

## Zur emanzipatorischen Kraft von Emotionen

### Denkanstöße zum Verhältnis von Verstand und Gefühl in der historisch-politischen Bildung<sup>1</sup>

#### *1. Im Labyrinth unerschlossener Forschungsfelder (Einleitung)*

Die Überschrift zu diesem Beitrag ist einseitig und insofern eine Herausforderung; denn selbstverständlich – leider – können Emotionen auch Kräfte entwickeln, die der Emanzipation zuwider laufen, denken wir an Rache, Ressentiments, Neid, Hass, Misstrauen u.a.m. Darauf wird dieser Beitrag aber nicht weiter eingehen. Er geht vielmehr von der Voraussetzung aus, dass der Lehrer oder die Lehrerin in der Lage ist, mit inakzeptablen Äußerungen, etwa rassistischer Art, pädagogisch-kritisch umzugehen, und widmet sich im Ganzen der Leitidee, dass Emotionen, sowohl in der bewusst gemachten eigenen Erfahrung als auch auf der Inhaltsebene, gut geeignet sind, Lernprozesse der historisch-politischen Bildung zu fördern und dementsprechende Kompetenzen (etwa die der reflektierten demokratischen Parteinahme) zu stützen.

Emotionen im pädagogisch-didaktischen Raum sind ernst zu nehmen. Die maßgebliche, oft unterdrückte Mitsprache von Emotionen in Denk-, Lern- und Entwicklungsprozessen ist didaktisch zu integrieren, was – zugegeben – weder üblich noch ganz einfach ist. Damit distanziert sich der Beitrag, wenn auch ohne Dogmatik, von dem allzu vorsichtigen Einerseits-und-andererseits geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Ansätze, die Emotionen vorwiegend im historischen Wandel sehen (vgl. u.a. Frevert 2000) und damit ihrer je eigenen aktuellen Brisanz entheben.

Die Schule im Ganzen und die Unterrichtsstunden im Einzelnen sind voller Emotionen,<sup>2</sup> doch es wird selten darüber gesprochen, zumindest nicht kommunikativ-konsequent, ohne Scheu vor schwierigen Themen und peinlichen Einsichten. Stoßseufzer durchbrechen manchmal die Abwehr der Themen, die

---

<sup>1</sup> Abgedruckt auch in: *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* (zdg), Heft 1/ 2011, S. 10-27 (Wochenschau-Verlag).

<sup>2</sup> Der Begriff *Gefühl* (latinisiert *Emotion*) ist unspezifischer und umfasst mehr als der enger gefasste Begriff *Affekt*. Die Psychoanalyse (vgl. *Auchter und Strauss* 2003) identifiziert sieben „Primäraffekte“ (Überraschung, Interesse, Freude, Verzweiflung, Wut, Furcht und Ekel) und unterscheidet diese von später dazu kommenden Affekten (Schuldgefühl, Trauer, Scham, Verachtung). In einer Abhandlung über Lernprozesse der historisch-politischen Bildung ist es zweckmäßig, beim allgemeinen Begriff der Emotion oder des Emotionalen zu bleiben, das schließt spätere Spezifizierungen nicht aus, die sich besonderer Teilgebiete (z.B. Sympathien und Antipathien im Unterricht), regionale Bedingungen (Bedeutung religiöser Lebenserfahrungen) oder curricularer Akzentuierungen (Gefühlskundgebungen im Wandel der Geschichte) annehmen. Auf den aktuellen Erfahrungen entsprungenen Begriff der *Alexythymie* (Gefühlsblindheit) gehe ich am Ende der Abhandlung ein.

einfach nicht in die funktionalisierte Welt der Schule passen, etwa: *Ach, diese Schüler...* Oder, vom Standpunkt der Schülerinnen und Schüler aus: *Ach, diese Lehrer...*

Emotionen werden in unübersehbar vielen Zusammenhängen thematisiert und systematisiert, denken wir nur an

- Lern- und Entwicklungspsychologie, an
- Neurowissenschaften mit ihrem Ehrgeiz, bestimmte Gefühle im Gehirn zu lokalisieren, an
- neuere Forschungsfelder der Geschichtswissenschaft und der Philosophie (Mentalitäten, Liebe, Spiritualität),
- gesellschaftlich-medialen Inszenierungen bestimmter Emotionen (grandiose Sportfeste, öffentliche Trauerfeiern mit gewaltigem Publikumsinteresse, voyeuristische Teilhabe an persönlichen Konflikten von Promis usw.),

um nur einiges anzutippen.

Um im Labyrinth der Inhalte und Disziplinen nicht die Orientierung zu verlieren, halten wir uns im Folgenden zunächst einseitig an die Rolle und Bedeutung des Lehrers und der Lehrerin: Sie sind die maßgeblichen Schaltstellen im Geflecht der emotionalen Interaktionen, die dem organisierten Lernen zu Grunde liegen und dieses begleiten. Unterrichtstechnologien und Didaktiken, Verhaltensregeln und Berufsbilder, die diesen elementaren Tatbestand für nebensächlich halten und dementsprechend nicht weiter beachten, halte ich für Irrwege im modernen Bildungsdiskurs.

## 2. *Ein wesentlicher Faktor für das Gelingen von Unterricht: die emotionale Stabilität des Lehrers bzw. der Lehrerin*

Lehrerinnen und Lehrer werden gerne als Fachleute für effizienten Schulunterricht gesehen, und zweifelsohne steckt in dieser sehr allgemeinen Aufgabenbeschreibung ein Wesensmerkmal ihrer Berufsidentität und der täglichen Arbeitsroutine. Aber die Unterrichtskompetenz im engeren Sinn (als reflektiertes didaktisches Handeln, das der funktional erlernbaren Vermittlung bestimmter Inhalte gilt) entscheidet nicht allein über Gelingen oder Misslingen von Unterricht. Mindestens ebenso wichtig wie das zielorientierte, zweckdienliche Unterrichten-Können ist die emotional-soziale Grundstimmung im Klassenraum, für das die Lehrer/innen ebenso zuständig sind, auch wenn das manche KollegInnen, die sich vorwiegend oder gar ausschließlich am Fach- und Sachgebiet orientieren, nicht wahrhaben wollen.

„Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen!“ war ein Wahlspruch der Aufklärung,<sup>3</sup> der gewiss auch didaktisch in Anspruch genommen werden kann. „Habe Mut, dabei auch deine Gefühle zu beachten und

---

<sup>3</sup> Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1783). In: Kant 1975, S. 55 (Hervorhebung, dass man sich des *eigenen* Verstandes bedienen solle, im Original!).

ernst zu nehmen!“ sollte eine ergänzende Maxime der Gegenwart sein - vor allem dort, wo es um den professionalisierten Umgang mit Menschen geht, mithin in allen Bildungsinstitutionen.

