diltheys hermeneutischer Methode wohl nur begrenzt möglich.²⁰¹

Nach den Überlegungen von Rolf Schörken geht es bei der Imagination vor allem um einen konstruktivistischen Prozess der Deutung. Er orientiert sich an dem Philosophen Paul Ricoeur und bezieht sich auf dessen Konzept der „Spur“, die auf etwas Vergangenes verweist. Die Spur muss sozusagen Spuren hinterlassen, sich sichtbar und erkenntlich machen, denn erst dann ist es möglich, „Rückschlüsse zu bilden und

²⁰¹ Vgl. Assmann, Brauer, Gefühle, Bilder, Erwartungen, 76-77.

nach ihrer Bedeutung zu fragen“. ²⁰² Es geht dabei darum, die Spur als Teil eines größeren Ganzen zu erkennen, konkret um einen „vorgestellten Lebenszusammenhang“. ²⁰³ Die Vergegenwärtigung von historischen Ereignissen besteht für Schörken in dem konstruktiven Akt. Das bedeutet, dass man eine imaginierte Welt mit Leben erfüllt, sie also durch Figuren, Narrative oder auch Handlungen belebt. Sein Konzept zeigt das Bemühen um eine Vorstellung des Lebenszusammenhangs und dessen Spuren. Dieser Prozess beinhaltet klarerweise nicht nur kognitive Elemente, sondern auch intuitive, emotionale und konstruktive Anteile. Anders als bei Dilthey gehen die dafür notwendigen Vorstellungsbilder nicht nur auf das subjektive Erleben zurück, sondern auch auf „mediale Repräsentationen, kulturelle Prägungen und historische Deutungen“ ²⁰⁴ zurück. ²⁰⁵

Die dritte Position in Bezug auf die historische Imagination bezieht der französische Philosoph Georges Didi-Huberman, der auch den Holocaust-Diskurs auf eine neue Ebene brachte. Er fordert uns heraus, uns nicht auf das Unvorstellbare zu konzentrieren, bzw. uns darauf auszuruhen, sondern trotz des unvorstellbaren Charakters des damaligen Massenmordes einen Weg zu finden, sich das Unvorstellbare vorstellbar zu machen, denn dies würden wir den Opfern des Holocaust schulden. ²⁰⁶

Didi-Huberman zufolge geht es also um eine „ethische Verpflichtung“²⁰⁷ gegenüber der Ermordeten und darum sich der Vergegenwärtigung nicht zu entziehen. Er appelliert an der Vorstellungskraft und strebt eine Anstrengung an, welche sich in einer Vorstellung findet, die sich um ein tieferes Verständnis, die auch einen unangenehmen Beigeschmack mit sich bringen kann, bemüht, um den Opfern in gewisser Weise die letzte Ehre zu erweisen.

Alle drei Positionen zum Thema historische Imagination sind zwar unterschiedlich, schließen sich deshalb jedoch nicht aus, sondern können zusammenwirken und sich ergänzen. Es geht darum, sich bewusst mit der Geschichte des Holocaust

²⁰² Assmann, Brauer, 78.

²⁰³ Assmann, Brauer, 78.

²⁰⁴ Assmann, Brauer, 78.

²⁰⁵ Vgl. Assmann, Brauer, 78.

²⁰⁶ Vgl. Assmann, Brauer, 79.

²⁰⁷ Assmann, Brauer, 79.

auseinanderzusetzen und der fremden Vergangenheit Platz in der eigenen Gegenwart einzuräumen.²⁰⁸ In Bezug auf das Thema Holocaust ist dieses Platzmachen unvermeidlich mit emotionalen Reaktionen, die auf „unterschiedliche Dispositionen, Einflüsse und Erwartungen zurückgehen und im Laufe der Zeit erheblichen Wandlungen unterliegen“, ²⁰⁹ verbunden.

Emotionen beim historischen Lernen wenig bis gar keine Beachtung zu schenken, wäre deshalb ein nicht unerheblicher Fehler, denn vor allem bei dem Besuch eines Konzentrationslagers und der damit verbundenen Konfrontation mit menschenverachtenden Geschehnissen, sind Schülerinnen und Schüler auf eine sensibilisierte Art und Weise involviert und benötigen die Möglichkeit, jegliche Eindrücke zu verarbeiten. Der Geschichtsunterricht sollte sich der emotionalen Komponente im Prozess des historischen Lernens jedenfalls nicht entziehen und Platz machen für die Gedanken, Gefühle, Vorstellungen und Emotionen der Schülerinnen und Schüler und diese in Form der Interaktion fördern.

Dass auf ihre Emotionen Wert gelegt wird, sollten sie vor allem bei der Beschäftigung mit dem Holocaust zu spüren bekommen, ohne sie jedoch, im Sinne des Beutelsbacher Konsens, zu emotionalen Äußerungen, Haltungen oder Reaktionen verleiten zu wollen. Deshalb ist es auch sehr wichtig sich als Lehrperson im Vorhinein klar zu machen, wie man selbst zu dem Thema steht und welchen Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler verübt werden kann.

Daher sei hier Vorsicht und Sensibilität gefordert, bevor man sich dem Holocaust-Unterricht widmet, um die Lernenden nicht mit vorgefertigten Meinungen abzuspeisen oder einer bestimmten Erwartung folgend, Reaktionen hervorzulocken, sondern ihnen den Freiraum zu lassen, eigene Gefühle zu entwickeln, um dadurch individuelle Rückschlüsse ziehen zu können. Nichtsdestotrotz scheint es mir im Sinne der Werteorientierung richtig, als Lehrperson zu intervenieren, würden verächtliche, rassistische oder unsensible Kommentare bezugnehmend auf die Opfer des Holocaust fallen.

²⁰⁸ Vgl. Assmann, Brauer, 80.

²⁰⁹ Assmann, Brauer, 80.

