

Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen

Interesse, Langeweile, Neugierde, Irritation, Trauer, Mitleid, Abscheu, Faszination sind nur einige der vielen Gefühlslagen, die unsere Begegnung mit Geschichte begleiten und unser Verständnis von vergangenen Menschen und deren Schicksalen prägen können. Der Besuch von historischen Orten, von Geschichtspräsentationen in Museen, von Gedenkstätten oder Denkmälern, das Anschauen von multimedialen historischen Dokumentationen im Fernsehen oder Internet, aber auch die Arbeit mit vermeintlich »trockenen« Geschichts-(lehr)büchern – all diese Auseinandersetzungen mit Geschichte führen rasch zu der Einsicht, dass Gefühle ein substanzieller Teil von Geschichtskultur sind. Dabei ist ihre Rolle ambivalent. Emotionen können den Zugang zur Vergangenheit öffnen oder verschließen. Manchmal entstehen sie unbewusst während der Begegnung mit Geschichte. Manchmal werden sie in historischen Lernprozessen eigens modelliert oder sogar bewusst unterdrückt. Darüber hinaus sind Gefühle Teil der Vergangenheit selbst: Die Geschichten vergangener Menschen und Zeiten erzählen von Liebe, Hass, Wut, Trauer, Vertrauen oder Zuneigung – Emotionen, die den Lauf historischer Ereignisse offenbar maßgeblich mitbestimmen. Geschichte wird in unserer Gegenwart also auf unterschiedliche Weise emotional rezipiert, präsentiert und erzählt, was zumindest bei den *Professionals* der Geschichts- und Gedenkkultur auf ein gespaltenes Echo trifft.¹

Der vorliegende Band begibt sich auf die Suche nach den Funktionen von Emotionen und nach ihrem systematischen Ort in den vielschichtigen Prozessen, in denen sich Individuen vergangene Wirklichkeiten als Geschichte aneignen. Diese Frage ist nicht neu – und dennoch bisher weitgehend unbeantwortet geblieben. Hier sollen Antworten gegeben werden, indem die geistes- und kulturwissenschaftliche Emotionsforschung mit den spezifischen Herausfor-

¹ Siehe beispielsweise die Dokumentation über das 9. Berlin-Brandenburgische Forum für zeitgeschichtliche Bildung, Juni 2012 im LaG-Magazin 2012; siehe auch die aktuelle Diskussion um das pädagogische Konzept der Gedenkstätte Hohenschönhausen: Neiss 2011 und die Reaktion darauf von den Lehrern der Pädagogischen Arbeitsstelle der Gedenkstätte; Harfst u. a. 2012.

derungen historischen Lernens in einen produktiven Dialog tritt. Historisches Lernen wird nicht ausschließlich auf den Geschichtsunterricht im Klassenzimmer begrenzt. Historisches Lernen verstehen die Herausgeber vielmehr als das Resultat einer Begegnung mit Geschichte, die an ganz unterschiedlichen Orten, unter Nutzung vielfältiger Medien und bei Menschen jeden Alters stattfinden kann: bei der Lektüre von Geschichtscomics oder historischen Romanen ebenso wie beim Ansehen von Geschichtsdokumentationen im Fernsehen oder der Interpretation einer historischen Quelle im schulischen Geschichtsunterricht, in Gedenkstätten, Bibliotheken und Museen genauso wie in den eigenen vier Wänden.

Genutzt wird hier also das breite Potenzial einer Geschichtsdidaktik, die sich als die Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft begreift und dabei »nach den Inhalten, den Funktionen, den Formierungsprozessen und den Vermittlungsprozessen fragt, welche die jeweils gegenwärtigen Vorstellungen von Geschichte ausmachen.«² Dass Geschichtsbewusstsein »etwas mit Gefühlen zu tun hat«³, ist in der Geschichtsdidaktik dabei durchaus *Common Sense*. Wenn in diesem Band genauer nach Inhalten, Funktionen, Formierungs- und Vermittlungsprozessen eines solchen emotional codierten Geschichtsbewusstseins gefragt wird, soll sich der Schwerpunkt auf den Bereich der Geschichtskultur »als kollektives Konstrukt« von Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft erstrecken, einer Geschichtskultur, die sich »als soziales System« begreifen lässt, in dem »eine kulturell durchformte Kommunikation, die auf bestimmte Weise Geschichte als Bedeutung erzeugt« stattfindet.⁴ Dementsprechend fokussiert der Band auf die Funktion und den Ort von Gefühlen, wenn im Rahmen von »kulturell durchformte[r] Kommunikation [...] Geschichte als Bedeutung erzeugt« wird.

Die Erkenntnis, dass Emotionen bei der Erzeugung von »Geschichte als Bedeutung« eine wichtige Rolle spielen, ist eine alte, wenn auch nicht unumstrittene Erkenntnis, an der sich schon die Gründungsväter der Geschichtswissenschaft gedanklich abarbeiteten. Wilhelm Dilthey, dessen Werk noch immer einen lohnenden Ausgangspunkt darstellt, kennzeichnete das geisteswissenschaftliche Verstehen im Gegensatz zum naturwissenschaftlichen kognitiven Erklären als einen »Vorgang des Nachbildens dessen, was so in einzelnen Zeichen in die Sinne fällt«⁵, also als ein Nacherleben fremder Gefühle:

Unser Handeln setzt das Verstehen anderer Personen überall voraus; ein großer Teil menschlichen Glückes entspringt aus dem Nachfühlen fremder Seelenzustände; die

2 Jeismann 1997, 42.

3 Pandel 2012, 148.

4 Schönemann 2003, 18.

5 Dilthey 1961, 318.

ganze philologische und geschichtliche Wissenschaft ist auf die Voraussetzung gegründet, dass dies Nachverständnis des Singulären zur Objektivität erhoben werden könne.⁶

