

Brauer, Juliane; Lücke, Martin (Hrsg.): *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress 2013. ISBN: 978-3-8471-0064-5; 305 S., mit 12 Abb.

Rezensiert von: Mareike-Cathrine Wickner, Historisches Institut, Universität Duisburg-Essen

Jubiläen bieten häufig einen willkommenen Anlass, in Vergessenheit geratene Diskurse erneut aufzugreifen. Dieses Anliegen hatten sicher auch Juliane Brauer und Martin Lücke, die 2011 die Tagung „Emotionen und historisches Lernen revisited: geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin ausrichteten. Denn 20 Jahre zuvor hatte am Braunschweiger Georg-Eckert-Institut als KGD-Zweijahrestagung unter der Leitung von Bernd Mütter und Uwe Uffelman die Tagung „Emotionen und Historisches Lernen“ stattgefunden. Den direkten Zusammenhang zwischen den beiden Veranstaltungen betonten im Report aus dem Jahr 2013, der hier rezensiert werden soll, drei der 13 Autoren(-kollektive) explizit; zwei zumindest implizit. Alle Autoren teilen die Auffassung, dass die Befunde der Ursprungstagung anschließend zwar kontrovers diskutiert, die weiterführenden Impulse von großen Teilen der Disziplin aber nicht auf- bzw. ernst genommen wurden (vgl. dazu etwa Brauer/Lücke, S. 16f.).

Die inhaltlichen und konzeptionellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden nachgehende Rezeption des Bandes offenbart die Einigkeit vieler Autoren in einem Punkt: Historisches Lernen lässt sich schwerlich ohne den Einfluss von Emotionen denken; vielmehr sollte ihnen als Faktor des historischen Lern- und Verstehensprozesses mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Einigkeit schwindet aber, wenn es um die theoretische Fundierung und die praktische Umsetzung dieser Erkenntnis geht. Allein die uneinheitliche Verwendung der Begriffe „Emotionen“ und „Gefühle“ verdeutlicht, dass Dissens über die theoretische Anbindung an die potentiellen Bezugsdisziplinen besteht. So werden die Lexeme des Wortfeldes „Gefühl“ inner-

halb des Bandes 573 Mal verwendet, wohingegen die Lexeme des Wortfeldes „Emotion“ 1066 Mal zum Einsatz kommen. In vielen der Aufsätze werden die Begriffe aber synonym, zum Teil sogar inklusive des Begriffes „Affekt“ verwendet. Uneinigkeit besteht auch darüber, welche Emotionen forciert werden dürfen oder nicht, wenn man etwa an das Überwältigungsverbot denkt, das 1976 durch den Beutelsbacher Konsens festgeschrieben wurde¹ (vgl. Brauer/Lücke S. 15; Völkel S. 142; Heyl S. 242, 253). Weiterhin bleibt offen, von wem und in welchem Kontext Emotionen zielgerichtet und zu einem bestimmten Zweck hervorgerufen werden sollen. Carlos Kölbl weist zu Recht darauf hin, dass Gefühle auch durch das historische Phänomen, seine Darstellung und das darstellende Medium ausgelöst werden können (vgl. Kölbl S. 115). Schließlich bleibt die Frage offen, wer darüber bestimmt, welche Emotionen wann erwünscht oder unpassend sind (vgl. etwa Brauer S. 81f. oder Heyl S. 244–246).

Die Autoren gehen grundsätzlich davon aus, dass Emotionen sowohl auf der Subjekt- als auch der Objektebene Einfluss auf das nehmen, was als Geschichte intersubjektiv verhandelt wird (vgl. etwa Brauer/Lücke S. 14; Hasberg S. 49; Bothe/Sperling S. 212). Im Zuge dessen werden Emotionen als historisch geworden und veränderbar eingestuft und als Teil einer kulturell, politisch und sozial gewordenen Gemeinschaft und ihrer Geschichtskultur begriffen. Die Historizität von Emotionen verkompliziert den „unmittelbaren“ Zugang zur Geschichte, weil eine weitere Dimension von Alterität mitzudenken und mitzufühlen ist. So stehen sich die Emotionalität des historischen und des lernenden Subjekts quasi gegenüber, wobei einzig das lernende Subjekt die Möglichkeit besitzt, das emotionale Spannungsverhältnis aufzulösen. Hierzu bedarf es eines geschulten Repertoires an Methoden, reflektiert und distanziert mit fremden und eigenen Emotionen umzugehen. Als eine Möglichkeit zur emotionalisierenden Auseinandersetzung mit Geschichte wird

¹ „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern.“ (Beutelsbacher Konsens, <<http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>>, (27.04.2016)).

die Empathiefähigkeit als Chance des Hineinversetzens oder Mitfühlens thematisiert. Das Sich-in-andere-Hineinversetzen könne aber im Sinne historischen Lernens und Denkens nur dann gelingen, wenn das lernende Subjekt in die Lage versetzt wird, seine eigene Emotionalität konsequent zu reflektieren (vgl. Brauer S. 75–92). Da aber das Gelingen von Empathie immer schon durch die gesellschaftliche Verhandlung von Gefühlen bestimmter historischer Akteure determiniert wird, ist Empathie gesellschaftlich normiert. Selbst wenn es dem lernenden Subjekt also gelingt, den historischen Akteur zum Fokus der Beschäftigung zu machen und ihn emotional zu erschließen, begreift er ihn emotional aus seiner gegenwärtigen Perspektive heraus (vgl. Brauer S. 83; Lücke S. 103).