6.1.4 Virtuelle Zeugnisse

Der Aufsatz von Alina Bothe und Rolf Sperling beschäftigt sich unter anderem mit der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler den Holocaust durch die Auseinandersetzung mit virtuellen Zeugnissen, in ihrer menschlichen Tiefe verstehen und nachvollziehen können und welche Möglichkeiten sich durch virtuelle Zeugnisse für Schülerinnen und Schüler ergeben, ihre Emotionalität in den Unterricht zu integrieren.

Besonders bekannt ist das Visual History Archive (VHA). Es umfasst etliche lebensgeschichtliche Zeitzeuginnen- und Zeitzeugen Gespräche. Im VHA des Shoah Foundation Institute for Visual History and Education der University of Southern California (USC Shoah Foundation), sind unter anderem 48.000 Zeugnisse jüdischer Überlebender, aufgezeichnet.²¹⁰ Schülerinnen und Schüler haben somit Zugang zu einer Vielzahl an individuellen Erzählungen und haben die Möglichkeit über die Erfahrungen der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zu reflektieren.

Um die virtuelle Erfahrung jedoch besser verstehen zu können, soll der Begriff Virtualität erstmals kursorisch thematisiert werden. Die Virtualität ist jene Dimension, die das Medium als kulturelle Innovation erzeugt. Sie ist von drei Charakteristika geprägt: Immersion, Interaktivität und Instantität. *Immersion* bedeutet, in Medien hineingezogen, in sie verwickelt zu werden. *Interaktivität* bedeutet, dass es sich hierbei um ein mindestens Zwei-Wege-Medium handelt (Blogs, Debatten, Social Media etc.). *Instantität* spielt auf Prozesse der Beschleunigung an. Für das virtuelle Archiv bedeutet das, dass beispielsweise Videos ohne Probleme abgespielt werden können.²¹¹

Das virtuelle Archiv ist ein Raum, wo es zu Begegnungen zwischen den Zeuginnen und Zeugen und den Schülerinnen und Schülern kommt. Es kommt sozusagen, zu einem sekundären Dialog: Die Zeuginnen und Zeugen legen ihr Zeugnis gegenüber jener Person ab, die es sich zu jenem Zeitpunkt ansieht. Den Autoren zufolge, sind Emotionen selbstverständlich ein Bestandteil dieser Form von Interaktion, auch wenn diese, das Reagieren auf die Zeuginnen und Zeugen betreffend, in gewisse Weise eingeschränkt sind.²¹²

²¹⁰ Vgl. Alina Bothe, Rolf Sperling, Trauma und Emotion im virtuellen Raum. Historisches Lernen über die Shoah mit virtuellen Zeugnissen. In: Juliane Brauer, Martin Lücke (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen, 201-222, hier 206.

²¹¹ Vgl. Alina Bothe, Rolf Sperling, 208-209.

²¹² Vgl. Alina Bothe, Rolf Sperling, 209.

Virtuelle Zeugnisse halten in gewisser Weise den Schrecken der Vergangenheit wach. Indirekt spricht jemand zu dir, erzählt dir vom Holocaust und du weißt, dass diese Person es hautnah erlebt hat. Auch wenn man wollte, scheint es mir an dieser Stelle schier unmöglich, Emotionen auszublenden, sofern man zu der Auseinandersetzung mit solchen Videos nicht gezwungen wird und die Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, Emotionen empfinden zu müssen. Doch wie schafft man das als Lehrperson, auf die richtige Art und Weise zu vermitteln, ohne dass sich Lernende bedrängt fühlen? Es ist mir wichtig zu betonen, dass es mir nicht darum geht, die Schülerinnen und Schüler durch virtuelle Zeugnisse bewusst betroffen zu machen. Vielmehr geht es darum, den Lernenden Impulse zu geben und ihnen den Holocaust in Form von Zeitzeugeninterviews näher zu bringen, nicht aber zu schockieren. Welche Emotionen dann tatsächlich zu Tage treten, kann und soll natürlich nicht vorhergesagt oder gesteuert werden, denn die Unbestimmtheit und Unsicherheit ist hier der Moment der Authentizität, sofern diese nicht durch andere Umstände verzerrt wird.

Schülerinnen und Schüler sollten das Gefühl und Wissen haben, dass ihre Emotionen im Prozess des historischen Lernens erwünscht und gefragt sind. Die emotionale Auseinandersetzung mit dem Thema ist nichts, dass vermieden werden sollte, denn sie ist wichtig für den Identitätsprozess der Lernenden, sowie für die reflektierte Beschäftigung mit dem Holocaust. Virtuelle Zeugnisse ermöglichen einen emotionalen Zugang zur Thematik und überlassen die Lernenden ihrem emotionalen historischen Lernprozess.

Es scheint auch angemessen, ohne moralisch belehrend wirken zu wollen, den Opfern des Holocausts in einer Weise zu begegnen, die nicht auf rein kognitiven Denkprozessen basiert und sich dem emotionalen Umgang mit der Geschichte entzieht, obgleich es in gewisser Weise verständlich ist, dass Jugendliche dieses Thema satthaben, denn leider wird es oft falsch angegangen oder sie wissen schon in Voraus, dass sie emotional reagieren „müssen“ um nicht als unmenschlich abgestempelt zu werden. Genau diese Tatsache, stellt für mich eine große Herausforderung im Holocaust-Unterricht dar, denn wie kann eine Schnittstelle zwischen emotionaler Unterfütterung und emotionaler Überforderung gefunden werden? Wie kann man Schülerinnen und Schülern vermitteln, dass ihre Gefühle wichtig für das historische Lernen sind, ohne diese wiederum erzwingen zu wollen?

Wenn Schülerinnen und Schüler realisiert haben, dass es um eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Holocaust geht und dieses Thema nicht einfach den alltäglichen Abläufen des Unterrichts unterliegt, dann wird der emotionale Prozess in gewisser Weise automatisch eingeleitet und Emotionen erhalten einen Platz im historischen Lernprozedere. Diese Vorgehensweise könnte womöglich eine Annäherung daran sein, Emotionen nicht provozieren aber auch nicht außer Acht lassen zu wollen.

