

„Habe Mut,
dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ (Aufklärung, Kant)
und dabei auch Gefühle zu beachten (Geschichtsdidaktik, 21. Jh.)

Eine Stellungnahme zu dem von Juliane Brauer und Martin Lücke hrsg. Buch
Emotionen, Geschichte und historisches Lernen (2013)

I.

Zunächst etwas Grundsätzliches: Wie immer man den 2013 erschienenen Sammelband über *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen* beurteilen mag – als Ganzes oder im Hinblick auf die fünfzehn sehr verschiedenen Einzelbeiträge, dazu das „Grußwort“ von Ute Frevert – diese aus einer Tagung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung hervorgegangene Publikation war nötig und wichtig, sie vermittelt wesentliche Forschungsergebnisse und neue Forschungsimpulse, und sie sollte dementsprechend konzeptionell studiert und integriert werden. Obwohl Emotionen seit der Braunschweiger Tagung von 1991 (Mütter und Uffelmann) sozusagen unübersehbar mahnend und fordernd im Raum der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik standen, geschah in diesem Themenbereich kaum etwas, von vereinzelt und disparaten Ansätzen abgesehen. Nun also dieser publizistische Weckruf, den unsere scientific community nicht überhören sollte und den auch ich fast überhört hätte.

Das Buch ist in vier Sektionen eingeteilt: I. Einleitung; II. Zum systematischen Ort von Emotionen; III. Grundbegriffe der Geschichtskultur; IV. Begegnungen mit der Vergangenheit - Medien und Orte. Ich werde nicht auf alle Beiträge eingehen, sondern eine Auswahl treffen, die der Zugkraft der Beiträge, und meinem eigenen Erkenntnisinteresse geschuldet ist und hier nicht weiter begründet werden muss.

II.

Die Tagungsorganisatoren und Herausgeber präsentieren sich nicht nur mit einer ebenso informativen wie problembewussten Einleitung, sondern auch mit zwei eigenen Beiträgen, die das große Verdienst haben, dass sie im Einklang mit anderen AutorInnen den fachinternen Diskurs im Hinblick auf außerdeutsche Beiträge öffnen (Stichwort *Globalisierung*), ein längst überfälliger Schritt, der auch den Generationenwechsel noch einmal deutlich dokumentiert. So werden englisch-amerikanische Konzepte und Begriffe vorgestellt, die in der Tat gut geeignet sind, auf dem unsicheren Boden des Emotionalen etwas mehr Halt zu etablieren, sowohl didaktisch und unterrichtsspezifisch als auch kollektiv in größeren Kontexten: *mindful body*, *emotional communities*, *emotional regimes* (s. u.a. Lücke, S. 105).

Das Unterrichtspraktische wird von diesen Begriffen nicht so klar erfasst, wie das meinem eigenen Erkenntnisinteresse entspräche. Das mindert aber, bitte schön, nicht ihre heuristisch-theoretische Kraft, die, exemplarisch argumentiert, beim oft verwendeten Begriff des *mindful body* offenkundig ist; denn Emotionen machen sich immer (auch) körperlich bemerkbar: Freude belebt den ganzen Körper, Trauer schränkt die Lebendigkeit ein.

Der Ansatz bei der Körperlichkeit von Emotionen setzt auch ein Warnschild vor forcierten Zielsetzungen der historisch-politischen Bildung, die der Eigendynamik von emotionalen Reaktionen in historischen Konfliktfeldern (Stichwort *Gedenkstättenbesuch*) nicht Rechnung trägt. Schüler und Schülerinnen sind heutzutage in Auschwitz nicht unbedingt ergriffen und bedrückt; einem narzistisch-technologischen Trend folgend halten sie ihre Anwesenheit in der Stätte des Grauens eher mit „selfies“ fest, und es bedürfte diesbezüglich geduldiger, existenziell engagierter Gespräche – vorbereitend, intervenierend und nachbereitend –, um dieser Unsitte Einhalt zu gebieten.

