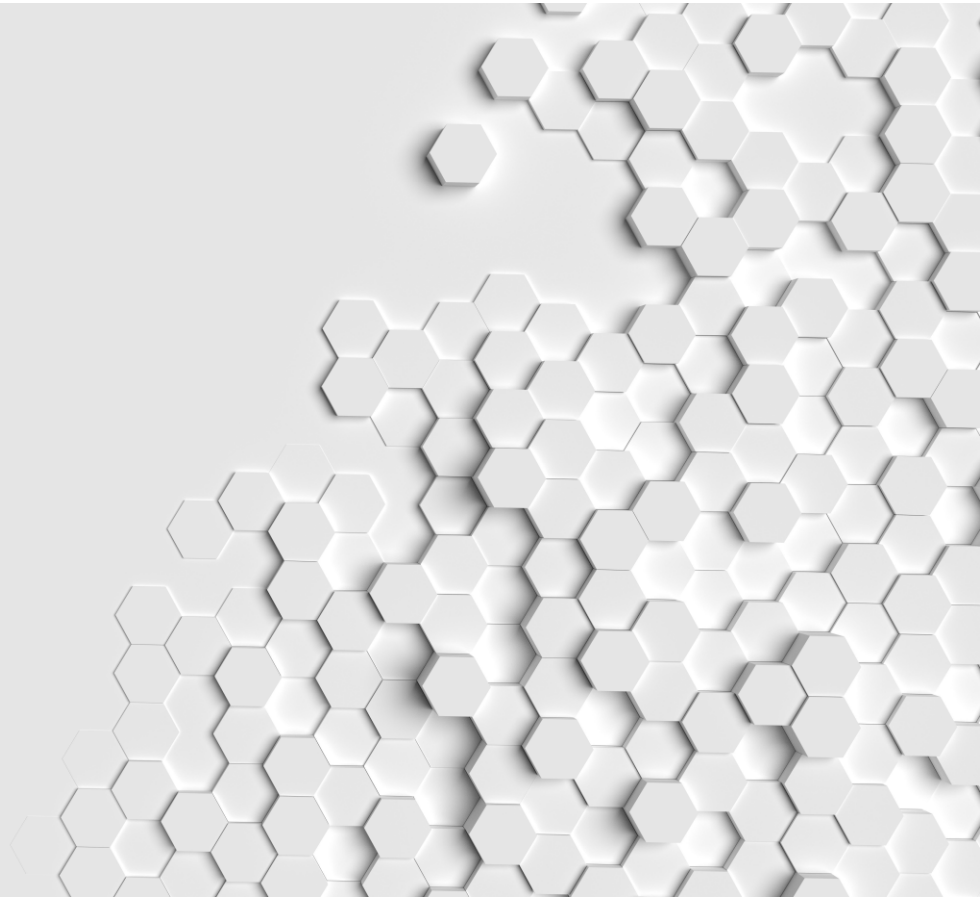




Working Paper No. 04

HISTORISCH DENKEN - EMOTIONEN „VERSTEHEN“

**GESCHICHTSBEWUSSTE EMPATHIE ALS EINE KOMPONENTE
HISTORISCHER ORIENTIERUNG IM KONTEXT DES ANTISEMITISMUS
DER GEGENWART**

Jana Habig

EMPATHIA³ WORKING PAPER SERIES

Peer reviewed

ISSN: 2941-9751

<https://doi.org/10.46586/E3.394>

Aktualisierte Auflage, Mai 2025

EMPATHIA³ Working Papers stehen, sofern nicht anders gekennzeichnet, unter der Lizenz [CC BY-NC-ND 4.0 International](#)



Zitationsweise:

Habig, Jana. 2025. „Historisch denken – Emotionen „verstehen“. Geschichtsbewusste Empathie als eine Komponente historischer Orientierung im Kontext des Antisemitismus der Gegenwart“. *EMPATHIA³ WORKING PAPER SERIES* No.4. <https://doi.org/10.46586/E3.394>

KONTAKT:

Verbundprojektleiterin: Prof. Dr. Nicola Brauch

EMPATHIA³ | Ruhr-Universität Bochum

Universitätsstr. 90a | 44789 Bochum | Deutschland

Email: empathia3@rub.de

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die Autorin

Jana Habig

Jana Habig forscht als abgeordnete Lehrkraft im Arbeitsbereich „Didaktik der Geschichte“ RUB (Prof. Dr. Nicola Brauch) zu antisemitismuskritischer Bildung im Geschichtsunterricht. Als Lehrerin unterrichtet sie Geschichte und Latein an einem Gymnasium im Ruhrgebiet und hat als Moderatorin und pädagogische Mitarbeiterin in der staatlichen Lehrkräftefortbildung bei der Bezirksregierung Arnsberg gearbeitet. Als assoziierte wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt EMPATHIA³, insbesondere im Bochumer Teilprojekt „Historia Magistra Vitae: Historisches Wissen gegen Antisemitismus (HiMAVi)“, entwickelt und erforscht sie u.a. fächerübergreifende und fachspezifische Lehrkräftefortbildungen im Bereich der Antisemitismusprävention.

Für die kritische Lektüre dankt die Autorin:

Florian Beer

Deidre Berger

Andreas Elsner

Jana-Andrea Frommer

Prof. Dr. Marc Grimm

Daliah Hauch

Natalia Kajzer

Dr. Jonna Mäder

Sarah Vosding (auch für redaktionelle Tätigkeiten)

und den Teilnehmenden des FUER-Kolloquiums vom 19.-20. Februar 2025

Besonderer Dank gilt Prof. Dr. Nicola Brauch für ihre fachliche Beratung und Unterstützung während des gesamten (Schreib-)Prozesses.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Zur Verankerung geschichtsbewusster Empathie im Konzept des Geschichtsbewusstseins	4
3. Grundlagen der geschichtsbewussten Empathie – zwischen sozialpsychologischen und geschichtsdidaktischen Perspektiven	6
4. Theoretische Modellierung der geschichtsbewussten Empathie	9
4.1 Zur Thematisierung von Emotionen im Geschichtsunterricht	12
4.2 Implikationen für die Materialauswahl und Arbeitsaufträge	13
4.3 Zur Förderung von geschichtsbewusst-empathischer Orientierungskompetenz: Reflexionen des Urteilsprozesses	14
5. Geschichtsbewusste Empathie im Kontext des Antisemitismus der Gegenwart	16
5.1 Zur Konturierung des grundlegenden Antisemitismusverständnisses	16
5.2 Zu Potentialen der gbE im Kontext antisemitismuskritischer Bildung	18
6. Unterrichtspragmatisches Beispiel zur Förderung von geschichtsbewusst-empathischer Orientierung im Prozess des historischen Lernens (Jahrgangsstufe 9/ Gymnasium)	19
6.1 Zu Möglichkeiten der Leistungsmessung	23
7. Fazit und Ausblick	25
Literaturverzeichnis	27
Anhang: Post auf Telegram	32

1. Einleitung

„Ute Frevert hat einmal betont, dass Gefühle soziales Handeln motivieren und Geschichte machen. Dem ist voll zuzustimmen, aber zugleich ist darauf hinzuweisen, dass auch bei der Produktion und Rezeption von historischen Narrationen Emotionen eine ebenso zentrale Rolle spielen. Sie beeinflussen die Themenauswahl, die Parteinahmen, die Werturteile und vieles mehr.“ (Meyer-Hamme 2013, 130)

Die zentrale Rolle von Emotionen im Prozess des historischen Lernens ist in der deutschen Geschichtsdidaktik seit Längerem allgemein anerkannt (vgl. Pandel 2012, 148; Brauer&Lücke 2013; Rüsen 2013; Rüsen 2020).¹ Bei der Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht gilt es zu berücksichtigen, dass Emotionen Schüler*innen sowohl zur Produktion eigener Geschichtsdarstellungen² motivieren als auch daran hindern können. Emotionen begleiten die Rezeption historischer Darstellungen – und können deren Wirkung auf die Schüler*innen ein Leben lang prägen. Die von den Schüler*innen rezipierten Geschichtsdarstellungen sind ihrerseits durch die Emotionen ihrer Urheber*innen beeinflusst. Darüber hinaus müssen Schüler*innen mit den Emotionen ihrer Mitmenschen sowie ihren eigenen umgehen, die durch historische Darstellungen ausgelöst oder verstärkt werden. Denn Emotionen sind nicht nur – wie Juliane Brauer (2023, 220ff.) in Anlehnung an Ute Frevert (2009; 2013) betont – geschichtsträchtig und geschichtsmächtig; ergänzend soll hier präzisiert werden, dass Emotionen einer *narrativen Formung* unterliegen, so wie Geschichtsdarstellungen ihrerseits emotional geprägt werden.³ Der Begriff der *narrativen Emotionsformung* wird hier vorgeschlagen, um einem narrativistischen Geschichtsverständnis (Rüsen 1983; Jeismann 2000) folgend den Einfluss von Geschichtsdarstellungen (bei ihrer Produktion und Rezeption⁴) auf Emotionen zu verdeutlichen.

Im Rahmen dieses Beitrags wird ein Modell zur Planung von Geschichtsunterricht theoretisch begründet, das die Wechselwirkungen zwischen Emotionen und Geschichtsdarstellungen und

¹ Brauer (2023, 217ff.) bietet einen Überblick über den geschichtsdidaktischen Diskurs zu Emotionen. Hier steht der deutschsprachige Diskurs zu der Thematik im Mittelpunkt.

² Unter Geschichtsdarstellungen werden „die vielfältigen Formate und Produkte der Geschichtskultur“ subsumiert. „Bei Darstellungen handelt sich um Präsentationsformen von Geschichte, die Geschichte in einer erheblichen zeitlichen Differenz zum Ereignis / zur Struktur / zum Prozess für die jeweilige Gegenwart synthetisieren und damit (explizit und implizit) deuten.“ (Memminger 2023, 165)

³ Hier soll für Emotionen die Definition von Juliane Brauer (2023, 220) zugrunde gelegt werden, die Emotionen als „dadurch gekennzeichnet (betrachtet), dass sie kulturell und strukturell erlernt und in sozialen Praktiken verinnerlicht, aber auch ausgehandelt werden.“

⁴ Damit sind sowohl Emotionen angesprochen, die eine Rezeption von Geschichtsdarstellungen begleiten können, als auch Emotionen, die von Geschichtsdarstellungen ausgelöst oder beeinflusst sind.

Mit *begleiten* ist hier gemeint, dass Emotionen durch Rezeption von Geschichtsdarstellungen entstehen oder durch sie erinnert/getriggert werden können. Wut z.B. kann dabei auf die Art der Darstellung entstehen, Angst kann ausgelöst/reaktiviert werden.

-erzählungen⁵ berücksichtigt und derzeit in der schulischen Praxis erprobt wird. Ziel ist eine Konzeption von Geschichtsunterricht, der Schüler*innen zu einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang (vgl. Schreiber 2008) mit Emotionen in ihrer narrativen Formung befähigt – und sie dadurch in ihrer Orientierung innerhalb der gegenwärtigen (Geschichts-) Kultur und Gesellschaft unterstützt.

Im Folgenden wird dazu zunächst das Konstrukt⁶ der *geschichtsbewussten Empathie* vorgestellt und theoretisch hergeleitet. Mit dem Begriff der *geschichtsbewussten Empathie* (gbE) wird die Fähigkeit bezeichnet, Emotionen in ihrer narrativen Formung wahrzunehmen, ihnen nachzuspüren und sie zu verstehen. Das Konstrukt der gbE wird zunächst im Rahmen der Kategorie des Geschichtsbewusstseins sowie des historischen Denkens verortet (Abschnitt 2). Anschließend wird das zugrundeliegende Empathieverständnis erläutert, das den sozialpsychologischen Empathiebegriff von Frommer (2024; 2025 in prep.) mit geschichtsdidaktischen Kategorien und Konzepten verbindet (Abschnitt 3).

Das nachfolgend vorgestellte Modell der gbE (Abschnitt 4) basiert auf dem Modell der historischen Empathie von Jason Endacott und Sarah Brooks (2013)⁷, das hier auf Empathie mit gegenwärtigen Personen übertragen und in zentralen Aspekten neu kontextualisiert wurde. Konzeptualisierungen historischer Empathie konzentrieren sich nämlich vor allem auf die Emotionen historischer Personen (vgl. u.a. Lee&Ashby 2001, 50; Brauer 2013, 79). Das Modell der gbE dient als Planungsgrundlage für Lernprozesse, die die Entwicklung von gbE gezielt unterstützen sollen.⁸ In diesem Abschnitt (Abschnitt 4) werden zunächst die verschiedenen Dimensionen der gbE erläutert. Darauf aufbauend werden Implikationen für die Gestaltung von Geschichtsunterricht abgeleitet und pragmatische Überlegungen zur Förderung einer geschichtsbewusst-empathischen Orientierung vorgestellt.

Da das Konstrukt der gbE im Rahmen einer interdisziplinären Auseinandersetzung mit der Frage entwickelt wurde, welchen Beitrag historisches Lernen zur Bildung gegen Antisemitismus leisten kann, werden daraufhin die Voraussetzungen und Potenziale von gbE als Ansatz einer antisemitismuskritischen Bildung im Geschichtsunterricht dargelegt (Abschnitt 5). Die Übertragbarkeit auf weitere Inhaltsfelder historischen Lernens bleibt dabei ausdrücklich mitgedacht. Abschließend wird das Zusammenspiel der einzelnen Dimensionen von gbE bei der

⁵ „Das historische Erzählen ist eine komplexe historische Denkleistung, die alle anderen Teiloperationen historischen Denkens (...) integriert.“ (Fenn&Kersting-Zülsdorf 2023, 39) In den Lehrplänen mehrerer Bundesländer ist das historische Erzählen oberstes Lernziel.