Für diese bewusste Erweiterung der bisher stark funktionalisierten und intellektualisierten didaktischen Konzeptionierungen sprechen etliche kommunikationstheoretische Gründe, aber auch praktische Erfahrungen; denn es gibt nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer, die mit ihrem Job überfordert sind, die sich selber nicht wohl fühlen und nicht recht wissen, woher das Unwohlsein im Beruf kommt. Die renommierte deutsche Wochenzeitung *Die Zeit* hat vor Kurzem ein Interview unter der Überschrift „Gescheit, aber nicht geeignet“ veröffentlicht. Diese Kennzeichnung zielte auf Lehrerinnen und Lehrer, die nach Auffassung der Interviewten (Johann Beichel, Leiter des Landeslehrerprüfungsamtes in Karlsruhe) fachkompetent seien („gescheit“) und trotzdem scheiterten, und zwar wegen massiver Störungen auf der „Beziehungsebene“, die mit dem Sachlich-Fachlichen des Unterrichts scheinbar gar nicht zu tun hat.

Was auf dieser Beziehungsebene (der emotionalen Interaktionen zwischen Lehrer/In und der Klasse) geschieht und wie das Geschehen sich auf das Gelingen oder Misslingen des Unterrichts auswirkt, das kann nicht so einfach erfasst und beurteilt werden wie etwa ein den Unterrichtszielen dienende Einsatz von Medien. Hier liegt ein Hauptproblem unserer Thematik. Es ist nicht möglich, die Bedeutung der Gefühlskomponenten im Unterricht exakt zu messen und dementsprechend wirksam in die Planung einzubeziehen, wir müssen uns mit ungefähren Eindrücken begnügen, und das impliziert die Gefahr subjektivistischer Einflussnahmen von der Seite derer, die den Unterricht zu beurteilen haben: Seminarleiter, anleitende Lehrer, Rektoren, Didaktiker, Bildungspolitiker usw., Männer und Frauen mit diesen Berufen. Der Trend zur Bürokratisierung und Funktionalisierung des Lehrens und Lernens, meistens in Namen der „Optimierung“ von Unterricht, ist zurzeit sehr stark.

Wie immer die weitere Bearbeitung des Themas verlaufen mag, eins muss vorab klar sein: Es kann nicht um ein Entweder-oder gehen, mit dem das Emotionale gegen die Kognitive ausgespielt wird (oder umgekehrt), sondern nur um eine Integration von beiden Dimensionen in der Persönlichkeit des Lehrers oder der Lehrerin, die sozusagen ein Recht auf einen persönlichen, das Emotionale integrierenden Unterrichtsstil haben. Wer zum Beispiel keine Rollenspiele mag, weil er/sie selbst am Darstellerisch-Expressiven keine Freude hat, der sollte es einfach lassen, aber aus der persönlichen Abneigung keine didaktische Axiomatik ableiten (was im Kreise der Geschichtsdidaktiker leider häufig geschieht).

### 3. *Emotionen – interaktiv und thematisch*

Setzen wir nun eine ausreichende sichere Emotionalität der Lehrenden voraus. Welche Perspektiven des didaktischen Handelns ergeben sich

theoretisch wie praktisch aus der verstärkten Beachtung und verbesserten Integration von Emotionen im Unterricht?

### 3.1 Die Dynamik der „Beziehungsebene“ beachten und u.U. ansprechen

Ab und zu muss der reguläre Unterricht (mit seiner meistens kognitiv konzipierten Kompetenzorientierung, mit dem dementsprechend fest vorgeplanten Stundenverlauf usw.) schlicht und einfach unterbrochen werden, und zwar dann, wenn auf der Ebene der Lehr-Lern-Beziehungen mit ihren je eigenen emotionalen und sozialen Determinanten „etwas nicht stimmt“, denken wir u.a. an permanente Unruhe in einer bestimmten Bankreihe, an deutliche oder unterschwellige Protesthaltungen der ganzen Klasse und an Beschäftigungen mit Dingen, die ausdrücklich nicht gestattet sind (Handy-Aktivitäten o.ä.). Die Entscheidung der Lehrerin oder des Lehrers, ob, wann und wie die Unterbrechung erfolgen soll, kann nicht im Lehrbuch ein für alle Male festgelegt werden. Aber sie sollte prinzipiell als mögliche Option bewusst sein. Wer über alle Unaufmerksamkeiten und Störungen sozusagen hinweg unterrichtet und das Mindestmaß an Lernkonzentration nur noch mit dem Hinweis auf Zensuren zu erzwingen sucht, der wird früher oder später „scheitern“, wie oben von anderer Seite kurz berichtet wurde.

„Störungen haben Vorrang“ ist ein Leitspruch der von Ruth Cohn (1912-2010) begründeten Themenzentrierten Interaktion (TZI),<sup>4</sup> die selbstverständlich *nicht direkt* aus der Gruppendynamik in den Schulunterricht zu übernehmen ist, aber doch dazu anregen kann, die emotionale Tragfähigkeit des eigenen Unterrichts verstärkt in die Reflexionen einzubeziehen.

Die Unterbrechung des regulären Unterrichts – manchmal punktuell-kurz, manchmal auch mehr Zeit beanspruchend - setzt Lernprozesse, Erfahrungen und Kompetenzen voraus, die bisher meines Wissens in der Lehrerausbildung bisher nicht vorgesehen sind. Unter heutigen Rahmenbedingungen, die ein „glattes“ Unterrichten der Fachinhalte immer wieder in Frage stellen, scheinen sie jedoch eine strukturelle Notwendigkeit zu sein, und zwar für alle Fächer, von der Mathematik über Sport bis zum Religions- und Lebenskundeunterricht,<sup>5</sup> welcher letzter es freilich mit der Einbeziehung von Emotionen leichter hat als die Pflichtfächer, da er in kleinen Gruppen stattfindet und dem vom Zensuredruck befreiten kommunikativen Vertrauen besondere Entwicklungschancen einräumt.

Die Praxis der Überweisungen sozial-emotionaler Probleme an den Sozialarbeiter oder Schulpsychologen müsste gesondert erörtert werden. Sie kann selbstverständlich hilfreich sein (vor allem wenn Lehrer und Schulpsychologen eng kooperieren), generieren als generelle Strukturlösung aber auch die Gefahr einer funktionalen Abspaltung der eigentlichen Probleme, die damit nur verwaltet werden.

<sup>4</sup> Das Internet eröffnet (über *Google*) mit den angegebenen Stichworten mehr Informationen als ich sie mit Angaben über veraltete Print-Medien bieten könnte.

<sup>5</sup> Die freiwillige „Humanistische Lebenskunde“ ist eine Alternative zum (ebenfalls freiwilligen) Religionsunterricht, die es meines Wissens bislang nur in Berlin und Brandenburg gibt.