Vor einer Überforderung des Empathie-Begriffs und entsprechenden Praktiken warnt, argumentativ sorgfältig abwägend, Juliane Brauer in ihrem Beitrag, der die Schwierigkeiten einer Annäherung an „historische Alteritätserfahrungen“ erörtert. Empathie habe zwar (S. 84) „das Potenzial, eine Brücke zwischen dem Selbst und dem Anderen“ zu schlagen. Das sage aber wenig darüber aus, „zu wem diese Brücke führt und zu wem nicht, und ob diese stabil genug ist, damit sie auch begangen werden kann.“

Die Brücke als Metapher zur Verdeutlichung einer Arbeit der Annäherung an eine ungelöste Problematik ist didaktisch m.E. besser geeignet als die oft geäußerte gebieterische Aufforderung, mit den Augen des anderen zu sehen und sozusagen in seinen Schuhen zu laufen. Das ist metaphorisch leichter gesagt als emotional-real umgesetzt, und das wurde auch in früheren Publikationen zum Thema schon kritisch moniert (Dehne 2008).

III.

Hinweis zur ideologischen Einordnung der folgenden Anmerkungen: Jörn Rösen und ich waren einige Zeit emailend persönlich miteinander verbunden. Der Brief-Kontakt führte zur abschließenden Feststellung einer „Nachbarschaft im Denken“. In diesem Geist einer intellektuellen „Nachbarschaft“, wo kritische Anfragen auch den Charakter einer Selbstbefragung haben, sind die folgenden Anmerkungen zu lesen.

Ein unbestreitbares Verdienst in Rösens imponierendem geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischem Lebenswerk besteht darin, Trauer als wesentliche Komponente des Nachdenkens über Geschichte erstmals deutlich thematisiert zu haben. Trauer-Bekundungen über das Unheil der Geschichte sind schon in den Klassikern der Geschichtsschreibung und -philosophie zu finden, wie Rösen an bislang wenig beachteten Textausschnitten von Ranke, Herder, Hegel u.a. nachweist. Auch auf Droysen und Dilthey wird

im Kontext von *Emotionen, Geschichte und historischem Lernen* gerne verwiesen (vgl. Einleitung des Sammelbandes).

Diese Klassiker des Nachdenkens über Geschichte hatten allerdings noch keine Ahnung, was das 20. Jahrhundert an Unheil, an Verbrechen und endlosen blutig-düsteren Anlässen zur Trauer noch bieten sollte. Mit der argumentativen Verklammerung von älteren Geschichtsdenkern mit den emotionalen Turbulenzen des Zivilisationsbruchs durch den Holocaust (Dan Diner) hat Rösen eine Diskussion eröffnet, die längst noch nicht beendet ist und vielleicht auch nie beendet werden kann.

Schon die Überschrift zu seinem Beitrag signalisiert, dass Trauer als ein vergleichsweise neu erfasster Inhaltsfokus in die vorab entwickelte Sinnbildungstheorie integriert werden soll: *Die Macht der Gefühle im Sinn der Geschichte. Theoretische Grundlagen und das Beispiel des Trauerns*. Trauer soll als „Beispiel“ in „den“ Sinn „der“ Geschichte integriert werden. Das kann man machen, und Rösen macht das, aber das hat einen nicht unerheblichen epistemologischen Preis: Die Unsinnigkeiten und Sinnlosigkeiten der Geschichte müssen irgendwie zum Verschwinden gebracht werden. Dementsprechend hat auch die Theorie des historischen Erzählens nur so lange Bestand, wie das (etwa durch Traumatisierungen generierte) Nicht-Erzählbare unintegriert und „außen vor“ bleibt.

Sinnlosigkeit bleibt ja nicht außen vor, kann Rösen hier einwenden. Es wird im Sinn selbst integriert, wörtlich: „Auf der Ebene der fundamentalen Prinzipien muss Sinnlosigkeit selber ein konstitutives Element des historischen Sinns werden.“¹

Doch das ist so etwas wie die Quadratur des Kreises. Das hieße, sprachlich extrapoliert: das Real-Hässliche wird im „fundamentalen Prinzip“ der Schönheit integriert, Frauen-Geschichte wird integraler Bestandteil der Männergeschichte, das Böse geht im „fundamentalen Prinzip“ des Guten auf usw. Das ist, überspitzt zusammengefasst, säkulare Heilslehre oder, mit Rösens eigenem Wort, „Metaphysik“, in der Trauer den Defiziterfahrungen der Welt „im Ganzen“ gilt, einschließlich des Holocaust, der damit seiner historisch-existenziellen Schmerzhaftigkeit enthoben wird (vgl. unten V. zur Idee der „Historisierung“).