⁶ Die sozialpsychologische Forschung versteht Empathie auch als „multidimensionales Konstrukt“ (Frommer 2024, 26). GbE würde in diesem Bild die Dimension der Empathie abbilden, die fachspezifische Erkenntnisse und Kompetenzen explizit nutzt.

⁷ Zu Aktualität und breiter Verwendung des Modells von Endacott&Brooks (2013) siehe Conner&Graham (2023).

⁸ Hier wird gbE als Methode und Fähigkeit verstanden. Zu der Diskussion (Methode oder Kompetenz) in Bezug auf die historische Empathie siehe Endacott&Brooks (2018, 203).

Förderung einer geschichtsbewusst-empathischen Orientierung im historischen Lernprozess anhand eines unterrichtspragmatischen Beispiels veranschaulicht (Abschnitt 6).

2. Zur Verankerung geschichtsbewusster Empathie im Konzept des Geschichtsbewusstseins

Geschichtsbewusste Empathie beschreibt die erlernbare Fähigkeit⁹, Geschichtsdarstellungen beeinflussende oder durch sie beeinflusste Emotionen wahrzunehmen, ihnen nachzuspüren und sie zu verstehen. Intendiert ist dabei nicht, diese Emotionen zu manipulieren oder gar auszuschalten, sondern vielmehr, Schüler*innen darin anzuleiten, diese Emotionen zu verstehen und auf dieser Grundlage reflektiert und (selbst-)reflexiv in ihre (historische) Orientierung einzubeziehen.¹⁰ Denn: Ein Verstehen von Emotionen in ihrer narrativen Formung ist eine Voraussetzung für historische Orientierung in der Gegenwart.¹¹

Verstehen ist dabei nicht normativ zu fassen, sondern im Sinne eines Nachvollziehens, um rationale Betrachtung und fundierte Werturteile zu ermöglichen (vgl. Frommer 2024, 24) – also als die Fähigkeit, sich etwas erklärlich machen zu können.

Den Emotionen anderer Menschen *nachzuspüren*, bedeutet nicht, deren Gefühle unmittelbar zu übernehmen oder damit identifiziert zu sein, sondern sich ihnen anzunähern, indem man eigene emotionale Resonanzen auf die Wahrnehmung dieser Emotionen in einer »als ob«-Position (ebd., nach Rogers)¹² bewusst fühlt und reflektiert (vgl. ebd., 25). Was hier als Nachspüren bezeichnet wird, bezieht sich also stets auf eigene emotionale Reaktionen, die im Kontext der Auseinandersetzung mit den Emotionen eines anderen Menschen entstehen.

Emotionen *wahrnehmen* zu können, bildet eine grundlegende Voraussetzung dafür, diesen nachzuspüren und sie zu verstehen. Wahrnehmen bedeutet in diesem Zusammenhang, Emotionen überhaupt als mögliche Folge, Bedingung oder Ursache unterschiedlicher Geschichtsdarstellungen und -narrative anzunehmen und in ihren vielfältigen Ausdrucksformen einen Hinweis auf sie zu entdecken: Eigene wertende Gedanken wie „Das war unfair!“ können etwa

⁹ GbE wird hier nicht als eigenständige Kompetenz – als Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft (Weinert 2001, 27f.) – verstanden, sondern lediglich als eine erlernbare Fähigkeit des Wahrnehmens und des kognitiven sowie emotionalen Verstehens; also als Komponente einer Kompetenz (Schreiber et al. 2006, 60). Frommer (2024) versteht professionelle Empathie nach Rogers (2009) als Fähigkeit, bewusste Entscheidung (also auch Bereitschaft) und Fertigkeit, indem geübt und verinnerlicht wird. GbE wird hier auch als eine Komponente oder Facette dieser (professionellen) Kompetenz aufgefasst werden (siehe unten S. 6ff.).

¹⁰ Vgl. hierzu Brauer (2013, 89), die Ähnliches als Konsequenz von „Empathie als produktiver Irritation“ beschreibt.
¹¹ Historische Orientierung beschreibt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historische Erkenntnisse und Einsichten als historische Sinnbildungen auf die eigene Gegenwart und Zukunft zu beziehen (Schreiber et al. 2006; vgl. Trautwein et al. 2017, 45). Sie ermöglicht es, Handlungsoptionen auch unter Bezug auf vergangene Erfahrungen abzuleiten. Orientierungskompetenz ist damit etwas stärker alltags- und gegenwartsbezogen als Urteilskompetenz. (Zur Orientierung im Geschichtsunterricht siehe auch Ammerer (2019) und zur Urteilsbildung im Geschichtsunterricht siehe Hoffmann (2025) und Winkelhöfer (2021) oder auch Fenn&Zülsdorf-Kersting (2023, 35ff.))

¹² In der »als ob«-Position nimmt man die Emotionen eines anderen Menschen möglichst genau wahr, „gerade so, als ob man die andere Person wäre, jedoch ohne jemals die ‚als ob‘-Position aufzugeben.“ (Frommer 2024, 25) Zur »als ob«-Position siehe Rogers (2009, 44).

Ausdruck eines Gefühls von Unzufriedenheit oder Wut sein. Die Tränen eines Gegenübers lassen sich oft als ein Zeichen von Trauer deuten, so wie ein Lachen häufig Freude signalisiert. Auch ein bestimmter Interpretationsansatz in einer historischen Darstellung kann emotional motiviert sein; ein abfälliger Kommentar über eine historische Begebenheit in den sozialen Medien z.B. kann die Wut seines Verfassers widerspiegeln. Signale auf Emotionen lassen sich in analogen wie digitalen Geschichtsdarstellungen in vielfältiger Weise entdecken – in der Semantik und (bildlichen wie schriftlichen) Symbolik, in der Stilistik und der Erzählperspektive, ja sogar in der Wahl der Satzzeichen oder der gezielten Setzung von Leerstellen.

Ein Verstehen von Emotionen in ihrer *narrativen Formung* verlangt maßgeblich, dass historisches Wissen und historisches Denken¹³ für dieses Verstehen eingesetzt werden. In der gegenwärtigen Geschichtskultur manifestierte Geschichtsdarstellungen mit ihren Vergangenheitsdeutungen und Sinnbildungen (vgl. Jeismann 1985; Rüsen 1983) müssen auch als eine Ursache von Emotionen sowie Emotionen selbst als eine Motivation zu und Bedingung von diesen Darstellungen verstanden werden. Geschichtsbewusst ist gbE also insofern, dass sie gegenwärtige Emotionen in ihrer narrativen Formung reflektiert. Die Kategorie des Geschichtsbewusstseins verweist auf den „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung“ (Jeismann 1978, 32). GbE stellt eben diesen Zusammenhang her, indem sie zu einem Verstehen gegenwärtiger Emotionen Vergangenheitsdeutungen – sei es in ihren Auswirkungen oder bei ihrer Entwicklung – heranzieht und damit für Orientierung nutzbar macht. Auf der Grundlage eines historischen Verständnisses von Emotionen können diese nämlich 1. (als Gegenstand) reflektiert in die eigene Orientierung einbezogen werden (z.B. als mögliche Reaktionen auf einen Gegenstand der Geschichtskultur), und 2. kann ein (selbst-)reflexiver Umgang mit ihnen (als Bedingung) im Prozess des historischen Lernens und bei der Orientierung erfolgen.¹⁴

Als ein Modell historischen Denkens wird hier das FUER-Modell wegen seines deutlichen Gegenwarts- und Lebensweltbezuges und seiner Offenheit für emotionale Aspekte (vgl. Trautwein et al. 2017, 45) zu Grunde gelegt. Im FUER-Modell¹⁵ kann gbE als eine Komponente

¹³ Fenn&Zülsdorf-Kersting (2023, 44) nennen historisches Wissen und historisches Lernen die wichtigsten Komponenten des individuellen Geschichtsbewusstseins.

¹⁴ Als Lernziel unterscheidet sich gbE also von historischer Empathie. Eine Förderung von historischer Empathie im Geschichtsunterricht wird bei Endacott&Brooks (2013, 44f.) mit zweierlei Zielsetzung begründet: Ein Ziel ihrer Förderung ist die aktive Auseinandersetzung mit und damit ein tiefes Verständnis von historischen Inhalten (Endacott&Brooks, 44; vgl. auch Brauer 2013, 80). Ein weiteres Ziel ist ein weniger mittelbares Ziel. Durch das Verständnis der Schüler*innen, dass historische Erkenntnisse und ihre eigene Sichtweisen Produkt einer Vielzahl von Variablen sind, werden sie in die Lage versetzt, „to analyze and evaluate their own beliefs and actions and those of others they encounter in the present.“ (Endacott&Brooks, 45). Brauers (2013, 89) Verständnis hingegen unterscheidet sich im Hinblick auf den reflexiven Umgang mit eigenen Emotionen (bei Brauer: Deutungen und Haltungen) kaum von den hier vorgetragenen Überlegungen.

¹⁵ Zu den verschiedenen Modellen von historischem Denken und alternativen Begriffsbezeichnungen siehe Fenn&Zülsdorf-Kersting (2023, 15f). In der Zehnmatrix von Fenn&Kersting-Zülsdorf (2023, 53) besteht in Bezug auf die hier besprochene Thematik das grundlegende Problem, dass nur von „Denkoperationen“ die Rede ist.

(Schreiber et al. 2006, 60) der Orientierungskompetenz betrachtet werden. Schließlich ist die Fähigkeit, Emotionen als Bestandteile der eigenen Lebenswelt und der eigenen Person in ihrer Zeitgebundenheit wahrzunehmen und zu verstehen, eine wesentliche Grundlage für die dort beschriebene Kompetenz, historische Erkenntnisse und Einsichten (auch über die Emotionen selbst) auf die eigene Person und Lebenswelt zu beziehen (Schreiber et al. 2006, 24).

GbE spielt für die Operationalisierung der vier im FUER-Modell ausgewiesenen Kernkompetenzen der Orientierungskompetenz eine wichtige Rolle. Hier sei insbesondere auf die Kernkompetenz zur Reflexion und Erweiterung der Handlungsdispositionen hingewiesen mit der Teilkompetenz, „Handlungsbedingungen historisch zu betrachten“ (Schreiber et al. 2006, 27). Das Verstehen von narrativen Emotionsformungen des gegenwärtigen Gegenübers ist Voraussetzung für einen Einbezug dieser Emotionen in die eigenen Handlungsentscheidungen.

GbE kann damit als eine grundlegende Komponente der historischen Orientierung in der heutigen (Geschichts-)Kultur und Gesellschaft betrachtet werden.

3. Grundlagen der geschichtsbewussten Empathie – zwischen sozialpsychologischen und geschichtsdidaktischen Perspektiven

Das hier grundlegende Verständnis von Empathie ist angelehnt an den Empathiebegriff, den Jana-Andrea Frommer (2024; 2025 in prep.) im Kontext der Professionalisierung von Staatsbediensteten im Bereich der Antisemitismusprävention vorschlägt. Frommer (2024) versteht professionelle Empathie als eine „Schlüsselkompetenz der Antisemitismusprävention“ (ebd.), an deren Bedarfe sie ihren Empathiebegriff anpasst.

Ein in der Sozialpsychologie verbreitetes Verständnis von Empathie als Identifikation hält Frommer (2024, 24) für den Kontext von Bildungsarbeit und professionellem Handeln für unzureichend: Die Fokussierung auf ein ausschließliches Verstehen oder gemeinsames Empfinden emotionaler Zustände von Betroffenen klammert die emotionalen Zustände der Helfenden aus. Außerdem bemängelt sie eine ideologische Aufladung des Begriffs sowohl im Alltagsgebrauch als auch in wissenschaftlichen Kontexten. Empathie werde hier wie dort häufig mit „Sympathie, Solidarisierung bzw. Parteinahme gleichgesetzt oder aber mit Mitleid“ (ebd., 24).¹⁶ Diese Gleichsetzungen, die der Empathie – mehr oder weniger offensichtlich – eine wertende Rolle zuschreiben, beschreibt Frommer für ihren Kontext als wenig zielführend (Sympathie: »missionarische Ansätze«) bzw. dysfunktional (Mitleid: Reproduktion von

Umgang mit Emotionen im Kontext von historischem Erzählen könnte als eine 6. Denkopoperation und emotionale Praxis dort eingefügt werden mit der Synthese, dass jemand ein Verständnis von Emotionen im Kontext von Geschichtserzählungen bildet, und mit der Analyse, dass Emotionen als Bedingungen und Einflussfaktoren in Prozessen und Produkten des historischen Lernens überprüft werden.

¹⁶ Vgl. hierzu eine ähnliche Unterscheidung für die historische Empathie bei Foster (1999, 19) und Barricelli (2009, 72).

Opfernarrativen). Frommer (2024, 25) versteht Empathie als die erlernbare Fähigkeit, „sich in die Lage anderer hineinversetzen zu können, ohne die eigenen Werte und Haltungen aufzugeben“. Diese Fähigkeit bilde die „Basis für ein zunächst (möglichst) unbewertetes Betrachten anderer emotionaler Facetten und ein zunehmendes Verständnis anderer Gedanken- und Erlebenswelten“ (ebd.). Frommer unterscheidet dabei zwischen »Verstehen« und »Verständnis haben« im Sinne einer Bewertung und vertritt damit ein Empathieverständnis, das nicht darauf abzielt, den Sinn aus dem eigenen Erleben zu interpretieren, sondern sich zunächst in die Perspektive des anderen hineinzusetzen und diese zu verstehen, dabei aber immer bei sich selbst zu bleiben.