Bothe und Sperling zufolge kann man Emotionen auf zwei Ebenen bringen: ²¹³

- Gegenstandsbezogene Objektivebene historischer Emotionalität: hier handelt es sich um Emotionen, mit denen quellenkritisch umgegangen werden kann, wie zum Beispiel in virtuellen Zeugnissen. Emotionen unterliegen einem stetigen Wandel und das macht sie zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts. Deshalb können Emotionen beispielsweise als affektive Dimension menschlichen Handelns oder Entscheidens, aber auch für Moralkonzepte historischer Perspektiven in ihrer Wechselhaftigkeit untersucht werden. Auf dieser Ebene können Schülerinnen und Schüler durch eine kritische Auseinandersetzung, Analyse und Reflexion von Ideologien oder subjektiven menschlichen Urteilen in Kontakt mit Emotionen kommen und sich ein Sach- und oder Werturteil über die vergangenes Geschehen bilden.
 - Subjektebene: hier geht darum, dass die Lernenden emotional im Prozess des historischen Lernens involviert sind. Die Gefühle sind stark von den normativen Vorstellungen der Gesellschaft geprägt und beeinflusst und entsprechen dem Zeitgeist einer historischen Epoche. Natürlich fließt auch der soziokulturelle Hintergrund der Lernenden in die Deutungs- und Urteilsprozesse mit ein. Es gibt aber auch die subjektiven Einstellungen und Haltungen, die eng mit der Gefühlswelt der Schülerinnen und Schüler verbunden sind und somit Auswirkungen auf die Deutung der Vergangenheit haben.
- Was den Umgang mit Emotionen der Lernenden betrifft, plädierte die Geschichtsdidaktik für eine Kultivierung von subjektiver Emotionalität, jedoch zeigte die Frankfurter Studie von Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-

²¹³ Vgl. Alina Bothe, Rolf Sperling, Trauma und Emotion im virtuellen Raum, 213.

Olaf Radtke aus den Jahren 2000 und 2001, dass „gerade die rationalistische Perspektive von historischem Lernen zu keiner zufriedenstellenden Lösung und keinen befriedigenden Ergebnissen hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes der Shoah führt.“ ²¹⁴

Beide Ebenen erscheinen mir wichtig, denn auf der emotional objektiven Ebene finden kritische Prozesse mit dem Gelernten statt und auf der subjektiven Ebene sind die Lernenden stark mit ihrer Gefühlswelt und ihren Werte-Einstellungen im Allgemeinen konfrontiert.

Leider gibt es innerhalb der Geschichtsdidaktik noch nicht so viele Theorien, die zeigen, wie Emotionen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Geschichtsunterrichts produktiv integriert werden können. Den Autoren zufolge, bietet Sara Ahmed ein innovatives Emotionskonzept. Für sie sind Emotionen:

„Sozial bzw. diskursiv erzeugte Strukturen, die ein Subjekt als körperlich wahrnehmbare Verbindungen zu anderen (auch in der eigenen Vorstellung imaginierten) Subjekten oder Objekten außerhalb des eigenen Körpers aufbaut, indem diese Matrix eigener Vorerfahrungen neu kodiert werden.“ ²¹⁵

Für den Sinnbildungsprozess sind Emotionen sehr wichtig, denn ein Subjekt greift auf persönliche Erfahrungen zurück und zugleich auf damit in Verbindung stehende Gefühle und verbindet diese mit dem Objekt, wodurch dann eine neue emotionale Komposition entsteht. Es geht um einen Prozess des fühlbaren Eindrucks, der im Zusammenhang mit dem Prozess der Erfahrung von einem Objekt entsteht und sich auf die Rezipienten auswirkt. Demnach betont auch Ahmed, dass emotionale und kognitive Prozesse zusammenwirken. ²¹⁶

Bezogen auf den Geschichtsunterricht ist dieser Vorgang im Umgang mit dem Holocaust nicht außer Acht zu lassen. Schülerinnen und Schüler können auch emotionale Verbindungen zu Objekten machen, die einen an etwas erinnern oder

²¹⁴ Alina Bothe, Rolf Sperling, 213-214.

²¹⁵ Aline Bothe, Rolf Sperling, Zit. nach: Sara Ahmed, *The Cultural Politics of Emotion* (Edinburgh 2008) 6, hier 214.

²¹⁶ Vgl. Alina Bothe, Rudolf Sperling, 214.

etwas vorstellen, beispielsweise historische Gegenstände. Die subjektive Ebene der Schülerinnen und Schüler kann in Prozessen historischer Sinnbildung dafür genutzt werden, dass diese bei der Auseinandersetzung mit den Verbrechen damals, den Eindruck des Holocausts analysieren. ²¹⁷

Nach Bothe und Sperling ist es ratsam mit dem Holocaust durch ein emphatisches In-Dialog-Treten mit den Zeuginnen und Zeugen, in Kontakt zu treten. Dies beinhaltet den emotionalen Miteinbezug der Lernenden, wie Ahmed auch betont, den emotionalen subjektiven Eindruck, den die Auseinandersetzung mit der Geschichte und dem Thema Holocaust, hinterlassen hat. ²¹⁸

Durch die subjektive Beschäftigung mit den Interviews machen Lernende individuelle emotionale Verbindungen mit dem Thema und sind stärker involviert. Die subjektiven Eindrücke werden anschließend analysiert, bewertet und hinterfragt oder können auch offen und der Selbstreflexion überlassen werden. Dadurch ist es den Lernenden möglich, zu fragen, welche Bedeutung der Holocaust für ihre persönliche Lebenswelt und die eigene Identität hat. Emotionen können somit in den Geschichtsunterricht integriert werden und als Faktor subjektiver Auseinandersetzung beim historischen Lernen über den Holocaust mitbedacht werden. ²¹⁹

Indem Schülerinnen und Schüler virtuelle Zeugnisse von Menschen ansehen, die den Holocaust hautnah erlebt haben, werden sie in ein emotionales Verhältnis dazu gebracht. Diesem Verhältnis kann man entweder ausweichen, indem den persönlichen Erfahrungen von Zeuginnen und Zeugen keine tiefere Bedeutung zugestanden wird, oder man lässt sich darauf ein und möchte eine emotionale historische Erfahrung eingehen. Historisches Lernen umfasst nicht nur kognitive Prozesse, sondern beinhaltet auch emotionale Komponenten in der Beschäftigung mit Geschichte, wie wir anhand des Holocaust Themas deutlich erkennen können.