Doch ich halte inne und überlege erneut: Bildet sich mit der Integration des Sinnlosen nicht tatsächlich neuer Sinn, so dass wir zukünftig auch über *die Macht der Gefühle in den Sinnlosigkeiten der Geschichte* zu sprechen hätten?

Wie dem auch sei: Rösens Diskurs findet, metaphorisch, gesprochen, weit oben in einer Hochhaus-Wohnung statt, wo man den Verkehrslärm der Geschichte kaum noch hört und von wo man alles, was uns freuen oder aber

¹ Auf dieses Rösenzitat aus dem Jahre 2001 berufen sich ausdrücklich (Hervorhebung durch Kursivdruck) Alina Bohle und Rolf Sperling zur theoretischen Absicherung ihrer Recherchen und Reflexionen über *Trauma und Emotion im virtuellen Raum. Historisches Lernen über die Shoah mit virtuellen Zeugnissen* im IV. Teil des Sammelbandes.

verschrecken könnte, was traurig macht und Klage begründet, nicht mehr so genau sieht.

Im Unterschied zu einer universalgeschichtlich-anthropologischen Konzeptionierung der Trauer verweist der Berliner Psychoanalytiker Hermann Beland auf den unterdrückten Trauer-Affekt in uns Deutschen und schreibt in einer tiefgehenden Betrachtung:

„Wir möchten über den Holocaust weinen, über den Verlust unseres Gutseins als Deutsche und über den Verlust des unendlichen Wertes der vielen Einzelnen, die als Personen und physisch vernichtet wurden. (...).“²

Als Nachbar im Denken, auch im Nachdenken über historisch-politische Trauer, bin ich Jörn Rüsen dankbar, dass er unter den Emotionen, die im Geschichtsbewusstsein wie auch in historischen Narrativen ihren oft unterschätzten Einfluss ausüben, als erster die Trauer herausgehoben und deutlich vernehmbar thematisiert hat. Die thematische Pionierleistung als solche ist zu begrüßen; die Inhaltsanalyse im Einzelnen ist fortzusetzen und kritisch zu ergänzen.

IV.

Bärbel Völkel erörtert in ihrem Beitrag das verzwickte Verhältnis von Imaginationen und Emotionen, das auch bei aufmerksamer und geschulter Introspektion schwer zu entwirren ist. Was von meinen Assoziationen beispielsweise zum Reliquienkult im Mittelalter ist Imagination, was Emotion, was Realität, was Fantasie/Projektion usw.? Die begriffliche Schwierigkeit erfährt durch die Fokussierung auf den *verstörenden* Modus besonderer Imaginationen eine weitere Komplikation.

Verstörend sei für „uns“ (für viele Deutsche) das aggressive Misstrauen, das uns in der gegenwärtigen Eurokrise oft entgegenschlage und das durch schlimme Erfahrungen in der NS-Zeit angetrieben werde. Völkel illustriert diese Verstörung anhand eines in den Straßen Lissabons entdeckten und in der Süddeutschen Zeitung veröffentlichten Plakates, das Angela Merkel in der gebieterischen Pose eines Befehlshabers zeigt („We order you“) und mit Militär-, Macht- und NS-Symbolen umgibt, so dass Vergangenheit und Gegenwart zu einem Klischee deutscher Hässlichkeit und Unbelehrbarkeit zusammengeschweißt werden.

Wäre das Plakat Medium im Unterricht (der gymnasialen Oberstufe), läge mir (in einem gelenkten Unterrichtsgespräch) vor allem daran, die verschiedenen visuellen Komponenten nach Intention, Funktion, Realität, Fiktion und Wirkung deutlich voneinander abzugrenzen. Nehmen wir als Aussageelement nur das Bomber-Geschwader, das den gesamten Hintergrund des Plakats bestimmt? Gehört es in die Vergangenheit oder in die Gegenwart? Was hatte der Platz-Künstler im Sinn, als der die Bomber einfügte? Was drücken die verschiedenen Zusammenhängen entnommenen historisch-

² Beland in Wellendorf und Wesle 2009, S. 243.

politischen Embleme aus (SS-Runen neben Bundesadler)? Wie ist das Nebeneinander zu verstehen? Kann oder sollte man es zu rechtfertigen?