### 3.2 Emotional aufgeladenen Themen nicht ausweichen

In Fächern wie Sozialkunde/Geschichte/Politik spielen, wie eben angedeutet, Emotionen nicht nur auf der Beziehungsebene der Interaktionen zwischen den Personen eine Rolle, sondern auch auf der curricularen, inhaltlichen Ebene, wie an beliebig ausgewählten Themen aufgezeigt werden kann. Nehmen wir als Beispiele das den Frauen lange Zeit verwehrte Wahlrecht<sup>6</sup> und Luthers Veröffentlichung der berühmten 95 Thesen (31. Oktober 1517), die historisch als Ausgangspunkt der Reformation eingeordnet werden kann. Es kann meines Erachtens nicht in Frage gestellt werden, dass inhaltlich, assoziativ *im Einzelnen* mehr Emotionen angesprochen werden als etwa bei der mathematischen Erläuterung der Kreiszahl Pi ( $\pi$ ), die das Sach- und Fachinteresse (oder Desinteresse) samt entsprechenden Leistungsmöglichkeiten ansprechen, aber inhaltlich keine persönlichen Assoziationen mobilisieren wird.

Luther hingegen tangiert nicht nur religiös-konfessionelle Bindungen und dementsprechende lebensgeschichtliche Erfahrungen, sondern auch - je nach Unterrichtsverlauf – das Verhältnis zur Autorität, den Mut zum öffentlichen Widerspruch sowie, auf der anderen Seite, die Angst vor Ablehnung, Ausgrenzung und Strafe (die zu Luthers Zeiten – kein Geschichtslehrer wird das übersehen - sehr viel heftiger ausfallen konnte als heute).

Entsprechendes gilt für das den Frauen lange Zeit verweigerte Wahlrecht, das Emotionen wie Empörung (über eben diese Verweigerung) und Bewunderung über die unerschrockenen Vorkämpferinnen wie Olympe de Gouges auslösen kann und darüber hinaus (sozusagen im emotionalen Untergrund, der nicht immer voll bewusst ist) die gesamte Geschlechterthematik mit ihren konfliktreichen Erfahrungen herausfordert.

Die alte „didaktische Analyse“ von Wolfgang Klafki fragte nach der „Bedeutung“, die ein Unterrichtsinhalt für Gegenwart und Zukunft der Lernenden habe oder haben sollte. Das ist eine immer noch relevante Leitfrage für die Vorbereitung von Unterricht, auch und gerade im Hinblick auf die seit einigen Jahren beschworenen „Kompetenzen“. Meines Erachtens sollte diese Leitfrage aber in dem Sinn erweitert werden, dass *die Bedeutung eines Themas oder Inhalts auch für die Lehrerinnen und Lehrer* bewusst gemacht und erörtert wird,<sup>7</sup> zumindest in dem Sinn, dass die introspektive Wahrnehmung für die Affektivitäten der inneren Abwehr oder Affirmation (gegenüber bestimmten Inhalten) gestärkt wird. Was mich selbst zu stark umtreibt (die Betonung liegt

<sup>6</sup> Von ersten Vorstößen in der Französischen Revolution (*Olympe de Gouges*) über Einzelinitiativen im 19. Jahrhundert bis zur Einführung des „Frauenwahlrechts“ 1919 in Deutschland, 1944 in Frankreich und 1971 in der Schweiz, kann eine lange Kette von politischen Entscheidungen mit unterschiedlichen Geltungsbereichen rekonstruiert werden. – Eine Internet-Recherche, die vor dem Unterricht didaktisch zu prüfen wäre, kann in die Thematik einführen.

<sup>7</sup> Dieser erstmals in den achtziger Jahren unternommene, in den neunziger Jahren erneuerte Vorstoß (im systematisierenden Überblick *Schulz-Hageleit* 2004, vor allem XI. Kapitel) hatte keine spürbare Resonanz. Der Mainstream der Geschichtsdidaktik richtet sich gegen den Einbezug von „Subjektivitäten“ in den Unterricht, der – so das grob zusammengefasste Hauptgegenargument – das Genuin-Historische und nicht das Erlebnishaft-Aktuelle zur Geltung bringen sollte.

auf dem Übermaß, auf „zu stark“), das kann ich auch nicht emotional kontrolliert unterrichten. Was ich dagegen emotional als „mein Ding“ registriert und akzeptiert habe, das bringt das Unterrichtsgespräch in unkonventioneller Weise nachhaltig voran, weil verschiedene Positionen verglichen und authentisch verhandelt werden können.

Ich möchte diese möglicherweise etwas esoterisch wirkende Auffassung im nächsten Gedankenschritt vertiefen.

#### 4. *Zur Bedeutung künstlerischer Auseinandersetzungen mit Geschichte*

Rahmenthema für das im Folgenden skizzierte Fallbeispiel sei der Dreißigjährige Krieg. Die Kriegsparteien sind benannt, der Ablauf im Groben bekannt. Im Juni 1625 ergab sich die holländische Festung Breda den spanischen Belagerern – ein Vorgang, den der Maler Diego Velázquez (1599-1660) rund zehn Jahre später (er war also kein Augenzeuge) in einem Gemälde künstlerisch festgehalten hat.



*Velázquez, Übergabe von Breda (um 1653).  
Der Sieger verhindert den Kniefall des Besiegten und lässt Gnade walten.*

Das Gemälde zeigt, wie der spanische General Ambrosio Spinola den Schlüssel zur Festung von Breda aus den Händen des holländischen Generals Justin von Nassau empfängt. Die Geste des Siegers dokumentiert Großmut. Anstatt den wie bei solchen Zeremonien üblichen Kniefall des Besiegten abzuwarten und den Schlüssel an sich zu nehmen, vielleicht mit abgewandten

Gesicht, bewahrt er den Feind vor dem Kniefall und, wie man weiß, die Festung vor der Verwüstung sowie die holländischen Verlierer vor einem Massaker.<sup>8</sup>

In Ergänzung der Bild-Didaktiker, die wahrscheinlich das Dekonstruieren der Szenerie für das Wichtigste halten würden (Zeitpunkt und Absicht der Darstellung, Mittel des Malers zur Verdeutlichung des spanischen Triumphs usw.) plädiere ich hier dafür, dass inhaltlich auch die Geste des Friedens, der Großmut, der Versöhnung zu Sprache kommt. In dieser Geste steckt ein Auftrag an Gegenwart und Zukunft, eine Anfrage an unser eigene Lebensführung, eine Erinnerung an Friedenssehnsüchte, die quer durch alle Jahrhunderte festzustellen sind (vgl. etwa *Schwerter zu Pflugscharen* im Alten Testament Jesaja 2.4), und in diesem Sinn auch einen thematischen Querschnitt konstituieren könnten.