Bothe und Sperling fassen zusammen, dass Emotionen an historischen Lernprozessen als Strukturen von Wahrnehmung und Sinnbildung beteiligt sind, da sie „sowohl auf der Objektebene als Gegenstände historischer Betrachtung als auch auf

²¹⁷ Vgl. Alina Bothe, Rudolf Sperling, 214.

²¹⁸ Vgl. Alina Bothe, Rudolf Sperling, 215.

²¹⁹ Vgl. Alina Bothe, Rudolf Sperling, 216.

der Subjektebene der Schülerinnen und Schüler als fühlbare Verbindungen zu historischen Abläufen und Prozessen vorzufinden sind.“ ²²⁰

Emotionen sollten daher bewusst in historische Lernabläufe eingebunden werden, denn sie haben großen Einfluss auf die Wahrnehmungen und Einstellungen der Lernenden. Sie beeinflussen, wie sie etwas empfinden, bewerten oder denken und tragen auch viel dazu bei, ob sie mit vergangenen Geschehnissen umgehen können und noch wichtiger, daraus lernen.

Es muss jedoch auch festgehalten werden, dass es oft vorkommt, dass Schülerinnen und Schüler wenig emotionales Interesse bei der Auseinandersetzung mit dem Holocaust zeigen oder ihnen ein subjektiver Bezug fehlt. Dies könnte daher rühren, dass der Geschichtsunterricht im Allgemeinen nicht darauf ausgerichtet ist, die Gefühle der Schülerinnen und Schüler in den Diskurs aufzunehmen, beziehungsweise ihnen zu vermitteln, dass sie Raum haben, sich mit individuellen Emotionen beschäftigen zu können und dadurch eine tiefer gehende Bedeutung für die Thematik zu entwickeln. Wenig Interesse oder Überdruß kann auch durch die zu stark eingeforderte Emotionalität hervorgerufen werden, daher sei hier ein angemessenes Pensum an Werteerziehung gefragt.

Bothe und Sperling zufolge, können die Gefühle der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen als Verbindung zwischen der Vergangenheit und der eigenen Wahrnehmung und Identität gesehen werden. Der Holocaust kann somit zu einem Lerngegenstand werden, der Emotionalität beim historischen Lernen fördert und der individuelle Bedeutungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zulässt. Wichtig ist jedoch, dass die subjektiven Eindrücke der Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht reflektiert behandelt werden und sie nicht bloß ein Nebeneffekt von historischem Lernen bleiben. Die virtuellen Zeugnisse haben zum Vorteil, dass sie intensiv sinnlich erfasst werden können und die Lernenden in einen virtuellen Dialog mit den Überlebenden treten können. Was die Objektebene (Zeugnisse) und die Subjektebene (emotionale Involvierung) betrifft wäre es ratsam, die Differenz der beiden Ebenen zu reflektieren, damit die Schülerinnen und Schüler unterscheiden können, inwieweit sie von den Zeugnissen emotionalisiert wurden oder auch nicht. Ein solches In-Dialog-Treten mit

²²⁰ Alina Bothe, Rudolf Sperling, 216.

den Zeuginnen und Zeugen ermöglicht den Lernenden, Verantwortung für die Erinnerung an den Holocaust zu übernehmen und ein tiefes menschliches Verständnis dafür zu bekommen.²²¹

Assmann und Brauer positionieren sich ebenfalls zu Videointerviews und schreiben ihnen einen positiven Beitrag für den Holocaust-Unterricht zu. Außerdem berichten sie von einem Pilotprojekt, dass im Rahmen der Freien Universität Berlin, in Form von mehrtägigen Workshops mit Schulklassen aus Berlin und Brandenburg ab der achten Jahrgangsstufe, durchgeführt wurde. Die Workshops dienten dazu, Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, interaktiv mit den Zeitzeugeninterviews umzugehen. Anstelle von kurz geschnittenen Interviews, hatten es die Jugendlichen bei diesem Projekt aber mit zirka zweistündigen nicht geschnittenen Videos aus dem Bestand des VHA zu tun. Am Ende des Projekts und der mehrtägigen Auseinandersetzung mit den virtuellen Zeugnissen, sollten die Jugendlichen einen zirka zehnminütigen Kurzfilm, mit von ihnen ausgewähltem Material des gesehenen Interviews, selbst zusammenschneiden. Der Kurzfilm durfte nach eigenen Vorstellungen konzipiert und vorgestellt werden, jedoch mussten sie die Konzeption ihres Films begründen und die Bedeutung der Auswahl der Ausschnitte reflektieren. Dieser handlungsorientierte Zugang ermöglichte deren Stärken zu erproben oder Schwächen zu erkennen und zu reflektieren.²²²

Ein solches Projekt zielt unter anderem auf die Förderung der Emotionsintegration in den Unterricht. Zum einen mussten sich die Schülerinnen und Schüler bei der Produktion ihres Kurzfilms mit ihren eigenen emotionalen Haltungen, Erwartungen und Reaktionen auseinandersetzen, zum anderen fand eine Dekonstruktion der ritualisierten Formen des Erinnerns und Sprechens über den Holocaust statt, indem sie versuchten, die Erzählungen über den Massenmord in ihre eigenen Vorstellungsbilder, in ihrer eigenen historischen Imagination, zu integrieren.²²³

Assmann und Brauer halten außerdem fest, dass es für die Jugendlichen nicht einfach war, sich emotional zu öffnen bzw. Emotionen im Lernumfeld Schule zuzulassen. Auch die Deutung der Emotionen der Überlebenden war mit Sicherheit nicht einfach. Das häufig auftretende Lachen einer Interviewten im Video beispielsweise, interpretierten

²²¹ Vgl. Alina Bothe, Rudolf Sperling, 217-218.

