

## **Emotionale und ästhetische Zugänge zur Historie - unvermeidliche und kompetenzrelevante Anteile des Geschichtslernens**

### **1. Vorbemerkungen: Trivial-Einsichten ernst Nehmen/präsent Halten**

Dass Geschichtslernen nicht nur aus Kognition bestehen kann, lässt sich nach ehrlicher Introspektion,<sup>1</sup> nach Untersuchungen außerschulischer und schulischer Geschichtskultur und sogar nach Befragungen von Lernenden (so schon v. Borries u.a. 1995, 68ff., 89ff., 128ff., 215ff., 226ff...) überhaupt nicht bestreiten. Nur wird diese Einsicht im Regelfalle nach wenigen Sekunden wieder vergessen bzw. übergangen, und das sowohl in der Unterrichtspraxis als auch in der Geschichtsdidaktik. Im Gegenteil: Das geläufige (positivistische, allenfalls historistische) Wissenschaftsideal der Historie verlangt angeblich die Ausklammerung aller Emotion und Moral, Ästhetik und Imagination (von Triebdynamik zu schweigen) und schlägt - auf der Oberfläche - durch.

Eben dieses Weglassen - und damit Verstecken - ist aber epistemologisch wie psychologisch schlicht unmöglich. Es gilt also, diese Tatsache ständig präsent zu halten, den Zusammenhang mit den zahlreichen nicht-bloß-kognitiven Elementen näher zu klären und die bisher nicht gelegneten, aber auch in FUER (Schreiber/Körper 2006; Körper/Schreiber/Schöner 2007) noch nicht aus-buchstabierten Beiträge zu Kompetenzgewinnen zu bestimmen bzw. zu fördern. Dies soll am Beispiel der unvermeidlichen emotionalen und ästhetischen Zugänge zu Geschichte geschehen - und zwar an zwei Fällen aus einer Autobiografie und einem Unterrichtsprotokoll.<sup>2</sup> Geschichtskompetenz - und da liegt gegenüber Geschichtskennntnis ein entscheidender Punkt - schließt ja die Integration historischer Einsichten und Stellungnahmen in die eigene private und politische Biografie ein ("Orientierungsleistung").

### **2. Auszüge einer Autobiografie: Emotionsschub als Kompetenzhindernis**

---

<sup>1</sup> Um mit einer persönlichen Bemerkung zu beginnen: Seit Beginn meiner Berufstätigkeit in Geschichtsunterricht und -didaktik habe ich mich - angespornt von meiner Freundin/Ehefrau - für die Gleichberechtigung der Frauen stark gemacht (gerade auch beim Geschichtslernen). Da konnte ich nie ohne Empörung über männlichen Egoismus und ohne Solidarität für weibliche Emanzipationsbewegungen sein. Um das am Beispiel der USA zu zeigen: 1776, im Gründungsjahr, Debatte im Briefwechsel zwischen Abigail und John Adams, später zweiter Präsident der USA, also Elitehaushalt! (v. Borries 2003a, 209-211) 1848, nach 72 Jahren, Manifest von Seneca Falls, also Frauenwahlrechtsbewegung (v. Borries 1990, 201-235) 1920, nach wieder 72 Jahren, Erteilung des Wahlrechts durch Verfassungszusatz (v. Borries 1990, 201-235) 2016, nach 96 Jahren (also erneut 72 plus 24, einem Drittel des Zeitraumes) erste Kandidatur einer Frau zur Präsidentschaft, aber Nicht-Wahl der - umstrittenen, aber erfahrenen - Ex-Außenministerin und Ex-Senatorin Hillary Clinton gegen den lügen-twitternden, sexistischen Anti-Politiker Donald Trump (viele nennen ihn auch einen narzisstischen Clown). Und unsere Schulbücher? Selbstverständliche, quasi "naturwüchsige" Nicht-Erwähnung der Männlichkeit bei "*Die ersten 30 Präsidenten (...): 30 Weiße[,] 30 Protestanten[,] 30 östlich es Mississippi geboren[,] 29 verheiratet[,] 28 britischer Abstammung[,] 23 Akademiker (meist Juristen) [...] Welche Bürger hatten offenbar wenig Chancen, Präsident zu werden?*" im damals progressivsten deutschen Geschichtsschulbuch "Fragen an die Geschichte III" (Schmid 1976, 102) und späterer hartnäckiger Verzicht des Verlags, dieses blamable und öffentlich aufgedeckte Versäumnis (v. Borries 1981/1982) abzustellen (Absicht, Verdrängung?). Wenn man da keine Emotionen empfinden kann, ist einem nicht zu helfen.