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive machen diese Unterscheidungen den Empathiebegriff nach Frommer in zweierlei Hinsicht anschlussfähig: Es entspricht der historischen Methode (vgl. Foster 1999, 19), das Verstehen von Emotionen ohne eine Bewertung derselben zu betrachten, da damit eine Trennung von Analyse und Werturteil begründet wird. Außerdem beugt die Interpretation der Emotionen Anderer in einer bewussten »als ob«-Position dem vor, was Brauer (2023, 221ff.) als eine Vermischung von Objekt- und Subjektemotionen¹⁷ bezeichnet, nämlich einer Vermischung von Gefühlen anderer Menschen mit den Gefühlen der eigenen Person.¹⁸

Die Auffassung Frommers, dass Empathie eine *erlernbare Fähigkeit* ist, bildet vor diesem Hintergrund die theoretische Grundlage dafür, historische Lernprozesse gezielt auf die Entwicklung von gbE auszurichten.

Wie bereits mehrfach betont, beschreibt gbE die Fähigkeit, Emotionen in ihrer *narrativen Formung* wahrzunehmen, ihnen nachzuspüren und sie zu verstehen. Die Eingrenzung von gbE auf Kontexte, in denen Geschichtsdarstellungen in irgendeiner Form wirksam sind, lässt diese Fähigkeit als eine fachspezifische Facette der (professionellen) Empathie nach Frommer erscheinen.¹⁹

In ihrer Fokussierung auf *Emotionen* unterscheidet sich gbE von Frommers Empathieverständnis²⁰ ebenso wie von geschichtsdidaktischen Konzeptualisierungen von historischer Empathie. In Vorstellungen von historischer Empathie stehen gemeinhin in einem weiteren Fokus

¹⁷ Zur Unterscheidung und der Gefahr einer Vermischung von Subjekt- und Objektemotionen im Prozess des historischen Lernens siehe Brauer (2023, 221ff.).

¹⁸ Das Nachspüren sollte im Sinne der Trennung von Subjekt- und Objektemotionen – wie oben beschrieben – immer in dem Bewusstsein erfolgen, dass es eigene Gefühle sind, die gespürt werden, und das Gegenüber gegebenenfalls anders empfindet.

¹⁹ Frommer hat diese Facette der Empathie in ihrer Konzeptionalisierung allerdings angelegt, indem sie den historischen Kontext als einen Aspekt der Fremdwahrnehmung explizit benennt (Frommer 2024, 37).

²⁰ Frommer (2024, 25) spricht zwar auch von „emotionale(n) Zuständen“ als Wahrnehmungsobjekt, rechnet Empathie aber z.B. auch kognitive Aspekte, wie Gedanken, explizit zu und versteht sie deshalb im Vergleich zu gbE etwas breiter im Kontext des „inneren Bezugsrahmen(s)“ (ebd., 25).

ein „understanding how people from the past thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences“ (Endacott&Brooks 2013, 41) im Mittelpunkt der Wahrnehmung. Die bewusste Engstellung der gbE auf Emotionen ist der spezifischen Fragestellung geschuldet, in deren Kontext das Konstrukt der gbE entwickelt wurde/wird.²¹ GbE kann damit einen fokussierten Beitrag dazu leisten, der (nicht nur in pragmatischen Ausführungen²²) häufig vernachlässigten und doch herausragenden Bedeutung von Emotionen im und auf den Prozess des historischen Lernens Rechnung zu tragen (vgl. Bracke&Flaving 2018, 110).

Von den im angloamerikanischen Raum, aber auch in der deutschsprachigen Geschichtsdi-
daktik²³ vorherrschenden, unterschiedlich akzentuierten Vorstellungen²⁴ von historischer Empathie unterscheidet sich die gbE zudem grundlegend darin, dass ihre Empathieempfänger*innen in der *Gegenwart* leben und nicht in der Vergangenheit gelebt haben.²⁵ Während geschichtsdi-
daktische Ansätze zur historischen Empathie, einschließlich des Modells von Endacott&Brooks (2013), primär vergangene Emotionen historischer Personen in den Blick nehmen (vgl. u.a. Lee&Ashby 2001, 50; Brauer 2013, 79), bleiben dort gegenwärtige Emotionen meist randständig.²⁶ GbE hingegen ermöglicht bei der Planung von Geschichtsunterricht die Berücksichtigung der emotionalen Durchdringung von Geschichtskulturen, da sie Emotionen heutiger Akteur*innen in ihrer Bedingtheit von Geschichtsdarstellungen fokussiert. Dies hat selbstverständlich Konsequenzen auch für eine Förderung dieser Form der Empathie, insbesondere da Emotionen zeitgebunden sind: GbE als Methode erlaubt – im Vergleich zur historischen Empathie – aufgrund grundsätzlich größerer Nähe²⁷ zu den Empathieempfänger*innen einen stärkeren Einbezug emotionaler Aspekte auch bei der Wahrnehmung des Gegenübers – ein Nachspüren der Emotionen in »als ob«-Position wird erleichtert. Diese emotionale Wahrnehmung wird bei der historischen Empathie durch die – wie Brauer (2013, 79) es nennt – „doppelte

²¹ Zuletzt hat Chernivsky in ihrem Vortrag am 06.03.25 in Hildesheim die affektiven und emotionalen Dimensionen von Antisemitismus und die Notwendigkeit, diese zu adressieren, nachdrücklich betont. Siehe hierzu außerdem unten S. 17f.

²² Das FHURKO Modell (Hoffmann 2025), in dem sehr überzeugend die Phase der Reflexion im Prozess der Urteilsbildung betont wird, spart dabei eine Reflexion von Emotionen aus.

²³ Zu den Vorstellungen von historischer Empathie in der deutschen Geschichtsdi-
daktik siehe Brauer (2016, 34).

²⁴ Zu der unterschiedlichen Akzentuierung von kognitiven und affektiven Aspekten in Konzepten der historischen Empathie siehe Davis (2001, 3). Bei geschichtsbewusster Empathie wird nicht von affektiven, sondern von emotionalen Anteilen gesprochen, da sie eben keine unmittelbare, spontane und kurzfristige Reaktion (Affekte) darstellt, sondern diese Reaktionen vielmehr bewusst fühlt (Emotionen) und reflektiert.

Zu der Frage, inwiefern die Kontextualisierung ein Teil der Empathie ist, siehe Huijgen et al. (2017, 113).

²⁵ Wenn gbE als eine Facette der historischen Empathie verstanden wird – was durchaus vorstellbar ist –, gelten die Ausführungen zu diesem Aspekt selbstverständlich nicht mehr (siehe unten S. 9). Endacott&Brooks (2013, 43) konzeptualisieren historische Empathie ebenfalls „closer“ an Formen von Empathie mit gegenwärtigen Personen.

²⁶ Sie setzten sich – wenn überhaupt – lediglich mit den Emotionen der Subjekte des historischen Lernprozesses, mit den Emotionen der Schüler*innen (und Lehrkräfte), auseinander.

²⁷ Psychologie und Neurowissenschaften thematisieren „Empathie als die Wahrnehmung von sich räumlich und zeitlich nahen Personen“ (Brauer 2013, 79).

Alterität“ stark beeinträchtigt und birgt die Gefahr von anachronistischen Zuschreibungen (vgl. auch Brauer 2023, 223).²⁸

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass gbE als eine erlernbare Fähigkeit eine grundlegende Komponente von historischer Orientierung in der Gegenwart darstellt. Sie kann damit als eine fachspezifische und auf Emotionen fokussierte Facette der (professionellen) Empathie nach Frommer betrachtet werden.

4. Theoretische Modellierung der geschichtsbewussten Empathie

Das im Folgenden vorgestellte Modell dient als Planungsgrundlage für Lernprozesse, die die Entwicklung geschichtsbewusster Empathie (gbE) gezielt unterstützen sollen. Die methodische Modellierung von gbE basiert – wie bereits angesprochen – auf dem Modell zur Förderung historischer Empathie in historischen Lernprozessen von Endacott&Brooks (2013). Dieses Modell wird modifiziert, indem es auf Empathie mit Menschen als Produzent*innen und Rezipient*innen von Geschichtsdarstellungen übertragen wird – also auf die Empathie mit Akteur*innen der (gegenwärtigen) Geschichtskultur.²⁹

Geschichtsbewusste Empathie kann selbstverständlich auch als eine Facette historischer Empathie betrachtet werden. In diesem Fall fokussiert sie Emotionen von Menschen, die in der Vergangenheit gelebt haben, in ihren jeweiligen narrativen Formungen. Die materiellen Anker (vgl. Scheer 2016, 18; siehe unten S. 13) dieser Emotionen sind in den historischen Quellen zu finden. In der Praxis der Empathieförderung wird dies Auswirkungen auf das Nachspüren von Emotionen haben, da durch die zeitliche Distanz eine geringere Nähe zwischen den Lernenden und den jeweiligen Empathieempfänger*innen angenommen werden muss.

Das hier vorgestellte Modell bezieht sich auf gbE als eine fachspezifische Facette der (professionellen) Empathie nach Frommer (2024; 2025 in prep.) und nimmt daher zunächst narrative Emotionsformungen von Menschen in der Gegenwart in den Blick.

GbE als erlernbare Fähigkeit baut auf vier „interrelated and interdependent endeavors“ (Endacott&Brooks 2013, 43) auf – auf vier Bemühungen, die auch jede für sich allein förderungswürdig erscheinen, aber nur in ihrer Gesamtheit als gbE bezeichnet werden sollen.³⁰ Hier werden diese Bemühungen als Dimensionen der gbE betrachtet.

²⁸ Endacott&Brooks (2013, 43) konzeptualisieren auch historische Empathie zweidimensional bei einer Betonung von unterschiedlichen Lebenserfahrungen im Bereich der „affective connection“.

²⁹ Hierzu wird auch auf das Transfermodell von Frommer (2024, 37) zurückgegriffen.

³⁰ Hier liegen die drei Dimensionen der historischen Empathie im Modell von Endacott&Brooks (2013) zugrunde. Die Dimension der „Selbstreflexion“ ist dem Transfermodell von Frommer entnommen, die sie allerdings nicht als Teil der Empathiefähigkeit modelliert, sondern in Wechselwirkung und als Voraussetzung beschreibt (Frommer 2024, 37). Für das Nachspüren der Emotionen von anderen Menschen, ohne diese Emotionen mit eigenen Emotionen zu vermischen, erscheint allerdings die Selbstreflexion so grundlegend, dass sie hier als Teil der gbE aufgefasst wird.

- 1) **Historische Kontextualisierung:**³¹ Im Zentrum stehen hier – ausgehend von der jeweiligen historischen Fragestellung, auf die die gegenwärtige Situation und die darin wirkenden Geschichtsdarstellungen implizit³² oder explizit verweisen – das Wissen und Erkenntnisse³³ über die jeweiligen historischen Inhalte (Schreiber et al. 2006, 29). Es gilt dabei auch, diese „spezifische Domäne des Historischen“ (Schreiber et al. 2006, 29) zu strukturieren und zu erschließen.³⁴ Ein tiefes historisches Verständnis ist also eine Dimension der gbE (siehe unten S. 10) und nicht – wie in Konzeptualisierungen von historischer Empathie (vgl. Levstik 2001, 74)³⁵ – Ziel ihrer Förderung.
- 2) **Kontextualisierung von Geschichtsdarstellungen in der Gegenwart:** Hier geht es darum, die historischen Fragen, auf die die gegenwärtige Situation verweist, zu erschließen und mit der Situation in Verbindung zu bringen (Schreiber et al. 2006, 22). Es gilt außerdem, die Bedeutung dieser Fragestellungen in und für die Gegenwart und Zukunft zu identifizieren. Dafür ist Voraussetzung, die Geschichtsdarstellungen, die zu den Fragestellungen gehören, dekonstruieren zu können (Schreiber et al. 2006, 24). Das **Wahrnehmen** von Emotionen, die in Geschichtsdarstellungen manifestiert, also verankert, sind und/oder Geschichtskulturen durchdringen, wird hier als Teil der Kontextualisierung von Geschichtsdarstellungen in der Gegenwart betrachtet und ist der Ausgangspunkt der Reflexion der Perspektiven von unterschiedlichen Emotionsträger*innen.
- 3) **Reflexion von Perspektiven:**³⁶ Hier geht es um die Reflexion der Perspektiven von Rezipient*innen und Produzent*innen von Geschichtsdarstellungen ebenso wie um die Reflexion der Perspektiven von Menschen in Situationen, in denen sie von Geschichtsdarstellungen beeinflusst sind. Ein Nachdenken über die Erfahrungen, Grundsätze, Positionen, Einstellungen und Überzeugungen der Emotionsträger*innen ist die Voraussetzung, zu verstehen, warum diese Person wie über die betreffende Situation denken

³¹ Bei Frommer (2024, 37) wird diese Dimension in den Aspekten Wissen und historischer Kontext angesprochen, bei Endacott&Brooks (2013, 43f.) in der Bestrebung der „historical contextualisation“.

³² Es ist nicht immer offensichtlich, inwiefern Geschichte in einer Situation (nach)wirkt. Häufig geschieht dies unbewusst.

³³ Hier ist auch Wissen um die „historischen Eigennamen“ relevant (vgl. Trautwein et al. 2017, 23).

³⁴ Damit fällt die historische Kontextualisierung im FUER-Modell am ehesten in den Bereich der Sachkompetenz.

³⁵ Endacott&Brooks (2013, 44) nennen zahlreiche Studien, die eine aktive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und ein tiefes historisches Verständnis als Potential von historischer Empathie herausstellen. Die Orientierungsfunktion von historischer Empathie nennen sie als ein „ultimate goal“, das über die grundsätzliche Erfahrung von Historizität erreicht wird.