Das Erkenntnisverfahren der Hermeneutik, das Wilhelm Dilthey hier besonders treffend beschreibt, wird zu Recht als »Gefühlsmethode« bezeichnet.⁷ Denn Diltheys Verständnis des »kunstmäßigen Verstehens« und »seelischen Lebens« als Auslegung und Interpretation beruht auf der Gleichartigkeit von eigenem und fremdem Seelenleben.⁸ Damit weist Dilthey den Gefühlen im Prozess des Verstehens eine zentrale erkenntnistheoretische Bedeutung zu. Er weitet seine Überlegungen auch auf das Verstehen des zeitlich Fremden aus, also auf den Kern dessen, was man als historisches Verstehen bezeichnen könnte. Nach Dilthey kann eine Brücke des Verstehens über getrennte Epochen hinweg nur dann geschlagen werden, wenn eine »grundsätzliche Gleichartigkeit zwischen Verstehendem und Verstandenem« hergestellt werden kann.⁹ Diese Gleichartigkeit würde ein »Hineinversetzen« in fremde Gefühle und deren »Nachbilden« ermöglichen und damit fremde Erfahrungen nacherlebbar machen.

So grundlegend die Dilthey'sche Definition historischen Verstehens als »Gefühlsmethode« ist, verweist sie doch auf enggesteckte Grenzen. So kann ein Nachbilden von Emotionen historischer Menschen einer solchen Lesart zufolge nur dann gelingen, wenn das Fremde vertraut gemacht wird. Dadurch wird ihm dann jedoch die Irritation des Fremdseins, schlechterdings der wesentliche Kern des Erfahrens historischer Alterität, genommen. In der historischen Begegnung können sich Menschen des einundzwanzigsten Jahrhunderts eben nicht in dieselbe verzweifelte Angst der Menschen vor der Pest im Mittelalter oder in die euphorische Freude europäischer Emigrantinnen und Emigranten beim Anblick der Freiheitsstatue vor New York im neunzehnten Jahrhundert hineinversetzen, sondern sich diesen Emotionen mittels ihrer eigenen Erfahrung bestenfalls annähern. Sie können nicht die Wut des römischen Kaisers Augustus nachbilden, der seine Legionen im Teutoburger Wald verlor. Sie sind unter anderen Umständen aufgewachsen, bringen ihr eigenes Paket an persönlichen emotionalen Erinnerungen, verschiedenen Erwartungen, Wissensbeständen und kulturellen Deutungsmustern in solche Begegnungen mit der Vergangenheit ein. Und eben solche Prägungen strukturieren das Verstehen der historischen Ereignisse und ihrer Akteurinnen und Akteure, sie lenken die emotionalen Reaktionen.

6 Dilthey 1961, 317.

7 Morat 2008.

8 Dilthey 1961, 332.

9 Morat 2008, 107.

Wilhelm Dilthey legte trotz solcher Einschränkungen, die mit einer »Gefühlsmethode« historischen Verstehens verbunden sind, dennoch eine wichtige Spur, nämlich die der »seelischen Struktur« von Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Erinnerung und Gedenken. Nimmt man ernst, dass Geschichtswissenschaft und überhaupt die Beschäftigung mit Geschichte in unserer Lebenswelt vom hermeneutischen *Verstehen* abhängt, muss Emotionen zwangsläufig ein Platz in der Begegnung mit Geschichte zuerkannt werden. Damit kann Dilthey zu Recht am Beginn eines Nachdenkens darüber stehen, welche Bedeutung Emotionen bei der Begegnung mit Vergangem und mit Geschichte zukommt.

Bei solchen Begegnungen kann auf einer *Objektebene* erfahren werden, welche Handlungsrelevanz Wut, Angst und Euphorie einst hatten, und auch, wie und warum sich die Bedeutung bestimmter Gefühle im Laufe der Zeit wandelte. Es lässt sich also danach fragen, welche Emotionen auf welche Weise damalige Menschen motivierten, antrieben, ansteckten; welche emotionalen Regeln das soziale Miteinander strukturierten; welche emotionalen Stile in bestimmten Zeiten und Gesellschaften hegemonial wurden oder wie sich Gemeinschaften über das Teilen bestimmter Emotionen ausbildeten. Auf diese Weise bekommt man über das Fragen nach den Emotionen *in der Geschichte* einen Schlüssel in die Hand, der ungewöhnliche und alltagsnahe historische Perspektiven öffnen kann. So ließe sich herausstellen, wie sich die Angst vor Krankheiten im Laufe der Jahrhunderte in verschiedenen Kulturen wandelte, wie diese Emotion medizinischen Fortschritt begründete, aber auch aufhielt. Man könnte sich zum Beispiel überlegen, worin sich Auswanderungserfahrungen damals und heute unterscheiden und was das über vergangene Gesellschaften, aber auch heutige Vorstellungen aussagt. Emotionen können somit Gegenstand von Historizitäts- und Alteritätserfahrungen werden.

Emotionen können jedoch nicht nur Thema und Gegenstand historischen Lernens sein, sondern sind ebenso konstitutiver Teil des Lernprozesses selbst, als Element der *Subjektebene* historischen Lernens. Die Beiträge des vorliegenden Bandes, die sich in ihrer Mehrzahl an der Bedeutung von Emotionen auf eben jener Subjektebene abarbeiten, versuchen unter ganz verschiedenen Perspektiven, den Ort von Emotionen im Lernprozess ausfindig zu machen. Damit werden zum einen alte Fragen in Hinblick auf aktuelle Ergebnisse der multidisziplinären Emotionenforschung neu gestellt, zum anderen neue Dimensionen historischen Lernens beschrieben.