Der Lehrer und die Lehrerin können sich hier mit einer Sympathiekundgebung für den Kern der Szenerie guten Gewissens outen, vorausgesetzt, dass die Schülerinnen und Schüler dadurch (und durch den ansonsten üblichen Unterrichtsstil!) nicht von dem immerhin möglichen Widerspruch abbringen lassen. Selbstverständlich kann auch der destruktive Wahn des Gesamtgeschehens angesprochen und die symbolische Geste damit abgewertet werden. Das oben in Aussicht genommene Bekennen und Begründen von Positionen, die im Emotionalen wurzeln, wird dadurch nicht ad absurdum geführt, sondern im Gegenteil: gefördert.

Produkte der Kultur-, Kunst- und Literaturgeschichte sind tendenziell besser geeignet als Sachbücher, wenn Emotionen im Unterricht zum Ausdruck kommen sollen, sei es auf der Inhaltsebene, sei es auf der Beziehungsebene, die beide oft ineinander verschränkt sind.

##### 5. Zur Frage nach didaktisch vertretbaren Werturteilen

Die persönlich-emotionale Annahme oder aber Ablehnung der Botschaft, die Velázquez der kriegerischen Szenerie eingefügt hat, tangiert auch die Frage nach didaktisch vertretbaren Werturteilen, die unausweichlich ein Element des historisch-politischen Denkens sind, aber nicht ihrer Wirkkraft entsprechend gewürdigt werden.<sup>9</sup>

Eine besondere Schwierigkeit beim Urteilen über historische Personen oder Sachverhalte besteht darin, dass bloße Anmutungen, mit denen wir uns im Alltag oft begnügen oder begnügen müssen (etwa: „den, die oder das kann ich nicht leiden...“) höchstens als Start in den *Prozess der Urteilsbildung* angenommen werden können, nicht aber als das Werturteil selbst, das einer ausreichenden kritischen Wissensgrundlage über den historischen Kontext bedarf, um einer vertiefenden Auseinandersetzung standhalten zu können. Wann

<sup>8</sup> Es ist durchaus bezeichnend, dass *Walter Kempowski* dieses Bild (neben zwei anderen Bildern) einigen seiner Kollektivtagebüchern zur NS-Zeit in den jeweiligen Vorworten wie ein Leitmotiv vorangestellt hat.

<sup>9</sup> Die Problematik kann hier nur angetippt werden. Ausführlicher ist ein Beitrag zum 48. Historikertag 2010 in Berlin (*Schulz-Hageleit* in Lützelberger und Mohr 2010).

die Wissensgrundlage „ausreichend“ ist, das hängt vom Inhalt und vom Leistungsniveau der Lerngruppe ab und kann daher nicht ein für alle Male festgelegt werden. Zu beachten sind aber Übertragungen aus der Gegenwart auf die Vergangenheit, eine Gefahr, die sowohl in individuell-lebensgeschichtlichen Erfahrungen als auch in gegenwärtig akzeptierten Wertmaßstäben liegen kann. Es würde in die Irre führen, die Menschenrechte auf die Beurteilung der Sklaverei in der Antike anzuwenden, auch wenn es ein menschliches Mitgefühl für entrechtete Menschen von Anfang an gegeben hat.

Einflussreiche Geschichtswissenschaftler warnen davor, dass Geschichte „moralisiert“ werde. Das in diesen Warnungen ins Auge gefasste „Moralisieren“, das es in vorwissenschaftlichen Beschäftigungen mit Geschichte hier und da geben mag, hat mit dem hier thematisierten begründeten Werturteil nichts zu tun und entspringt wohl eher einer moralisch-emotionalen Unsicherheit als einer sachlich begründeten Sorge. Ich will das mit einem Beispiel aus der Historiographie des Holocaust verdeutlichen.

In der Einleitung zum zweiten Band seines monumentalen Werks über „das dritte Reich und die Juden“ thematisiert der renommierte Historiker Saul Friedländer kurz die Spannung zwischen der *Fassungslosigkeit*, die sich als Reaktion emotional-instinktiv aus dem Anblick bestimmter Szenerien ergebe, und dem *Wissen* erzeugenden Forschungsprozess, der diese Fassungslosigkeit unausweichlich domestiziere und verflache. Er, Friedländer, wolle eine Untersuchung über die Vernichtung der Juden Europas vorlegen, „ohne das anfängliche Gefühl der Fassungslosigkeit zu beseitigen oder einzuhegen.“<sup>10</sup>

Dieser kursorische Hinweis ist nicht als Plädoyer für die Pflege von Fassungslosigkeiten im historisch-politischen Unterricht zu verstehen, sondern als Aufforderung an die Lehrerinnen und Lehrer, Emotionen in sich selbst zuzulassen, auch dann, wenn sie nicht in den Unterrichtsverlauf zu passen scheinen. Je mehr wir in uns selbst registrieren und tolerieren, umso flexibler können wir auf die Beiträge der Lernenden eingehen. Und: Schülerinnen und Schüler öffnen ihre Ohren und Herzen, wenn sich der Lehrer oder die Lehrerin an der einen oder anderen Stelle outen<sup>11</sup> und einen besonderen emotionalen Bezug zum Thema bekennen: Fassungslosigkeit oder Widerwillen, Bewunderung oder Begeisterung, Sympathie oder Antipathie, Angst, Trauer und was es auch sei. Dass damit ein Gespräch eröffnet und nicht abgeschlossen wird, ist schon betont worden.

Die Bildung von Werturteilen (Bildung vor allem als Prozess verstanden, der zu vorläufigen Ergebnissen führt) verlangt eine besonders enge Verschränkung von Beziehungsebene und Sachebene, die sich weniger als geplantes

<sup>10</sup> Friedländer: Die Jahre der Vernichtung, S. 25, Hervorhebung P.S.-H.- Mit „sprachlosem Entsetzen“ kommentierte auch Hannah Arendt 2006, S. 45, das „wirklich Böse“, von dem wir nur sagen können. „Dies hätte nie geschehen dürfen.“

<sup>11</sup> Die Formulierung „an der einen oder anderen Stelle“ verweist auf die Schwierigkeiten einer authentischen und gleichzeitig kontrollierten Emotionalität der Lehrenden. Es wäre ein narzisstischer Missbrauch der Schulklasse, wenn die Lehrenden ihre Emotionalität ohne weitere professionell sondierende Reflexion zur Schau stellten.

„Umschalten“ im Stundenverlauf äußert als vielmehr im Bewusstsein des Lehrers oder der Lehrerin, der den Schülerinnen und Schülern so etwas wie eine doppelte Aufmerksamkeit zuwendet.

### 6. *Mauern zum Anfassen, Mauern im Gefühl...*

Direkte Begegnungen mit Geschichtsobjekten bieten freiere Räume für die Entfaltung von Emotionen als regulierte Stundenverläufe, die sich curricular unausweichlich an Kompetenzen oder ähnliche Vorgaben halten müssen. Direkte Begegnungen vollziehen sich meistens außerhalb der Schule, in Museen, Gedenkstätten, historisch-politisch motivierten Events (z.B. Gedenktage), bei kleineren Stadt-Erkundungen und größeren Projekten (z.B. Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten), um nur einiges anzudeuten. Was die Schülerinnen und Schülern bei diesen Begegnungen denken und empfinden, was ihnen „durch den Sinn“ geht – das ist, den Erkenntnisgewinn auf der Sachebene ergänzend, durchaus der Beachtung wert und muss dementsprechend auch vorbereitet und angeleitet werden.