<sup>2</sup> Niederschriften und Interviews als weitere Zugangsreisen (einschließlich der entsprechenden Literaturangaben mussten) - wegen Überlänge - nachträglich wieder gestrichen werden. Zu allen vier Wegen - die beiden ersten bleiben ohne "Methodeneffekte" durch die eigene Forschung, die beiden weiteren erlauben eine entschiedenere (aber auch riskantere) Fokussierung und Steuerung - sind bereits zahlreiche Beiträge veröffentlicht worden (siehe unten). Doch hier werden absichtlich ausschließlich neue Exempel vorgeführt.

*"Ich las z.B. mit Vorliebe Geschichten, in denen die ärmeren Volksklassen in barbarischer Weise geschunden, gequält, gepiesackt wurden, mit bebendem Herzen las ich, wie arme Burschen und Mädchen wegen den geringsten Vergehen gehängt und geschändet, wie alte Menschen zu Tode gemartert oder von Haus und Hof vertrieben wurden; ich konnte mir nicht genug tun im Ausmalen von Herrenhochmut und Unterdrückergreuel, ja ich erwischte mich oft dabei, daß mir nicht genug an Abscheulichkeit geschah, um mich den nachfolgenden revolutionären Racherausgleich richtig ausgiebig genießen zu lassen.(...) Erst dann war ich zufrieden, wenn das Maß des Erträglichen jede Grenze überschritten hatte.(...)"*

*Mit brennendem Interesse verschlang ich historische Werke über Athen, Sparta, Rom, las mit leidenschaftlicher Anteilnahme die Geschichte der französischen Revolution von Wilhelm Blos, erlebte mit würgender Trauer das Schicksal der geschlagenen schwäbischen Bauernhaufen, litt unsäglich bei der Lektüre von dem schrecklichen Ende des Wiedertäuferkönigs Johann von Leyden. Ich hatte zu Hause gehört und auch gelesen, daß heutzutage die Sozialdemokraten diejenigen wären, die solche Dinge im Schilde führen sollten, wie sie der Wohlfahrtsausschuß der Pariser Commune so blutig in die Tat umgesetzt hatte(...)"*

*Besonders befruchtend wirkte sich die Beschäftigung mit jenen Phantasiewelten auf meinen künstlerischen Betätigungsdrang aus. In jeder freien Stunde hockte ich zu Hause und zeichnete emsig nach Vorlagen aus dem 'Buch für Alle' oder aus historischen Werken Tagesereignisse, Schlachten, gerichtliche Szenen, Abenteuer auf große Bogen geometrischen Zeichenpapiers, die ich nachher mit bunten selbsterfundenen Farben sauber kolorierte. Großen Spaß bereitete mir aber auch das Kopieren nach farbigen Vorlagen, ich versuchte möglichst genau die Farben des Originals zu erreichen(...)"* (Schlichter 1991, 159, 191f., 226)

Das sind nur drei kurze Abschnitte aus einem Buch mit massenhaft solcher, meist viele Seiten umfassender Textstücke; es ist nicht irgendeine Autobiografie, sondern eine prominente und in ihrer Weise repräsentative. Rudolf Schlichter (1890-1955) war ein bedeutender Maler zunächst des deutschen "Expressionismus", dann der "Neuen Sachlichkeit", schließlich - während und nach seiner Verfemung als "entartet" zwischen 1933 und 1945 - des "Magischen Realismus". Seine Besonderheit war aber auch eine stark sadomasochistische und fetischistische Veranlagung oder Fehlentwicklung; daher blieb er stets - auch in seiner Geschichtsbeschäftigung und Kunstausübung! - in eminenter Weise beherrscht und gesteuert von seinem neurotischen, wenn nicht perversen, Triebleben.

Der Text macht ganz klar, dass er schon in seiner Kindheit und frühen Jugend (bis zur Berufsschule) historische Texte und Bilder fast zwanghaft suchte und deren durchaus bemerkte "Kunstform" für seine eigenen Bedürfnisse nutzte und geradezu missbrauchte.<sup>3</sup> Erst benötigte er abenteuerlich-exotische, gewaltsame, sexuelle, prächtige Imaginationen als Kompensation seines elend-kümmerlichen, machtlosen, triebunterdrückenden Alltagslebens (vgl. v. Borries 1996). Dann halfen ihm die gefundenen historischen Präsentationen (in Wort und Bild) zur eigenen weiteren - auch künstlerischen - Ausgestaltung: er geilte sich ganz offensichtlich sogar sexuell auf und fühlte sich - doppelter Gewinn! - auto-suggestiv zugleich edel als Rächer der Unterdrückten. Tatsachen und Fantasien, Vergangenheit und Gegenwart wurden nicht wirklich getrennt.<sup>4</sup>

Natürlich sind nicht alle Autobiografien so gestaltet; nach Durchsicht von Hunderten solcher Ego-Dokumente des 16. bis 20. Jahrhunderts - und intensiver Analyse einiger Dutzend (vgl. v.