Die bundesdeutsche Geschichtsdidaktik verbannte bis in die 1990er Jahre hinein Emotionen fast vollends aus ihren Konzepten und Modellen. Wilhelm Diltheys Spur verlor sich und tauchte höchstens in einigen wenigen geschichtsdidaktischen Reflexionen auf. Zu nennen sind hier Rolf Schörken und Bodo von Borries. Schörkens Überlegungen zur historischen Imagination etwa knüpften an Dilthey an. Das Konzept des »vorgestellten Lebenszusammenhan-

ges« als historische Imagination verweist auf den intuitiven, emotionalen und konstruktiven Anteil, der in jeglicher Rezeption und Rekonstruktion von Vergangenheit enthalten ist.¹⁰ Dieses Verständnis von Imagination speist sich ähnlich wie bei Dilthey aus der »eigenen Lebendigkeit« des Betrachters, das heißt aus seinem Willen und Vermögen, sich den damaligen Lebenszusammenhang anhand vorliegender Information und medialer Mittler vorzustellen. Bodo von Borries reflektierte über emotionale Identifikationen und moralische Gefühle im Geschichtsunterricht.¹¹

Warum fanden Emotionen in der bundesdeutschen Geschichtsdidaktik relativ wenig Beachtung? Die Erklärung kann wiederum in der Geschichte selbst gefunden werden: Geschichtsunterricht im Wilhelminischen Kaiserreich, so von Borries, verfolgte mit seinen »herkömmlichen Zielsetzungen« unverhohlen »affirmativ-legitimatorische, ja manipulativ-indoktrinierende« Absichten. »Kognitive Lernprozesse (Verständnis)« würden »zum bloßen Vehikel des Emotionalen (Begeisterung und Liebe)«. ¹²Emotionales Lernen wurde aufgrund dieses Erbes, das sich über die Zeit des Nationalsozialismus hinaus rettete, skeptisch beäugt und galt als problematisch. In den 1970er Jahren führte ein Rationalitätsschub in der geschichtsdidaktischen Debatte dazu, völlig auf »asketischen Emotionsverzicht« zu setzen.¹³ Dieser Ausklammerung von Emotionen oder auch »Affekten«, wie von Borries sie nannte, lag die Einsicht zu Grunde, dass Emotionen in historischen Lernprozessen zwar irgendwie vorhanden sind und eine erhebliche Rolle spielen können, dass diese jedoch nicht nur schwer zu bestimmen, sondern aufgrund ihrer Fluidität und Unbestimmtheit sogar umstritten seien.¹⁴ Aus dieser Furcht vor einer unkalkulierbaren Wirkung resultierte eine Festschreibung der Dominanz kognitiver Lernprinzipien und -ziele gegenüber den Emotionen, die sich ebenso in historischen Repräsentationen in Museen und Gedenkstätten niederschlug.¹⁵ Der »rationale Diskurs« und die »kognitive Verarbeitung«, so führte Joachim Rohlfes Mitte der 1980er Jahre aus, sollte helfen, »die Gefühle zu begreifen, zu kontrollieren und zu kultivieren. [...] Emotionales Lernen besteht zwar auch im Ausleben und Innewerden von Gefühlen, vor allem aber in deren kognitiver Verarbeitung.«¹⁶

10 Schörken 1994 und 1995.

11 Borries 2004.

12 Borries 1996, 67.

13 Ebd. 73.

14 Rohlfes 1971, 75.

15 Zu Emotionen in Gedenkstätten siehe die Diskussionen um den Beutelsbacher Konsens 1976, in dem sich Politikdidaktiker auf ein Indoktrinierungs- und Überwältigungsverbot und das Gebot der Kontroversität einigten.

16 Rohlfes 2005, 156.

Ein Versuch, diesen Vorbehalten zu begegnen und Emotionen einen Ort in der Geschichtskultur zuzuweisen, fand zu Beginn der 1990er Jahre statt. Am Braunschweiger Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung sollte 1991 der »Beginn einer geschichtsdidaktischen Kontroverse von grundsätzlichem Rang dokumentiert« werden.¹⁷ Hier fand die vielbeachtete Tagung »Emotionen und Historisches Lernen« statt. Der gleichlautende Tagungsband erschien 1992 und erreichte bis 1996 drei Auflagen.¹⁸ Die Herausgeber stellten fest, dass zwar Emotionen und historisches Lernen parallel zum »Gefühlsboom« im öffentlichen Diskurs größere Beachtung fänden. Dennoch konstataren sie in der »historisch-politische[n] Bildung« eine »jahrelange Vernachlässigung, wenn nicht gar Tabuisierung« von Emotionalität in Lernprozessen.¹⁹

Angesichts der steigenden Relevanz mentalitätshistorischer Forschung war es 1991 tatsächlich an der Zeit für neue Reflexionen. Doch altbekannte Diskurse und Vorstellungen dominierten die Beiträge auf jener Konferenz. Kognition und Emotion standen weiterhin additiv neben- und sogar gegeneinander. Es lassen sich zwar Bemühungen erkennen, solche Dichotomien abzuschmelzen, doch das Konzept der Gegensätzlichkeit behielt insgesamt Gültigkeit. Es schien kaum möglich zu sein, über Emotionen im historischen Lernprozess nachzudenken, ohne nicht zugleich die Notwendigkeit einer »Kultivierung der Affekte« betonen zu müssen. Dieses Konzept des Psychologen und Soziologen Alexander Mitscherlich brachte Bodo von Borries in die Debatte ein. Damit sorgte er dafür, dass psychologische Konzepte von Affekten und nicht die Ideen von kulturwissenschaftlich konnotierten Emotionen für die Geschichtsdidaktik erkenntnisleitend werden sollten.²⁰ Wie das Abschlussresümee der Tagung zeigte, prägte die »Wertungskontroverse«, insbesondere über gesellschaftlich erwünschte/ unerwünschte Emotionen und eine »Kultivierung der Affekte«, die Tagung

