

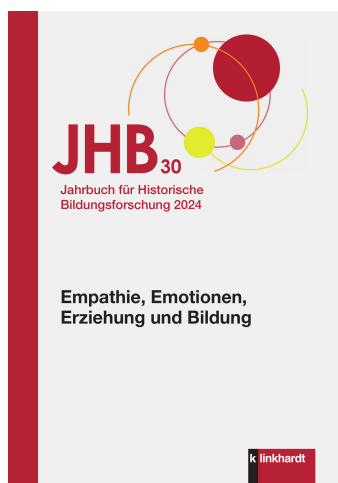
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 30

Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung

Sylvia Kesper-Biermann /Esther Möller /Katharina Stornig 

Macht Empathie Schule? Erziehung und Emotionen in historischer Perspektive

DOI: 10.25658/paqq-ht93



jb-historische-bildungsforschung.de

Erstmalig erschienen 2024 unter der CC-Lizenz BY-NC-ND 4.0

ISBN 978-3-7815-2679-2 – ISSN 0946-3879

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über dnb.d-nb.de.

*Sylvia Kesper-Biermann, Esther Möller und
Katharina Stornig*

Macht Empathie Schule? Erziehung und Emotionen in historischer Perspektive

Barack Obama hielt 2006 als Senator für Illinois eine auch international viel beachtete Rede an der Northwestern University Chicago, in der er ein Empathiedefizit als zentrales gesellschaftliches Problem der USA diagnostizierte: „There’s a lot of talk in this country about the federal deficit. [...] But I think we should talk more about [...] what I call the empathy deficit – the ability to put ourselves in someone else’s shoes, to see the world through those who are different from us – the child who’s hungry, the laid-off steelworker, the immigrant woman cleaning your dorm room“.¹ Um dem entgegenzuwirken, rief er die Absolvent:innen der Universität dazu auf, bei sich selbst zu beginnen und die eigene Empathiefähigkeit denjenigen gegenüber zu kultivieren, „who are different from us“. Auch in jüngeren politischen Debatten in Deutschland wurde mitunter ein Empathiedefizit festgestellt und als eine Ursache für (zunehmende) gesellschaftliche Spannungen oder Konflikte beschrieben. Empathie wird dabei als ein Weg propagiert, um das demokratische Zusammenleben in pluralistischen Gesellschaften zu verbessern und Konflikten mit universellen Werten zu begegnen. Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier erklärte 2022: „Demokratie geht nicht ohne Zusammenhalt. Zusammenhalt entsteht nicht von selbst. Er muss auch eingeübt werden. Er ist das Ergebnis von Menschen, von Empathie, von Verantwortung, von Nächstenliebe“.² Neben Regierungsinstanzen, die Empathie einfordern, gibt es aber auch aus der Gesellschaft heraus Stimmen, die sich für ein stärkeres Ein- und Mitfühlen einsetzen und beispielsweise in Debatten um die deutsche Erinnerungskultur Empathie als zentrales Instrument bemühen, als „intellektuelle Übung“³, um Perspektivwechsel möglich zu machen, wie die Journalistin Charlotte Wiedemann jüngst vorschlug.⁴ Die zitierten Appelle für mehr Empathie implizieren die Annahme, diese sei zwar eine universelle menschliche Fähigkeit, aber dennoch nicht einfach ‚da‘, sondern

1 Obama 2006, 8:50, <https://www.youtube.com/watch?v=2MhMRYQ9Ez8?t=531> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).

2 Steinmeier 2022.

3 Günther 2023.

4 Wiedemann 2022.

müsse vielmehr erlernt, eingeübt und gefördert werden. Manche plädieren deshalb sogar dafür, Empathie in (staatliche) Bildungsinstitutionen zu integrieren. In diesem Zusammenhang findet häufig das Beispiel Dänemark Erwähnung, wo Empathie seit 1993 als Pflichtfach an Schulen verankert ist und Kinder durch die Übung von Einfühlen, Zuhören und Verstehen dabei unterstützen soll, sich zu glücklichen Erwachsenen zu entwickeln.⁵ Darüber hinaus werden gegenwärtig vielerorts Empathie-Trainings für Kindergärten, Schulen und andere Berufsfelder angeboten.⁶ Ein Projekt mit dem Titel „Empathie macht Schule“ bewirbt Empathie als eine zentrale Kompetenz für Lehrende, um „eine aufrichtige Beziehung“ zu ihren Schüler:innen aufzubauen.⁷ Auch in der Kunst bildet Empathie als positiv besetztes menschliches Vermögen einen Bezugspunkt. So lädt etwa das in London ansässige Empathy Museum mit seiner 2018 lancierten und international angebotenen Installation „A Mile in My Shoes“ Besucher:innen dazu ein, buchstäblich in die Schuhe anderer Menschen – „from a Syrian refugee to a sex worker, a war veteran to a neurosurgeon“ – zu schlüpfen und dabei Audioaufnahmen ihrer Geschichten zu hören, „that explore our shared humanity“.⁸ Schließlich spielt Empathie gegenwärtig in pädagogischen Diskursen eine prominente Rolle und wird u. a. als „Fundament pädagogischer Professionalität“⁹ oder als Gegenstand fachdidaktischer Konzeptionen¹⁰ referenziert. Die Kommunikationswissenschaftlerin und Professorin für African American and African Diaspora Studies Carolyn Calloway-Thomas forderte kürzlich gar eine „pedagogy of empathy“, um gesellschaftlichen Herausforderungen und globalen Krisen menschlich zu begegnen.¹¹

Handelt es sich bei der Annahme, Empathie sei ein wichtiges menschliches Vermögen und Instrument gesellschaftlichen Zusammenhalts, das durch gezieltes pädagogisches Engagement gefördert werden soll, also um ein Phänomen des 21. Jahrhunderts? Der Themenschwerpunkt dieses Jahrbuchs zeigt, dass Praktiken und Ideale des Mit- bzw. Einfühlens in unterschiedlichen Bildungs- bzw. Erziehungszusammenhängen bereits in der Vergangenheit eine Rolle spielten. Er betrachtet das Verhältnis von Empathie und Bildung in historischer Perspektive und diskutiert insbesondere die (avisierte) Kultivierung von Empathie, Mitgefühl sowie anderen – von bestimmten historischen Akteur:innen als gesellschaftlich relevant erachteten – Emotionen in diversen bildungshistorischen Zusammen-

5 Empathie? In Dänemark lernen sie es in der Schule (2019) <https://www.peace-ed-campaign.org/de/empathy-in-denmark-theyre-learning-it-in-school/> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).

6 Vgl. Roth/Schönefeld/Altmann 2016; Frevert/Wulf 2012, S. 5.

7 Projekt „Empathie macht Schule“, <https://www.empathie-macht-schule.de/> (letzter Zugriff am 16. Juli 2024).

8 A Mile in My Shoes, Empathy Museum, <https://www.empathymuseum.com/a-mile-in-my-shoes/> (letzter Zugriff am 10. Juli 2024).

9 Liekam 2004.

10 Vgl. z. B. Bussmann/Haase/Pühringer 2021.

11 Calloway-Thomas 2018, S. 2.

hängen, von der frühneuzeitlichen Missionstätigkeit über den Kindergarten und das Tagebuchschreiben im 19. Jahrhundert bis hin zu Jugendorganisationen, Strafvollzug und unterschiedlichen Bildungsreformprojekten im 20. Jahrhundert. Damit verweist der Themenschwerpunkt nicht nur auf Aspekte, Räume, Institutionen und Konjunkturen einer „Bildung der Gefühle“¹², die in der emotionshistorischen Forschung bislang weniger Beachtung fanden, sondern fragt außerdem nach der Rolle von Machtverhältnissen und argumentiert, dass die Analyse dieser historischen Beispiele hilfreich ist, um dem gegenwärtig oft erhofften Nutzen dieser Emotionen mit der notwendigen kritischen Distanz zu begegnen.

Der vorliegende Themenschwerpunkt bringt aktuelle Forschungen zu Empathie und damit in Verbindung stehenden Emotionen mit Debatten aus der Bildungsgeschichte zusammen. Er versammelt mehrere Fallstudien inner- und außerhalb der deutschen Geschichte der Neuzeit, die danach fragen, wann und warum Empathie an Stellenwert gewann und von historischen Akteur:innen als Gefühl, Praxis, Absicht, Ideal, Fähigkeit oder Instrument gefördert und in erzieherische oder bildungsbezogene Programme eingebunden wurde. Ferner untersuchen die Beiträge die sozialen, kulturellen und politischen Kontexte und Institutionen, die als „schools of emotions“¹³ fungierten und dazu beitrugen, Empathie oder empathisches Handeln gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Gruppen zu fördern, zu formen, zu kultivieren oder in individuelles und kollektives Verhalten einzuschreiben. Indem der Stellenwert von Emotionen im Allgemeinen und von Empathie im Besonderen in Bildungskontexten herausgearbeitet und in Verbindung mit übergeordneten pädagogischen, gesellschaftlichen und politischen Zielsetzungen diskutiert wird, sollen die Potenziale eines emotionshistorischen Ansatzes für die Bildungsgeschichte weiter ausgelotet und differenziert werden. Gleichzeitig möchte der Themenschwerpunkt dazu beitragen, bildungshistorische Themen und Zugänge stärker in die Debatten über die Rolle von Emotionen und deren Verbindung mit Machtstrukturen in der Geschichtswissenschaft einzubringen.