²²² Vgl. Assmann, Brauer, 98-99.

²²³ Vgl. Assmann, Brauer, 99.

einige Jugendlichen als Erleichterung und Ausdruck innerlichen Abstands zum Geschehen. Andere Jugendliche wiederum deuteten verdeckte Traurigkeit, Verzweiflung oder Hilfslosigkeit und interpretierten das viele Lachen als eine Strategie der Verdrängung.²²⁴

Den Jugendlichen ist es gelungen, ihre eigenen Vorstellungsbilder über den Holocaust zu entwickeln und somit auch ihren persönlichen Emotionen Raum im Lernprozess zu geben. Sie orientierten sich nicht an vorgegebenen Maßstäben oder Denkweisen, sondern „eigneten sich die Geschichte des Holocaust eigensinnig-produktiv an und verweigerten sich damit den gesellschaftlich vermittelten, vorgedachten und für legitim befundenen Denk- und Sprechweisen.“²²⁵ Auch das Verwenden von Redewendungen wie „Ende gut, alles gut“, „Wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“ oder auch der Einsatz von Emojis zeigen, wie die Jugendlichen ihre eigenen Vorstellungen in ihre persönliche Lebenswelt einfließen lassen. Sie greifen auf vertraute Mittel zurück, die ihnen bei der Verbindung der Vergangenheit mit der Gegenwart helfen.²²⁶

Es ist wichtig zu erkennen, dass Schülerinnen und Schüler in der Regel nicht ohne persönliche Erwartungen zu einem Gedenkstättenbesuch gehen oder sich mit einem Zeitzeugeninterview auseinandersetzen, ohne vorher eine bestimmte Vorstellung davon zu haben. Assmann und Brauer beschreiben diesen Prozess als „bereits eingelagerte Gedächtnisbilder, der die Grundlage ihres aktuellen Erfahrungsraums bildet“.²²⁷

Was sie demnach sehen, wahrnehmen und interpretieren hat damit zu tun, was sie bereits erlebt und erfahren haben. Was sie persönlich mitbringen, ihr subjektiver Zugang zur Geschichte des Holocaust ist ein wichtiger Bestandteil der sinnlichen Erfahrung. Den Autorinnen zufolge sollten wir diesen inneren Bildern mehr Aufmerksamkeit schenken, anstatt uns von ihnen abzuwenden. Schülerinnen und Schüler als Besucher einer Gedenkstätte sind, wie Assmann und Brauer festhalten, keine neutralen Gefäße, die es gilt mit Wissen aufzufüllen, sondern Menschen mit

²²⁴ Vgl. Assmann, Brauer, 100.

²²⁵ Assmann, Brauer, 100.

²²⁶ Vgl. Assmann, Brauer, 101.

²²⁷ Assmann, Brauer, 102.

Emotionen, die bei der Begegnung mit der Vergangenheit ihr persönliches emotionales Gepäck mitbringen. Dieses Gepäck außer Acht zu lassen würde dazu führen, Begegnungen mit Geschichte nur als historisches Wissen einzuordnen, anstatt sie zum Anlass zu nehmen, einer Selbst- und Fremdbegegnung näher zu kommen.²²⁸

²²⁸ Vgl. Assmann, Brauer, 102-103.

7 Gesamtfazit

Den Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit stellen die theoretischen Überlegungen zu Emotionen und historischem Lernen, sowie die praktischen Annäherungsversuche einer Integration von Emotionen in den Geschichtsunterricht, dar. Der emotionale Aspekt historischen Lernens hat den relevanten Anstoß für die vorliegende Arbeit gegeben. Ein weiterer Grund für diese Diplomarbeit ist die Tatsache, dass Emotion und Kognition zusammenhängen und die emotionale Dimension somit nicht zu kurz kommen darf, sondern einer vermehrten Beschäftigung bedarf. Der Aspekt der Emotionalität im Geschichtsunterricht bietet einen neuen Ansatzpunkt für das historische Lernen und eine gute Möglichkeit den nicht nur kognitiven Momenten des Lernens, Aufmerksamkeit zu schenken.

Da sich in der Forschungsliteratur kaum empirische Befunde zum Verhältnis von Emotionen und geschichtliches Lernen finden ließen, ist eine theoretische Literaturanalyse zu dem Thema Emotion und historischem Lernen, sowie dem Holocaust als Exempel für den Geschichtsunterricht in weiterer Folge eine logische Schlussfolgerung. Neben der Literaturarbeit wurden auch Anstrengungen unternommen, praktische Zugänge zu den Einsatzmöglichkeiten von Emotionen beim Lernen, in Form von Vermittlungsinstanzen, darzustellen und diese auf ihre Funktion und Wirkung zu analysieren.

Emotionen sind ein wichtiger Bestandteil des Geschichtsunterrichts, deshalb müssen diese beispielsweise auch bei einem Einsatz von virtuellen Zeugnissen im Unterricht berücksichtigt werden. Durch das Anschauen solcher Zeitzeugeninterviews, können unterschiedlichste Emotionen bei Schülerinnen und Schülern auftreten. Eine gut durchgedachte Vorbereitung der Lehrperson auf verschiedenste emotionale Reaktionen seitens der Schülerinnen und Schüler ist daher unumgänglich.