³⁶ Hier wird bewusst nicht der Terminus Perspektivübernahme (anders Endacott&Brooks (2013, 43f.): perspective taking) verwendet, da betont werden soll, dass ein Heraustreten aus einer »als ob«-Position (Rogers 2009, 44) aus verschiedenen Gründen nicht sinnvoll ist. Eine andere Perspektive gänzlich zu übernehmen – auch bei großer Nähe – und die eigene Perspektive gänzlich aufzugeben, ist nicht möglich. Dies sollte deswegen auch nicht gefordert werden. Vielmehr sollte die eigene Perspektive reflexiv bei einer Auseinandersetzung mit der anderen Perspektive einbezogen werden. Deswegen gelten die Ausführungen Brauers zur historischen Empathie grundsätzlich auch bei gegenwärtigen „Einfühlungsübungen“. Siehe zur Grenze von Nachfühlen und Einfühlen in historische Emotionen Brauer (2023, 223).

und warum sie wie fühlen könnte (vgl. Endacott&Brooks 2013, 43).³⁷ Elementar dabei ist die Fähigkeit und Bereitschaft, historische Erkenntnisse sowie Erkenntnisse über die gegenwärtigen Bedeutungen und Folgen der jeweils relevanten Fragestellungen und Geschichtsdarstellungen zum Verstehen gegenwärtiger Perspektiven anzuwenden (vgl. Schreiber et al. 2006, 25).³⁸

- 4) **Selbstreflexivität und Nachspüren:** In gegenseitiger Wechselwirkung mit und als Voraussetzung für die Reflexion der Perspektiven von Anderen steht die Selbstreflexion (vgl. Frommer 2024, 37). Das bewusste Fühlen von und Reflektieren über eigene emotionale Reaktionen, die durch Geschichtsdarstellungen bedingt oder auf sie bezogen sind, ist Voraussetzung für ein Nachspüren von (möglichen) Emotionen Anderer in »als ob«-Position.³⁹ Hier wird also die emotionale Komponente des Selbst- und Fremdverstehens angesprochen (vgl. Trautwein et al. 2017, 45).⁴⁰ Elementar ist auch hierbei die Fähigkeit und Bereitschaft, historische Erkenntnisse sowie Erkenntnisse über die gegenwärtigen Bedeutungen und Folgen der jeweils relevanten historischen Fragestellungen und Geschichtsdarstellungen zum gegenwärtigen Selbstverstehen anzuwenden.

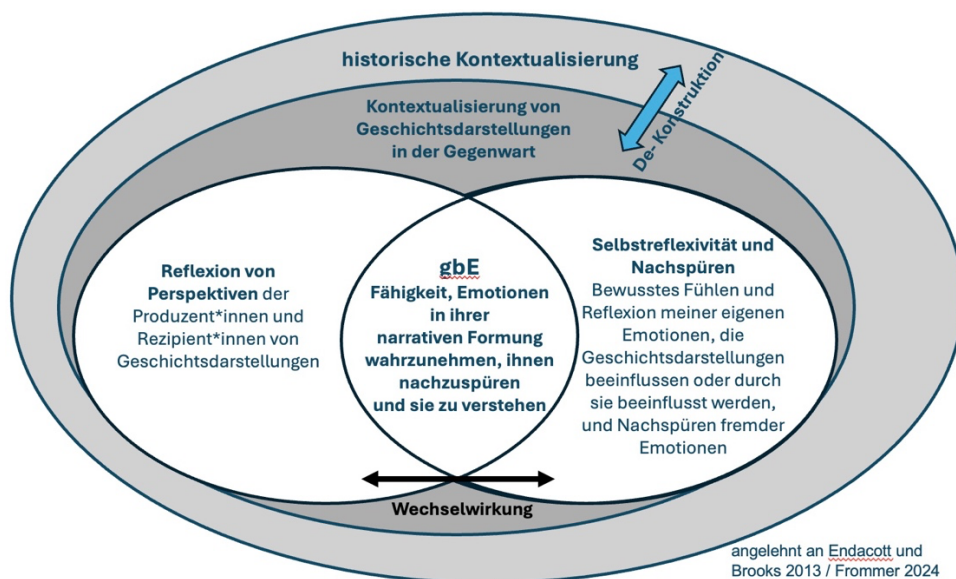


Abb. Nr. 1, Modell der geschichtsbewussten Empathie

³⁷ Zum Zusammenhang von Emotionen, Gedanken und Gefühlen siehe hier Fußnote 41.

³⁸ Im FUER-Modell (Schreiber et al. 2006, 26) ist diese Dimension der gbE damit eine Komponente der Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens.

³⁹ Auch Brauer (2013, 89) spricht von einem „In-den-Schuhen-des-anderen-Gehen“ und anschließendem Zurückschlüpfen. Hier soll vorgeschlagen werden, emotional erst gar nicht in die Schuhe des Gegenübers zu schlüpfen, sondern die Situation und dessen möglichen emotionalen Zustand bestmöglich kognitiv nachzuvollziehen und dann bewusst in sich zu spüren, was dies in der eigenen Person auslöst. Hintergrund ist auch hier die Überzeugung, dass nur die eigenen Gefühle gespürt werden können und nicht die eines anderen Menschen.

⁴⁰ Im FUER-Modell (Schreiber et al. 2006, 26) ist diese Dimension der gbE damit eine grundlegende Komponente der Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens.

Als erlernbare Fähigkeit kann gbE – wie oben beschrieben – als eine grundlegende Komponente der historischen Orientierungskompetenz betrachtet werden. Eine Förderung der einzelnen Dimensionen von gbE tangiert alle unterschiedenen Kompetenzbereiche des historischen Lernens nach dem FUER-Modell. Eine Förderung dieser Fähigkeit in ihrer Gesamtheit wird sich folglich in allen Bereichen des historischen Lernens ausprägen (siehe hierzu die Ausführungen in Abschnitt 6). Über gbE zu verfügen, ist damit ein Ausdruck historischen Denkens und eines reflektierten Geschichtsbewusstseins. GbE in gegenwärtigen und auf die Zukunft bezogenen Handlungs- und Entscheidungsprozessen anzuwenden, lässt diese Form des historischen Denkens „lebensweltlich wirksam werden“ (Schreiber et al. 2006, 24) und bietet historische Orientierung in der Gegenwart.

Hinweise zur Planung von Lernprozessen zur Förderung einer geschichtsbewusst-empathischen Orientierung im Geschichtsunterricht werden im Folgenden dargelegt.

4.1 Zur Thematisierung von Emotionen im Geschichtsunterricht

Das Ziel der Befähigung zur Reflexion von Perspektiven und Emotionen sowie zur (Selbst-)Reflexivität und zum Nachspüren hat unmittelbar zur Folge, dass im Unterricht über Gedanken und Gefühle⁴¹ gesprochen werden muss (vgl. Frommer 2024). Gefühle müssen zu einem integralen Gegenstand des Geschichtsunterrichts werden. Um rational(er) mit ihnen umgehen zu können, müssen im Geschichtsunterricht Anlässe geboten werden, Gefühle wahrzunehmen, die eigenen Gefühle bewusst zu fühlen und den Gefühlen anderer Menschen nachzuspüren. Dafür müssen die Lernenden u.a. über ein angemessenes Vokabular verfügen, mit dem sie ihre Gefühle sprachlich fassen können. Mit Schüler*innen sollte besprochen werden, was Gefühle und was (wertende) Gedanken sind, wie sie zusammenhängen und wovon sie begründet sein können. Auf einer Metaebene sollte im Unterricht transparent und »fühlbar«⁴² gemacht werden, welchen Einfluss Emotionen im Prozess des historischen Lernens und bei der Orientierung einnehmen, und andersherum, welchen Einfluss dieser Prozess auf die Emotionen der am Prozess Beteiligten nehmen kann. Mit den Schüler*innen sollte ebenso besprochen und kontextbezogen erläutert werden, dass Gefühle geschichtsmächtig, geschichtsträchtig und zeit- und kulturabhängig sind (vgl. Brauer 2023, 223).

⁴¹ In den hier vorgestellten pragmatischen Überlegungen insbesondere im Kontext von Arbeitsaufträgen wird im Kontext der Emotionsreflexion von Gedanken und mehr noch Gefühlen gesprochen. Frommer (2025, in prep.) stellt heraus, dass „die Unterscheidung zwischen Emotionen und Gefühlen“ ein wichtiger Punkt sei. Emotionen sind oft unbewusst, während Gefühle – ähnlich wie Gedanken – bewusst wahrgenommen und reflektiert werden können. Da das bewusste Wahrnehmen und Reflektieren das Ziel der Bestrebungen darstellen, wird also (in Bezug auf Arbeitsaufträge) von Gedanken und Gefühlen gesprochen. Gedanken hängen eng mit Gefühlen zusammen und lassen häufig auf diese schließen (siehe hierzu hier S. 13). Auch Meier (2022, 408) hebt hervor, dass „eine Emotion (...) als (affektives) Gefühl wahrgenommen oder beschrieben werden“ kann.

⁴² Damit ist – wie oben bereits angesprochen – gemeint, dass Anlässe und Zeit zum bewussten Fühlen und Reflektieren darüber geboten werden müssen.

Dazu müssen die Schule und der Unterricht einen Raum bieten, in dem Schüler*innen angst- (und auch bewertungs-)frei von ihren Gedanken und Gefühlen sprechen und über sie nachdenken können (vgl. u.a. Baier et al. 2025, 21).

4.2 Implikationen für die Materialauswahl und Arbeitsaufträge

Für eine Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Emotionen in ihrer narrativen Formung bieten sich »Quellen«⁴³ subjektiver Natur an, in denen Geschichtsdarstellungen argumentiert, tradiert, kommentiert oder diskutiert werden; das Repertoire der medialen Fassung ist dabei reichhaltiger als bei Quellen für Emotionen in der Geschichte.⁴⁴ Als materielle Anker (Scheer 2016, 18) von gegenwärtigen Emotionen in ihrer narrativen Formung lassen sich im Kontext antisemitischer Situationen z.B. Äußerungen in Interviews (Bernstein 2020; Chernivsky 2024), in populärer Musik und Musikvideos (Grimm&Baier 2022), in Social-Media Posts und insbesondere in dortigen Kommentaren betrachten (Schnabel&Berendsen 2024).

Gegenwärtige Emotionen können in ihrer narrativen Formung selbstverständlich auch ohne mediale Vermittlung im Geschichtsunterricht erfahrbar sein. Zum Beispiel dann, wenn über ein „hot historical issue“ (Reismann et al. 2020) in der Klasse diskutiert und im Anschluss über die darin sichtbar gewordenen und dabei empfundenen Emotionen reflektiert wird.

Dieser Ansatz hat Auswirkungen auf die Konzeption von Arbeitsaufträgen: Das Material sollte – neben Arbeitsaufträgen zu einer sorgfältigen Sachanalyse (Brauer 2023, 227) – von Arbeitsaufträgen oder Impulsen gerahmt werden, die dazu anregen, auf Sachurteilsebene unterschiedliche Perspektiven zu reflektieren und sich so mögliche Gefühle erklärlich zu machen. Dabei ist wichtig zu beachten, dass Emotionen in »Quellen« nur teilweise klar benannt werden und sich häufig in beschriebenen „Sorgen und Wahrnehmungen“ (Brauer 2023, 226), insbesondere auch in Drohungen und Verwünschungen, und in anderen Signalen (siehe oben S. 4) äußern.

Selbstwahrnehmung kann adressiert werden, indem eine selbstreflexive Einordnung von Gedanken und damit zusammenhängenden Gefühlen der Lernenden angeregt wird (Frommer 2024). Gefühle bestimmen maßgeblich „das Erleben, die Einstellung sowie Motivationen in Bezug auf Themen – basierend auf vorangegangenen Erfahrungen und Wissensbeständen“ (Frommer 2025, in prep.) und damit auch die Gedanken.

⁴³ Die Fragestellung, mit der wir hier an das Material herantreten, macht die jeweiligen Geschichtsdarstellungen zu »Quellen«, da sie als eine Quelle für die in ihnen verankerten gegenwärtigen Emotionen betrachtet werden. »Quelle« wird hier in Anführungszeichen gesetzt, da die hier genannten Materialien kein Zeugnis „über geschichtliche Vorgänge“ (Goetz 2006, 80) sind. Da sie aber als Zeugnis der gegenwärtigen Emotionen dienen, sollen sie trotzdem als »Quellen« bezeichnet werden.

⁴⁴ Brauer (2023, 231) empfiehlt als Grundlage einer Analyse von Emotionen in der Geschichte den Einsatz von Quellen „subjektiver Natur“ und „verschiedener medialer Fassung“, wie Briefe, Berichte, Lieder, Zeitzeugeninterviews.

GbE fördernde Arbeitsaufträge zur Reflexion von Perspektiven Anderer können z.B. nach handlungsleitenden Motiven von Urheber*innen von antisemitischen Inhalten fragen oder zur Beschreibung von deren möglichen Gedanken und damit zusammenhängenden Gefühlen anregen (vgl. Frommer 2024, 35). An dieser Stelle wird insbesondere deutlich, dass das angestrebte wertfreie Verstehen von Emotionen im Rahmen der gbE nicht mit einem Verständnis im Sinne eines »Gut-Heißens« gleichzusetzen ist. Ebenso sollten die Arbeitsaufträge dazu anregen, Gedanken und Gefühle von möglichen Rezipient*innen und Betroffenen begründet zu vermuten. Bei beiden Denkopoperationen ist es unerlässlich, – wenn nicht bereits selbstständig durch die Schüler*innen geschehen – ein Nachdenken darüber anzuregen, wovon diese Gefühle beeinflusst sein könnten, und dabei die historischen Erkenntnisse einzubeziehen.

Um Schüler*innen den Modus der Vermutung bei Interpretationen bezüglich der Gefühle anderer Menschen stets vor Augen zu halten, sollte (auch in den Arbeitsaufträgen) im Konjunktiv kommuniziert werden („Was könnte jemand denken oder fühlen?“) – auch dann, wenn diese Emotionen in direkten Ausdrücken des Gegenübers⁴⁵ vermeintlich offensichtlich sind. Dadurch könnte auch möglichen Konflikten aufgrund von vermeintlichen Unterstellungen („Du schämst dich!“ vs. „Ich vermute, dass du dich schämen könntest.“) in (Reflexionen über) Diskussionen vorgebeugt werden.