Zu diesem Zweck bieten wir im Folgenden zunächst einen knappen Einblick in den relevanten Forschungsstand, das heißt in zentrale Arbeiten und Aspekte zu Emotionen in der Geschichtswissenschaft, in der Erziehungswissenschaft und in der beide Felder miteinander verbindenden Historischen Bildungsforschung (1.). Im Anschluss diskutieren wir in einer Fokussierung auf Emotionen des Mit- und Einfühlens in historischer Perspektive, wie sich Verständnisse von Empathie seit dem 18. Jahrhundert entwickelten und welche Funktionen ihnen insbesondere im Bereich der Bildung zugeschrieben wurden (2.). Schließlich stellen wir die in den einzelnen Beiträgen des Themenschwerpunkts untersuchten historischen Konstellationen des Lehrens und Lernens von Empathie vor, um anhand ihrer übergreifen-

12 So der Titel von Frevert/Wulf 2012.

13 Frevert 2011, S. 11.

den gemeinsamen Fragestellungen einige Überlegungen für weitere Forschungsperspektiven zu präsentieren (3.).

1 Emotionen zwischen Geschichts- und Erziehungswissenschaft

Die Hinwendung zu Empathie in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften steht im Zusammenhang mit einem im 21. Jahrhundert zunehmenden Interesse an Emotionen. In der Geschichtswissenschaft hat sich die Geschichte der Gefühle seit den 2000er Jahren zu einem eigenständigen Forschungsfeld entwickelt. Dem entsprechenden Forschungsbereich am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin unter der Leitung von Ute Frevert kam dabei in Deutschland eine herausragende Rolle zu.¹⁴ Zu den zentralen Grundannahmen der Emotionsgeschichte gehört, dass Gefühle historisch wandelbar und kulturell variabel sind und dass sie in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten erlernt und geformt werden: „Place, space, and time all play an important role in how emotions are constructed, experienced, articulated, and understood“.¹⁵ Fühlen wurde somit selbst zunehmend als eine soziale Praxis verstanden, die wesentlich auf kulturelle Prozesse und interpersonelle Beziehungen und Bezugssysteme verweist.¹⁶ Das bringt gerade im Hinblick auf eine bildungshistorische Betrachtung von Empathie die methodische Herausforderung mit sich, dass die mit Gefühlen verbundenen Bezeichnungen in verschiedenen Räumen und zu unterschiedlichen Zeiten nicht nur variierten, sondern auch ihren Bedeutungsgehalt änderten: „The problem is that the denominations, the use and the value of such affective phenomena undergo a rearrangement or re-categorization, which implies that they combine into new interpretive frameworks, in which they return to make sense as communicative forms.“¹⁷

Wie Ute Frevert und Kerstin Maria Pahl jüngst herausarbeiteten, widmeten sich emotionshistorische Arbeiten, die von Beginn an interdisziplinär ausgerichtet waren, zunächst vor allem konzeptionellen Überlegungen,¹⁸ um diesen Herausforderungen zu begegnen, wie etwa Peter und Carol Stearns' *emotionology*, William Reddys *emotional regimes* oder Barbara Rosenweins *emotional communities*. Dann richtete sich die Aufmerksamkeit auf die Untersuchung einzelner Gefühle wie Liebe, Angst oder Scham, bevor in jüngster Zeit die „embeddedness und relationality“ von Emotionen in die jeweiligen historischen Kontexte sowie die Analyse komplexerer *emotional landscapes* stärkere Beachtung fanden und die anfängliche

14 Der Forschungsbereich nahm 2008 seine Arbeit auf und wurde 2024 eingestellt, <https://www.mpib-berlin.mpg.de/forschung/forschungsbereiche/geschichte-der-gefuehle> (letzter Zugriff am 10. Juli 2024).

15 Soares 2023, S. 518.

16 Verheyen 2010, S. 4.

17 Toro Blanco 2020, S. 3.

18 Vgl. u. a. Plamper 2012; Toro Blanco 2020.

Fokussierung auf Europa durch eine breitere Berücksichtigung globaler und transnationaler Perspektiven erweitert wurde.¹⁹

Anders als in der Geschichtswissenschaft waren Emotionen in der Erziehungswissenschaft für lange Zeit zentral. Wie eine exemplarische Untersuchung pädagogischer Lexika zeigt, bildeten sie vom 18. bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts einen wichtigen Referenzpunkt, beispielsweise als „Herzensbildung“ in einer auf den Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi zurückgeführten Trias der Bildung durch Herz, Kopf und Hand.²⁰ Eine besonders intensive Phase erziehungswissenschaftlicher Beschäftigung mit Emotionen war um 1900 zu verzeichnen. In entsprechenden Nachschlagewerken fanden sich unter Einträgen wie „Mitgefühl, Mitfreude, Mitleid“²¹ teilweise umfangreiche Ausführungen zu Gefühlen, die als sozial relevant erachtet wurden und mit heutigen Vorstellungen von Empathie, wie sie an späterer Stelle dargelegt werden, in Verbindung standen. Der hohe Stellenwert von Gefühlen änderte sich allerdings in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als sie aus den pädagogischen Lexika verschwanden und insgesamt in Vergessenheit gerieten. Diese Zurückhaltung, wenn nicht gar „Abwehrhaltung“²² der Erziehungswissenschaft gegenüber Emotionen dauerte bis in die 2010er Jahre an. Eine Bestandsaufnahme von 2018 äußerte dementsprechend die Einschätzung, es sei „bislang noch nicht zu einem pädagogischen Selbstverständnis, in dem Emotion und Gefühl als notwendige Voraussetzungen von Bildung, Erziehung und Unterricht in Theoriebildung, Forschung und Lehre integriert wurden“, gekommen.²³ Gleichzeitig macht jedoch die Publikation selbst schon deutlich, dass die emotionale Dimension von Bildung und Erziehung, wenn vielleicht noch zögerlich, auf die erziehungswissenschaftliche Agenda zurückgekehrt ist. Insbesondere in der Geschichtsdidaktik bzw. in Überlegungen zur Geschichtskultur und zum historischen Lernen spielt Empathie seit einigen Jahren eine prominente Rolle.²⁴

Von besonderem Interesse für den Themenschwerpunkt dieses Hefts ist die Frage, inwiefern Empathie im Kontext von Bildung, Erziehung und Sozialisation thematisiert wurde. Für die Historische Bildungsforschung identifizierte Noah Sobe 2012 die Beschäftigung mit Emotionen als eine der zukünftigen Herausforderungen.²⁵ Fast zeitgleich konstatierte Bettina Hitzer in einem grundlegenden Forschungsüberblick, die Bildungsgeschichte sei „noch fast unberührt von emotionshistorischer Erkundung“.²⁶ Das begann sich in der Folge mit ersten Annäherungen und Fallstu-

19 Vgl. Frevert/Pahl 2023, Zitat S. 20.

20 Klika 2018, S. 79f.

21 Flügel 1906.

22 Huber/Krause 2018, S. 3.

23 Ebd.

24 Z. B. Schmidt 1992; Brauer 2013. Zu Emotionen und historischem Lernen allgemein vgl. Mütter/UFFelmann 1992; Brauer/Lücke 2013.

25 Sobe 2012, S. 1–7.

26 Hitzer 2011, S. 46.

dien, etwa in entsprechenden Themenschwerpunkten des *Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung*²⁷ oder der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*,²⁸ rasch zu ändern. Sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international entstanden eine Reihe von Arbeiten insbesondere zur Kindheit als Lebensphase, in der Gefühle erlernt und geformt wurden, zur Familie als Ort der Emotionserziehung und von Eltern-Kind-Beziehungen, zu geschlechtsspezifischen Vorstellungen von Emotionen sowie zu Kinderliteratur und Erziehungsratgebern.²⁹ Der emotionalen Erziehung und Sozialisation oder, anders ausgedrückt, der Frage, „wie Kinder fühlen lernten“,³⁰ schenkte die Forschung besondere Aufmerksamkeit. Während dabei zunächst vor allem das 19. und 20. Jahrhundert im Fokus standen,³¹ zeigt nicht zuletzt das breite Themenspektrum der Tagung „Emotionen – Emotionalität – Emotionalisierung“ des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte vom Herbst 2023,³² dass aktuell auch rege zur Frühen Neuzeit geforscht wird.