Mich *stört* das Plakat sowohl in vielen Einzelheiten als auch als Ganzes, aber es *verstört* mich nicht, ist es doch nur ein Beispiel für eine Vielzahl ähnlicher Werbe- und Propaganda-Produkte, denen es nicht um Information und Wahrheit, sondern um suggestive Wirkung und emotionale Gefolgschaft geht, von der in Anspruch genommenen freien Meinungsäußerung ganz zu schweigen.

Ausgehend von einer Publikation Rolf Schörkens aus dem Jahr 1994 erkunden auch andere Beiträge die Bedeutung von historischen Imaginationen für historisches Lernen und Geschichtsdidaktik. Als geschichtsdidaktische Kategorie sollte die Imagination (etwa im Gewand von Angstvorstellungen, Sehnsucht und Wünschen, von Utopien usw.) weiterhin im Mittelpunkt geschichtsdidaktischer Forschungsinteresse stehen, auch oder gerade auf Seiten der Lehrenden, die mit ihren unausgesprochenen (und meistens vor- oder unbewussten) Fantasien den Unterricht mehr lenken, als sie es selbst merken.

Einen besonderen Lesegenuss im III. Teil des Buches bot mir der Beitrag von Michele Barricelli, weil er die so oft schmerzlich vermisste Verknüpfung von begrifflich- theoretischen Typisierungen historischer Erzählungen (z.B. Berichte über stürmischen Fortschritt, Gesänge von Demut in der Größe.) mit einer Vielzahl konkreter Inhaltsvignetten (z.B. Amerikanische Revolution, Brandts Kniefall in Warschau) verbindet und so in seinen Lesern beides in Gang setzt: realgeschichtliche Assoziation und Imagination sowie geschichtstheoretische Kategorisierung. Barricellis Verknüpfungen des Begrifflichen mit dem Faktisch-Realen zeugen von einer souveränen geschichtsdidaktischen Professionalität, die den emotionalen Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden programmatisch integriert („Respekt vor Emotionen“) und auf intellektualisierende Eitelkeiten verzichten kann.

Barricelli ist darüber hinaus einer der ganz wenigen, der die „der Geschichtsdidaktik „heilige Sinnkategorie“ mit einem Fragezeichen versieht (S. 167) und in diesem Kontext insbesondere die Unmöglichkeit der Sinnbildung nach Traumatisierungen betont (S. 177), wobei anzufügen ist, dass Geschichte von individuellen und kollektiven Traumatisierungen überquillt, mithin nicht zu „bewältigen“ geschweige denn glatt und „richtig“ zu erzählen ist.

V.

Der Blick auf die Beiträge des IV. Teils (Begegnungen mit der Vergangenheit – Medien und Orte) ruft einen Begriff in Erinnerung, der in den achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts für Unruhe gesorgt hatte. Es ist der Begriff der *Historisierung*, die dezidiert-programmatisch von Martin Broszat eingefordert wurde und den Nationalsozialismus aus seinem Sonderstatus gleichsam befreien sollte; dieser sei eine Geschichtssequenz wie andere auch.

Dass Vergangenheiten und ihre Aufarbeitungen unaufhörlich und unausweichlich historisiert werden, kann nicht bestritten werden. Der Historiker Saul Friedländer sagte dazu in einem Interview: „Irgendwann wird man Bücher über das ‚Dritte Reich‘ und den Holocaust lesen wie heute den Gallischen Krieg. So wird es kommen, da hilft nichts.“³

Diese unaufhaltsame Historisierung des Gegenwärtigen ist aber unbedingt und deutlich zu unterscheiden von der politisch-persönlich motivierten *Forderung* nach Historisierung, die sich in gesellschaftlichen Diskursen auf mannigfaltigen Weise zu Wort zu Wort gemeldet hat (und sich auch weiterhin zu Wort melden wird, u.a. als abschätzige Anmahnung eines endlichen Schlusstrichs („Soll das ewig so weiter gehen?“ „Wir müssen an die Zukunft denken...“) und als Erinnerung an jene älteren Geschichtstrends, die ein Vergessen geradezu verordneten (Meier 2010), wobei abermals zu unterscheiden wäre zwischen einer der historischen Wahrheit verpflichtetem Rekonstruktion dieser Trends und einer apologetisch Formierung einer opportunen Geschichtsdarstellung, die immer begründet werden kann (Valéry: *Geschichte rechtfertigt, was gerechtfertigt werden soll*)⁴ und meistens nur in Teilen bewusst ist.