17 Jeismann 1994.

18 Mütter und Uffelman 1996a.

19 Mütter und Uffelman 1996c, 13.

20 Das Konzept der »Kultivierung der Affekte« stammt von dem Psychologen und Soziologen Alexander Mitscherlich. Seine These: »Die Kultur der Affekte ist das eigentliche schwerste Bildungsziel« (Mitscherlich 1963, 41) wurde in der Geschichtsdidaktik intensiv rezipiert; Borries 1996, 88. Es scheint, dass darüber auch der Begriff der Affekte in die geschichtsdidaktische Diskussion Eingang fand. Die Begriffe Gefühle, Emotionen und Affekte werden in der geschichtsdidaktischen Literatur als Synonyme benutzt. Mit dem Begriff Affekte werden in der Neurowissenschaft und Psychologie Gefühle als rein körperliche Reaktionen auf äußere Reize konzeptionalisiert und definiert. Die Begriffe Emotionen und Gefühle hingegen werden mehr im geisteswissenschaftlichen Sprachgebrauch benutzt. Ohne dass eine einheitliche Definition von Gefühl oder Emotion entwickelt wurde, werden beide als etwas verstanden, das in der Schnittmenge von körperlichen Reizreaktionen und Ergebnissen geistiger Verarbeitung liegt. Damit besteht zwischen Affekten und Gefühlen/Emotionen eine Diskrepanz, die ihren synonymen Gebrauch problematisch macht.

entscheidend.²¹ Die Organisatoren der Tagung stellten am Ende mutig und weitsichtig heraus, dass »Emotionalität als eine spezifisch geschichtsdidaktische Kategorie« zu werten sei.²² Ziel, so das Fazit der Tagung, müsse »eine – elastisch verstandene – funktionale Einbindung von Emotionen im gesamten Lernprozess sein.«²³

Obwohl diese Tagung einen Wendepunkt markieren sollte, blieben die langfristigen Einflüsse auf geschichtsdidaktische Konzepte, gar auf Lernpläne, sehr begrenzt. Blickt man zum Beispiel in das aktuelle *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, fehlt nach wie vor die Anerkennung von Emotionen als geschichtsdidaktische Kategorie, geschweige denn Vorschläge für ein funktionales Einbinden von Emotionen in Lernprozesse.²⁴ 20 Jahre und einen *emotional turn* in den Geistes- und Kulturwissenschaften später ist es daher an der Zeit für einen neuen Blick auf die Thematik: In den letzten Jahren hat die Geschichte der Emotionen in der Forschung zunehmend an Bedeutung gewonnen. Weltweit gründeten sich Forschungscenter; Zeitschriften, Monografien und Tagungen zur Geschichte der Emotionen belegen die Produktivität und Innovation dieses historischen Forschungszweiges.²⁵ Emotionen – so die forschungsleitende Idee – sind ansteckend und handlungsrelevant. Sie strukturieren die Kommunikation und den sozialen Raum maßgeblich. Ute Frevert präzisiert:

Gefühle konstituierten also Individualität und Nähe, ebenso wie sie Menschen verbanden und zusammenfügten. Ihr sicht- und lesbarer Ausdruck in Mimik, Stimme und Körpersprache erlaubte Annäherungen und stiftete Beziehungen zwischen Bekannten und Unbekannten.²⁶

Die zahlreichen methodischen Vorschläge des prosperierenden Forschungszweiges der Geschichte der Emotionen können also ein guter Anlass sein, das in den letzten 15 Jahren vernachlässigte Themenfeld von Emotionen und historischem Lernen neu auf die Agenda zu setzen. Dabei lohnt es sich, zunächst den Blick auf ein kulturwissenschaftliches Verständnis von Emotionen zu lenken, das auch für eine Analyse von Geschichtskultur produktiv sein kann.

21 Mütter und Uffelman 1996b, 396.

22 Ebd. 367.

23 Ebd. 382.

24 Mayer u. a. 2009.

25 Siehe dazu Hitzer 2011. Einen aktuellen und umfassenden Einblick in das Forschungsfeld gibt Plamper 2012.

26 Frevert 2011, 269.

Was sind Emotionen?

Der vorliegende Band plädiert dafür, Kognition und Emotion nicht als Gegensatzpaar zu definieren, sondern als zusammengehörend und einander ergänzend. Die Frage nach dem, was Emotionen, Gefühle und Affekte sind, stand bereits auf der Tagung »Emotionen und historisches Lernen« im Jahr 1991 ganz oben auf der Agenda und fand sich auch im Tagungsfazit als TOP 1 der verbleibenden Forschungsdesiderate. Bis heute konnte sich weder innerhalb der Geschichtswissenschaften – geschweige denn interdisziplinär – ein Konsens über die Verwendung einheitlicher Begrifflichkeiten etablieren. Diese begriffliche und konzeptionelle Unschärfe betrachten wir weniger als Problem denn als Herausforderung. So liegt in der Fluidität und Unbestimmtheit von Emotionen deren methodische Produktivität. Wir schlagen vor, Emotionen (hier synonym zu Gefühlen verwendet) weder als rein körperliche Reaktionen auf äußere Reize, noch als ausschließlich kulturelles Konstrukt zu verstehen. Emotionen seien – so die Kulturwissenschaftlerin Sara Ahmed – »intentional auf etwas gerichtet«, entstünden demnach in der Beziehung zu einem realen oder imaginierten Objekt.²⁷ Sie prägen den Kontakt des Selbst mit dem Anderen und sie sind die »Markierungen«, die der, die oder das Andere im Körper des Wahrnehmenden hinterlassen. Somit sind Emotionen die Vermittlerinstanz zwischen Körper/Geist und Gesellschaft, eine zentrale Dimension von Erfahrung und Erkenntnis.²⁸ Durch immer wieder neue Qualitäten von Wahrnehmungen und Kontakte von *innen* nach *außen* und vice versa unterliegen Emotionen ständigen Wandlungen.

In diesen Überlegungen wird die Bedeutung des Körpers besonders deutlich. Er ist das Medium der Einprägung, aber auch Akteur der Ausprägung von Emotionen. Monique Scheer plädiert daher, Emotionen – im Sinne von »Doing Emotions« – als eine Form von Praktik des »wissenden Körpers« zu definieren.²⁹ Dabei orientiert sich Scheer am Konzept des *mindful body* von Nancy Scheper-Hughes und Margaret M. Lock.³⁰ Dieser »wissende Körper« umfasst den individuellen Körper als physisches Artefakt, den sozialen Körper als kulturelles Symbol und den politischen Körper als Symbol für Macht und Kontrolle. Er ist also ein Produkt biologischer und kultureller Faktoren, die konzeptionelle Vereinigung von Körper, Geist und Gesellschaft. Emotionen entstehen in den alltäglichen Praktiken des »wissenden Körpers«; er gestaltet und kommuniziert Emotionen. Gleichzeitig schreiben sich Wahrnehmungen dem Leib ein, der von

27 Vgl. Ahmed 2004, 28: »[E]motions are in the phenomenological sense always intentional, and are ›directed‹ towards an object or other«.