Gleichwohl besteht gerade in der Historischen Bildungsforschung nach wie vor Forschungsbedarf,³³ und zwar auf unterschiedlichen Ebenen. So wurde u. a. festgestellt, dass die Rolle von Erzieher:innen als „agents of emotional training“³⁴ noch nicht ausreichend untersucht sei und auch eine Forschungslücke bei der Analyse der Gefühle von Lehrpersonen und deren Bedeutung für Schulen wie für andere Bildungssettings bestehe.³⁵ Während in der internationalen Forschung Schule und Unterricht in emotionshistorischer Perspektive, wenn auch teilweise nur implizit, durchaus Beachtung fanden,³⁶ stellten Gerhard Kluchert und Rüdiger Löffelmeier unlängst für die deutschsprachige Historische Bildungsforschung fest, dass „in der Geschichtswissenschaft prosperierende Konzepte wie die Emotionsgeschichte in der Schulgeschichtsforschung noch gar nicht angekommen“ seien.³⁷ Dazu trug bei, dass der Forschungsbereich des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung andere Themenfelder priorisierte. Er interessierte sich zwar für „Institutionen wie Familie, Recht, Religion, Militär, Staat u. a., denen ein prägender Einfluss auf die Ordnung der Gefühle zugeschrieben wird“,³⁸ widmete jedoch Bildung als Institution – einschließlich des (formalen) Bildungssystems –

27 Vgl. Caruso/Frevert 2012.

28 Vgl. Frevert/Wulf 2012.

29 Z. B. Zúñiga Nieto 2018; Frevert u. a. 2021; Olsen 2017.

30 Frevert u. a. 2021.

31 Vgl. die aktuellen Forschungsüberblicke bei Toro Blanco 2020; Barclay 2021; Soares 2023 und Frevert/Pahl 2024.

32 Vgl. Ainetter 2024.

33 Vgl. Toro-Blanco 2020; Soares 2023, S. 537.

34 Soares 2023, S. 530.

35 Ebd., S. 533.

36 Ebd., S. 522.

37 Kluchert/Löffelmeier 2021, S. 250.

38 Geschichte der Gefühle – beendeter Forschungsbereich, <https://www.mpib-berlin.mpg.de/forschung/forschungsbereiche/geschichte-der-gefuehle> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).

weniger Aufmerksamkeit. Auch auf internationaler Ebene gilt es zu untersuchen, wie Bildungsinstitutionen Gefühlsideale und -normen auf der Ebene von Praktiken und emotionalen Kulturen formten, stabilisierten oder veränderten.³⁹ Soares zufolge ist gerade der Beitrag von Erziehung „in the development of emotional ideals in time and space“ weiter zu analysieren.⁴⁰ Schließlich wies Pablo Toro Blanco auf die Notwendigkeit hin, die theoretischen und methodischen Herausforderungen der Gefühlsgeschichte für die Historische Bildungsforschung stärker zu adressieren. Es sei etwa klarer zu trennen, ob eine bestimmte Emotion Absicht, Ziel oder Mittel von Erziehungsprozessen war.⁴¹ Zudem müssten die jeweiligen kulturellen Kontexte einschließlich kultureller Übersetzungsprozesse, beispielsweise mit Hilfe transnationaler und postkolonialer Ansätze, in den Untersuchungen systematischer berücksichtigt werden.⁴² Das schließe die globale Zirkulation und den Transfer von Gefühlen und Gefühlsordnungen ein, die in (post)kolonialen Gesellschaften aufeinandertrafen: „How is it possible to discern as ‚own‘ or ‚foreign‘, emotional guidelines adopted by teachers in schools in Latin America or Asia in the 19th century?“⁴³ Der vorliegende Themenschwerpunkt wählt bewusst einen weiten chronologischen und geographischen Fokus, um in deutschen und europäischen lokalen, regionalen und nationalen Kontexten, aber auch in kolonialen und postkolonialen Situationen sich wandelnde Verständnisse von Empathie und ihre Umsetzung in konkrete Bildungspraktiken zu untersuchen.

2 Empathie in (bildungs)historischer Perspektive

Die historische Auseinandersetzung mit Empathie stellt die geschichtswissenschaftliche und bildungshistorische Forschung aus zwei Gründen vor besondere Herausforderungen. Dies liegt zum einen an dem Begriff bzw. dem Konzept selbst, das – wie die US-amerikanische Historikerin Susan Lanzoni in einer wichtigen Monografie zum Thema herausstellte – trotz oder vielleicht gerade wegen seines vielfältigen Gebrauchs in wissenschaftlichen, politischen, sozialen und alltäglichen Zusammenhängen unterschiedlich verwendet wird und somit mehr als nur eine Bedeutung umfasst. Während Empathie gegenwärtig meist die menschliche Kapazität „to grasp and understand the mental and emotional lives of others“ meine, werde sie zugleich – durchaus changierend – als „a trained skill, a talent, or and an inborn ability“ verstanden und sowohl psychologisch als auch moralisch begründet.⁴⁴ Daraus ergeben sich nicht nur vielfältige Definitionen von Empa-

39 Soares 2023, S. 533; vgl. auch Frevert/Pahl 2024, S. 16.

40 Soares 2023, S. 531.

41 Toro Blanco 2020, S. 6.

42 Frevert 2024, S. 35.

43 Toro Blanco 2020, S. 6.

44 Lanzoni 2018, S. 3.

thie, sondern auch unterschiedliche Akzentuierungen ihrer emotionalen, rationalen oder körperlich-affektiven Dimensionen. Hinzu kommen Autor:innen wie der Literatur-, Kultur- und Kognitionswissenschaftler Fritz Breithaupt, der Empathie breit als menschliche Fähigkeit der Einfühlung bzw. des „In-die-Haut-des-anderen-Schlüpfen[s]“ versteht, welche das „kalkulierende Gedankenlesen, das Mitgefühl, das unwillkürliche oder willkürliche Miterleben und das Einnehmen der Perspektive eines anderen“ umfasst.⁴⁵ Gleichzeitig erinnert Breithaupt als einer der wenigen daran, dass Empathie nicht per se als wohlwollend zu verstehen ist, denn sie könne durchaus auch dem besseren Verständnis bzw. der Ausschaltung von Konkurrent:innen dienen und stehe beispielsweise auch mit Schadenfreude in Verbindung.⁴⁶ Andere konzeptualisieren Empathie wiederum grundlegend positiv und stilisieren sie als wichtigen sozialen Wert, indem sie sie, wie Carolyn Calloway-Thomas, als „the moral glue that holds civil society together“ beschreiben und somit auch als ein zentrales menschliches Vermögen und Instrument betrachten, um den Konflikten, Krisen oder gar globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu begegnen.⁴⁷

Zum anderen liegt die Herausforderung einer Historisierung von Empathie auch darin, dass der Begriff selbst verhältnismäßig jung ist, während die in diesem Themenschwerpunkt im Fokus stehenden Praktiken des Mit- bzw. Einfühlens eine deutlich längere Geschichte aufweisen. So handelt es sich bei dem deutschen Wort ‚Empathie‘ um eine Rückübersetzung des englischen Begriffs ‚empathy‘, der wiederum 1908 als Übersetzung des ästhetischen Konzepts der ‚Einfühlung‘ geschaffen wurde. Sowohl das deutsche ‚Einfühlung‘ als auch das englische ‚empathy‘ meinten jedoch zunächst nicht das Sich-in-andere-Hineinversetzen oder den Nachvollzug der Gefühle anderer, sondern, im Gegenteil, die Projektion der eigenen Gefühle und Wahrnehmungen auf bzw. in Kunstwerke oder Gegenstände. Wie Lanzoni aufzeigt, sollte sich die Bedeutung von ‚empathy‘ erst in späteren Dekaden grundlegend wandeln, als sie – insbesondere in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg – zunächst vor allem in der Psychologie diskutiert und zunehmend als „realistic immersion in another’s experience“ verstanden wurde.⁴⁸ In dieser Neudeutung erfolgte eine sukzessive Popularisierung, so dass Empathie bald in unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Kontexten an Relevanz gewann. Die erste historische Konjunktur des Konzepts in der Nachkriegszeit führte schließlich dazu, dass ‚Empathie‘ seit Mitte der 1950er Jahre auch im Deutschen Verwendung fand.⁴⁹ Das Konzept wurde 1968 erstmals in die Brockhaus-Enzy-