Direkte Begegnungen hängen von den regionalen Angeboten ab und können daher nicht allgemein verbindlich organisiert werden. Als Möglichkeit in Berlin schlage ich für Vorbereitung, Durchführung und Auswertung folgenden die persönlichen Empfindungen integrierenden Leitfaden vor:

„Was geht mir bei der direkten Konfrontation mit der Berliner Mauer durch den Sinn? Was denke ich persönlich bei der Vorstellung, dass diese Mauer früher nicht nur Symbol und Überrest war (wie heute), sondern militärisch gesicherte Grenze, die über mehr als vierzig Kilometer natürliche Lebensräume und die dort lebenden Menschen voneinander trennte?“

Da das Abfassen eines Textes, der auf diese Fragen eingeht, keine Selbstverständlichkeit ist, bietet sich in dem skizzierten Fall die Zusammenarbeit mit dem Deutschunterricht an, in dem das Zusammenspiel von Form und Inhalt geklärt und geübt werden könnte. Warum sollten die inneren Regungen nicht auch in lyrischen Ausdruckformen zur Geltung kommen können. Mauern existieren nicht nur historisch-politisch, sondern auch psychologisch.<sup>12</sup>

In anderen Fällen kann die Zusammenarbeit mit dem Physik- oder Musik- und Kunstunterricht zweckmäßig sein, doch es würde den äußerlich vorgegebenen Umfang dieses Essays sprengen, wenn diese Möglichkeiten hier genauer zur Darstellung kämen.

Machen wir einen Sprung in ein anderes Problem- und Aufgabenfeld, in denen Emotionen einen Schwerpunkt bilden – als Inhalt und als Erfahrung.

### 7. *Psychologische Mechanismen kennen und erkennen*

---

<sup>12</sup> Die *Mauer* ist ein psychologisch-inneres und ein politologisch-äußeres Thema. Ausführlicher habe ich mich damit in einer Online-Publikation aus dem Jahre 2005 auseinandergesetzt (*Möglichkeiten und Grenzen...* s. Literaturliste).

Neben der professionellen Kompetenz und Grundlage, Emotionen thematisch und interaktiv im Unterricht integrieren zu können (gesicherte Rollen- und Berufsidentität), spielt das Wissen über Emotionen eine nicht zu unterschätzende Rolle im Reformprojekt eines Unterrichts, der sich mit der bloßen intellektuellen Belehrung nicht mehr begnügt.<sup>13</sup> Zu diesem Wissen gehören Kenntnisse über psychologische Mechanismen, die tagtäglich zu beobachten sind, die aber auch historisch-retrospektiv eine Rolle spielen können, wenn auch unter je eigenen epochenspezifischen Bedingungen. Selbstverständlich folgen zum Beispiel die Liebe (etwa der Mutter zu ihren Kindern und umgekehrt), Ängste (u.a. vor dem Tod), Verzweiflung (z.B. über Naturkatastrophen) in früheren Jahrhunderten und außereuropäischen Gesellschaften anderen Traditionen als den heute in Mitteleuropa geltenden Mechanismen, die als selbstverständlich empfunden und daher auch nicht hinterfragt werden. Dass die Geschichte in dieser Hinsicht mit einem besonderen „Bildungswert“ aufwarten kann, steht meiner Auffassung nach außer Frage. Ungeachtet aller historisch-inhaltlichen Differenzen sind aber auch epochal übergreifende Mechanismen in Rechnung zu stellen, von denen ich drei herausheben möchte: Verdrängung, Projektion, Rationalisierung.

- Mit der Verdrängung versuchen wir, vor allem schwierige, peinliche lebensgeschichtliche Ereignisse und Konstellation innerlich zu unterdrücken, so dass sie nicht mehr bewusst vor Augen sind. Verdrängung ist aber nicht nur kritisch-negativ zu sehen; im Vergleich zu anderen Mechanismen (etwa der „Spaltung“) ist Verdrängung ein vergleichsweise reifer Vorgang, der lebensgeschichtlich in vielen Zusammenhängen notwendig ist. Als historisches Beispiel ist die Verdrängung der deutschen Schuld am Ersten Weltkrieg besonders aufschlussreich.

- Mit der Projektion wälzen wir unerträgliche Selbstwahrnehmungen (z.B. sexuell-aggressive Neigungen) auf andere ab. Für die Analyse von Feindbildern bietet die Geschichte besonders viele drastische Beispiele. Realität und Sinnbild der „Sündenböcke“ (Altes Testament: 3. Buch Moses [Leviticus] 16.21) sind zur Verdeutlichung des Vorgangs gut geeignet. Juden wurden über Jahrhunderte zu Sündenböcken von gesellschaftlichen Fehlentwicklungen gemacht.

Wahlkämpfe in unseren Demokratien sind Exzellenzinitiativen um die wirkungsvollsten Projektionen. Dem Gegner wird alles angehängt, was man selbst bei sich verheimlichen will.

- Mit der Rationalisierung verschleiern wir die wirklichen Beweggründe unseres Handelns, die uns oft selbst nicht bewusst sind. Wir schicken zum Beispiel Soldaten in entfernte Regionen der Welt, um nationale Handelsinteressen zu sichern, begründen das Vorgehen aber mit humanitären

---

<sup>13</sup> In dem Sammelband von 2004 (*Geschichtsbewusstsein...*) plädiere ich im dritten Teil für eine „Modernisierung“ des Traditionsfaches Geschichte; weitere Angaben über die im Folgenden kurz vorgestellten psychologischen Mechanismen (Verdrängung, Projektion, Rationalisierung) finden sich ebd., S. 259 f.). Zur psychoanalytisch-lexikalischen Sichtweise siehe Auchter und Strauss 2003.

Verpflichtungen. Eine offenkundige Rationalisierung, die einher ging mit Vermeidung, Vertuschung, psychologischer Entlastung usw., war der ins Feld geführt sogenannte Befehlsnotstand während der NS-Eroberungskriege, mit dem behauptet wurde, dass man selbst an die Wand gestellt worden wäre, wenn man sich dem Tötungsbefehl widersetzt hätte. Faktisch ist kein einziger Fall dieser Art überliefert.

Geschichte als Wissenschaft nimmt in diesem Bereich eine besondere Pflicht zur Aufklärung wahr.

Als literarischer Einstieg in die Thematik Rationalisierung, schon für Grundschüler, kommt die Fabel *Der Fuchs und die Weintrauben* in Frage.