4.3 Zur Förderung von geschichtsbewusst-empathischer Orientierungskompetenz: Reflexionen des Urteilsprozesses

(Historische) Urteile – als Dispositionen einer geschichtsbewusst-empathischen Vorgehensweise – beruhen auf der „Abwägung und Gewichtung von Argumenten und Kriterien und können deshalb unterschiedlich ausfallen. Wären sie eindeutig, gäbe es nichts zu beurteilen“ (Hoffmann 2025, 17). Aus diesem Grund ist im Geschichtsunterricht die Frage, was beurteilt und bewertet werden soll, von elementarer Bedeutung. Zu einer – als solche erkannten – antisemitischen Situation z.B. ist ein individuelles Werturteil kaum möglich. Das Werturteil hierüber wird nämlich zwangsläufig „durch unser gesellschaftliches Werte- und Normensystem“ (Brauer 2023, 226) vorstrukturiert.⁴⁶ Auch sollte die Frage, ob eine bestimmte Situation als antisemitisch zu bewerten ist, nur dann an die Schüler*innen adressiert werden, wenn es normativ zulässig ist, diese als nicht antisemitisch zu bewerten. Historische Orientierung (im Kontext des Antisemitismus der Gegenwart) lässt sich deswegen eher bei der Beurteilung und

⁴⁵ Brauer spricht hier vom „wissenden Körper“ (Brauer&Lücke 2013, 21).

⁴⁶ „Die Auseinandersetzung und Thematisierung von Antisemitismen in Bildungskontexten ist normativ gerahmt“ (Grimm&Müller 2020, 12). Der Geschichtsunterricht bietet sich an, diese Normen und ihre Genese zu reflektieren – auch vor dem Hintergrund des eliminatorischen Antisemitismus des Nationalsozialismus. Wenn normative Bezüge einfach „gesetzt und proklamiert werden und gesinnungsethische Vorstellungen dominieren“ (Grimm&Müller 2020, 12), kann das eine substantielle Auseinandersetzung mit Antisemitismus auch verstellen.

Bewertung einer kontroversen Debatte über einen angemessenen Umgang mit solchen Situationen oder über Gegenstände und Praktiken der Geschichtskultur fördern.

Zur Förderung einer geschichtsbewusst-empathischen Urteilsbildung muss zunächst – durch Arbeitsaufträge oder Impulse – angeregt werden, dass die Schüler*innen die (möglichen) Emotionen unterschiedlicher Akteur*innen und ihrer eigenen Person reflektiert und (selbst-)reflexiv in ihre Urteilsbildung einbeziehen. Das didaktische Ziel bestünde darin, dass diese Anregungen sukzessive wegfallen können, wenn die Schüler*innen in der Lage sind, diesen Einbezug selbstständig vorzunehmen.

Für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung ist eine (wiederkehrende) Phase der Reflexion über den Zusammenhang von Emotionen und Urteilsbildung unerlässlich (vgl. Hoffmann 2025, insbesondere 162ff.). Hierzu können Arbeitsaufträge mit unterschiedlichem Fokus formuliert werden (Hoffmann 2025, 174ff.). Zur Reflexion des Einflusses von Emotionen auf den Prozess der Urteilsbildung könnten sie folgendermaßen formuliert werden: „Überlege, welchen Einfluss die Emotionen anderer Menschen auf ihre Urteile haben könnten/gehabt haben könnten.“ „Überlege, welchen Einfluss deine Gefühle auf deine Urteile haben? Wo und wie finden sie Ausdruck in deinen Narrationen?“ „Sprecht in eurer Gruppe darüber, welche allgemeinen Schlussfolgerungen ihr aus diesem Einfluss über den Zusammenhang von Gefühlen und Urteilen ziehen könnt?“

Zur Reflexion über Fragen zu einem (notwendigen) reflektierten Einbezug der Emotionen anderer Menschen in die Urteilsbildung könnten u.a. folgende Arbeitsaufträge formuliert werden: „Überlege, inwiefern du (mögliche) Gefühle Anderer in dein Urteil/deine Bewertung einbeziehst? Wie wird dein Urteil davon beeinflusst?“ „Sprecht in eurer Gruppe darüber, inwiefern man mögliche emotionale Reaktionen von Betroffenen in die Urteilsbildung einbeziehen sollte.“

In dieser Phase werden die Lernprodukte, also die Narrationen der Schüler*innen mit ihren Urteilen und Wertungen, zum Gegenstand des Lernens. Da historisches Lernen – wie jedes Lernen – ein zirkulärer Prozess ist, werden die Narrationen und die darin enthaltenen Urteile ggf. im Laufe des Lernprozesses erweitert, korrigiert oder gar revidiert. In jedem Fall werden sie mit wachsender historischer Erkenntnis differenzierter und elaborierter ausfallen. Aus diesem Grund sind iterative Reflexionen des gesamten Lernprozesses angeraten.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass erste unterrichtspraktische Erfahrungen (SI) darauf hindeuten, dass sich für eine Entwicklung von gbE im Kontext antisemitischer Vorfälle Unterrichtsformate im »Task-Based History Learning«-Ansatz anbieten, u.a. da er auf die „gegenwärtige Anwendung von Operationen historischen Denkens ausgerichtet“ (Körber et al. 2021, 213) ist. Empathiebildung verlangt nach mündigkeitsorientierten Lernsettings, die echte

Bildungserfahrungen zwischen Grenzziehung und Dialog (Müller 2022) ermöglichen. Für diese echten Bildungserfahrungen erscheint das geschichtsbewusst-empathische Agieren der Lehrkraft selbst und der zwischenmenschliche Austausch in einem konstruktiv-unterstützenden Gesprächsklima (Kunter&Trautwein 2013) grundlegend.

5. Geschichtsbewusste Empathie im Kontext des Antisemitismus der Gegenwart

Die Relevanz der obenstehenden Ausführungen im Kontext eines fachspezifischen Beitrags zur Demokratiebildung (vgl. Brauch 2024, 97f.), soll im Folgenden am Inhalt des Antisemitismus verdeutlicht werden.

Vorweg sei angemerkt, dass bei den hier angestellten Überlegungen vorausgesetzt wird, dass Antisemitismus nicht nur mit demokratischen Werten unvereinbar ist (vgl. Salzborn 2024) sondern dass er ebenso mit einer Wahrnehmung von Vergangenheit einhergeht, die einem reflektierten Geschichtsbewusstsein entgegensteht. Wenn also die Frage im Fokus steht, wie Geschichtsunterricht antisemitismuskritische Bildung (vgl. Rajal 2020) vermitteln kann, geht es nicht darum, aus der Geschichte „Lehren als Handlungsanweisungen“ (Bühl-Gramer 2018, 35; vgl. auch Assmann 2013) zu ziehen oder im Geschichtsunterricht gesellschaftlich erwartete Betroffenheit zu inszenieren oder einzuüben. Dies stünde einer substantiellen Auseinandersetzung mit Antisemitismus womöglich eher im Wege (vgl. Grimm&Müller 2020, 12). Vielmehr geht es darum, zu untersuchen, wie Geschichtsunterricht gestaltet sein muss bzw. sein kann, der Schüler*innen zu kritischem Denken (vgl. Kühberger 2020, insbesondere 89) und zu historischem Argumentieren⁴⁷ (Mierwald 2020) im Kontext antisemitischer Situationen befähigt und damit Orientierungskompetenz (Schreiber et al. 2006) in der Gegenwart vermittelt. Die Fähigkeit zu Antisemitismuskritik ist nämlich nicht zuletzt auch Ausdruck eines reflektierten Geschichtsbewusstseins.

5.1 Zur Konturierung des grundlegenden Antisemitismusverständnisses

„Gefühle sind geschichtsmächtig und geschichtsträchtig.“ Mit dieser Feststellung beginnt auch Ute Frevert (2013, 7; siehe oben S. 1 und S. 12) ihr Grußwort zu dem Sammelband „Emotionen, Geschichte und historisches Lernen“, herausgegeben von Juliane Brauer und Martin Lücke. Dass im Zuge dessen Geschichte auch gefühlsmächtig und gefühlsträchtig ist, wird in den Beiträgen des Sammelbandes ebenso deutlich⁴⁸ und ist für das Konstrukt der gbE konstitutiv. Für Antisemitismus gelten beide Aussagen gleichermaßen: Antisemitismus ist geschichtsmächtig und geschichtsträchtig sowie gefühlsmächtig und gefühlsträchtig, wobei sich diese Eigenschaften im Antisemitismus wechselseitig bedingen. Meier (2022, 407)

⁴⁷ Zu historischem Argumentieren als ein Teil der Demokratiekompetenz siehe Brauch (2024, 99).

⁴⁸ Siehe hierzu insbesondere den Beitrag von Lücke (2013, 93-106) in dem genannten Sammelband.

schreibt in seinen Ausführungen „Emotionsreflexion als notwendige(r) methodische(r) Ergänzung antisemitismuskritischer Bildung“ über die Verwobenheit von Antisemitismus, Emotionen und Geschichte Folgendes: „Gerade in Verbindung mit Judenfeindschaft wird aufgrund des jahrtausendealten Phänomens gerne von »historischem Emotionswissen« oder »Gefühlserbschaften« gesprochen, um der transgenerationalen Tradierung des Antisemitismus Ausdruck zu verleihen.“⁴⁹

Die folgenden kurzen Ausführungen sollen gbE vor dem Hintergrund der emotionalen und geschichtlichen Eigenschaften des Antisemitismus als einen geschichtsdidaktischen Ansatz antisemitismuskritischer Bildung erklären.

Antisemitismus hat eine kognitive und – wie angesprochen – eine stark emotionale Komponente (vgl. Salzborn 2021, 12). In Rückbezug auf Jean-Paul Sartre (1946) bezeichnet Klaus Holz Antisemitismus als eine „leidenschaftliche Welterklärung“ (Holz 2001).⁵⁰ Samuel Salzborn beschreibt Antisemitismus als „die Unfähigkeit und Unwilligkeit abstrakt zu denken und konkret zu fühlen“ (Salzborn 2021, 15). Aus diesem Grund gilt die Thematisierung von Emotionen (vgl. u.a. Meier 2022; Grimm 2020, 198ff.) und die Förderung von konkreter Empathie⁵¹ (vgl. u.a. Bernstein 2020, 496 ff.; Frommer 2024, 28ff.) in der Antisemitismusforschung als ein maßgeblicher Präventionsansatz und als Bildungsstrategie (Müller 2022/2024).

Antisemitische Situationen in der Gegenwart haben – dem oben beschriebenen Verständnis von Antisemitismus folgend – immer auch eine (mehr oder weniger offensichtlich) historische Dimension (vgl. u.a. Schwarz-Friesel&Reinharz 2013; Benz 2005). Die Auswirkungen antisemitischer Situationen auf Betroffene können in ihrer Gänze nur vor dem Hintergrund der Geschichte des Antisemitismus und seiner Folgen verstanden werden. Gleiches gilt für seine Funktionen für Individuen und Gesellschaften und deren Ambivalenzen, die ohne Anerkennung von Antisemitismus als historischem Emotionswissen nicht zu verstehen sind. Offensichtlich wird dieser geschichtliche Bezug, wenn antisemitische *Lügen aus der Vergangenheit* (z.B. in Form der Brunnenvergiftungslegende oder der Ritualmordlegende) heute rezipiert und tradiert sowie wenn antisemitische *Lügen über die Vergangenheit* (z.B. in Form der Leugnung der Shoah) verbreitet werden.

⁴⁹ Meier (2022, 407) bezieht sich damit insbesondere auf die Ausführungen von Freud (erstmalig 1939). Zu Antisemitismus als historischem Emotionswissen siehe Jensen&Schüler-Springorum (2014).

⁵⁰ Vgl. hierzu auch Salzborn (2024, 23f.).

⁵¹ Chernivsky (2024) beschreibt das Klagen über Empathielosigkeit als ein zentrales Merkmal in Äußerungen von Jüdinnen und Juden zu den Auswirkungen des 7. Oktober 2023.

Antisemitismus der Gegenwart als historisches Emotionswissen zu begreifen, ist Teil von gbE und lässt diese Fähigkeit zugleich als eine Grundlage für einen angemessenen Umgang⁵² mit antisemitischen Situationen erscheinen.

5.2 Zu Potentialen der gbE im Kontext antisemitismuskritischer Bildung

Im Sinne einer Bildung gegen Antisemitismus sollen Schüler*innen dazu befähigt werden, gbE im Prozess der Urteilsbildung über antisemitische Situationen reflektiert und (selbst-) reflexiv anzuwenden.

Als Einstieg in historisches Lernen über Antisemitismus bieten sich antisemitische Situationen als Gegenstand insbesondere dann an, wenn die historischen Bezüge des Antisemitismus offenkundig hervortreten. Daraufhin lassen sich auch seine komplexer zu dekonstruierenden und weniger offensichtlichen historischen Bezüge thematisieren.

Die Anwendung von gbE in antisemitischen Situationen setzt – hier in stark verkürzter Darstellung – Erkenntnisse über die Geschichte des Antisemitismus, seine Kontingenzen, seine Funktionen und Folgen in Vergangenheit und Gegenwart ebenso voraus, wie sie methodische Kompetenzen im Umgang mit antisemitischen Geschichtsdarstellungen erfordert. Diese Erkenntnisse und Kompetenzen gilt es zu fördern, um den Schüler*innen eine Reflexion, ein Nachspüren und damit ein Verstehen der Emotionen der an der Situation (direkt oder indirekt) Beteiligten (einschließlich der eigenen Person) zu ermöglichen.