45 Breithaupt 2009, S. 8.

46 Ebd. Ausführlicher zu den „dunklen Seiten der Empathie“ Breithaupt 2017. Zu Schadenfreude vgl. Watt Smith 2018.

47 Calloway-Thomas 2010, S. 7. Vgl. außerdem Rifkin 2010.

48 Vgl. zu diesem Aspekt auch Wendler 2023.

49 Lanzoni 2018, S. 12 und 285.

klopädie aufgenommen⁵⁰ und dort als „die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzuversetzen“, definiert.⁵¹ Die wachsende Bedeutung von ‚Empathie‘ seit den 1960er Jahren zeigte sich auch in sehr unterschiedlichen bildungspraktischen und -politischen Zusammenhängen inner- und außerhalb Deutschlands, wie der vorliegende Themenschwerpunkt eindrücklich deutlich macht.⁵²

Ungeachtet der hier nur kurz angedeuteten komplexen Begriffsgeschichte von Empathie haben Historiker:innen das Konzept jedoch wiederholt genutzt, um die soziale, politische und kulturelle Bedeutungszunahme von Ein- bzw. Mitfühlen als Praxis, Fähigkeit, Ideal oder gesellschaftlichem Wert seit dem 18. Jahrhundert herauszuarbeiten.⁵³ Ein viel diskutiertes Beispiel hierfür ist Lynn Hunts „Inventing Human Rights“, das eine neue Begründung für die Entstehung der Menschenrechte vorlegte.⁵⁴ Hunt erklärte die Geschichte der Menschenrechte auch mit dem Aufkommen einer neuen Gefühlsordnung, in der „imagined empathy“, verstanden als Erfahrungen und Praktiken des Einfühlens, zentral gewesen sei. Wie einige andere auch⁵⁵ akzentuierte sie die Rolle von erzählender Literatur, insbesondere des neuen Genres des (Brief-)Romans, deren Lektüre die Entstehung neuer emotionaler Verbindungen der Lesenden mit dem Leiden anderer Menschen, auch über Standesgrenzen hinweg, ermöglicht habe und damit als Bildungsmedium in einem weiten Sinne gelten kann.⁵⁶ Ute Frevert verortete das Aufkommen von Empathie ebenfalls in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und damit in einer historischen Phase in Europa, die seitens der Literatur- und Kulturwissenschaften als Zeit der Empfindsamkeit beschrieben wird.⁵⁷ In einem neueren Beitrag zur Historisierung von Empathie verwies sie zunächst auf moralphilosophische Diskurse und diskutierte u. a. die Werke von Adam Smith, Jean-Jacques Rousseau und Gotthold Ephraim Lessing, die „sympathy“/„fellow feeling“, „pitié“ oder „Mitleid“ mit jeweils spezifischen Schwerpunktsetzungen als grundlegende menschliche Fähigkeiten beschrieben, deren Kultivierung hoher

50 Frevert 2021, S. 140.

51 Zudem konstatierte der Eintrag eine spezifische Bedeutung in der Publizistik und Kommunikationswissenschaft, wo Empathie die „Entwicklung der Vorstellung“ bezeichne, „die sich die Kommunikatoren von den Interessen ihres Publikums machen“. Brockhaus Enzyklopädie in zwanzig Bänden, Band 5, 171968, S. 496.

52 Vgl. Lanzoni 2018, S. 193–250, sowie die Beiträge von Jost, Kurig und Ramsbrock in diesem Heft.

53 Studien zur Frühen Neuzeit nutzten meist ein begriffliches Repertoire von „Mitleid“ oder „Mitgefühl“. Vgl. z. B. Collet 2015; Van Engen 2015; Ibbett 2015; Bähr 2018.

54 Hunt 2007.

55 Frevert u. a. 2021. Für die Geschichte der Menschenrechte vgl. auch Nault 2020, v. a. S. 15f. Zum Konzept der ‚narrativen Empathie‘ vgl. Breithaupt 2018.

56 Mit Fokus auf die Emotionalisierung von Mensch-Tier-Beziehungen vgl. Eitler 2021.

57 Frevert 2011, S. 149–170; Boddice 2017, S. 56–58. Für einen Überblick über Empfindsamkeit als europaweit relevantes „Kulturmodell“ vgl. D’Aprile/Sievers 2008, S. 88–91.

gesellschaftlicher Wert beigemessen worden sei.⁵⁸ Während der moralphilosophische Diskurs des späten 18. Jahrhunderts auch von Widersprüchen und Dissens, etwa über die Frage, ob Mitgefühl eine angeborene oder zu erlernende Fähigkeit sei, charakterisiert war, argumentierte Frevert, dass die entsprechenden Konzepte in den folgenden Jahren und Jahrzehnten insgesamt gesellschaftliche und politische Bedeutung gewannen. Letztere zeigte sich auch in zentralen Diskursen des 19. Jahrhunderts über Geschlecht, Zivilisierung und Armut, die gesellschaftliche Machtverhältnisse bzw. Ungleichheit (mit)begründeten, sowie in der vieldiskutierten Frage, welchen (z. B. als ‚eigenen‘/‚anderen‘, nah/fern oder unschuldig/schuldig markierten) Gruppen von Menschen eigentlich (in besonderem Maße) Mitgefühl zukommen solle und welchen nicht.⁵⁹ Ferner blieben in Europa religiöse, in erster Linie christliche, Traditionen und Legitimationen bzw. Begründungen des Mitfühlens oder Mitleidens, etwa über das Gebot der Nächstenliebe, gerade im pädagogischen Feld von unverminderter Bedeutung. So zeigte sich der Verfasser des entsprechenden Artikels in der „Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ 1865 davon überzeugt: Das „*wahre Mitgefühl*, [...] welches auch die ungläubigen Erzieher so gern bei ihren Kindern sehen“, sei „als eine *Frucht des Christentums* anzuerkennen und nirgends finden wir eine sicherere Anweisung zu demselben als in der hl. Schrift“.⁶⁰

Darüber hinaus verwiesen sowohl Frevert als auch zahlreiche andere Autor:innen auf soziale, politische und religiöse Bewegungen im späten 18. und 19. Jahrhundert wie den Abolitionismus, Wohltätigkeit und soziale Reform, Missionsbewegung, Tierschutz oder politische Formationen, die ebenfalls eine emotionale Grundierung aufwiesen und in denen Appelle an bzw. Forderungen nach Mitleid, Mitgefühl und/oder Empathie mit jeweils spezifisch definierten Gruppen von Menschen oder Tieren eine Rolle spielten.⁶¹ Diese Arbeiten situieren die untersuchten Bewegungen auch in imperialen und kolonialen Kontexten und akzentuierten die religions-, kultur-, geschlechts- und altersspezifische Dimensionen emotionaler Ausdruckformen und Bezugssysteme.

Gleichwohl fällt auf, dass der (emotionshistorische) Zugang dabei durchaus variiert. Während einige Autor:innen zwischen Mitleid, Mitgefühl und Empathie differenzierten, verzichteten andere auf entsprechende Unterscheidungen. Die Abgrenzung zwischen den verschiedenen Begriffen und Konzepten fällt dabei teilweise unterschiedlich, teilweise ähnlich aus. Marianne Gullestad etwa konzeptualisierte ‚Mitleid‘ („pity“) im Rückgriff auf Hannah Arendt als ein generalisierend, asymmetrisch

58 Frevert 2021, S. 140–144. Zu den einzelnen Konzepten vgl. Hamburger 1985; Ritter 2004; Bod-dice 2016; Roughly/Schramme 2018.

59 Frevert 2021, S. 157–160.

60 Schneider 1865, S. 754 (Hervorhebungen im Original).

61 Vgl. z. B. Himmelfarb 1992; Morgan 2004; Gullestad 2007; Laqueur 2009; Ashby/Brown 2009; Barnett 2011, S. 46–49; Hölzl 2014; Salvatici 2019, S. 15–19; Martín-Moruno 2020.