Der Sammelband historisiert nicht intentional, aber psychohistorisch-real, indem er, um nur drei Auffälligkeiten zu benennen,

- wie schon erwähnt, die Fixierung auf deutsche Autoren zugunsten eines globalisierten Umblicks aufgibt,
- das *Geschichtsbewusstsein* als Mantra aus der Zeit der Kalten Kriege durch den Begriff der *Geschichtskultur* ersetzt (wie, durch wen und warum ist diese Verschiebung eigentlich zustande gekommen? War das Geschichtsbewusstsein gleichsam erledigt und erschöpft?) und
- den Holocaust und seine diskursiv-medialen Kontexte (Gedenkstätten, Traumatisierungen) seiner Sonderrolle entkleidet und als eine Möglichkeit der Begegnung mit Geschichte unter vielen anderen Möglichkeiten (etwa der „living History“) integriert, obwohl genau das inhaltlich im Grunde nicht stimmt. Der hervorragende Beitrag von Matthias Heyl spricht diesbezüglich Bände!

Vielleicht wird ja mal eine Tagung organisiert, die der *Gegenwart der Geschichte* ich-bewusst und „subjektorientiert“ zu Leibe rückt; auch dazu vermittelt der Sammelband mannigfaltige Anregungen, die aber ziemlich unkoordiniert nebeneinander stehen.

VI.

Während früher fast ausschließlich „die“ Geschichte und ihre verschiedenen Wechselfälle thematisiert wurden, wird heutzutage deutlich unterschieden

³ Friedländer in einem Interview, in: *Die Zeit*, 13. Januar 2011.- Ausführlicher zum gesamten Kontext: Schulz-Hageleit 2012.

⁴ „L’Histoire justifie ce que l’on veut. Elle n’enseigne rigoureusement rien, car elle contient tout et donne des exemples de tout.“ Der anstößige und daher wenig rezipierte Satz wird auch auf etlichen Internetforen zitiert.

zwischen recht verschiedenen Geschichten (Plural) sowie zwischen „Objektebene“ und „Subjektebene“ der jeweiligen Geschichte und dementsprechenden Artikulationen im Geschichtsbewusstsein. Während das, was auf der Objektebene rekonstruiert, referiert und reflektiert wird, ziemlich klar ist, bleibt die Subjektebene ein recht unsicheres Begriffs- und Erfahrungsfeld, das Hasberg (S. 49) - eben deswegen? - bewusst nicht thematisiert, nachdem er die beiden Seiten tabellarisch deutlich voneinander abgegrenzt hat (S. 49).

Diese Lücke wäre in weiteren Auseinandersetzungen bewusst zu reflektieren: Wer ist „das erkennende Subjekt“? Lehrer oder Lehrerin? Schüler oder Schülerin? Ein Kollektiv oder eine Lerngruppe? Ein Historiker? „Die“ Geschichtswissenschaft? Die Politik? Die Gesellschaft?

Carlos Kölbl unterscheidet im Hinblick auf diese Zuordnungsprobleme zwischen ich-fernen und ich-nahen Formen des Geschichtsbewusstseins (S. 114). Das wäre ein Schritt zur weiteren Aufklärung der Thematik, wie überhaupt die behutsam verstärkte Integration von Ich-Dimensionen dem geschichtsdidaktischen Diskurs einen kräftigen Schub vermitteln würde. Aber aber so weit sind wir noch nicht.

Die Berücksichtigung beider Ebenen, die sprachlich in der ersten Person und in der dritten Person zum Ausdruck kämen, bedarf einer „dialektischen“ Spannung, die heutzutage aber eher vermieden wird. Dass sie substanziell notwendig wäre, ist u.a. am Kontrast zwischen den Gefangenen eines KZs und KZ-Besuchern zu verdeutlichen, die emotional und kognitiv in Kontakt kommen können, aber keine Erlebniseinheit bilden und auch nicht bilden sollten. Programmatisch fordert Heyl völlig zu Recht eine „mehrfache Subjektorientierung.“ (S. 254)

Auffällig oft betonen die Autoren und Autorinnen, dass „man zunächst mehr über sich selbst lernt als über den Anderen.“ (Brauer, S. 89, vgl. ähnliche Äußerungen auf den Seiten 142, 147, 178, 214, 228.) Dieses Lernen über sich selbst in der Auseinandersetzung mit Geschichte, das schon Dilthey im Blick hatte (allerdings lange vor dem Holocaust), das ist eine Herausforderung an die Geschichtsdidaktik der kommenden Generationen.