Ausgehend von einem Verstehen der narrativen Emotionsformungen sowohl der von Antisemitismus Betroffenen als auch derjenigen, die Antisemitismus hervorbringen, ihn rechtfertigen oder dulden, sind die Schüler*innen in der Lage, ihre Handlungsdispositionen in Bezug auf die fraglichen Situationen zu erweitern (Schreiber et al. 2006, 26). Einem Handeln, das sowohl die Perspektiven der häufig marginalisierten Betroffenen (vgl. Chernivsky&Lorenz 2020; Bernstein 2020, 469ff.) als auch die möglichen Motivationen der Täter*innen sowie die gesellschaftlichen Funktionen und Folgen von Antisemitismus (vgl. Grimm&Müller 2020, 8) angemessen berücksichtigt, ist damit die Grundlage geboten.

Eine geschichtsbewusst-empathische Vorgehensweise bildet somit auch die Basis, auf der die pädagogischen Ansätze fußen, im Falle antisemitischer Äußerungen grundsätzlich eine Trennung von Aussage und Person (vgl. Bernstein 2020, 402f.; Baier et al. 2025, 20) vorzunehmen und stets so zu handeln, als seien Jüdinnen und Juden anwesend (vgl. Baier et al. 2025, 20).

⁵² Vorschläge zu einem angemessenen Umgang im Kontext Schule auf verschiedenen Ebenen finden sich u.a. bei Grimm&Beer (2024) und Baier et al. (2025).

6. Unterrichtspragmatisches Beispiel zur Förderung von geschichtsbewusst-empathischer Orientierung im Prozess des historischen Lernens (Jahrgangsstufe 9/ Gymnasium)⁵³

Abschließend soll hier an einem unterrichtspragmatischen Beispiel das Zusammenspiel der einzelnen Dimensionen von gbE bei der Förderung geschichtsbewusst-empathischer Orientierung im Prozess des historischen Lernens veranschaulicht werden. Das Modell von gbE (siehe oben Abb. Nr. 1, Modell der geschichtsbewussten Empathie, S. 12) wird hier als Planungsmodell genutzt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die verschiedenen Modi des historischen Lernens lediglich auf theoretischer Ebene voneinander zu trennen sind, während sie in der Praxis unweigerlich ineinandergreifen.

Das nachfolgend skizzierte »Task-Based History Learning«-Projekt (vgl. Körber et al. 2021, 207) richtet sich an Schüler*innen der 9. gymnasialen Jahrgangsstufe und zielt darauf ab, geschichtsbewusst-empathische Orientierung im Kontext gegenwärtiger Erscheinungsformen des Antisemitismus zu fördern. Grundlegende Kenntnisse der Lernenden über die NS-Zeit und die Shoah werden vorausgesetzt. Ebenso wird vorausgesetzt, dass die Lernenden in Reflexionen von Urteilen (vgl. Hoffmann 2025) und in der Auseinandersetzung mit (eigenen) Gefühlen (in Ansätzen) geübt sind.⁵⁴

Die Schüler*innen arbeiten in Kleingruppen an einer Reihe spezifischer Arbeitsaufträge und -schritte zur geschichtsbewusst-empathischen Auseinandersetzung mit Social-Media Posts zur Shoah. Ihnen wird begleitendes Darstellungs- und Quellenmaterial zur Geschichte von Antisemitismus, seinen Formen, Folgen und Funktionen in Vergangenheit und Gegenwart bereitgestellt; alternativ werden sie zu eigenständiger Recherche angeleitet, um schrittweise die notwendigen historische Erkenntnisse und Kompetenzen zu entwickeln. Zentral ist dabei, dass die Lernenden ihren Lernprozess für eine spätere Präsentation und Reflexion vor der Klasse dokumentieren (vgl. Körber et al. 2021, 202).

Projektidee: *Die Lernenden beraten ein Forscher*innenteam am Historischen Institut (Arbeitseinheit Geschichtsdidaktik) einer regional ansässigen Universität anlässlich der Frage, ob und wie Social-Media Posts zur Shoah im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I behandelt werden sollen.*

Die Schüler*innen analysieren dazu in Kleingruppen unterschiedliche Social-Media Posts zur Shoah (siehe hierzu das nachfolgende Artikulationsschema). Nach einer Präsentation und

⁵³ Insbesondere in die Ausführungen dieses Kapitels sind wertvolle Anregungen aus dem FUER-Kolloquium am 20. Februar 2025 eingeflossen, für die den Teilnehmenden herzlich gedankt sei.

⁵⁴ Eine Unterrichtssequenz, in der eine Auseinandersetzung mit (eigenen) Gefühlen angebahnt und auch (in Ansätzen) eingeübt wird, ist notwendige Voraussetzung für das nachfolgend beschriebene Projekt.

Reflexion der Ergebnisse der Kleingruppen formulieren die Lernenden eine begründete Empfehlung für das Forscher*innenteam. Abschließend wird gemeinsam der Lernprozess reflektiert.

Modus	Denkoperationen und emotionale Praktiken: mögliche Arbeitsaufträge und -schritte (insbesondere im <i>Modus</i> der Reflexion nur in Auswahl zu bearbeiten)	Dimension der gbE gbe-Orientierung			
Synthese der Fragestellung	1) Beschreibt, was ihr auf dem Screenshot⁵⁵ des Posts seht. 2) Was denkst und fühlst du, wenn du das siehst? (EA)⁵⁶ 3) Formuliert Fragen an die Vergangenheit, die dieser Post bei euch hervorruft.	Selbstreflexion (mit bewusstem Fühlen)			
Sachanalyse	4) Beschreibt die formalen Merkmale der »Quelle«. 5) Dekodiert die Darstellung der Vergangenheit in dem Post. Füllt dazu zunächst das Argumentationsschema und die Tabelle zur Belegpraxis mit den Informationen aus dem Post aus. Argumentationsschema: Was wird in dem Post behauptet? These(n): Wie wird das begründet? Argument(e): Quelle(n): Darstellung(en): Wie wird das belegt? Belegpraxis: <table><tr><td>Auf welche Quellen stützt sich die Darstellung? Inwiefern sind Angaben zu den Quellen vorhanden (Autor/Zeit/Erscheinungs-ort) und inwiefern werden sie in ihren historischen Kontext eingeordnet? Inwiefern wird die historische Aussagekraft der Quellen reflektiert?⁵⁷</td></tr><tr><td>Inwiefern werden unterschiedliche historische Darstellungen einbezogen? Inwiefern sind Angaben zu diesen Darstellungen vorhanden?</td></tr><tr><td>Gibt es Quellen/Darstellungen, die konträre Perspektiven/Urteile vertreten? Werden diese in die Argumentation einbezogen?</td></tr></table>	Auf welche Quellen stützt sich die Darstellung? Inwiefern sind Angaben zu den Quellen vorhanden (Autor/Zeit/Erscheinungs-ort) und inwiefern werden sie in ihren historischen Kontext eingeordnet? Inwiefern wird die historische Aussagekraft der Quellen reflektiert? ⁵⁷	Inwiefern werden unterschiedliche historische Darstellungen einbezogen? Inwiefern sind Angaben zu diesen Darstellungen vorhanden?	Gibt es Quellen/Darstellungen, die konträre Perspektiven/Urteile vertreten? Werden diese in die Argumentation einbezogen?	Kontextualisierung von Geschichtsdarstellungen (Dekodierung)
Auf welche Quellen stützt sich die Darstellung? Inwiefern sind Angaben zu den Quellen vorhanden (Autor/Zeit/Erscheinungs-ort) und inwiefern werden sie in ihren historischen Kontext eingeordnet? Inwiefern wird die historische Aussagekraft der Quellen reflektiert? ⁵⁷					
Inwiefern werden unterschiedliche historische Darstellungen einbezogen? Inwiefern sind Angaben zu diesen Darstellungen vorhanden?					
Gibt es Quellen/Darstellungen, die konträre Perspektiven/Urteile vertreten? Werden diese in die Argumentation einbezogen?					

⁵⁵ Siehe ein Beispiel für einen Post für eine Kleingruppe im Anhang.

⁵⁶ EA: Einzelarbeit

⁵⁷ Ggf. muss hier den Schüler*innen ein Hinweis auf die Herkunft des Fotos und seine Geschichte gegeben werden: <https://www.yadvashem.org/de/stories-from-our-collections/kaufering.html>.

	6) Wo entdeckt ihr in dem Post Signale auf Gefühle seines Produzenten? Welche Gefühle kommen in Wortwahl, Symbolik etc. (möglicherweise) zum Ausdruck? Formuliert möglichst genau, welche Mittel auf die Gefühle hinweisen. 7) <i>Spüre nach</i>, welche Wirkung dies auf dich als Betrachtende/r hat. 8) <i>Erklärt</i>, wie in dem Post das Konzentrationslager Auschwitz dargestellt wird. 9) <i>Recherchiert</i> zu dem Konzentrationslager Auschwitz auf folgenden Seiten: Hier: https://www.hdot.org/debunking-denial/ Nutzt bei sprachlichen Schwierigkeiten z.B. den Google-Übersetzer (mit Foto-Funktion). Achtet auch hier darauf, wie mit Quellen umgegangen wird (Angaben (Datum/Ort/Autor) etc.).	<i>Wahrnehmen</i> <i>Nachspüren</i> <i>Historische Kontextualisierung / Kontextualisierung von Geschichtsdarstellungen</i>
<i>Sachurteil</i> <i>erneute Sachanalyse</i>	10) <i>Tragt eure Ergebnisse zusammen und erläutert</i> die Darstellungsweise des Konzentrationslagers Auschwitz in dem Post. 11) <i>Besprecht</i>⁵⁸, worauf die von euch vermuteten Gefühle des Produzenten (Aufg. 6) begründet bzw. wovon sie beeinflusst sein könnten. Was könnte ihn zu dieser Darstellung motiviert haben? 12) <i>Beschreibt</i>, was eine Jüdin oder ein Jude, der diesen Post betrachtet, denken und fühlen könnte. Begründet eure Vermutungen. Wo sind euren Vermutungen Grenzen gesetzt? <i>Besprecht</i> auch, worauf die Gedanken und Gefühle der/s Betroffenen begründet bzw. wovon sie beeinflusst sein könnten. 13) <i>Spüre nach</i>, was dies (Aufg. 11 und 12) in dir auslöst. Inwiefern beeinflussen die (möglichen) Gefühle anderer deine Gefühle und dein Urteil? 14) Setzt euch mit dem Material⁵⁹ zur Geschichte des Antisemitismus, seinen Folgen und Funktionen in Vergangenheit und Gegenwart sowie zu Jüdischsein im heutigen Deutschland auseinander.	<i>Urteilsbildung</i> <i>Reflexion von Perspektiven von Produzent*innen / Nutzer*innen</i> <i>Historische Kontextualisierung/ Kontextualisierung von Geschichtsdarstellungen</i> <i>Reflexion von Perspektiven von Betroffenen</i> <i>Historische Kontextualisierung/ Kontextualisierung von Geschichtsdarstellungen</i> <i>Nachspüren/Selbstreflexion</i> <i>Historische Kontextualisierung/ Kontextualisierung von Geschichtsdarstellungen</i>

⁵⁸ Der Operator *beschreiben* bezeichnet hier die umfassenden Bestrebungen, *begründet* mögliche Gefühle zu interpretieren bzw. zu vermuten.

⁵⁹ Hier kann u.a. auf Materialien im Methodenkoffer MALMAD (<https://www.sabra-jgd.de/malmaid/>) der Servicestelle für Antidiskriminierungsarbeit, Beratung bei Rassismus und Antisemitismus (SABRA) zurückgegriffen werden, in denen historische Entwicklungen und Hintergründe allerdings nicht zentral thematisiert werden. Im Rahmen der hier beschriebenen Studien wurde außerdem u.a. ein Erklärvideo zur Geschichte des Antisemitismus für Schüler*innen der SI erstellt, das an gegebener Stelle veröffentlicht werden wird. Zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensrealitäten von Jüdinnen und Juden im heutigen Deutschland bietet sich neben den Materialien im Methodenkoffer MALMAD (»8*2 Jüdische Perspektiven«) insbesondere der Kurzfilm »Masel Tov Cocktail« (Arkadij Khaet, 2020) an, der in den Bildungsmediatheken vieler Bundesländer verfügbar ist (<https://www.schulministerium.nrw/filmtipp-von-filmschule-nrw-masel-tov-cocktail>).

<i>Reflexion</i> <i>ggf. auch Werturteil</i>	15) Setzt euch nochmal mit euren vorherigen Ergebnissen auseinander. Sprecht darüber, ob ihr etwas ändern oder ergänzen möchtet. Begründet alle Änderungen. 16) Beantwortet eure eingangs formulierten Fragen an die Vergangenheit. Welche Fragen bleiben offen? Was fehlt euch hier?	Reflexionen des Urteilsbildungsprozesses/der Urteile <i>gbE</i> Urteilsbildung
<i>Werturteil</i>	17) <i>Diskutiert</i> auf Tricider⁶⁰, ob und wie dieser Post im Geschichtsunterricht behandelt werden sollte. Begründet eure Aussagen. Zusatz: Berücksichtigt dabei die möglichen Gefühle des Produzenten, von Nutzer*innen und von Betroffenen.	Urteilsbildung <i>gbE</i> Einbezug von narrativen Emotionsformungen in die Urteilsbildung
<i>Reflexion (über den Zusammenhang von Emotionen und Urteilen)</i>	18) Auf Tricider habt ihr unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Post aus verschiedenen Gründen als angemessen beschrieben. Setzt euch mit dieser schriftlichen Diskussion auseinander: a) Wo entdeckt ihr in euren Äußerungen Signale auf eure eigenen Gefühle? Welche Gefühle kommen dort wie zum Ausdruck? An welchen Stellen findet ihr Hinweise darauf, dass die (möglichen) Gefühle des Produzenten, anderer Nutzer*innen und Betroffener beachtet wurden? An welchen Stellen findet ihr Hinweise darauf, dass Gefühle (auch) mit historischen Erkenntnissen erklärlich gemacht wurden? b) Besprecht, inwiefern eure eigenen Gefühle die Diskussion beeinflusst haben. Wurde dieser Einfluss in der Diskussion reflektiert und/oder problematisiert? c) Besprecht, inwiefern die Gefühle von Nutzer*innen und Betroffenen überzeugend (historisch) erklärt und angemessen in eurer Diskussion berücksichtigt wurden. d) Besprecht, inwiefern eure historischen Erkenntnisse ausreichend berücksichtigt wurden. Welche Kenntnisse könnten außerdem hilfreich sein? e) Sprecht auch darüber, welche allgemeinen Schlussfolgerungen ihr daraus über den Zusammenhang von Gefühlen und Urteilen ziehen könnt.	Reflexionen der eigenen Urteile <i>Wahrnehmen</i> <i>Wahrnehmen</i> <i>Historische Kontextualisierung / Kontextualisierung von Geschichtsdarstellungen</i> Reflexionen des Urteilsbildungsprozesses/der Urteile <i>Selbstreflexion</i> Reflexionen des Urteilsbildungsprozesses/der Urteile <i>Reflexion von Perspektiven</i> Reflexionen des Urteilsbildungsprozesses/der Urteile <i>Historische Kontextualisierung/ Kontextualisierung von Geschichtsdarstellungen</i> Reflexionen über den Zusammenhang von Emotionen und Urteilen <i>gbE</i>

⁶⁰ <https://www.tricider.com/>; Tool zur Unterstützung von Urteilsbildung. Tricider ermöglicht niederschwellig eine Sicherung von Diskussionen und damit der Urteile/Wertungen und ihrer Begründungen.