und paternalistisch orientiertes Gefühl, das potentiell auch der Selbstverherrlichung diene, während ‚Mitgefühl‘ („compassion“) individualisierend, symmetrisch und solidarisch angelegt sei.⁶² Damit schloss sie an eine bis in das 18. Jahrhundert zurückreichende Diskussion an, welche die hierarchisierenden Dimensionen von ‚Mitleid‘ betonte. Wie Frevert ausführte,⁶³ entwickelte etwa Moses Mendelssohn in der Auseinandersetzung mit Rousseau eine kritische Perspektive. Seiner Argumentation zufolge verfüge ‚Mitleid‘ auch über eine herablassende Komponente und befördere gesellschaftliche Ungleichheiten. Diese Kritik wurde auch in späteren Zeiten wiederholt aufgegriffen, weiterentwickelt und ist bis in die Gegenwart relevant. Beispielsweise betonten Fabian Kessl und Holger Schoneville, historisch und emotionstheoretisch informiert, in ihren Überlegungen zu einer „neuen Mitleidsökonomie“ die „Asymmetrie und Distanz“ zwischen den Helfer:innen und Nutzer:innen zivilgesellschaftlicher Angebote zur Armutsbekämpfung in Deutschland. Gleichzeitig wiesen sie auf eine „affirmativ-hoffende Lesart“ von ‚Mitleid‘ hin, welche die Helfer:innen als zentrale Motivation ihres Handelns angeben.⁶⁴ Gerade im Hinblick auf zivilgesellschaftliches Engagement und soziale Bewegungen wird gegenwärtig auch auf ‚Solidarität‘ als ein in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts enorm an Bedeutung gewinnendes Konzept verwiesen, das „mit leidenschaftlichen Gefühlen und großen Träumen“ verknüpft sei,⁶⁵ und von Emotionshistoriker:innen teilweise in Auseinandersetzung mit Empathie, Mitleid und Mitgefühl diskutiert wird. Solidarität enthalte anders als Empathie immer eine auf Handeln ausgerichtete Komponente, so Ute Frevert.⁶⁶ Zudem seien gemeinsame Werte und Ziele wie etwa Gleichheit und Gegenseitigkeit wesentliche Merkmale, die Solidarität von Mitleid unterschieden und ihr Potential „als politische Emotion“ und verbindende Kraft in internationalen sozialen Bewegungen verliehen.⁶⁷ Man könnte ergänzen, dass der Begriff die bewusste Abkehr von religiös-christlichen Denkfiguren signalisierte und somit als eine dezidiert säkulare Variante im Spektrum des Mitfühlens betrachtet werden kann. Die Einbeziehung von ‚Solidarität‘, wie sie auch einige Beiträge des Themenschwerpunkts vornehmen,⁶⁸ richtet die Aufmerksamkeit darüber hinaus besonders auf die historisch wandelbaren, aber stets präsenten und daher mitzubeherrschenden Machtverhältnisse, in denen sich die Praktiken und Ideale des Mit- bzw. Einfühlens befanden.

Für den Kontext des vorliegenden Themenschwerpunkts sind die zitierten Arbeiten vor allem deshalb relevant, weil sie deutlich machen, dass ‚Empathie‘ als

62 Vgl. Gullestad 2007, S. 23.

63 Vgl. Frevert 2024, S. 143.

64 Vgl. Kessl/Schoneville 2024, S. 28–34; Kessl/Schoneville 2021.

65 Süß/Torp 2021, S. 8.

66 Vgl. Frevert 2024, S. 160–163.

67 Ebd., S. 163.

68 Vgl. z. B. die Beiträge von Lieb und Kurig in diesem Band.

konzeptueller Zugang auch für die Untersuchung von Konstellationen des Ein- oder Mitfühlens gewinnbringend herangezogen werden kann, in denen der Begriff selbst (noch) nicht existierte. Die hier versammelten Beiträge folgen diesem Ansatz, indem sie teilweise historische Kontexte und insbesondere Bildungszusammenhänge in den Blick nehmen, in denen Empathie zwar kein Quellenbegriff ist, Praktiken oder Ideale des Ein- oder Mitfühlens aber dennoch relevant wurden. Damit tragen sie sowohl zu einer emotionsgeschichtlich orientierten Historischen Bildungsforschung als auch zur geschichtswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Empathie bei, welche bislang nur am Rande nach den Erziehungs- und Bildungszusammenhängen fragte, in denen Empathie vermittelt, erlernt, gesteuert, gelenkt oder kultiviert wurde bzw. werden sollte.

So ging Frevert zwar beispielsweise in ihrem neuesten Beitrag zur Historisierung von Empathie kurz auf die Frage ein, wie Empathie eingeübt und gelernt werden sollte, konzentrierte sich dabei jedoch vor allem auf den Bereich des Strafrechts.⁶⁹ Mehrere neuere Arbeiten zur Geschichte von Empathie analysierten fiktionale (Kinder-)Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, weil sie Erzählungen „einen wohl nicht unwesentlichen Anteil in dem Einüben von Mustern der Empathie“ zuschreiben, ein Aspekt, den Fritz Breithaupt in seinem Konzept einer ‚narrativen Empathie‘ theoretisierte.⁷⁰ Susan Lanzoni, die sich mit der Begriffs- und Wissenschaftsgeschichte von Empathie in den Vereinigten Staaten beschäftigte, nahm gerade für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts auch die soziale Arbeit als eine Institution in den Blick, in der empathisches Handeln in einer diversen Gesellschaft erlernt oder gefördert werden sollte.⁷¹ Einige zeithistorische Arbeiten diskutierten wiederum die humanitäre Hilfe als ein Feld, in dem Organisationen durch den massiven Einsatz unterschiedlicher Medien auf emotionale Reaktionen ihrer Adressat:innen zielten und folglich ebenfalls als Institutionen befragt werden können, die zur gesellschaftlichen Lenkung und Einübung von Mitleid, Mitgefühl und/oder Empathie beitrugen.⁷²

3 Empathie und Erziehung: Themen eines Forschungsfelds

Die Beiträge in diesem Themenschwerpunkt eröffnen eine Reihe weiterer Kontexte, in denen Emotionen und insbesondere Empathie in erzieherische oder bildungsbezogene Zusammenhänge eingebunden wurden. Sie beschäftigen sich in vielfältiger Weise und mit großer chronologischer und thematischer Spannweite mit der Frage, welche Rolle Emotionen und insbesondere Empathie in histori-

69 Vgl. Frevert 2024, S. 144–149.

70 Breithaupt 2009, S. 14.

71 Vgl. Lanzoni 2018, S. 126–157.

72 Vgl. z. B. Möckel 2016; Hannig 2017; Gorin 2022; Martín-Moruno 2022.

schen Bildungskontexten vom 17. Jahrhundert bis in die 1980er Jahre spielten. Trotz oder gerade wegen der großen Diversität der Beiträge ergeben sich in der Zusammenschau mindestens vier Bereiche, welche die (bildungs)historische Forschung über Empathie und vergleichbare Gefühle bereichern und weiterführende Perspektiven aufzeigen.

Dazu gehört *erstens* ein bewusst breit gewähltes Verständnis von den Institutionen und Instanzen, in denen Bildungs- und Erziehungsprozesse abliefen. Der Themenschwerpunkt zählt darunter nicht nur formale Bildungseinrichtungen wie Schulen und Kindergärten, sondern auch die Arbeit christlicher Missionare, Jugendbewegungen oder Justizvollzugsanstalten. Dieses weite Spektrum von ‚schools of empathy‘ zeigt sich auch in der Vielfalt der untersuchten Quellen, denn diese weisen ein ganz unterschiedliches Maß an Normativität und Subjektivität auf. Außerdem produzieren und reflektieren sie variierende Formen von Nähe und Intimität: Sie reichen von Lehrplänen, pädagogischer Literatur und Missionarstraktaten bis zu Erfahrungsberichten in Zeitschriften und Tagebüchern. Sylvia Wehren analysiert in ihrem Beitrag die Rolle deutschsprachiger Tagebücher für die Einübung und den Ausdruck von Emotionen. Ausgehend von den Egodokumenten dreier junger Menschen aus dem 19. Jahrhundert kann sie zeigen, wie das Tagebuch als Medium fungieren konnte, um neben Trauer und Verlusterfahrung auch Momente der Vergemeinschaftung durch das Einfühlen in die Trauer anderer zu reflektieren. Sie thematisiert auch Geschlecht als Distinktionsmerkmal, weil Trauer bei Männern und Frauen unterschiedlich beschrieben und mit bestimmten Geschlechterrollen verbunden wurde. Wehren sowie einige weitere Autor:innen des Themenschwerpunkts fragen danach, inwiefern Empathie und andere Emotionen des Ein- und Mitfühlens in unterschiedlichen Medien als Lern-, Bildungs- und Erziehungsziel formuliert wurden und welche unterschiedlichen Absichten Institutionen und Individuen damit verknüpften. Dabei nehmen sie die Herausforderung an, Empathie zu historisieren und in ihren ganz unterschiedlichen Bedeutungen einzufangen. Dementsprechend analysieren die Autor:innen die persönlichen, sozialen und kulturellen, aber auch politischen Funktionen, die historische Akteur:innen dem Sich-in-andere-Hineinversetzen bzw. -Einzufühlen zuschrieben und beleuchten auch kritisch die Grenzen, die diese Praktiken beinhalteten.