28 Frevert und Schmidt 2011, 25.

29 Vgl. Scheer 2012.

30 Scheper-Hughes und Lock 1987. Siehe dazu auch Eitler und Scheer 2009; Scheer 2012.

eingebühten Verhaltensweisen, Haltungen, Denkgewohnheiten und Neigungen geprägt ist; diese werden verkörperlicht und generieren Emotionen.³¹ Im Transfer dieser innerlichen Einschreibungen, so Ute Frevert »werden Gefühle gleichsam nach außen gekehrt. Sie konstituieren soziale Praktiken, stiften Beziehungen.«³² Emotionen sind damit an soziale Kontexte gebunden und unterliegen durch ihre Verflechtung mit der sozialen Welt ganz konkreten Veränderungen. Sie haben Geschichte und machen Geschichte, sie formen Bewusstsein, Wahrnehmung und Erinnerung und sind damit eine zentrale Kategorie des historischen Lernens, der historischen Sinnbildung. Der folgende Abschnitt zeigt konkret an der Frage von Erinnern und Emotion, wie diese Vorstellung des »wissenden Körpers« in den Prozess historischen Lernens integriert werden kann.

Emotionen, Erinnern, Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur

»Anthropologische Grundlage jeder Aktivität des Geschichtsbewußtseins ist die historische Erinnerung«³³, so Jörn Rüsen. Ein analytischer Blick auf das historische Erinnern durch das Brennglas der Emotionen offenbart en détail die enge Verwobenheit von Emotionen und historischem Lernen. Zunächst verrät das Grimm'sche Wörterbuch der deutschen Sprache zwei Bedeutungsebenen des Verbs »erinnern«, die auf wichtige Zusammenhänge mit Gefühlen hinweisen. Erinnern setzt demnach ein »einfaches innern« voraus, wovon das Adjektiv »innerlich« übrig geblieben ist. Dieses wird noch heute mit dem geistig-seelischen Bereich des Menschen in Verbindung gebracht und mit »tiefsinnig«, »nachdenklich«, »empfindlich«, »feinfühlig« konnotiert. Zweitens führt das Wörterbuch »erinnern« im Sinne von »an etwas zurückdenken, sich etwas in das Bewusstsein bringen« auf.³⁴ Wir schlagen vor, das Erinnern als eine emotionale Praktik zu beschreiben. So setzt ein *Erinnern* im Sinne von »etwas in das Gedächtnis zurückholen« ein *Verinnerlichen* voraus, das heißt, den Abdruck einer Begebenheit oder Wahrnehmung im menschlichen Körper. Darüber hinaus ist das Erinnern eine wiederholte Deutung des Erinnerten, die abhängig ist von den zwischenzeitlich gemachten Erfahrungen des Individuums. Drittens sind *Verinnerlichen* und *Erinnern* Praktiken, deren Modus von Emotionen bestimmt wird.

31 Scheer 2012.

32 Frevert 2009, 186–187.

33 Rüsen 1997, 38.

34 Grimm und Grimm 1984, 858–860. Siehe dazu auch Berek 2009, 30–31.

Es zeigt sich, dass Erinnerung nicht einfach nur »verinnerlichte Vergangenheit« ist, wie Jan Assmann herausstellt,³⁵ sondern der emotionale und von punktueller Aufmerksamkeit gelenkte Abdruck einer Wahrnehmung, die sich ins Gedächtnis eingepägt hat. In neurophysiologischer Perspektive selektiert das Gehirn sinnliche Wahrnehmungen einer Begebenheit, reiht die einzelnen Komponenten aneinander und fügt sie zu einem kohärenten Gesamtbild zusammen, als das sie dann im Gedächtnis abgespeichert werden.³⁶ Dass dabei Details übersehen werden – man könnte auch sagen, vergessen werden – ist Teil der deutenden Wahrnehmung. Daher geht Verinnerlichen auch immer mit Vergessen einher. Die Kriterien für die selektive Wahrnehmung werden durch Vorannahmen und Hypothesen strukturiert. Die Erinnerung stellt eine sehr subjektive und variable Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart dar.

Vergangenheit, so die Annahme der konstruktivistischen Theorie der 1990er Jahre, ist stets eine Rekonstruktion von der und für die jeweilige Gegenwart und deshalb auch Wandlungen unterworfen. Das sich in das Gedächtnis zurückholen vergangener Eindrücke und Wahrnehmungen ist begleitet vom strukturierten Erzählen, neuerdings von Fotos oder Videoaufnahmen. Zwischenzeitlich gemachte Erfahrungen beeinflussen das nachträgliche Erzählen, generieren neue Deutungen. Darüber wird das eine oder andere Detail so unbedeutend, dass es unerzählt, das heißt, vergessen bleibt. Im wiederholten Prozess des Erinnerns und Erzählens wird die Erinnerung neu gedeutet, den zwischenzeitlichen Erfahrungen angepasst und überschrieben. Mit Fotografien und Videoaufnahmen existieren digitale Speichermedien der Erinnerungen, deren mediale Eigenschaften zum einen Erinnerung stärker festlegen und sie zum anderen synästhetisch tiefendimensionieren. So treten einerseits neben die sprachliche Deutung das perspektivische Bild, sogar Töne und Geräusche, sowie gesprochener, unveränderlicher Text. Andererseits potenziert sich die Abrufbarkeit und Verfügbarkeit von Erinnerungen durch diverse Web 2.0-Anwendungen. Auf Facebook beispielsweise können Fotos unzähliger, auch weit entfernter »Freunde« gezeigt werden, versehen mit kurzen Bemerkungen. Diese »Freunde« nehmen die Fotos aus ihrem Kontext, verbreiten sie weiter, kommentieren sie, geben ihnen einen neuen Sinnzusammenhang. Die Erinnerung emanzipiert sich vom individuellen *Gedächtnis*. Mithilfe der Speichermedien, die entweder frei flotierend zugänglich oder auch wie im Falle von Archiven institutionalisiert und verwaltet werden, geht Erinnerung vom kommunikativen ins kulturelle Gedächtnis von Gesellschaften über, die ihrerseits festlegen, was wert sei, woran