VII.

Die Lektüre des Sammelbandes führt dem geschichtsbewussten Leser auch vor Augen, was sich gesellschaftlich durchsetzt und was sich nicht (oder noch nicht) durchsetzt. Dazu einige unsystematische Gedankensplitter:

- Emotionen als akademisches Thema haben nach langer Durststrecke ihren Durchbruch erlebt, wie schön! Dagegen ist die Berliner Lerntheorie mit ihrer Betonung des Wechselverhältnisses von theoretischer Reflexion und praktischer Erfahrung in Pädagogik und Didaktik auf der historisch-gesellschaftlichen Rennstrecke aussichtslos abgeschlagen wurde. Der Sammelband lebt implizit von der Fiktion, dass die sog. Theorie Basis und Anfang jeder Praxis-Erkundung

sei, während die Berliner Lerntheorie (Heimann-Otto-Schulz), die das „Didaktikum“ als Forum von Theorie-Praxis-Begegnungen ins Leben rief und legislativ verankerte, die permanente (auch personell verbürgte!) Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis favorisierte und zu praktizieren versuchte. Dieser Ansatz hatte aber schon in der Zeit der Kalten Kriegen eine abseitige Sonderstellung inne (Berlin lag weit weg im Osten) und erhielt durch ökonomische Zwänge (das Didaktikum war ja ein personalintensives und daher ziemlich teures Element im Curriculum) ihren Todesstoß.

Bea Lundt überrascht uns im letzten Beitrag des Buches nicht nur durch ein durch persönliches Engagement inspirierten Bericht über „transkulturelles Lernen in Ghana“, sondern darüber hinaus durch einen literarischen Fund, der (erstens) eben dieses Lernen in der existenziellen Subjekt-Perspektive illustriert und (zweitens) der durch Rösen grundsätzlich angesprochenen Trauer-Emotion für weitere Erkundungen zur Zukunft hin öffnet.

Der literarische Fundus, der Lundts geistigen Background, die Überschrift des Beitrages und die europäische Vergangenheit zusammenfasst, findet sich in Heines *Buch der Lieder* von 1827. Zur inhaltlichen Verständigung genügt es, aus dem sechsstrophige Gedicht mit dem Titel *Die alten bösen Lieder*, die erste und die letzte Strophe zu zitieren:

(1) Die alten, bösen Lieder Die Träume schlimm und arg, Die lasst uns jetzt begraben, Holt einen großen Sarg.	(6) Wisst ihr, warum der Sarg wohl So groß und schwer mag sein? Ich legt auch meine Liebe Und meinen Schmerz hinein.
--	---

Liebe und Schmerz – diese beiden Substanzen einer historisch-retrospektiven Trauer wurden hier in einer typisch Heine'schen Stilfigur der Vision vom Einsargen und Versenken früherer böser Gefühle angefügt und damit aus der Hoffnung auf baldige realgeschichtliche Einlösung verbannt.⁵ Das ist ein poetisches Vermächtnis und ein Auftrag an uns, Emotionen nicht für weitere 25 Jahre aus dem Kanon der wichtigen Themenfelder zu verbannen. „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“, forderte Kant 1784 in seiner berühmten Schrift zur Frage „Was ist Aufklärung?“ Wir fügen inzwischen an: Und beachte dabei auch die eigenen Gefühle.

Es folgt das Inhaltsverzeichnis des Buches

⁵ Das komplizierte Ineinander von lebensgeschichtlich-persönlichen und historisch-politischen Perspektiven in Heines *Buch der Lieder* analysiert der Herausgeber und Kommentator der Reclam-Ausgabe Bernd Kortländer.

Anhang

Inhaltsverzeichnis des von Brauer und Lücke hrsg. Buches „Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven“

Grußwort – Ute Frevert

I. Zur Einführung

Juliane Brauer und Martin Lücke: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen.