Ein *zweiter* Aspekt der historischen Betrachtung von Empathie und Bildung ist der Fokus auf Erziehende bzw. Lehrende. Damit kann der Themenschwerpunkt erste Bausteine zur Untersuchung ihrer Rolle als „agents of emotional training“⁷³ liefern. So machen einige der untersuchten Beispiele deutlich, dass die Vermittlung und Förderung von Empathie in unterschiedlichen Bildungskontexten der Vergangenheit bei Lehrenden und Lernenden gleichermaßen ansetzten. Sowohl

73 Soares 2023, S. 530.

Jesuitentraktate aus der Frühen Neuzeit als auch pädagogische Reformschriften für Kindergärten im 19. Jahrhundert und schließlich Pläne für bundesrepublikanische Gesamtschulen und neuseeländische inklusive Schulen in den 1960er und 1970er Jahren legten auf die eine oder andere Weise nahe, dass das Sich-in-andere-Hineinversetzen zunächst beim pädagogischen Personal gefördert werden müsse und erst dann an die ‚eigentlichen‘ Adressat:innen weitergegeben werden könne. In den Dokumenten, die Elisa Frei in ihrem Beitrag über jesuitische Schriften zum Thema Mission und Märtyrertum aus dem 17. Jahrhundert auswertet, wurde diese Dualität mit der Bedeutung von emotionaler Ergriffenheit als Voraussetzung intellektueller, aber auch religiöser Erkenntnis begründet. Frei untersucht, inwiefern Jesuiten in Japan Emotionen und insbesondere Empathie als Instrument ihrer Missionsarbeit einsetzten. Sie macht deutlich, dass Emotionen nicht nur ein wichtiger Bestandteil der jesuitischen Pädagogik waren, sondern auch in der Missionsarbeit zentral genutzt werden sollten. Das galt zum einen für die Jesuiten selbst gegenüber der japanischen Bevölkerung, zum anderen sollten junge japanische Konvertiten als Empathieträger herausgestellt werden, um erstens an Märtyriumsvorstellungen in der japanischen Kultur anzuknüpfen und die Bevölkerung so zur Konversion zu bewegen, und zweitens um Christ:innen in Europa zur finanziellen und ideellen Unterstützung der jesuitischen Mission zu bewegen.

In den pädagogischen Schriften von Friedrich Fröbel und anderen wurde hingegen ein emotionales Bewusstsein („emotional awareness“) der Kindergärtnerinnen als eine Voraussetzung für die erfolgreiche Erziehung der Kinder gesehen, so die Analyse von Nisrine Rahal. Ihr Beitrag über deutsche Kindergärten im 19. Jahrhundert als Orte, an denen Empathie praktiziert und vermittelt werden sollte, lenkt den Fokus auf Geschlechterkonstruktionen und -rollen. Sie untersucht, inwiefern Fröbel und andere Reformers:innen der frühkindlichen Pädagogik Kindergärtnerinnen als besonders geeignet ansahen, um Kindern Emotionen wie Liebe entgegenzubringen und diese gleichzeitig bei ihnen zu fördern. Die so beschriebene Rolle umfasste aber auch eine politische Funktion, weil Kindergärtnerinnen in den Reformschriften auch als Vertreterinnen einer liberalen, demokratischen Republik galten und genau aus diesen Gründen unter der engen Kontrolle staatlicher und kirchlicher Autoritäten standen.

Ganz ähnlich galt die „cultural awareness“ der Lehrpersonen gegenüber den beobachteten kulturellen und emotionalen Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Maori- und Pakeha-Kindern Bildungsreformer:innen im Neuseeland der 1960er Jahre als ein erster Schritt hin zu einer stärkeren Sensibilisierung der Kinder selbst. Die entsprechenden Reformen stehen im Fokus des Beitrags von Kerstin Jost, die eine Gruppe von Pädagog:innen untersucht, welche in Neuseeland den stärkeren Ausdruck von Emotionen wie Empathie, aber auch Stolz auf den eigenen Hintergrund unter Schüler:innen fördern wollten, um das Ziel einer bi-nationalen Gesellschaft zu erreichen. Sie nahmen die Gesellschaft als stark gespalten und

noch immer nachhaltig von kolonialen Strukturen geprägt wahr und versuchten deshalb, die unterschiedlichen Emotionen ihrer Schüler:innenschaft zu nutzen. Insgesamt sahen sie den Einbezug von Emotionen in den Schulalltag als Voraussetzung für ein stärkeres Zusammenwachsen der verschiedenen Bevölkerungsgruppen an.

Etwa zur selben Zeit formulierten Anhänger:innen des Gesamtschulkonzepts in der Bundesrepublik die Notwendigkeit, auch Lehrkräfte zu ermutigen, Emotionen zuzulassen, um die mit dem Konzept des ‚Sozialen Lernens‘ verbundene Förderung von Solidarität in der Schule zu fördern, wie der Beitrag von Julia Kurig aufzeigt. Kurig beschäftigt sich mit Emotionen wie Empathie, aber auch Mitgefühl und Solidarität im Konzept des ‚Sozialen Lernens‘, wie es für die Gesamtschulen in der Bundesrepublik in den 1960er und 1970er Jahre entwickelt wurde. Sie zeigt, dass sich einige der dort arbeitenden Pädagog:innen gerade durch eine stärkere Betonung der eigenen Gefühle von einer Bürgerlichkeit distanzieren wollten, die sie als gefühlkalt wahrnahmen. Gleichzeitig macht Kurig aber auch die Grenzen dieses Zugangs und seines Erfolgs deutlich, wie ihn die Lehrpersonen selbst reflektierten.

Dass der Fokus sowohl auf den Schüler:innen bzw. ‚Schutzbefohlenen‘ als auch auf den sie Unterrichtenden bzw. Schützenden lag, galt in den 1970er Jahren nicht nur für den Lehrberuf, sondern auch für andere soziale Professionen, beispielsweise Justizvollzugsbeamte, die im Fokus des Beitrags von Annelie Ramsbrock stehen. Ramsbrock analysiert die Rolle von Emotionen und insbesondere von Empathie für die Justizreformen in der Bundesrepublik. Im Mittelpunkt stehen Gefängniswärter und ihre Beziehung zu Gefängnisinsassen. Dabei galt die konstatierte Nähe der Justizvollzugsbeamten zu den Gefangenen einerseits als eine Gefahr für Komplizenschaft und mangelnde professionelle Distanz, andererseits jedoch auch als Basis einer erfolgreichen Resozialisierungsstrategie. Die Auswertung von Gefangenenzeitschriften aus den 1970er Jahren ermöglicht auch Erkenntnisse über die Rezeption dieser Ideen unter Gefängnisinsassen, die das Zeigen von Emotionen durch die Vollzugsbeamten positiv bewerteten. Wie Fragen der Professionalisierung von Lehr- und sozialen Berufen mit der Betonung von Empathie zusammenhängen, zeichnet sich daher insgesamt als eine interessante und weiterführende Forschungsperspektive ab.

Die Beiträge und ihre Ergebnisse weisen ferner auf ein *drittes* relevantes Forschungsfeld hin, nämlich die Beziehung zwischen emotionalen Praktiken des Mit- und Einfühlens und politischem Engagement. Nach Ansicht einiger der untersuchten historischen Akteur:innen sollten Empathie und Solidarität Funktionen in gesellschaftlichen Situationen übernehmen, die als verbesserungswürdig wahrgenommen wurden. Daniel Lieb untersucht dies im Kontext der Reformpädagogik des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts anhand der Zeitschrift *Arbeiter-Jugend*. Für die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg wendet er sich der Jugend-

bewegung als Ort des emotionalen Erlebens und Erlernens von Solidarität zu und grenzt diese Phase von einer vorherigen Epoche ab, in der die Jugendbewegung eine eher rationale Vorstellung von Brüderlichkeit propagiert habe.