	19) Lies den Post erneut. Was denkst du und was fühlst du? Hat sich etwas verändert (Aufgabe 2)? Wodurch? (EA) 20) Reflektiert anhand eurer Dokumentation euren Lernprozess und eure Ergebnisse. Leitet daraus Folgen für eine Beschäftigung mit Social-Media Posts zur Shoah im Geschichtsunterricht ab. Vor welchen Herausforderungen steht der Geschichtsunterricht dabei? Welche Chancen kann diese Auseinandersetzung bieten? 21) Bereitet eine Präsentation eurer Ergebnisse vor der Klasse vor, die auch eine Dokumentation eures Lernprozesses beinhaltet.	<i>Selbstreflexion (mit bewusstem Fühlen)</i> Reflexionen des Urteilsbildungsprozesses <i>gbE</i>
--	---	---

Abb. Nr. 2, Artikulationsschema einer reflexiven Geschichtsunterrichtseinheit in Kleingruppen zur Förderung geschichtsbewusst-empathischer Orientierung am Beispiel von Social-Media Posts zur Shoah

6.1 Zu Möglichkeiten der Leistungsmessung

Im Folgenden werden erste Überlegungen zu Möglichkeiten einer Leistungsmessung im Kontext der Förderung geschichtsbewusst-empathischer Urteilsbildung im Geschichtsunterricht kurz angesprochen.

Versuche im Feld weisen darauf hin, dass sich geschichtsbewusst-empathische Orientierung in Narrationen von Lernenden ausdrücken und der Grad ihrer Ausprägung in Niveaustufen unterschieden werden kann. Hier wird vorgeschlagen, gbE als Komponente der Orientierungskompetenz nach Schreiber et al. (2006, 43) in drei Stufen (mit entsprechenden Zwischenstufen) zu graduieren. Dabei wird selbstverständlich nie beurteilt, was ein/e Lernende/r fühlt, sondern inwiefern sie/er in der Lage ist, Emotionen reflektiert in ihre/seine Beurteilung oder Bewertung einzubeziehen (siehe oben S. 3). Es werden hier also kognitive Anteile der geschichtsbewussten Empathie operationalisiert – die wiederum auf ihren emotionalen Anteilen aufbauen.

Niveaustufen nach Schreiber et al. 2006, 40ff.	Geschichtsbewusste Empathie als Komponente der Orientierungskompetenz	
<i>Graduierungsparameter</i> ⁶¹	<i>Perspektivreflexionen</i>	<i>Selbstreflexivität / Bewusstheitsgrad</i>
elaboriert	<i>Operationen</i>⁶²: Narrative Emotionsformungen anderer Menschen werden wahrgenommen, kontextualisiert und vor ihrem historischen Hintergrund verstanden sowie reflektiert in die Urteilsbildung einbezogen.	<i>Operationen:</i> Eigene narrative Emotionsformungen werden wahrgenommen, kontextualisiert und vor ihrem historischen Hintergrund verstanden sowie bei der Urteilsbildung reflektiert. Es herrscht ein ausgeprägtes Bewusstsein für den Einfluss von Emotionen auf die Urteilsbildung. <i>Indikatoren:</i>

⁶¹ Vgl. Schreiber (et al. 2006, 37f.); bei Kuckhartz (2024): deduktive Hauptkategorien.

⁶² Vgl. Conrad (2011, 9ff.); bei Mierwald (2022, 331ff.): Beschreibungen.

	<i>Indikatoren</i> ⁶³ : In das Urteil/die Wertung sind überzeugend (historisch) erklärte narrative Emotionsformungen anderer Menschen mit unterschiedlichen Perspektiven reflektiert einbezogen.	Der Einfluss eigener narrativer Emotionsformungen auf das eigene Urteil/die eigene Wertung wird explizit problematisiert.
intermediär	<i>Operationen</i> : Narrative Emotionsformungen anderer Menschen werden zwar wahrgenommen, aber nicht (angemessen) kontextualisiert und vor ihrem historischen Hintergrund verstanden sowie nur unzureichend/nicht reflektiert in die Urteilsbildung einbezogen. <i>Indikatoren</i> : In das Urteil/die Wertung sind narrative Emotionsformungen anderer Menschen einbezogen. Sie sind in Ansätzen überzeugend historisch erklärt und ihr Einbezug in die Urteilsbildung ist grundlegend reflektiert. Die Perspektive bleibt dabei zweidimensional.	<i>Operationen</i> : Eigene narrative Emotionsformungen werden zwar wahrgenommen, aber nicht (angemessen) kontextualisiert und vor ihrem historischen Hintergrund verstanden sowie in die Urteilsbildung nur unzureichend/nicht reflektiert einbezogen. Es herrscht in Ansätzen ein Bewusstsein für den Einfluss von Emotionen auf die Urteilsbildung. <i>Indikatoren</i> : Der Einfluss eigener narrativer Emotionsformungen auf das eigene Urteil/die eigene Wertung wird fallweise/in Ansätzen expliziert.
basal	<i>Operationen</i> : Narrative Emotionsformungen anderer Menschen werden nicht wahrgenommen und/oder bei der Urteilsbildung berücksichtigt. <i>Indikatoren</i> : In das Urteil/die Wertung sind keine narrativen Emotionsformungen anderer Menschen einbezogen.	<i>Operationen</i> : Es herrscht kein Bewusstsein für den Einfluss von Emotionen auf die Urteilsbildung. <i>Indikatoren</i> : Der Einfluss eigener narrativer Emotionsformungen auf das eigene Urteil/die eigene Wertung wird nicht thematisiert.

Abb. Nr. 3, Vorschlag einer Niveaustufen-Unterscheidung für geschichtsbewusst-empathische Orientierungskompetenz mit Hilfe ausgewählter Graduierungsparameter (in Anlehnung an Schreiber et al. 2006, insbesondere 43).

Dieses theoretische Kompetenzraster beschreibt drei Niveaustufen der geschichtsbewusst-empathischen Orientierung. Jede Niveaustufe ist durch spezifische Indikatoren gekennzeichnet, die sich in den Äußerungen der Schüler*innen (hier: Empfehlungen an das Forscher*innenteam) ausdrücken können.

Im weiteren Verlauf der hier zugrunde liegenden Untersuchungen wird es u.a. darum gehen, das Kompetenzraster induktiv um weitere Indikatoren zu erweitern und (durch Beschreibung der Zwischenstufen) zu präzisieren, geeignete Ankerbeispiele in den Äußerungen der Schüler*innen zu identifizieren und zu definieren sowie Kodierregeln festzulegen. Zudem müssen Überschneidungen und Abgrenzungen zur Kompetenz des historischen Argumentierens

⁶³ Vgl. Mierwald (2020, 331ff.); bei Kuckhartz (2024): Subkategorien bzw. Codes. Conrad (2011, 9ff.) trennt Indikatoren und konkrete Schüler*innenäußerungen nicht. Dies erscheint hier nicht sinnvoll, da unterschiedliche Äußerungen auf ein und denselben Indikator hinweisen können.

(Mierwald 2022) diskutiert werden. Auf dieser Grundlage soll der Einfluss von spezifisch entwickelten Lernaufgaben auf die geschichtsbewusst-empathische Orientierung von Schüler*innen empirisch untersucht und zugleich ein Instrument zur Leistungsmessung dieser Komponente der Orientierungskompetenz entwickelt werden.

Im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen kann das vorgestellte Unterrichtsprojekt im Inhaltsfeld 8 *Nationalsozialismus und 2. Weltkrieg* verortet werden (KLP SI NRW 2019, 32). Dort wird als konkretisierte Kompetenzerwartung im Bereich der Urteilskompetenz folgendes Lernziel formuliert: Die Schüler*innen „erörtern die sich aus der nationalsozialistischen Vergangenheit ergebende historische Verantwortung im Umgang mit der eigenen Geschichte“ (KLP SI NRW 2019, 33). Um emotionale Dimensionen von historischem Lernen aufzunehmen (Im KLP NRW SI 2019 und SII 2014 finden Emotionen bislang keine (explizite) Berücksichtigung.), könnte die oben genannte Erwartung im Kontext der vorgestellten Projektidee um den folgenden Zusatz erweitert werden: ...im Umgang mit der eigenen Geschichte *und mit den im Kontext dieser Geschichte wirkenden oder entstehenden Emotionen*. Die übergeordnete Kompetenzerwartung (UK 5) – Die Schüler*innen „vergleichen Deutungen unter Berücksichtigung der Geschichts- und Erinnerungskultur, außerschulischer Lernorte und digitaler Deutungsangebote und nehmen kritisch Stellung dazu“ (KLP SI NRW 2019, 26) – könnte in diesem Sinne um den folgenden Zusatz ergänzt werden: ...und nehmen – *auch unter Berücksichtigung des wechselseitigen Einflusses von Emotionen und Deutungsangeboten* – kritisch Stellung dazu.

7. Fazit und Ausblick

Geschichtsbewusste Empathie beschreibt die Fähigkeit, Emotionen in ihrer narrativen Formung wahrzunehmen, ihnen nachzuspüren und sie zu verstehen, und bildet eine Grundlage, um sich in gegenwärtigen „Geschichtskulturen als emotionale(n) Gemeinschaften“ (Lücke 2013, 93) orientieren zu können. Die Förderung einer geschichtsbewusst-empathischen Orientierung im Kontext gegenwärtiger antisemitischer Situationen soll die Schüler*innen zu einem angemessenen Umgang mit solchen Situationen befähigen. Grundlegend dafür ist, dass eine Reflexion der Perspektiven der (direkt und indirekt) Beteiligten und der eigenen Person vor der Folie historischer und geschichtskultureller Erkenntnisse und Kompetenzen erfolgt. Eine fundierte Reflexion basiert auf Erkenntnissen über die Geschichte des Judentums und des Antisemitismus in seinen Kontingenzen, auf Erkenntnissen über die Folgen von Antisemitismus in Vergangenheit und Gegenwart für Gesellschaften und Betroffene, auf Erkenntnissen über seine gesellschaftlichen und individuellen Funktionen und auf Erkenntnissen über aktuelle Bedeutungen von Antisemitismus (vgl. Rajal 2020), die auf der Grundlage von Dekonstruktionen antisemitischer Geschichtsdarstellungen gewonnen wurden. Das bewusste Fühlen und

Reflektieren der eigenen Emotionen ist Voraussetzung von und steht in Wechselwirkung mit der Reflexion der Emotionen des Gegenübers und ihrem Nachspüren in »als ob«-Position.

In ihrer Orientierungsfunktion sollte geschichtsbewusste Empathie auf jedes heute relevante historische Thema (vgl. Reisman et al. 2021) und auf andere aktuell virulente „Hypothesen der Vergangenheit“ (Bergmann 2012, 82) übertragbar sein.

Dieses theoretische Verständnis von gbE gilt es nun in der Praxis zu überprüfen, zu korrigieren und auszuscharfen. Dabei stehen auch die hier angestellten pragmatischen Überlegungen zur Diskussion.