35 Assmann 2007, 75.

36 Singer 2000.

man sich erinnere und die Narrative der Erinnerung institutionalisieren – Jan Assmann nennt das »Mythomotorik«.³⁷

Aus diesen Beobachtungen ist Erinnern als emotionale Praktik zu definieren. Praktik meint hier (orientiert am Bourdieu'schen Vokabular) ein habitualisiertes, eingeübtes Verhalten, dem nicht bewusste Entscheidungen oder Deutungen vorgelagert sind. Nach der Praxistheorie Pierre Bourdieus übernimmt deren Steuerung der sogenannte »praktische Sinn«. Dieser kann beschrieben werden, als ein »unbewusstes Gespür« für richtiges Handeln und Verhalten, für geltende Spielregeln und er speist sich aus den Regeln und Normen einer Gemeinschaft, in der der Akteur lebt. Bourdieu nahm dieses »unbewusste Gespür« in seinen Habitusbegriff auf, der ein »System kognitiver und motivierender Strukturen« darstellt oder vielmehr von »dauerhaften und erzeugenden erworbenen Dispositionen«, »Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata« geprägt wird und individuelle und kollektive Praktiken produziert.³⁸ Mit seinen beiden Bedeutungsebenen des Verinnerlichens und Zurückdenkens beschreibt das Erinnern somit einerseits die geistig-seelische Verarbeitung einer Wahrnehmung und andererseits die wiederholte Deutung des Verinnerlichten und damit eben auch das Zum-Ausdruck-Bringen der verarbeiteten Wahrnehmung. Akteur und Medium dieser emotionalen Praktiken ist der »wissende Körper«. Für diesen ist der menschliche Körper Akteur und Medium des Habitus, denn in ihm sind habitualisierte Verhaltensweisen eingeschrieben, nämlich die Deutungsmuster, Sinnstrukturen und kulturelle Formierungen der jeweiligen Gemeinschaften.³⁹

Die Beziehung von Emotionen und historischem Lernen lässt sich aus dem Vorangegangenen systematisch beschreiben. Ein solcher »wissender Körper« ist Bestandteil von Geschichtskultur, also von jedem »kollektive[n] Konstrukt«, das sich »als soziales System« begreifen lässt, in der »eine kulturell durchformte Kommunikation, die auf bestimmte Weise Geschichte als Bedeutung erzeugt« stattfindet.⁴⁰ Beim historischen Lernen geht es darum, dass »sich Lernende die jeweils für sie relevante Vergangenheit durch die Kulturpraxis des Erzählens als selbst erzählte Geschichte aneignen.«⁴¹ Ein solches historisches Lernen findet statt, indem sich ein »wissender Körper« erinnert und historisch erzählt, indem sich also das in ihm eingelagerte Wissen über vergangene Wirklichkeiten ständig reproduziert und in (neue, andere) Verhaltensweisen umsetzt. Dieser »wissende Körper« bestimmt demzufolge beim historischen Lernen (als einer systematischen und planvollen Erinnerungsleistung) zunächst die Strukturen

37 Assmann 2007, 80–81.

38 Bourdieu 1987, 99–101.

39 Scheer 2012.

40 Schönemann 2003, 18.

41 Lücke 2012, 146.

der Wahrnehmung vergangener Wirklichkeiten, ihre aneignende Verinnerlichung und Kommunikation (zumeist als historisches Erzählen). Lernen ist immer ein Prozess der Veränderung, der identitätsbildend wirkt, der also Strukturen von Verinnerlichungen und Modi der Kommunikation stets auch angreift, aufbricht und fluide werden lässt. Im »wissenden Körper« sind habitualisierte Verhaltensweisen eingeschrieben, Deutungsmuster, Sinnstrukturen und kulturelle Formierungen der jeweiligen Gemeinschaften. Eigen-sinnig und auf diese Weise identitätsbildend kann die Begegnung mit der Vergangenheit dann sein, wenn das individuelle Erinnern eigene Erfahrungen mit und über die Zeit aufgreift, mit Sinnstrukturen und kulturellen Normierungen der jeweiligen Gemeinschaft verknüpft und auf diese Weise dem »wissenden Körper« einen eigenen Platz als historisches (also gewordenes und im Werden begriffenes) Individuum innerhalb einer solchen Gemeinschaft zuweist. Es ist also immer der eigen-sinnige, produktive Umgang mit der Dimension der Emotionalität als Bestandteil von Erfahrung, Wissen und Kommunikation, der historisches Lernen zu einem eigen-sinnigen Aneignungsprozess werden lässt.

Konzeption des Bandes

Daraus ergibt sich eine Agenda, mit deren Abarbeitung in diesem Band zwar begonnen, die aber keinesfalls abgeschlossen werden kann. Wenn Emotionen zentraler Bestandteil der historischen Erfahrungen des »wissenden Körpers« sind, kann das zunächst heißen, dass systematisch nach dem Ort von Emotionen im Geschichtsbewusstsein von Individuen zu suchen ist, einem Geschichtsbewusstsein jedoch, dass sich nicht als ein ausschließlich verinnerlichtes Konstrukt begreift, sondern sich im Sinne der Emotionentheorie von Sara Ahmed an der Schnittstelle zwischen Körper und Gesellschaft bewegt und auf diese Weise das Erinnern des Individuums koordiniert. Sind Emotionen Bestandteil von Begegnungen mit der Geschichte, erfahren die Lernenden, dass Emotionen tatsächlich geschichtsmächtig und geschichtsträchtig sind, indem sie sich im Prozess des Erinnerns auch die Historizität und Alterität von Emotionen bewusst machen. Werden Emotionen dann als Bestandteil kommunikativer (also gesellschaftlich-kultureller) Praktiken dimensioniert, kann systematisch nach der Bedeutung von Emotionen im historischen Erzählen und in Objektivationen von Geschichtskultur gesucht werden.