Besonders der Besuch in einer KZ-Gedenkstätte kann zu unvorhergesehenen Gefühlen innerhalb einer Klasse führen. Eine ordentliche Vor- und Nachbereitung ist daher sinnvoll und kann den Schülerinnen und Schülern weiterhelfen. An dieser Stelle ist es auch sehr wichtig, die Emotionen der Lernenden in den Unterricht miteinzubinden, ihnen das Gefühl zu geben, dass sie erwünscht sind und im Rahmen

des Unterrichts zur Sprache kommen dürfen. Dafür eignet sich die TZI-Methode, die eine Interaktion in der Klasse fördert und individuelle Gefühle berücksichtigt, sofern sie zielgerichtet und sinnvoll eingesetzt wird. Die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Gefühle, kann durch diese Methode ebenfalls erhöht werden.

In der vorliegenden Diplomarbeit wurde außerdem herausgearbeitet, dass es sich nicht um ein Duell zwischen Fühlen und Denken, Gefühl und Verstand, Emotion und Kognition, handelt. In der Regel sind wir es gewohnt, Denken und Fühlen voneinander zu trennen, jedoch fließen beide Prozesse ineinander und wirken sich aufeinander aus. Emotionen spielen beim Denken also eine große Rolle und somit eine wesentliche Rolle für das historische Lernen. Die Berücksichtigung und Integration von Emotionen im Geschichtsunterricht kann außerdem durchaus durch die aktuellen Historischen Kompetenzen, die im Lehrplan für Geschichte verankert sind, Legitimation finden, denn diese gehen über rein kognitive Fähigkeiten, hinaus. Daher können emotionale Momente historischen Lernens natürlich nicht außer Acht gelassen werden. Durch die emotionale Auseinandersetzung mit der Geschichte des Holocaust, wird diese auf eine andere Art und Weise gelernt. Es geht nicht mehr um bloße Informationsverarbeitung, sondern auch um die Wahrnehmung von vergangenen Ereignissen oder um persönliche Haltungen und der Orientierung in der Welt. Die Identität entwickelt sich und Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur für die Schule, sondern für ihr Leben.

Dass das Thema Holocaust emotional behaftet ist, zeigt vor allem das Webprojekt [#upload_holocaust](#), das Jugendlichen unter anderem die Möglichkeit bietet, ihre Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Dieses Projekt eröffnet die Chance Emotionen in den Prozess historischen Lernens zu integrieren und mit ihnen in Form der Interaktion zu arbeiten. Das Ansehen von Zeitzeugeninterviews bewirkt ebenfalls eine Integration von Emotionen. Schülerinnen und Schüler erhalten dadurch einen Einblick in das Erzählen und Beschreiben von damaligen Ereignissen und infolgedessen könnten sie versuchen die Emotionen der Zeitzeugen und Zeitzeuginnen zu analysieren, sowie die eigenen zu reflektieren und in die persönliche Lebenswelt einzuordnen. Eine solche Arbeitsweise würde definitiv zu einer Förderung der Emotionsintegration in den Geschichtsunterricht beitragen. Das primäre Ziel der Diplomarbeit war es den emotionalen Bestandteil historischen Lernens zu analysieren und herauszuarbeiten wie mit Emotionen im Rahmen des Geschichtsunterrichts gearbeitet werden kann.

Um die Forschungsfrage zu beantworten *Welche Rolle spielen Emotionen beim historischen Lernen und wie kann mit ihnen im Rahmen des Geschichtsunterrichts gearbeitet werden?* und *Wie werden Emotionen im Hinblick auf historisches Lernen im geschichtsdidaktischen Diskurs dargestellt?* kann nun folgendes festgehalten werden: Emotionen sind ein wesentlicher Faktor geschichtlichen Lernens und Teil des Geschichtsunterrichts. Durch das Verbalisieren von Emotionen können sie in Form der Interaktion in den Geschichtsunterricht integriert werden und somit mit ihnen gearbeitet werden. Schülerinnen und Schüler lernen außerdem, dass es in der Schule nicht nur um Informationsaufnahme- und Verarbeitung geht, sondern dass es um eine tiefergehende Bedeutung von Lernen geht. Der Geschichtsunterricht bietet ihnen somit die Möglichkeit, sich frei zu äußern und den Umgang mit ihren subjektiven Gefühlen zu schulen. Sie mit ihren Emotionen alleine zu lassen, wäre in keinerlei Hinsicht förderlich, jedoch sollte auch die Privatsphäre der Schülerinnen und Schüler, respektiert werden. Eine wichtige Reverenz dazu ist der Beutelsbacher Konsens, der vor Überwältigung und Manipulation der Schülerinnen und Schüler warnt.

Im geschichtsdidaktischen Diskurs der letzten zwanzig Jahre wurde dem Verhältnis von Emotionen und historischem Lernen zwar vermehrt Bedeutung zugeschrieben, jedoch hat sich der Gedanke, dass Gefühle im Prozess des historischen Lernens genauso Berücksichtigung finden sollten wie kognitive Aspekte, noch nicht fest genug verankert, wie die spärliche Situation der empirischen Forschungen zu Emotionen, zeigt. Theoretisch hat sich die Geschichtsdidaktik der Frage nach Emotionen in Verbindung mit historischem Lernen jedoch verstärkt angenommen. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive werden Emotionen also als ein wichtiger Bestandteil des historischen Lernens dargestellt, jedoch ist in der Literatur zu Emotionen und historischem Lernen meistens von allgemeinen Emotionen oder allgemeiner Betroffenheit die Rede. Wünschenswert wäre demnach eine vertiefende Auseinandersetzung mit konkreten Gefühlen und Emotionen, die durch die Beschäftigung mit dem Holocaust entstehen, auch wenn diese aufgrund ihrer Fluidität schwer zu bestimmen sind.