Abschließend sei betont, dass der Geschichtsunterricht allein den Herausforderungen, die der Antisemitismus für Gegenwart und Zukunft unserer Gesellschaft mit sich bringt, selbstverständlich nicht gerecht werden kann. Empathiebildung und antisemitismuskritische Bildung sind Querschnittsaufgaben für alle Fächer und Teil einer umfassenden Schulentwicklung. Die hier vorgestellte Herangehensweise dient als Impuls aus der Geschichtsdidaktik für diese übergeordneten Aufgaben.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. 1971. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ammerer, H. 2019. *Historische Orientierung im Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Assmann, A. 2013. *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur: Eine Intervention*. München: C.H. Beck.
- Barricelli, M. 2009. „Fremdverstehen/Alterität“. In U. Mayer et al. (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (2. Aufl.), S. 72. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Brauch, N. 2024. „Demokratiebezogene Werturteile im Geschichtsunterricht. Theoretische Annäherungen und eine explorative Lehrplananalyse“. In M. Barricelli & L. Yildirim (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein - Geschichtskultur - Public History* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 33), S. 97-113. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Benz, W. 2005. *Was ist Antisemitismus?* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Benz, S. 2018. „Multiperspektivität: Vom Prinzip des Geschichtsunterrichts zum Schlüsselkonzept der interkulturellen Kompetenz“. In M. Bernhardt, C. Bühl-Gramer, A. John, T. Sandkühler & A. Schwabe (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 17), S. 295-312. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bergmann, K. 2012. *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht* (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bernstein, J. (Hrsg.). 2020. *Antisemitismus an Schulen in Deutschland: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Baier, J., Beck, V., Beer, F., Grimm, M., Habig, J., & Stahl, A. 2025. „Zu den Auswirkungen des arabisch-israelischen Konflikts im Klassenraum: Kritische Anmerkungen zu ‚Empfehlungen Fachdidaktik: Hamas-Terror, Gaza-Krieg, Nahost-Konflikt – 50 Handlungsempfehlungen für Lehrer*innen‘ von Karim Fereidooni. EMPATHIA³ Working Paper Series No.3. <https://doi.org/10.46586/E3.358>
- Bracke, S., & Flaving, C. 2018. *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Brauer, J. 2013. „Empathie und historische Alteritätserfahrungen“. In J. Brauer & M. Lücke (Hrsg.) *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen*, S. 75-92. Göttingen: V&R Unipress.
- Brauer, J. 2023. „Emotionen im Geschichtsunterricht“. In M. Fenn & K. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik Praxishandbuch*, S. 217-232. Berlin: Cornelsen.
- Bühl-Gramer, C. 2018. „Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert – eine Standortbestimmung“. In T. Sandkühler & C. Bühl-Gramer (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert*, S. 31-42. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Chernivsky, M., & Lorenz, F. 2020. *Antisemitismus im Kontext Schule*. Berlin: Kompetenz Zentrum.
- Chernivsky, M. 2024. „Der 7. Oktober als Zäsur für jüdische Communities in Deutschland“. In *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Zugriff am 4. Februar 2025. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antisemitismus-2024/549359/der-7-oktober-als-zaesur-fuer-juedische-communities-in-deutschland/>
- Chernivsky, M. 2024. „RfM-Debatte 2024: Für eine stärkere Verbindung von Rassismus- und Antisemitismusforschung“. In S. Arnold & J. Karakayali (Hrsg.), *Analysekategorie institutioneller Antisemitismus*. Zugriff am 4. April 2025. <https://rat-fuer->

migration.de/2025/01/07/analysekategorie-institutioneller-antisemitismus-traditionslinien-erkenntnisse-und-forschungsluecken/

- Conner, C. J., & Graham, T. C. 2023. "Using an Instructional Model of Historical Empathy to Teach the Holocaust". *The Social Studies*, 114, S. 19-35.
- Conrad, F. 2011. „Perspektivübernahme, Sachurteil und Werturteil“. *Geschichte Lernen*, 139, S. 2-11.
- Davis, O. L. 2001. „In Pursuit of Historical Empathy“. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Hrsg.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, S. 1-13. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. 2013. "Historical Empathy: Perspectives and Challenges". *Journal of Social Studies Research*, 37(1), S. 1-10.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. 2018. "Historical Empathy: Perspectives and Responding to the Past". In S. A. Metzger & L. M. Harris (Hrsg.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, S. 203-225. Hoboken, NJ: Wiley.
- Frommer, J.-A. 2024. „Empathie als Schlüsselkompetenz der Antisemitismusprävention in der ethisch-politischen Bildung der Polizei“. In S. J. Jahn & J.-A. Frommer (Hrsg.), *Antisemitismusprävention durch ethisch-politische Bildung der Polizei*, S. 21-42. Wiesbaden: Springer VS.
- Frommer, J.-A. 2025 (in prep.). *Professionalisierung durch Empathie – Zur Begriffsklärung und Einordnung einer selbstreflexiven Antisemitismusprävention im Kontext öffentlicher Institutionen*.
- Frevert, U. 2009. „Was haben Gefühle in der Geschichte zu suchen?“. *Geschichte und Gesellschaft*, 35(2), S. 183-209.
- Frevert, U. 2013. „Grußwort“. In J. Brauer & M. Lücke (Hrsg.), *Historisches Lernen und Emotionen*, S. 7-8. Göttingen: V&R Unipress.
- Forster, S. 1999. „Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History“. *The Social Studies*, 90, S. 18-24.
- Goetz, H.-W. 2006. *Proseminar Geschichte: Mittelalter* (3. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Grimm, M. 2020. „Qualitätskriterien von Unterrichtsmaterialien für die Bildung gegen Antisemitismus“. In M. Grimm & S. Müller (Hrsg.), *Bildung gegen Antisemitismus*, S. 198-213. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Grimm, M., & Beer, F. 2024. „Eine sichere Schule für Jüdinnen und Juden: Ein Leitfaden für die antisemitismuskritische Schulentwicklung in 35 Fragen und Antworten“, *EMPATHIA³ Working Paper Series No. 2*. <https://doi.org/10.46586/E3.330>
- Grimm, M., & Baier, J. (Hrsg.). 2022. *Antisemitismus in Jugendkulturen*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Hoffmann, F. 2025. *Historische Urteilskompetenz fördern. Geschichtsunterricht planen mit dem Furko-Modell*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Holz, K. 2001. *Nationaler Antisemitismus: Wissenssoziologie einer Weltanschauung*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Huijgen, T., et al. 2017. „Toward Historical Perspective Taking“. *Theory & Research in Social Education*, 45, S. 110-144. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>
- Jeismann, K.-E. 1978. *Geschichtsbewusstsein als Problem der Vermittlung*. Stuttgart: Klett.
- Jeismann, K.-E. 1985. *Geschichtsunterricht und Geschichtsbewusstsein*. Stuttgart: Klett.
- Jeismann, K.-E. 2000. *Didaktik der Geschichte*. Paderborn: Schöningh.

- Jensen, U., & Schüler-Springorum, S. 2014. *Antisemitismus und Emotionen*. Abgerufen von: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/187414/antisemitismus-undemotionen/>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2019. Kernlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I. Abgerufen von: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/203/g9_ge_klp_%203407_2019_06_23.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2014. Kernlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe II. Abgerufen von: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOST_Geschichte.pdf
- Kunter, M., & Trautwein, U. 2013. *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Körber, A., Gärtner, N., Stork, A., & Hartmann, H. 2021. „Task-Based History Learning (TBHL) – ein Konzept für reflexive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht?“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 20, S. 197-212.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. 2024. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühberger, C. 2020. „Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden? Vergangenheit und Gegenwart einer Pflichtunterweisung“. In H. Ammerer, M. Geelhaar, & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer*, S. 83-100. Münster; New York: Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:20502>
- Lee, P., & Ashby, R. 2001. „Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding“. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (Hrsg.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, S. 21-51. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Levstik, L. 2001. „Crossing the Empty Spaces. Perspective Taking in New Zealand Adolescents' Understanding of National History“. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (Hrsg.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, S. 69-97. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lücke, M. 2013. „Fühlen – Wollen – Wissen. Geschichtskulturen als emotionale Gemeinschaften“. In M. Brauer & M. Lücke (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen*, S. 93-108. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Memminger, J. 2023. „Darstellungen im Geschichtsunterricht“. In J. Brauer & M. Lücke (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen*, S. 138-152. Göttingen: V&R Unipress.
- Mierwald, M. 2020. *Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen. Eine Interventionsstudie zur Wirkung von Lernmaterialien im Schülerlabor*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meier, M. Y. 2022. „Judenfeindschaft und Gefühl: Emotionsreflexion als notwendige methodische Ergänzung antisemitismuskritischer Bildung“. *Aschkenas*, 32(2), S. 405-427.
- Meyer-Hamme, J. 2013. „'I never liked history at school.' Identitäten und Emotionen beim historischen Lernen“. In J. Brauer & M. Lücke (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen*, S. 125-137. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, S. 2021. *Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Müller, S. 2022. „Strategien gegen Antisemitismen: Grenzziehende und dialogische Bildung“. In J. Bernstein, M. Grimm, & S. Müller (Hrsg.), *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*, S. 484-503. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Thein, H., Hiepel, C., & Bernstein, J. 2024. *Antisemitismusprävention als Professionalisierungsanliegen in der universitären Lehrkräftebildung*. Abgerufen von: <https://n-j-h.de/wp->

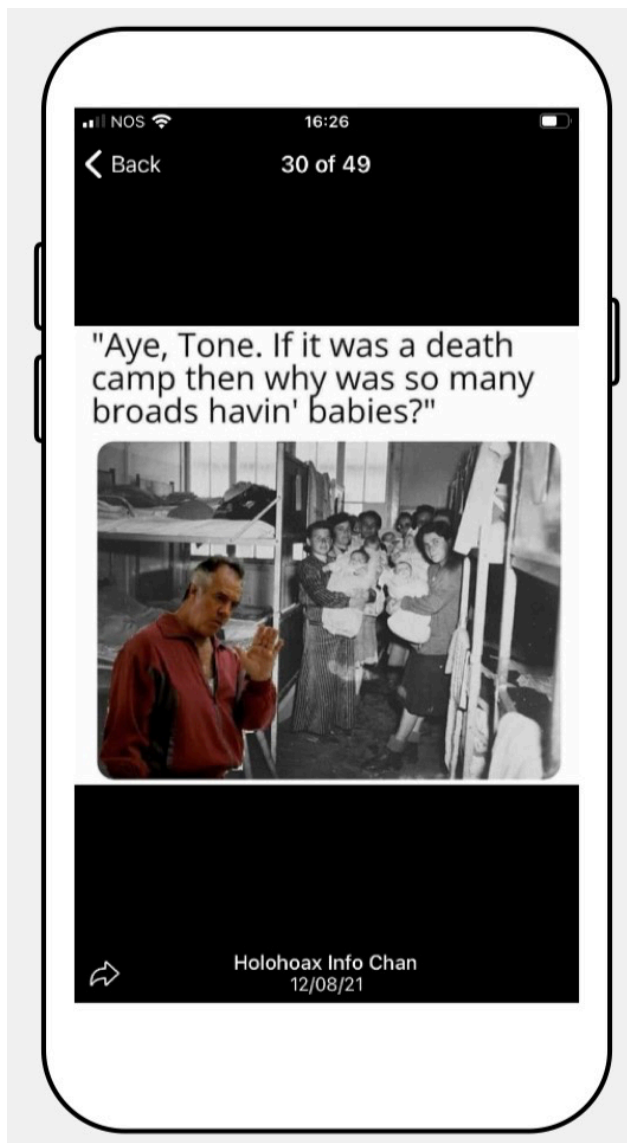
<content/uploads/2024/11/THEIN-HIEPEL-BERNSTEIN-Antisemitismuspraevention-Lehrkraeftebildung.pdf>

- Pandel, H.-J. 2012. *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Peters, J. 2024. *Verschwörungstheorien im Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Rajal, E. 2020. „Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik“. In M. Grimm & S. Müller (Hrsg.), *Bildung gegen Antisemitismus*, S. 182-197. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Reisman, A., Enumah, L., & Jay, L. 2020. „Interpretive frames for responding to racially stressful moments in history discussions“. *Theory & Research in Social Education*, 48, S. 321-354. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1718569>
- Rogers, C. R. 2009 [1959]. *Eine Theorie der Psychotherapie*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rüsen, J. 1983. *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. 2013. „Die Macht der Gefühle im Sinn der Geschichte. Theoretische Grundlagen und das Beispiel des Trauerns“. In M. Brauer & M. Lücke (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen*, S. 27-46. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. 2020. *Geschichtsdenken heute*. Berlin: De Gruyter.
- Salzborn, S. 2021. *Schule und Antisemitismus* (2. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Salzborn, S. 2024. *Wehrlose Demokratie*. Berlin: De Gruyter.
- Sartre, J.-P. 1946. *Reflexionen über die Judenfrage*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scheer, M. 2016. „Emotionspraktiken: Wie man über das Tun an die Gefühle herankommt“. In: Beitzl, M. & Schneider, I. (Hrsg.), *Emotional Turn?! Europäisch ethologische Zugänge zu Gefühlen und Gefühlswelten*, S. 15-36. Wien: Selbstverlag.
- Schnabel, C., & Berendesen, D. 2024. *TikTok Intifada*. Abgerufen von: <https://www.bzkg.de/resource/blob/240376/b22e453f1b57f268a65378b9f6b783cd/20242-die-tiktok-intifada-data.pdf>
- Schreiber, W. et al. 2006. „Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell“. In W. Schreiber (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens*, S. 5-63. Neuried: Ars Una. Abgerufen von: https://edoc.ku.de/id/eprint/1768/1/Sonderdruck_Kompetenzen.pdf
- Schreiber, W. 2008. „Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), S. 198-212.
- Schwarz-Friesel, M., & Reinharz, J. 2013. *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert*. Berlin: De Gruyter.
- Trautwein, U. et al. 2017. *Kompetenzen historischen Denkens erfassen*. Münster; New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:12943>
- UNESCO. 2022. *History under attack: Holocaust denial and distortion on social media*. UNESDOC Digital Library. <https://doi.org/10.54675/MLSL4494>
- Fenn, M., & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.). 2023. *Geschichts-Didaktik* (Neuaufgabe). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Winkelhöfer, T. 2021. *Urteilsbildung im Geschichtsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Weinert, F. E. (Hrsg.). 2001. *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Anhang: Post auf Telegram

(Quelle: <https://doi.org/10.54675/MLSL4494>)



Anmerkungen:

„death camp“ soll die/den Betrachtenden an das Konzentrationslager Auschwitz denken lassen

„broads“: „Weiber“/abwertend für Frauen

Erläuterungen:

Der Telegram-Kanal "Holohoax Info Chan" verbreitet Inhalte, die die Shoah leugnen oder verzerren.

Das hier präsentierte Foto stammt aus dem KZ Kaufering

(<https://www.yadvashem.org/de/stories-from-our-collections/kauferring.html>).

Der Hintergrund des Fotos wurde von einer Schülerin während eines Feldversuchs selbstständig recherchiert.