In der Erarbeitung des Bandes zeigte sich, dass der Vorschlag eines (rein) kulturwissenschaftlichen Konzeptes von Emotionen nicht auf ungeteilte Zustimmung stieß und auch gar nicht stoßen konnte, denn es stellte sich heraus, dass die spezifischen Zugänge, geschichtskulturellen Themen und didaktischen Fragestellungen unterschiedliche Herangehensweisen an den Emotionenbegriff

einfordern. Die Beiträge definieren Emotionen daher aus ihren unterschiedlichen disziplinären Standpunkten heraus, wie dem der Pädagogischen Psychologie (Wolfgang Hasberg, Alfons Kenkmann) oder auch der Emotionspsychologie (Carlos Kölbl, Johannes Meyer-Hamme, Bärbel Völkel). Sie basieren auf soziologischen Überlegungen (Berit Pleitner) oder nehmen die Anregungen auf, Emotionen als kulturelle Konstrukte, als diskursiv erzeugte Strukturen zu analysieren (Juliane Brauer, Martin Lücke, Michele Barricelli, Vadim Oswald, Alina Bothe und Rolf Sperling) oder nähern sich der Thematik aus einer beobachtenden analytischen Perspektive (Matthias Heyl, Bea Lundt). Was all diese Herangehensweisen jedoch leisten, ist, den Dualismus von Emotion und Kognition abzuschmelzen und die Überlegungen mit geschichtskulturellen Erkenntnisinteressen zu verknüpfen.

In den Blick geraten dabei kategoriale Konzepte wie historische Sinnbildung, Empathie, historische Imagination oder Narrativität sowie grundlegende Begriffe wie Geschichtskultur, Geschichtsbewusstsein und historische Identität, Arbeitsfelder wie die empirische geschichtsdidaktische Forschung und die Analyse von Schulgeschichtsbüchern sowie Medien und Orte historischen Lernens, z. B. virtuelle Zeugnisse, Geschichtscomics, Living-History-Darstellungen und Gedenkstätten. Auch die Bedeutung von Emotionen für transkulturelles historisches Lernen findet Beachtung.

Dementsprechend ist der Band nach einführenden Aufsätzen (I. Zur Einführung) gegliedert in theoretische Grundüberlegungen (II. Zum systematischen Ort von Emotionen), die Diskussion von Kategorien und Konzepten (III. Grundbegriffe der Geschichtskultur) sowie analytisch diskutierte Zugänge und Beispiele (IV. Begegnungen mit der Vergangenheit – Medien und Orte).

Bei der Planung des Bandes ergaben sich zahlreiche thematische und gedankliche Überschneidungen und Ergänzungen zwischen den Beiträgen. Dieses betrifft die Begriffe und Konzepte Empathie, Identität, Narration und Imagination. Es zeigt sich, dass sich vor allem in diesen Konzepten die Frage nach dem Zusammenhang von Emotionen und Geschichtskultur immer wieder stellt. Die Autorinnen und Autoren verwenden diese zentralen Konzepte entweder als Hauptthema ihrer Beiträge oder sie kommen aus ihren eigenen Argumentationen und Beispielen auf diese Konzepte zurück.

Auf diese Weise ist ein Band entstanden, der zum einen deutliche Akzente setzt und zum anderen die Heterogenität der gegenwärtigen Emotionenforschung mit den vielfältigen Forschungsfragen zur Geschichtskultur vereint. Er versteht sich als Grundlage für die weitere Diskussion um Emotionen in Begegnungen mit Geschichte und als Anregung, um zukünftig theoretische Überlegungen mit praxisorientierten Beobachtungen zu verzahnen und weiterzuentwickeln.

Am Entstehen dieses Bandes hatten viele Personen Anteil, denen großer Dank gebührt. Wir danken den Autorinnen und Autoren insbesondere für ihre Bereitschaft, sich auf die für viele noch ungewohnte Fragestellung nach den Emotionen einzulassen und die ganz eigenen Forschungsfelder unter dieser Perspektive neu zu überdenken. Ihre Beiträge und Diskussionen auf der Tagung haben uns ermutigt, den hier nun vorliegenden Band zu planen und herauszugeben, der noch einmal weit über das Tagungsgeschehen hinausgeht. Darüber hinaus danken wir dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig für das Vertrauen in uns und die Chance, die Ergebnisse unseres Crossovers in der renommierten Eckert-Schriftenreihe zu veröffentlichen. Auch für die Finanzierung der Drucklegung danken wir dem Georg-Eckert-Institut sowie der Freien Universität Berlin und dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.

Unser größter Dank gebührt Karola Rockmann vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Dank ihres hervorragenden Managements und ihrer unermüdlichen Ausdauer konnte dieser Band nicht nur in kurzer Zeit entstehen, sie übernahm auch mit kritischer Feder und geschultem Blick das Lektorat der Beiträge.

Literatur

- Ahmed, Sara. »Collective Feelings: Or, the Impression Left By Others«, in: *Theory, Culture & Society* 21 (2) (2004), 25 – 42.
- Assmann, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 6. Auflage München: Beck, 2007 (Beck'sche Reihe 1307).
- Berek, Mathias. *Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Erinnerungskulturen*. Wiesbaden: Harrassowitz, 2009 (Kultur- und sozialwissenschaftliche Studien 2).
- Bergmann, Klaus u. a. (Hg.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarbeitete Auflage Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997.
- Borries, Bodo von. »Von gesinnungsbildenden Erlebnissen zur Kultivierung der Affekte? Über Ziele und Wirkungen von Geschichtslernen in Deutschland«, in: Bernd Mütter und Uwe Uffelman (Hg.), *Emotionen und historisches Lernen, Forschung – Vermittlung – Rezeption*. 3., unveränderte Auflage Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1996, 67 – 92 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 76).
- Ders. »Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde und theoretische Erwägungen«, in: Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke (Hg.), *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt am Main: Campus, 2004, 268 – 297 (Wissenschaftliche Reihe des Fritz Bauer Instituts 11).
- Bourdieu, Pierre. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.