Dass diese drei psychologischen Mechanismen sowohl auf Individuen als auch auf Kollektive und Großkollektive (wie z.B. Nationen und Konfessionen) angewandt werden können, ist mit den kurzen Hinweisen hoffentlich deutlich geworden. Der Bezug zwischen lebensweltlich-subjektiven Erfahrungen und psychohistorisch-objektiven Vorgängen ist ein Leitmotiv einer Geschichtsdidaktik, die das Emotionale mit dem Kognitiven zu verbinden sucht.

#### 8. *Begeisterung, Hoffnung, Empörung, Enttäuschung, Wut ...: Emotionen in der Politik und ihre Berücksichtigung im historisch-politischen Unterricht*

Mit welcher Begeisterung, ja mit welcher inbrünstiger Hingabe haben Millionen und Abermillionen von Menschen weltweit den ersten Reden von Barack Obama gelauscht, jetzt 44. Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika. Das emphatische *Yes, we can* trieb vielen Menschen, auch den Intellektuellen und eher Skeptischen (den Verfasser eingeschlossen), Tränen in die Augen. Obamas Reden entbanden Erlösungshoffnungen und Triumphgefühle, die ansonsten meistens unter emotionalem Verschluss gehalten werden. Die Reden (Rede nach dem Wahlsieg am 5. 11. 2008 und Antrittsrede zur Amtseinführung am 20. 1. 2009) sowie die darauf folgenden realgeschichtlichen Entwicklungen bieten ein geradezu parabelhaftes Lehrstück über die wechselhafte Dynamik von Emotionen im Feld der Geschichte, die uns hier abschließend nicht politologisch-fachlich, sondern in ihrer Relevanz für das historisch-politische Lernen beschäftigen sollen.

Ein Schlüsseldatum der amerikanischen Geschichte, ja, der Weltgeschichte im Ganzen, ist in meinen Augen die Sklavenbefreiung von 1862/63, und ich denke, dass Obamas Wahl zum Präsidenten der USA mit der Geschichte der Sklaverei in Verbindung gebracht werden muss, auch und gerade in didaktischer Hinsicht, denn was vor rund zweihundert Jahren noch unmöglich schien und schon als Gedanke verworfen wurde, das wurde ja zur Wirklichkeit, die zwar bis heute noch zu wünschen lässt, die aber als kodifiziertes und weithin anerkanntes Menschenrecht nicht mehr aus der Welt zu schaffen ist.

Ein Schwarzer als Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika? Diese Vorstellung lag auch lange nach der *Emancipation Proclamation* von 1862

außerhalb aller realgeschichtlich-geschichtsbewussten Erwägungen, denken wir nur an den heftigen Widerstand der Weißen gegen den Besuch von farbigen Schulkindern in einem College, das bis dato nur von Weißen frequentiert wurde (*Little Rock* 1957), und an die südafrikanische Politik der *Apartheid*, die nach entbehrungs- und verlustreichen Kämpfen erst in den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts (politisch-formal) aufgelöst wurde; die Wahl Nelson Mandelas zum ersten schwarzen Präsidenten Südafrikas (1994) hat eine ähnliche Bedeutung wie die Wahl Obamas zum ersten schwarzen Präsidenten der USA.

Was gegenwärtig für unmöglich gehalten wird, das kann in hundert Jahren Wirklichkeit sein. Aus Geschichte lernen heißt in dieser Perspektive: Alternativen auch zum gegenwärtigen Zustand gedanklich zulassen, in den öffentlichen Diskurs einbringen (auch der Klassenraum konstituiert eine nicht zu unterschätzende Öffentlichkeit) und das heute schon Mögliche tun, damit der Gedanken an Kraft gewinnt und in die Wirklichkeit einwirkt. (Inhaltliche Konkretisierungen können hier nicht mehr ausformuliert werden; sie gehören zum Aufgabenfeld einer politisch-didaktischen und sozialkundlichen Analyse, die vom Geschichtlichen *nicht* zu trennen ist)<sup>14</sup>.

Vordergründig scheint das zu lehrende *Denken in Alternativen* nichts oder nur wenig mit dem Rahmenthema der vorliegenden Abhandlung zu tun zu haben. Doch der Eindruck täuscht; denn ohne emotional-moralische Beteiligung bliebe die Denkerziehung eine intellektualisierte Luftnummer, die ohne den Aufwind von Emotionen (Sympathien und Antipathien, Wünsche, Empörungen usw.) in sich zusammenfallen muss. Wir wissen, dass die Welt weder so war, noch so ist, wie wir sie gerne hätten. Wir wissen aber auch, wie sie sein könnte und sein sollte.<sup>15</sup> Dieses Wissen zu mobilisieren und realgeschichtlich so zu kontextualisieren, dass keine abgehobenen Utopien in den Raum gestellt, sondern die Sinne für mögliche Veränderungen gestärkt werden, das ist m.E. eine genuine Aufgabe des historisch-politischen Unterrichts, der sein fachspezifischen Scheuklappen ablegen müsste, wenn Emotionen emanzipatorische Wirkungen entfalten sollen.

Gefühl und Verstand gehören zusammen. *Empörungen* über historisch-politisches Unrecht, profilieren das Geschichtsbewusstsein, schärfen den Verstand für den Lauf der Geschichte und die Differenzen zur Gegenwart, verleihen der Einsicht Substanz, beflügeln das Sachinteresse. Entsprechendes

---

<sup>14</sup> Die Verbindung des Politisch-Sozialen mit dem Geschichtlichen wurde bisher von den meisten Geschichtsdidaktikern entschieden abgelehnt. Ausgelöst durch den Kompetenz-Diskurs, der nicht von Fächern, sondern von „Domänen“ ausgeht, vollzieht sich nach meinem Eindruck aber ein Paradigmenwechsel, der sowohl auf die Theoriedebatten als auch auf die Unterrichtsorganisation einwirkt, ohne dass das immer ausdrücklich thematisiert wird.- Zum grundlegenden Begriff der *Domäne* knapp und anschaulich: Kayser in Geißler und Overwien 2010 sowie etwas ausführlicher Kayser in Lützelberger und Mohr (2011), S. 7-22.- Die Erweiterung des Fachs Geschichte zur Domäne Geschichte/Politik ist nur *eine* curriculare Möglichkeit. Didaktisch-praktisch sind auch andere Grenzüberschreitungen denkbar. Das vom *Sein* analytisch getrennte *Sollen* sowie das Festhalten an Ideen und Prinzipien verweisen auf das Aufklärungspotenzial der *Philosophie*, mit der zeitbedingte reale Niederlagen vom Fortschritt im Ganzen der Geschichte zu unterscheiden wären.

<sup>15</sup> Das ist ein Leitgedanke in Susan Neimans Buch (2010) über *moralische Klarheit*.

gilt für *Begeisterungen*, die nicht wegrationalisiert werden sollten, wenn der Verstand vor zu großen Erwartungen warnt.