Auch in Kurigs Analyse der Gesamtschulen fungiert ‚Solidarität‘ als ein gleichzeitig emotionales und politisches Ziel, und war somit deutlich zielgerichteter angelegt als Empathie. Allerdings konnte auch die allgemeine Förderung von Empathie eine politische Aufgabe bedeuten und eine bestimmte Gesellschaftsvision zum Ziel haben: Während die Autor:innen der Zeitschrift der Arbeiterjugendbewegung Lieb zufolge eine egalitäre Gesellschaft propagierten, die (im Gegensatz zu einer deutlicher auf rationalen Argumenten fußenden Idee von Brüderlichkeit vor dem Ersten Weltkrieg) auf Solidarität aufbauen sollte, strebten die pädagogischen Reformers:innen im Neuseeland der 1960er Jahre nach einer bi-nationalen Gesellschaft, die durch emotionale Sensibilisierung erreicht werden sollte

Ein *vierter* Bereich, für den der Themenschwerpunkt neue Impulse und Forschungsperspektiven eröffnet, betrifft die chronologischen Parameter der Beziehung von Empathie, Erziehung und Bildung. Zum einen wird anhand der Missionsarbeit der Jesuiten im 17. Jahrhundert deutlich, dass Diskurse und Praktiken des Ein- und Mitfühlens bereits zu dieser Zeit – zumal in bestimmten Gelehrtenkreisen – zirkulierten. Zum anderen werden wichtige Konjunkturen von Empathie in Bildungszusammenhängen sichtbar, die, so unser Plädoyer, nicht nur verstärkt Berücksichtigung finden, sondern auch in transnationaler Perspektive untersucht werden sollten. Während sich die Bedeutung des Ein- und Mitfühlens wie ein roter Faden durch die im Themenschwerpunkt analysierten reformpädagogischen Ansätzen des 19. und 20. Jahrhunderts zieht, verweisen mehrere Beiträge vor allem auf die 1960er und 1970er Jahre als eine Art (Hoch-)Konjunktur von Empathie. Letztere wurde dabei als probates und erfolgreiches Mittel für die Sensibilisierung von Lehrenden und Lernenden erachtet und in die Vermittlung pädagogischer, wissenschaftlicher, sozialer und politischer Inhalte einbezogen. In der Bundesrepublik hoben in dieser Zeit Reformansätze nicht nur in der Pädagogik, sondern auch in der Kriminologie für die jeweiligen Berufe der Justizvollzugsbeamten bzw. Gesamtschullehrpersonen die Wichtigkeit hervor, sich in die Lage von Schutzbefohlenen zu versetzen und ggf. sogar einzufühlen. Ähnliche Ansätze gab es für Lehrkräfte an neuseeländischen Schulen. Eine Forschungsperspektive zeichnet sich also nicht nur für eine verstärkte komparative Analyse unterschiedlicher sozialer und politischer Bereiche innerhalb des deutschen Kontexts, sondern auch für eine wiederholt angemahnte transnationale Perspektive ab. In diesem Sinne ist es gewinnbringend, die hier beschriebenen Prozesse mit den von Susan Lanzoni analysierten zeitgleichen Antirassismus-Programmen in den USA oder ähnlichen Projekten in Beziehung zu setzen.⁷⁴ Dies lässt auch neue Erkenntnisse bezüglich

74 Vgl. Lanzoni 2018, S. 216–250.

der Frage erwarten, welche Konstellationen solche Ansätze allgemein förderten oder bremsen und welche Faktoren nach der enormen Expansion und Popularisierung in den 1960er Jahren zunächst zu einem Rückgang der Betonung von Empathie in den 1980er Jahren führten, bevor sich eine erneute Hochkonjunktur auch in der Pädagogik seit den 2000er Jahren einstellte, in der sie sogar als „Superkraft für den Unterricht“⁷⁵ bezeichnet wurde.

Erste Überlegungen zur Bedeutung von Empathie für die Bildungsgeschichte wurden zunächst auf einem zusammen mit Florian Hannig an der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführten Workshop sowie insbesondere auf der von den Verfasserinnen organisierten internationalen Konferenz „Establishing Empathy: Education, Emotions and Society in the Nineteenth and Twentieth Centuries“ diskutiert, die vom 31. März bis 2. April 2022 an der Universität Hamburg stattfand. Wir danken allen Teilnehmenden des Workshops und der Tagung sowie den Gutachtenden und der Redaktion des *Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung* für spannende Diskussionen, inhaltliche Rückmeldungen und die Unterstützung bei der Fertigstellung des Themenschwerpunkts.

Literatur

- Ainetter, Nadja (2014): Tagungsbericht „Emotionen – Emotionalität – Emotionalisierung“. In: H-Soz-Kult, 26.02.2024, <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-142274> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).
- Ashby Wilson, Richard/Brown, Richard D. (2008): Introduction. In: Ashby Wilson, Richard/Brown, Richard D. (Hrsg.): *Humanitarianism and Suffering. The Mobilization of Empathy*, Cambridge u. a., S. 1–28.
- D'Aprile, Iwan-Michelangelo/Siebers, Winfried (2008): *Das 18. Jahrhundert. Zeitalter der Aufklärung*. Berlin, <https://doi.org/10.1524/9783050049656>.
- Barclay, Katie (2021): State of the Field: The History of Emotions. In: *History. The Journal of the Historical Association*, Bd. 106, H. 371, S. 456–466, <https://doi.org/10.1111/1468-229X.13171>.
- Bähr, Andreas (2018): „Commiseratione tactus: Vom ‚Mitleiden‘ mit den Opfern des Dreißigjährigen Krieges“. In: Labbé, Thomas/Schenk, Gerrit J. (Hrsg.): *Une histoire du sensible: la perception des victimes de catastrophe du XIIe au XVIIIe siècle*. Turnhout, S. 177–195, <https://doi.org/10.1484/M.CSM-EB.5.115520>.
- Barnett, Michael (2011): *Empire of Humanity. A History of Humanitarianism*. Ithaca, London.
- Boddice, Rob (2016): *The Science of Sympathy. Morality, Evolution and Victorian Civilization*. Urbana.
- Boddice, Rob (2017): *Pain. A Very Short Introduction*. Oxford, New York, <https://doi.org/10.1093/actrade/9780198738565.001.0001>.
- Brauer, Juliane (2013): „Empathie und historische Alteritätserfahrungen“. In: Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hrsg.): *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen, S. 75–92.
- Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hrsg.) (2013): *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen.
- Breithaupt, Fritz (2009): *Kulturen der Empathie*. Frankfurt am Main.
- Breithaupt, Fritz (2017): *Die dunklen Seiten der Empathie*. Frankfurt am Main.

75 Brosche 2023.

- Brosche, Heidemarie (2023): Empathie – eine Superkraft für die Schule. In: Magazin Schule. Newsletter vom 18.07.2023, <https://www.magazin-schule.de/magazin/empathie-eine-superkraft-fuer-die-schule/> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).
- Bussmann, Bettina/Haase, Volker/Pühringer, Andrea (2021): Empathie-Förderung im Unterricht. In: ZDPE 2 (2021), S. 46–57.
- Calloway-Thomas, Carolyn (2010): Empathy in the Global World. An Intercultural Perspective. Los Angeles, <https://doi.org/10.4135/9781452230399>.
- Calloway-Thomas, Carolyn (2018): Empathy. A Global Imperative for Peace. In: College Music Symposium 58/3, S. 1–7.
- Collet, Dominik (2015): Mitleid machen. Die Nutzung von Emotionen in der Hungersnot 1770–1772. In: Historische Anthropologie. Kultur – Gesellschaft – Alltag 23, S. 54–69, <https://doi.org/10.7788/ha-2015-0105>.
- Eitler, Pascal (2021): Doktor Dolittle's Empathie. In: Frevert, Ute et al. (Hrsg.): Wie Kinder fühlen lernten. Kinderliteratur und Erziehungsratgeber 1870–1970. Weinheim, Basel, S. 122–145.
- Empathie? In Dänemark lernen sie es in der Schule (2019), <https://www.peace-ed-campaign.org/de/empathy-in-denmark-theyre-learning-it-in-school/> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).
- Flügel, Otto (1906): Mitgefühl, Mitfreude, Mitleid. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl., Bd. 5, Langensalza, S. 874–883.
- Frevert, Ute (2011): Emotions in History. Lost and Found. Budapest, New York.
- Frevert, Ute (2024): Writing the History of Emotions. Concepts and Practices, Economics and Politics. London, New York, Dublin.
- Frevert, Ute/Pahl, Kerstin Maria (2023): Revisiting the History of Emotions. An Introduction. In: Geschichte und Gesellschaft 49, S. 7–26, <https://doi.org/10.13109/gege.2023.49.1.7>.
- Frevert, Ute/Wulf, Christoph (2012): Die Bildung der Gefühle. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, S. 1–10, <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0288-6>.
- Frevert, Ute u. a. (Hrsg.) (2021): Wie Kinder fühlen lernten. Kinderliteratur und Erziehungsratgeber 1870–1970. Weinheim, Basel.
- Gorin, Valérie (2022): „From Empathy to Shame. The Use of Virtual Reality by Humanitarian Organisations“. In: Edgar, Brenda Lynn/Gorin, Valérie/Martín-Moruno, Dolores (Hrsg.): Making Humanitarian Crises. Emotions and Images in History. Cham, S. 147–170, https://doi.org/10.1007/978-3-031-00824-5_7.
- Günther, Inge (2023): Erinnerungskultur: Empathie als intellektuelle Übung, in: Frankfurter Rundschau vom 05.02.2023, <https://www.fr.de/kultur/gesellschaft/erinnerungskultur-empathie-als-intellektuelle-uebung-92067230.html> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).
- Gullestad, Marianne (2007): Picturing Pity. Pitfalls and Pleasures in Cross-Cultural Communication. Image and Word in a North Cameroon Mission. New York, Oxford, <https://doi.org/10.3167/9781845453435>.
- Hamburger, Käte (1985): Das Mitleid. Stuttgart.
- Hannig, Florian (2017): „West German Sympathy for Biafra, 1967–1970. Actors, Perceptions, and Motives“. In: Heerten, Lasse/Moses, Dirk (Hrsg.): Postcolonial Conflict and the Question of Genocide. The Nigera-Biafra War, 1967–1970. Abingdon, New York, S. 217–238, <https://doi.org/10.4324/9781315229294>.
- Himmelfarb, Gertrude (1992): Poverty and Compassion. The Moral Imagination of the Late Victorians. New York.
- Hitzer, Bettina (2011): Emotionsgeschichte – ein Anfang mit Folgen. In: HSoz-Kult, 23.11.2011, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2011-11-001> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).
- Hözl, Richard (2014): Mitleid über große Distanz. Zur Fabrikation globaler Gefühle in Medien der katholischen Mission, 1890–1940. In: Habermas, Rebekka/Hözl, Richard (Hrsg.): Mission global. Eine Verflechtungsgeschichte seit dem 19. Jahrhundert. Göttingen, S. 265–294, <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412216832.265>.