- Dilthey, Wilhelm. »Die Entstehung der Hermeneutik«, in: *Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlung zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften, V. Band.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1961, 317 – 338.
- Eitler, Pascal und Monique Scheer. »Emotionengeschichte als Körpergeschichte. Eine heuristische Perspektive auf religiöse Konversionen im 19. und 20. Jahrhundert«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 35 (2) (2009), 282 – 313.
- Frevert, Ute. »Was haben Gefühle in der Geschichte zu suchen?«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 35 (2) (2009), 183 – 209.
- Dies. »Gefühlswissen in der Moderne – Entwicklungen und Ergebnisse«, in: Ute Frevert u. a. (Hg.), *Gefühlswissen. Eine lexikalische Spurensuche in der Moderne.* Frankfurt am Main und New York: Campus, 2011, 263 – 277.
- Frevert, Ute und Anne Schmidt. »Geschichte, Emotionen und die Macht der Bilder«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 37 (1) (2011), 5 – 25.
- Grimm, Jacob und Wilhelm Grimm. *Deutsches Wörterbuch. 33 Bände. Nachdruck der Erstausgabe Leipzig 1854 – 1971.* München: dtv, 1984.
- Harfst, Karsten u. a. »Historisches Lernen durch Emotionen? Eine Erwiderung«, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 60 (2) (2012), 169 – 170.
- Hitzer, Bettina. »Emotionsgeschichte – ein Anfang mit Folgen«, in: *HSoz-u-Kult*, 23. November 2011, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2011-11-001> (zuletzt geprüft am 31. Januar 2013).
- Jeismann, Karl-Ernst. »Emotionen und historisches Lernen. Bemerkungen zur Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik im Oktober 1991«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 45 (1994), 164 – 176.
- Ders. »Geschichtsbewußtsein – Theorie«, in: Klaus Bergmann u. a. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik.* 5., überarbeitete Auflage Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, 42 – 44.
- LaG-Magazin – Sonderausgabe Emotionalität und Kontroversität* (11) (2012), <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/Magazin/10805> (zuletzt geprüft am 31. Januar 2013).
- Lücke, Martin. »Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik«, in: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis Geschichtsunterricht. Band 1.* Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag, 2012, 136 – 146.
- Mayer, Ulrich u. a. (Hg.). *Wörterbuch Geschichtsdidaktik.* 2., überarbeitete und erweiterte Auflage Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag, 2009.
- Mitscherlich, Alexander. *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie.* München: Piper, 1963 (Sammlung Piper).
- Morat, Daniel. »Verstehen als Gefühlsmethode. Zu Wilhelm Diltheys hermeneutischer Grundlegung der Wissenschaften«, in: Uffa Jensen und Daniel Morat (Hg.), *Rationalisierungen des Gefühls. Zum Verhältnis von Wissenschaft und Emotionen 1880 – 1930.* Paderborn: Fink, 2008, 101 – 118.
- Mütter, Bernd und Uwe Uffelman (Hg.). *Emotionen und historisches Lernen: Forschung – Vermittlung – Rezeption.* 3., unveränderte Auflage Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1996 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 76) (=1996a).
- Dies. »Die Emotionsproblematik in der Geschichtsdidaktik. Tagungsfazit und Forschungsperspektiven«, in: Bernd Mütter und Uwe Uffelman (Hg.), *Emotionen und historisches Lernen: Forschung – Vermittlung – Rezeption.* 3., unveränderte Auflage

- Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1996, 367 – 385 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 76) (=1996b).
- Dies. »Einleitung: Emotionen – Eine neue Debatte der Geschichtsdidaktik?«, in: Bernd Mütter und Uwe Uffelman (Hg.), *Emotionen und historisches Lernen: Forschung – Vermittlung – Rezeption*. 3., unveränderte Auflage Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1996, 11 – 16 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 76) (=1996c).
- Neiss, Marion. »Historisches Lernen durch Emotionen? Die Gedenkstätte Hohenschönhausen. Eindrücke«, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 59 (12) (2011), 1025 – 1032.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag, 2012.
- Plamper, Jan. *Geschichte und Gefühl. Grundlagen der Emotionsgeschichte*. München: Siedler, 2012.
- Rohlfes, Joachim. *Umriss einer Didaktik der Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1971 (Kleine Vandenhoeck-Reihe).
- Ders. *Geschichte und ihre Didaktik*. 3., erweiterte Auflage Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005.
- Rüsen, Jörn. »Geschichtskultur«, in: Klaus Bergmann u. a. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarbeitete Auflage Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, 38 – 41.
- Scheer, Monique. »Are Emotions a Kind of Practice (and Is That What Makes Them Have a History)? A Bourdieuan Approach to Understanding Emotion«, in: *History and Theory* 51 (2) (May 2012), 193 – 220.
- Scheper-Hughes, Nancy und Margaret M. Lock. »The Mindful Body. A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology«, in: *Medical Anthropology Quarterly* 1 (1) (1987), 6 – 41.
- Schönemann, Bernd. »Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft«, in: Hilke Günther-Arndt (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2003, 11 – 22.
- Schörken, Rolf. *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik*. Paderborn und Zürich: Schöningh, 1994.
- Ders. *Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1995.
- Singer, Wolf. »Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen. Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft«. Eröffnungsvortrag des 43. Deutschen Historikertages, 26. September 2000, http://www.brain.mpg.de/fileadmin/user_upload/images/Research/Emeriti/Singer/Historikertag.pdf (zuletzt geprüft am 31. Januar 2013).