9. *Emotionen in der Vergangenheit – Emotionen in der Gegenwart: Geschichtswissenschaft am Scheitelpunkt ihrer Kompetenz*

Die Botschaft der Geschichtswissenschaft, die Emotionen nun auch für sich als Forschungsfeld entdeckt hat und nahe dran ist, ein „emotional turn“ auszurufen,<sup>16</sup> beschränkt sich ausschließlich – wie könnte es anders sein – auf die „objektive“, inhaltlich-thematische Seite der Thematik, was bedeutet, dass das eigene Involviertsein in die Welt der Emotionen einschließlich ihrer Verdrängungen außen vor bleibt. Von der Stärke dieser Selbstbeschränkung kann auch die Didaktik profitieren; denn wann und wie immer Emotionen auf der Objekt- und Inhaltsebene zur Sprache kommen: Sie müssten an ausgewählten Beispielen *im Vergleich* erarbeitet und gedeutet werden, denn nur so hat die gegenwartsrelevante Erkenntnis eine Chance. Die Angst des Soldaten im Ersten Weltkrieg ist eine andere Angst als die weltweite Angst vor dem Atomkrieg in unserem Jahrhundert. Die religiös begründete Angst des Mittelalters vor der ewigen Verdammnis ist eine andere Angst als die des Adels vor dem Verlust ihrer Privilegien zu Beginn der Französischen Revolution, um die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes exemplarisch wenigstens anzudeuten.

Die früher eher gemiedenen neuen Forschungsinhalte generieren geschichtswissenschaftlich neue Begriffe, die im Diskurs der historisch-politischen Didaktik Wirkung entfalten könnten, wenn sie denn angemessen rezipiert und adaptiert werden. Zu diesen Begriffen zähle ich nicht zuletzt den der *emotional community*,<sup>17</sup> der auf die Bedeutung der Gefühle für den sozialen Zusammenhalt verweist; ohne diese spezifischen sozial-emotionalen Bindemittel würden soziale Gruppen und Institutionen auseinander fallen bzw. sich gar nicht erst bilden.

Emotionen als Kitt im Gefüge von Gruppen und Institutionen enthalten unausweichlich auch Verdrängungen und andere Unbewusstheiten, die den Historikern aber „unheimlich“ sind und daher nicht intensiver thematisiert werden.<sup>18</sup> Hier liegt ein riesiges bislang unerschlossenes Forschungsfeld, das – nach vorsichtigen ersten Versuchen – eines Tages ebenso beackert werden wird wie die Welt der Gefühle. Die größte Schwierigkeit bleibt alle Mal, persönlich und gesellschaftlich, die Erforschung der eigenen Gefühle. Damit kommen wir zum Abschluss.

<sup>16</sup> Ausführlicher dazu Ute Frevert 2009.

<sup>17</sup> Frevert, S. 197 f., mit Bezug auf amerikanische und deutsche Autoren.

<sup>18</sup> Ich gebrauche bewusst das Gefühlswort *unheimlich*, wohl wissend, dass Historiker ihre Selbstbeschränkung ganz anders begründen würden, nämlich rational-methodologisch, im Hinblick auf das wissenschaftliche, begrifflich profilierte Instrumentarium, das in der Geschichtswissenschaft tatsächlich ein anderes ist als in der Psychoanalyse.

*10. Erkenne dich selbst einschließlich der Gefühle, die zu dir selbst gehören*

Die interaktive und inhaltliche Integration des Emotionalen stößt auf grundsätzliche Schwierigkeiten, die nicht in der Schule, der Wissenschaft oder dem Unterricht liegen (und schon gar nicht beim Lehrer persönlich), sondern in der Gesellschaft. Wie gehen wir gesellschaftlich mit Gefühlen um?

Um Himmels Willen kein *looser* sein, das ist die Angst vieler (vor allem männlicher) Jugendlicher, über die natürlich nicht gesprochen wird, von Ausnahmen abgesehen. Immer *cool* bleiben, das ist ein Leitbild des täglichen Verhaltens, mit dem sich Heranwachsende vor der Überflutung durch ständig neue Horrorszenarien zu schützen suchen. Unter diesen Vorbedingungen, die hier nur angedeutet werden können, ist es schwer, Gefühle im Unterricht zu integrieren. Die Gesprächs- und Gefühlskultur als gesellschaftliches Antriebsaggregat unserer didaktischen Intentionen, leidet unter vielen Mängeln.

Wenn Gefühle gesellschaftliche Wirkungen entfalten (und entfalten sollen), dann geschieht es mit einem geradezu exhibitionistischem Pomp als Event, an dem man sich in der Hoffnung beteiligt, von der Fernsehkamera erfasst zu werden. Selbstverständlich lassen sich Events dieser Art kritisieren und analysieren. Ihre Attraktivität mindert sich deswegen aber nicht, und didaktisch relevant wird das Phänomen erst dann, wenn so viel Vertrauen entwickelt ist, dass Schülerinnen und Schüler sagen können: Ja, ich bin auch gerne dabei...

Ein weiteres Symptom für die damit angedeuteten gesamtgesellschaftlichen Strukturwidersprüche ist die Gefühlsblindheit (*Alexithymie*)<sup>19</sup> oder Resonanzunfähigkeit von Patienten, über die Therapeuten und Psychoanalytiker berichten, ein Syndrom, das allerdings nicht nur im Behandlungszimmer des Arztes, sondern auch im „normalen“ Alltag zu beobachten ist. Ein gefühlsblinder Mensch kann stundenlang über die Megapixel seiner Digitalkamera fachsimpeln, dann aber keine Freude an den gemachten Fotos empfinden.

Die pathologischen Extreme, zu denen auch das Ausbleiben von Schuldgefühl und Schuldeinsicht bei Gewalttätern gehört,<sup>20</sup> sind oft nur auffällige Symptome einer generellen Gesellschaftsstruktur, die sich auch in den Klassenzimmern auswirkt, wenn auch selbstverständlich in milderer Form. Wir können die Gesellschaft durch Didaktik nicht umkrempeln, wir können aber darauf achten, dass Defizite und Fehlentwicklungen didaktisch nicht noch bestätigt und verstärkt werden. Als Trend zur exzessiven Intellektualisierung, in

<sup>19</sup> Ausführlicher dazu (von Internet-Informationen abgesehen): Joseph 1993 und Uehlecke 1998.