Schwierig wird es weiterhin, wenn die identitätsbildende Funktion von Geschichte zum näheren Gegenstand der Betrachtungen wird – vor allem im Kontext historischen Lernens im Geschichtsunterricht und im Hinblick auf den positiven oder negativen Einfluss von Emotionen auf den Lernerfolg, der sich hinsichtlich der „Qualität und Intensität der [durch die Emotionen] entfalteten Aktivierung“ (Hasberg, S. 50) unterscheiden kann. Im vorliegenden Band wird zwar nur an einigen Stellen das historische Lernen im Geschichtsunterricht fokussiert; die Erkenntnisse der einzelnen Beiträge sind aber auf schulisch angeleitete Lernprozesse übertragbar. In dieser Hinsicht bleibt jedoch die Frage unbeantwortet, wie Lehrpersonen bestimmte Gefühle bei den lernenden Subjekten hervorrufen können, die im schlimmsten/besten Fall nicht kontrollierbar sind (vgl. Kölbl S. 113). So schlägt Johannes Meyer-Hamme vor, Emotionen an verschiedenen Punkten des historischen Lernprozesses zuzulassen. Eine gewollte Irritation etwa könne eine historische Frage bedeutsam werden lassen. In anderen Phasen seien Emotionen besser auszuklammern, etwa während der Phasen der Re- und Dekonstruktion (vgl. Meyer-Hamme S. 132–134). Die Lehrperson würde hier zum Dompteur der Emotionalitäten von Schülerinnen und Schülern, die sich vor allem in der Sekundarstufe I selbst in einer Entwicklungsphase befinden, in welcher sie versuchen, ihrer eigenen Gefühle Herr zu werden. Selbstver-

ständig kann sich die Pubertät als Phase der Identitätsentwicklung schulisch nutzen lassen, um erwünschte Verhaltensweisen zu verstärken, aber wie und bis zu welchem Punkt ist dies sinnvoll (vgl. etwa Brauer S. 89)? Zu Recht weist Matthias Heyl auf die notwendige und hierfür nicht unerhebliche diagnostische Kompetenz der Pädagogen hin² (vgl. Heyl S. 251).

Die Betrachtung der Geschichte als Erzählung – so der Vorschlag von Michele Barricelli – kann konsequent die Dichotomie von Emotionalität und Rationalität auflösen, indem durch die Wahl spezifischer Erzählmuster die in ihnen verwobenen Gefühlslagen reflexionsfähig und kontrollierbar gemacht werden können (vgl. Barricelli S. 166). In der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Erzählmustern sei es möglich, den Umgang mit Gefühlen im narrativen Akt erfahr- und erlernbar zu machen. Dass Emotionen erst durch Versprachlichung verhandelbar werden, mahnen auch Rüsen (vgl. S. 34) und Meyer-Hamme (vgl. S. 128) an, obgleich sowohl Barricelli (vgl. S. 176f.) als auch Bothe und Sperling (vgl. S. 204) berechtigterweise darauf hinweisen, dass bestimmte historische Inhalte sich einer Versprachlichung zum Teil entziehen, wie etwa die Shoah als traumatische Geschichte. Versprachlichungsmuster ließen sich auch im Sinne Vadim Oswalts in der Konstruktion von Schulgeschichtsbüchern und den in ihnen enthaltenen Darstellungstexten suchen, die allerdings selbst mehr Raum für die Darlegung von Gefühlslagen schaffen müssten (vgl. Oswalt S. 195f.).

Insgesamt scheint es die Sprache selbst zu sein, die einer die Emotionen berücksichtigenden Auseinandersetzung mit Geschichte die Grenzen setzt. Hierfür bedarf es Produzenten und Rezipienten von Geschichte, die

² David Tobinski und Annemarie Fritz weisen in ihrem Aufsatz „Emotion“ aus dem Band *Pädagogische Psychologie* darauf hin, dass Menschen im Laufe ihres Lebens lernen, ihre Emotionen zu verbergen und diese dann nur schwerlich aus ihrem Ausdrucksverhalten abzuleiten sind. Ferner führen sie an, dass Lehrpersonen einem komplexen emotionalen Wirkungsgefüge innerhalb der Lerngruppe gegenüberstehen, in das sie selbst involviert sind und das sie selbstreflektierend steuern können sollten. Vgl. David Tobinski / Annemarie Fritz, *Emotion*, in: Annemarie Fritz / Walter Hussy / David Tobinski (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, München 2010, S. 208, 217–219.

sich dessen hinreichend bewusst sind. Der vorliegende Band kann für den bewussteren Umgang mit Emotionen in historischen Lernprozessen wichtige Anregungen liefern, die in Zukunft konsequent weitergedacht werden sollten. Vor allem auf dem Feld der empirischen Geschichtsunterrichtsforschung sind aber wohl noch einige Forschungsdesiderate zu überwinden, ehe aus den theoretischen Überlegungen praxistaugliche Ratschläge werden können. Insgesamt bleibt zu hoffen, dass die Forscherinnen und Forscher den erneuten Anstoß des Diskurses nutzen, um im notwendigen Austausch zu bleiben; anderenfalls stehen die einzelnen Impulse unverbunden nebeneinander, auch wenn ihnen ein ähnliches Anliegen zugrunde liegt.³

HistLit 2016-3-079 / Mareike-Cathrine Wickner über Brauer, Juliane; Lücke, Martin (Hrsg.): *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen 2013, in: H-Soz-Kult 29.07.2016.

³Weitere Rezensionen des Tagungsbandes etwa durch Bernd Mütter oder Peter Schulz-Hageleit lassen hoffen, dass Tagung und Band von der Disziplin der Geschichtsdidaktik grundsätzlich wahrgenommen wurden.