- Huber, Matthias/Krause, Sabine (2018): *Bildung und Emotion*. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden, S. 1–13, https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_1.
- Hunt, Lynn (2007): *Inventing Human Rights. A History*. New York, London.
- Ibbett, Katherine (2015): *Compassion's Edge. Fellow-Feeling and its Limits in Early Modern France*. Philadelphia.
- Kessl, Fabian/Schoneville, Holger (2021): Die „neue Mitleidsökonomie“ – Symptom des wohlfahrtsstaatlichen Strukturwandels. In: *WSI Mitteilungen* 74 (5), S. 355–363, <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2021-5-355>.
- Kessl, Fabian/Schoneville, Holger (Hrsg.) (2024): *Mitleidsökonomie*. Weinheim, Basel.
- Klika, Dorle (2018): *Bildung und Emotion. Historisch-systematische Zugänge*. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): *Bildung und Emotion*, Wiesbaden, S. 75–89, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3>.
- Kluchert, Gerhard/Loeffelmeier, Rüdiger (2021): „Schule“. In: Kluchert, Gerhard, Horn, Klaus-Peter, Grope, Carola, Caruso, Marcelo (Hrsg.): *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn, S. 232–254.
- Lanzoni, Susan (2018): *Empathy. A History*. New Haven, <https://doi.org/10.12987/9780300240924>.
- Laquer, Thomas W. (2009): Mourning, Pity, and the Work of Narrative in the Making of ‚Humanity‘. In: Ashby Wilson, Richard/Brown, Richard D. (Hrsg.): *Humanitarianism and Suffering. The Mobilization of Empathy*. Cambridge u. a., S. 28–31.
- Liekam, Stefan (2004): *Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik*. Diss. LMU München, <https://doi.org/10.5282/edoc.2514>.
- Martín-Moruno, Dolores (2020): A Female Genealogy of Humanitarian Action. Compassion as a Practice in the Work of Josephine Butler, Florence Nightingale and Sarah Monod. In: *Medicine, Conflict, and Survival* 36/1, S. 19–40, <https://doi.org/10.1080/13623699.2020.1719582>.
- Martín-Moruno, Dolores (2022): Crisis? What Crisis? Making Humanitarian Crises Visible in the History of Emotions. In: Edgar, Brenda Lynn/Gorin, Valérie/Martín-Moruno, Dolores (Hrsg.): *Making Humanitarian Crises. Emotions and Images in History*. Cham, S. 1–28, https://doi.org/10.1007/978-3-031-00824-5_1.
- Möckel, Benjamin (2016): Empathie als Fernsehereignis: Bilder des Hungers und das „Live-Aid“-Festival 1985. In: *Nebulosa. Figuren des Sozialen* 8, S. 83–93.
- Morgan, William M. (2004): *Questionable Charity. Gender, Humanitarianism, and Complicity in U. S. Literary Realism*. Hanover, London.
- Mütter, Bernd/Uffelmann Uwe (Hrsg.) (1992): *Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption*. Frankfurt am Main.
- Nault, Derrick M. (2020): *Africa and the Shaping of International Human Rights*. Oxford, New York.
- Obama, Barack (2006): *Northwestern Commencement – Sen. Barack Obama. Rede gehalten am 16.06.2006 an der Northwestern University, Chicago*, <https://www.youtube.com/watch?v=2MhMRYQ9Ez8> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).
- Olsen, Stephanie (2017): The History of Childhood and the Emotional Turn. In: *History Compass*, 15 (11), Article e12410, <https://doi.org/10.1111/hic3.12410>.
- Plamper, Jan (2012): *Geschichte und Gefühl. Grundlagen der Emotionsgeschichte*. München.
- Rifkin, Jeremy (2012): *Die empathische Zivilisation. Wege zu einem globalen Bewusstsein*. Frankfurt am Main.
- Ritter, Henning (2004): *Nahes und fernes Unglück. Versuch über das Mitleid*. München.
- Roth, Marcus/Schönefeld, Victoria/Altmann, Tobias (Hrsg.) (2016): *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium*. Berlin, Heidelberg, <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48199-8>.
- Roughly, Neil/Schramme, Thomas (Hrsg.) (2018): *Forms of Fellow Feeling. Empathy, Sympathy, Concern and Moral Agency*. Cambridge, <https://doi.org/10.1017/9781316271698>.
- Salvatici, Silvia (2019): *A History of Humanitarianism. In the Name of Others*. Manchester, <https://doi.org/10.7765/9781526120151>.

- Schliesser, Eric (2015): *Sympathy. A History*. Oxford, New York, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199928873.001.0001>.
- Soares, Claudia (2023): Emotions, Senses, Experience and the History of Education. In: *History of Education* 52, 2–3, S. 516–538, <https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2127005>.
- Schneider (1865): Mitgefühl, Wohlwollen, Dienstfertigkeit, Wohltätigkeit. In: Schmid, Karl Adolf (Hrsg.): *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 4: Kirche – Muttersprache. Gotha, S. 754–759.
- Schmidt, Wolf (1992): Ausländische Arbeiter im Nationalsozialismus und in der Bundesrepublik. Empathie in Beiträgen zum Schülerwettbewerb des Bundespräsidenten. In: Mütter, Bernd/Uffelman, Uwe (Hrsg.): *Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption*. Frankfurt am Main, S. 325–336.
- Sobe, Noah W. (2012): Researching Emotion and Affect in the History of Education. In: *History of Education* 41, 5, S. 1–7, <https://doi.org/10.1080/0046760X.2012.696150>.
- Steinmeier, Frank-Walter (2022): Rede bei einer Veranstaltung mit der Deutschen Nationalstiftung am 28.10.2022 in Berlin, <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/newsletter-und-abos/bulletin/rede-von-bundespraesident-dr-frank-walter-steinmeier-2138936> (letzter Zugriff am 16. Juli 2024).
- Süß, Dietmar/Torp, Cornelius (2021): *Solidarität. Vom 19. Jahrhundert bis zur Corona-Krise*. Bonn.
- Toro-Blanco, Pablo (2020): History of Emotions and Education. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education* 2020, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1464>.
- Van Engen, Abraham C. (2015): *Sympathetic Puritans. Calvinist Fellow Feeling in Early New England*. Oxford, New York, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199379637.001.0001>.
- Verheyen, Nina (2010): Geschichte der Gefühle, Version: 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 18.06.2010, http://docupedia.de/zg/verheyen_gefuehle_v1_de_2010, <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.320.v1> (letzter Zugriff am 18. Juli 2024).
- Watt Smith, Tiffany (2018): *Schadenfreude. The Joy of Another's Misfortune*. London.
- Wiedemann, Charlotte (2022): Den Schmerz der Anderen begreifen. Holocaust und Weltgedächtnis. Berlin.
- Wendler, Hannes (2023): Vorgeschichte, Geschichte und Gegenwart der Empathie. In: *cultura & psyché: Journal of Cultural Psychology* 4, S. 239–254, <https://doi.org/10.1007/s43638-023-00087-x>.
- Zúñiga Nieto, Carlos (2018): The Concept of Sentimental Boyhood. The Emotional Education of Boys in Mexico during the Early Porfiriato, 1876–1884. In: *Boyhood Studies* 11, no. 1, S. 27–46, <https://doi.org/10.3167/bhs.2018.110103>.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/31WXG5VI>

Autorinnen

Kesper-Biermann, Prof. Dr. Sylvia

<https://orcid.org/0000-0002-2870-8102>

Möller, Prof. Dr. Esther

<https://orcid.org/0009-0009-1610-3702>

Stornig, PD. Dr. Katharina

<https://orcid.org/0000-0001-9024-6992>