<sup>20</sup> Inhaltlich könnte dieser Tatbestand anhand von historischen Gerichtsprozessen bearbeitet werden, in denen die Schuldeinsicht der Angeklagten sowie ihre abschließenden Selbsteinschätzungen (schuldigenichtschuldigen?) durchaus aktenkundig sind. Der Nürnberger Prozess von 1945/46 ist in dieser Hinsicht besonders ergiebig, man denke etwa an Hans Frank, den Generalgouverneur von Polen, der zuerst seine Schuld deklamatorisch anerkannte, dann aber widerrief, indem er seine Taten mit den Taten anderer gleichsam verrechnete und sein verbrecherisches Handeln damit bagatellierte (ausführlicher dazu Schulz-Hageleit 2004, S. 216).

der Gefühle als „Konstrukte“ überhaupt nicht mehr ernst genommen, sondern nur noch scharfsinnig „dekonstruiert“ werden, ist die Gefahr nicht zu unterschätzen. Gewiss werden Gefühle historisch-politisch manipuliert, provoziert, gelenkt, verdrängt usw., aber das ist eben nicht die ganze Geschichte und vor allem nicht die Gegenwart im Klassenraum.

Ein Bindeglied zwischen Geschichte, Gesellschaft und den verschiedenen Ichs, die sich über Geschichte auseinander setzen, ist das antike Gebot *Erkenne dich selbst*, mit dem wir zur eingangs eingeforderten emotionalen Stabilität des Lehrers und der Lehrerin zurückkehren. Dieser Imperativ klammert das Gefühl mit Sicherheit nicht aus, sondern verweist im Gegenteil auf anstößige Nebengedanken, auf den Resonanzboden unterhalb des Bewussten, auf Schatten im Schlaglicht der narzisstischen Selbsteinschätzungen oder wie immer man den nur teilweise bewussten Bereich des Emotionalen bezeichnen mag. So jedenfalls ist die Deutungsgeschichte der Inschrift im Apollo-Tempel von Delphi zu verstehen.<sup>21</sup>

Erkenne dich selbst einschließlich deiner Gefühle – das ist ein Gebot an uns alle, das keine introvertierte, narzisstische Nabelschau eröffnet, sondern wenn ich etwas pathetisch schließen darf, den analytischen Rückblick auf die Geschichte schärft und die Vorausschau auf die Zukunft mit Sorge erfüllt.

### Bibliografie

- Arendt, Hannah*: Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik. Piper, München 2006 (2. Auflage).
- Auchter Thomas / Strauss, Laura Viviana*: Kleines Wörterbuch der Psychoanalyse. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2003 (2. überarbeitete Auflage).
- Beichel, Johann*: Gescheit, aber nicht geeignet (Interviewer: Thomas Röbbke). In: *Die Zeit*, 16. September 2010.
- Benthien, Claudia / Fleig, Anne / Kasten, Ingrid* (Hrsg.): Emotionalität. Zur Geschichte der Gefühle. Böhlau, Köln 2000.
- Frevert, Ute*: Vertrauen. Historische Annäherungen an eine Gefühlshaltung. In: Claudia Benthien u.a. (Hrsg.) 2000, S. 178-197.
- Frevert, Ute*: Was haben Gefühle in der Geschichte zu suchen? In: *Geschichte und Gesellschaft*, Heft 2/2009, hrsg. von Ute Frevert, S. 183-208 (Rahmenthema: *Geschichte der Gefühle*).

<sup>21</sup> Dieses *Erkenne dich selbst* (gr. *Gnothi seauton*, lat. *Nosce te ipsum*) könnte inhaltlich genauer wohl erst in einem Philosophiekursus der Oberstufe untersucht werden (vgl. Fn. 13). Im historisch-politischen Unterricht wird man sich mit der anschaulich-lebendigen Vermittlung des Grundsatzes selbst begnügen müssen, was aber schon in spielerischer Form in der Grundschule möglich wäre (Inszenierung des Orakels von Delphi). Zur sachlichen Grundlage vgl. Giebel 2001.

- Friedländer, Saul*: Das Dritte Reich und die Juden (zwei Bände): I. Die Jahre der Verfolgung 1933-1939; II. Die Jahre der Vernichtung 1939-1945. C.H. Beck, München 1998 (I) und 2006 (II).
- Geißler, Christian / Overwien, Bernd* (Hg.): Elemente einer zeitgemäßen Politischen Bildung. Festschrift für Prof. Hanns-Fred Rathenow. LIT, Berlin 2010.
- Giebel, Marion*: Das Orakel von Delphi. Geschichte und Texte. Reclam, Stuttgart 2001.
- Joseph, Betty*: Ein Faktor, der psychischer Veränderung entgegenwirkt: keine Resonanz. In: *Psyche*, Heft 11/ 1993, S. 997-1012.
- Kant, Immanuel*: Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Hrsg. von Jürgen Zehbe. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1975 (2, erweiterte und verbesserte Auflage).
- Kayser, Jörg*: Geschichte – Politik: eine fachdidaktische Domäne? In: Geißler und Overwien 2010, S. 129 – 136.
- Kayser, Jörg*: Zum Begriff der historisch-politischen Urteilskompetenz – Abgrenzungen und Spannungsverhältnisse. In: Lützelberger und Mohr 2011, S. 7-22.
- Kempowski, Walter*: Das Echolot. Ein kollektives Tagebuch. Barbarossa '41. Ein kollektives Tagebuch (und weitere Bände in chronologischer Abfolge). Btb-Verlag, Taschenbuchausgabe, München 2004.
- Lützelberger, Anne / Mohr, Deborah* (Hrsg.): Politisch-historische Urteilskompetenz in Theorie und Praxis. Beiträge zu einer aktuellen fachdidaktischen Diskussion. Schneider Verlag, Hohengehren 2011.
- Marks, Stephan*: Scham, die tabuisierte Emotion. Patmos-Verlag, Mannheim 2007.
- Mütter, Bernd / Uffelman, Uwe* (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption. Diesterweg, Frankfurt a.M. 1996 (3. Auflage).
- Neiman, Susan*: Moralische Klarheit. Leitfaden für erwachsene Idealisten. Hamburger Edition, Hamburg 2010.
- Roth, Gerhard*: Aus der Sicht des Gehirns. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2003.
- Schulz-Hageleit, Peter*: Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge.

Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs. Geschichtsunterricht als „historische Lebenskunde“. Centaurus-Verlag, Herbolzheim 2004.

*Schulz-Hageleit, Peter*: Schülerkompetenzen – Lehrerkompetenzen: zwei divergente Zielperspektiven der historisch-politischen Fachdidaktik. In: Geißler und Overwien 2010, S. 111-127.

*Schulz-Hageleit, Peter*: Möglichkeiten und Grenzen „lebensweltlich“ konzipierten Geschichtsunterrichts. Überlegungen zur Modernisierung eines Traditionsfaches (2005). In: [www.schulz-hageleit.de](http://www.schulz-hageleit.de) .

*Schulz-Hageleit, Peter*: Werturteilsbildung und Urteilskompetenz (Referat auf dem 48. Historikertag 2010 in Berlin). In: Lützelberger und Mohr 2011, S. 23-33; ebenfalls in: [www.schulz-hageleit.de](http://www.schulz-hageleit.de) .

*Uehlecke, Jens*: Kein Gefühl nirgends [über *Alexithymie*]. In: *Die Zeit* 13.4.1998.