Exemplarisch eignet sich die TZI-Methode gut für die Integration von Emotionen in den Geschichtsunterricht. Sie bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, in Form von Interaktion auf einer nicht nur rein kognitiven Ebene zu arbeiten.

Die Vermittlungsinstanz KZ-Gedenkstätte birgt ein hohes Potential an Überwältigungsgefahr, daher ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle aufzufangen und ihren Emotionen Platz im Unterricht einzuräumen. Sie sollen die Möglichkeit haben, ihre Empfindungen anzusprechen. Die Lehrperson ist an dieser Stelle mehr ein Begleiter und interveniert nur dann, wenn es zu menschenverachtenden Äußerungen kommt.

In Form des Austausches kann also mit Emotionen operiert werden, wenn der Unterricht ordentlich und mit guter Vorbereitung durchgeführt wird. Damit verbunden ist auch der Umgang mit Emotionen, der einen wichtigen Aspekt darstellt. Natürlich können in dieser Diplomarbeit nicht alle Fragen zum Thema Emotionen und historisches Lernen am Beispiel des Holocaust, vertieft werden, da dies den Rahmen sprengen würde. Nichtsdestotrotz wurde der emotionale Aspekt historischen Lernens so gut es ging analysiert und reflektiert.

Folgende Bereiche wären für eine Vertiefung in die Thematik ebenfalls interessant:

- Emotionen im fächerübergreifenden Verhältnis
- Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden (Auswirkung auf emotionales Einlassen)
- Kampf gegen Mangelware empirischer Forschungen zu Emotionen und historischem Lernen
- Holocaust-Unterricht vor dem Migrationshintergrund mit Blick auf unterschiedliche Emotionen im Geschichtsunterricht (Identitätsfaktor, Historische Imagination)

7 Abstract

Die Diplomarbeit befasst sich mit dem Thema Emotionen und historischem Lernen am Beispiel des Holocaust. Durch eine Literaturanalyse soll untersucht werden, welchen Stellenwert Emotionen beim historischen Lernen über den Holocaust haben und inwieweit sie in der Praxis Berücksichtigung finden. Außerdem geht die Arbeit der Frage nach, wie Emotionen im geschichtsdidaktischen Diskurs dargestellt werden.

Der Holocaust und die damit verbundenen emotionalen Aspekte werden ausführlich analysiert und diskutiert. In weiterer Folge werden die analysierten Aspekte von Emotionen und historischem Lernen aufgezeigt. Durch die Untersuchung der, auf größtenteils theoriebasierten Literatur, werden auch praktische Umsetzungsmöglichkeiten für den Geschichtsunterricht und der Arbeit mit Emotionen, erörtert und vorgestellt. Außerdem werden Vermittlungsinstanzen auf ihre Wirkung hin untersucht und besonders auf die emotionalen Komponenten des historischen Lernens eingegangen. Das Forschungsziel der Diplomarbeit ist das Bewirken einer verstärkten Integration von Emotionen beim historischen Lernprozess und festzustellen, dass gar nicht ohne Emotionen gearbeitet werden kann. Zudem soll diese Arbeit zu einer intensivierten Auseinandersetzung mit den emotionalen Aspekten historischen Lernens anregen.

8 Literaturverzeichnis

Daniela **Aichmayr**, Emotion in Bewegung. Aufführungsanalyse am Beispiel Café Müller, ein Stück von Pina Bausch – Tanztheater Wuppertal (gedr. Diplomarbeit Universität Wien 2015).

Heinrich **Ammerer**, Elfriede **Windischbauer** (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern. In: Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, 4-83.

Aleida **Assmann**, Juliane **Brauer**, Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust, 72. In: Geschichte und Gesellschaft, 37. Jg., Heft 1, 72-103.

Wolfgang **Benz**, Der Holocaust (München 2008).

Alina **Bothe**, Rolf **Sperling**, Trauma und Emotion im virtuellen Raum. Historisches Lernen über die Shoah mit virtuellen Zeugnissen. In: Juliane **Brauer**, Martin **Lücke** (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Bd. 133 (Eckert. Die Schriftenreihe, Göttingen 2013), 201-222.

Bodo von **Borries**, Nicht-nur-kognitive Lernziele. In: Michele **Barricelli**, Martin **Lücke** (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd.1, (Schwalbach 2012), 422-438.

Juliane **Brauer**, Martin **Lücke** (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Bd. 133, (Eckert. Die Schriftenreihe, Göttingen 2013).

Luc **Ciampi**, Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik (Göttingen 1997).

Luc **Ciampi**, Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik (Göttingen 2016).

Luc **Ciampi**, Elke **Endert**, Gefühle machen Geschichte. Die Wirkung kollektiver Emotionen – von Hitler bis Obama (Göttingen 2011).

Brigitte **Dehne**, Peter **Schulz-Hageleit**, Der Nationalsozialismus im Schulunterricht. Dimensionen emotionalen Involviertseins bei Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern. In: Bernd **Mütter**, Uwe **Uffermann** (Hg.), Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, Bd. 76 (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, 3. Auflage, Frankfurt/Main 1996), 337-353.

Alois **Ecker**, Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. In: Barbara **Dmytrasz**, Irene **Ecker**, Friedrich **Öhl** (Hg.), Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele, 2. Auflage (Wien 2012), 36-48.

Barbara **Fenner**, Emotionen, Geschichtsbewusstsein und die Themenzentrierte Interaktion (TZI) am Beispiel des Unterrichtsprojekts zum Außenlagerkomplex Kaufering/Landsberg „Wir machen ein KZ sichtbar“ (ungedr. Diss. Universität Augsburg 2012).

Georg **Feuser**, Birgit **Herz**, Wolfgang **Jantzen** (Hg.), Emotion und Persönlichkeit (Stuttgart 2014).

Anna **Freud**, Das Ich und die Abwehrmechanismen (1936 Wien).