Jörn Rüsen: Die Macht der Gefühle im Sinn der Geschichte. Theoretische Grundlagen und das Beispiel des Trauerns.

II. Zum systematischen Ort von Emotionen

Wolfgang Hasberg: Emotionalität historischen Lernens. Einblicke und Ausblicke auf empirische Forschung.

Juliane Brauer: Empathie und historische Alteritätserfahrungen.

Martin Lücke: Fühlen – Wollen – Wissen. Geschichtskulturen als emotionale Gemeinschaften.

III. Grundbegriffe der Geschichtskultur

Carlos Kölbl: Emotionspsychologie und Geschichtsbewusstseinsforschung – eine fruchtbare Kontaktperspektive? Begriffe, Relationierungen, Unterricht.

Johannes Meyer-Hamme: „I never liked history at school.“ Identitäten und Emotionen beim historischen Lernen.

Bärbel Völkel: Verstörende Imaginationen. Gedanken zum Zusammenhang von historischen Imaginationen und Emotionen.

Michele Barricelli: Historisches Lernen und narrative Emotion. Anmerkungen zu einer erzähltheoretisch orientierten Geschichtsdidaktik, die Gefühle respektiert.

IV. Begegnungen mit der Vergangenheit – Medien und Orte

Vadim Oswald: Kondensierte Gefühle im Kompaktmedium des Geschichtsunterrichts? Aspekte der Vermittlung von Emotionen in aktuellen Geschichtsbüchern.

Alina Bothe und Rolf Sperling: Trauma und Emotion im virtuellen Raum. Historisches über die Shoah mit virtuellen Zeugnissen.

Berit Pleitner: Kundschafter in einer anderen Welt? Überlegungen zur Funktion der Emotionen in Living-History-Darstellungen.

Matthias Heyl: Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten.

Alfons Kenkmann: Schriftzeugnis – Bildquelle – Re-enactment. Emotionen und Medien im Prozess historischen Lernens.

Bea Lundt: Die alten bösen Lieder und die neuen Emotionen. Transkulturelles Lernen in Ghana (Westafrika).

Kurzvita Autoren

Literaturverzeichnis

Beland, Hermann: Wer oder was befreit ein Kollektiv zu seiner Trauer? Annäherung an die ^ Trauer des Selbstverlustes über den Vergleich mit Freuds Empirie und Theoriegeschichte des Trauerns. In: Wellendorf und Wesle 2009, S. 243-262.

Broszat, Martin: Plädoyer für eine Historisierung des Nationalsozialismus. In: Merkur 1985, S. 373-385.

Dehne, Brigitte: „Mit eigenen Augen sehen“ oder „Mit den Augen des anderen sehen?“ Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens. In: Bauer, Jan Patrick/ Meyer-Hamme, Johannes/ Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag. Centaurus Verlag, Kenzingen 2008.

Heine, Heinrich: Buch der Lieder (1. Auflage 1827), hrsg., kommentiert und mit einem Nachwort versehen von Bert Kortländer). Reclam, Stuttgart 2003.

Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Kleine Vandenhoeck-Reihe, Göttingen 1975.

Meier, Christian: Das Gebot zu vergessen. Vom öffentlichen Umgang mit schlimmer Vergangenheit. Siedler, München 2010.

Mütter, Bernd und Uffelman, Uwe: Emotionen und historisches Lernen: Forschung – Vermittlung – Rezeption (erste Auflage 1992, dritte Auflage 1996). Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover 1996.

Schulz-Hageleit, Peter: Geschichtsbewusstsein und Psychoanalyse. Centaurus, Freiburg 2012.

- : Zur emanzipatorischen Kraft von Emotionen. Denkanstöße zum Verhältnis von Verstand und Gefühl in der historisch-politischen Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg), Heft 1/2011 (Rahmenthema des Heftes: Emotionen [Zugriff auf diesen Beitrag auch über die Internetseite des Autors]).

Valéry Paul: De l'Histoire. Paris 1960 (Bibliothèque de la Pléiade). Bd. II., S. 935.

Wellendorf, Franz und Wesle, Thomas (Hrsg.): Über die (Un)Möglichkeit zu trauern. Klett-Cotta, Stuttgart 2009.