Mark **Galliker**, Psychologie der Gefühle und Bedürfnisse. Theorien, Erfahrungen, Kompetenzen (Stuttgart 2009).

Christiane **Hintermann**, Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft. Eine empirische Analyse unter Jugendlichen in Wien. In: SWS-Rundschau, 47 Jahrgang, Heft 4, 2007, 477-499, online unter : < http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2007_4_hintermann.pdf> (15.06.2018).

Horst **Gies**, Emotionalität versus Rationalität? In: Bernd *Mütter*, Uwe *Uffermann* (Hg.), Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, Bd. 76 (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, 3. Auflage, Frankfurt/Main 1996), 27-40.

Daniel **Goleman**, Emotionale Intelligenz (München 1996).

Tina **Hascher**, Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5, 610-625.

Wolfgang **Hasberg**, Emotionalität historischen Lernens. Einblicke in und Ausblicke auf empirische Forschung. In: Juliane *Brauer*, Martin *Lücke* (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Bd. 133, (Eckert. Die Schriftenreihe, Göttingen 2013), 47-74.

Wolfgang **Hasberg**, „Emotionen im Lern- und Leistungskontext“. In: Katechetische Blätter 132 (2007), 13-19.

Matthias **Heyl**, Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten. In: Juliane Brauer, Martin Lücke (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Bd. 133, (Eckert. Die Schriftenreihe, Göttingen 2013), 239-260.

Jochen **Huhn**, Zusammenfassung und Auswertung der Diskussion. In: Bernd *Mütter*, Uwe *Uffermann* (Hg.), Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, Bd. 76 (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, 3. Auflage, Frankfurt/Main 1996), 353-363.

Hannah **Kappes**, Susanne **Wegner**, Geschichtsvermittlung emotional und international. Hannah Kappes über das multimediale Bildungsprojekt „#uploading_holocaust“. In: ComSoc Communicatio Socialis, Jg. 50 (2017), Heft 3, 369-374.

Peter **Meyers**, Emotion in Erforschung, Vermittlung und Rezeption von Geschichte. In: Internationale Schulbuchforschung, Vol. 14, Nr. 1, (1992), 88-97, online unter : < http://www.jstor.org/stable/43055889?readnow=1&refreqid=excelsior%3A31282f603e074698f825a2f75d2f917b&seq=2#page_scan_tab_contents> (15.5.2018).

Johannes **Meyer-Hamme**, „I never liked history at school.“ Identitäten und Emotionen beim historischen Lernen. In: Juliane Brauer, Martin Lücke (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Bd. 133, (Eckert. Die Schriftenreihe, Göttingen 2013), 125-138.

Bernd **Mütter**, Uwe **Uffelmann** (Hg.), Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, Bd. 76 (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, 3. Auflage, Frankfurt/Main 1996).

Tonio **Oeftering** (Hg.), Scham – eine „vergessene“ Emotion in der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus? In: Wilhelm *Schwendemann*, Stephan *Marks*, Erinnern und Lernen. Texte zur Menschenrechtspädagogik, Bd. 7, (Berlin 2009), 87-92.

Vadim **Oswalt**, Kondensierte Gefühle im Kompaktmedium des Geschichtsunterrichts? Aspekte der Vermittlung von Emotionen in aktuellen Geschichtsschulbüchern. In: Juliane Brauer, Martin Lücke (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Bd. 133, (Eckert. Die Schriftenreihe, Göttingen 2013), 185-200.

Reinhard **Pekrun**, Emotion, Motivation und Persönlichkeit (München/Weinheim 1988).

Jan **Plamper**, Geschichte und Gefühl. Grundlagen der Emotionsgeschichte (München 2012).

Mina **Schneider-Landolf**, Jochen **Spielmann**, Walter **Zitterbarth** (Hg.), Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI) (Göttingen 2014).

Rüdiger **Schnell**, Haben Gefühle eine Geschichte?: Aporien einer History of emotions (Göttingen 2015).

Therese **Themessl**, Zur Philosophie des Gefühls (gedr. Diplomarbeit Universität Wien 2008).

Internet-Quellen:

Jüdische Kultur und Geschichte:

https://www.politische-bildung-brandenburg.de/sites/default/files/downloads/juedische_kultur_und_geschichte.pdf
(aufgerufen am 05.11.2018).

Holocaust Education:

http://schmidt-denter.de/forschung/identitaet/pdf-files/FB_35.pdf (aufgerufen am 05.11.2018).

Cyberbullying und Empathie: affektive, kognitive und medienbasierte Empathie im Kontext von Cyberbullying im Kindes- und Jugendalter:

<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/40434> (aufgerufen am 05.11.2018).

Was geht uns heute Auschwitz an:

https://www.comenius.de/themen/Religionsunterricht_Religionspaedagogik/Was_geht_uns_heute_Auschwitz_an_2015.php?bl=828 (aufgerufen am 10.11.2018).

Holocaust Education in Austria:

http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/publikationen/erinnern_at_10j_web.pdf (aufgerufen am 10.11.2018).

Webprojekt #holocaust_upload:

<http://uploading-holocaust.com/page/project> (aufgerufen am 22.07.2018).

Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung:

https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?61ebyg

(aufgerufen am 25.08.2018).

Handbuch zur politischen Bildung:

<https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/026politik/texte/001beutelsbach.pdf> (aufgerufen am 17.08.2018).

9 Abbildungsverzeichnis

Bei der in der Diplomarbeit verwendeten Bilder handelt es sich um Screenshots aus dem Interview von Susanne Wegner mit Hannah Kappes.

ABBILDUNG 1: KONZEPT DER VERSÖHNUNG	34
ABBILDUNG 2: WIRKUNGEN VON EMOTIONEN NACH REINHARD PEKRUN	37
ABBILDUNG 3: SZENE AUS DEM DOKUMENTARFILM	73
ABBILDUNG 4: FRAGE AUS DEM FRAGEBOGEN	74