---

<sup>3</sup> Dabei spielen Schule und Geschichtsunterricht, die kaum bzw. nur negativ erwähnt werden, keine Rolle; entfalten keinerlei Faszination. Exzessive außerschulische Lektüre hat jedoch ihre kräftig bewusstseins- und persönlichkeitsprägende "Bildungs"-Wirkung.

<sup>4</sup> Natürlich ist bei Benutzung von Autobiografien als historischen Quellen stets zu beachten, dass auch Irrtümer, Selbsttäuschungen und (Ver-)Fälschungen möglich sind, ja dass der Übergang zu autobiografisch gefärbten Romanen fließend ist. Es gibt in Autobiografien z.B. stets ein Spannungsfeld zwischen mutigem "Outing" und schamhaftem Verschweigen, durchaus auch ein indirektes Offenlegen und versuchtes Verdecken gleichzeitig. Schlichter bewegt sich - wie z.B. auch Theodor Lessing (1873-1933) - ungewöhnlich nahe am Pol der Selbstentblößung. Das macht solche Fälle - unbeschadet ihrer betrüblichen psychischen Traumata - zu besonders spannenden Exempeln gerade auch des Geschichtslernens.

Borries 1987; 1988, 63-76, 77-94; 1990, 115-120; 1996, 7-16, 17-37, 79-103, 164-177; 2003b; 2004, 236-245, 268-276; v. Borries-Meyer-Hamme 2014, 38-48) - kann man feststellen: Zahlreiche Autor(inn)en erwähnen Historisches praktisch gar nicht ("Geschichtslosigkeit", "Geschichtsverleugnung"), orientieren sich also auch nicht bewusst aus ihr (können gleichwohl geprägt, sogar fixiert sein!). Viele andere kommen an bestimmten relevanten Stellen (Schule, Parteibindung, politische Umschwünge) mehr nebenbei, aber explizit (sogar reflexiv) auf ihre historische Sozialisation und Geschichtsbeschäftigung zu sprechen ("Geschichtsnutzung", "Geschichtsklärung"). Relativ wenige schließlich - seien es z.B. Politiker(innen), Künstler(innen) oder Historiker(innen) - machen Geschichte offen oder verdeckt zu einem ihrer Hauptthemen, leben in und durch Historie, erweisen sich als zwanghaft Getriebene ("Geschichtssucht", "Geschichts-Verfallenheit") oder bewusst Reflektierende ("Geschichts-Expertise", "Geschichts-Orientiertheit").

Was hat das alles mit Geschichtslernen - gar Kompetenzerwerb - zu tun? Einerseits gewiss sehr viel, weil erst Emotionen die Relevanz des jeweils Gelernten - und damit die Einbettung in vorher Angeeignetes, also die Sicherung der Dauerhaftigkeit - gerade auch bei unerwünschten Lernergebnissen! - (vgl. v. Borries/Meyer-Hamme 2017, 31-37) - bewirken, andererseits vielleicht herzlich wenig, wenn denn nicht Kognition und Reflexion den Lernprozess steuern, sondern nur Affekte (zu denen neben Begeisterung auch Langeweile und Ekel gehören). Dass historische Lernprozesse - gar von hoch heterogenen Zwangsgruppen wie Schulklassen - ohne Berücksichtigung der benutzten Präsentationsformen und auftretenden Emotionen nicht angemessen zu beschreiben, verstehen und beeinflussen sind, dürfte offenkundig sein (aber bei der alltäglichen Unterrichtsgestaltung fast immer unbeachtet bleiben). Sie sind selbst ein veritabler und variabler Teil des Lernens und können Kognition ebenso hindern wie fördern.

Im außerschulischen Bereich, der nach Auskunft der Autobiografien an Relevanz weit überwiegt, gibt es - und gab es schon lange - einen hoch differenzierten Markt vor allem der Massenmedien, aber auch der Zeitzeugen, Stätten, Sachüberreste und Bilder. Bei ihnen kommt es auf das Vermarktungsinteresse einerseits und die Beeinflussungsabsicht andererseits an. Bücher und Zeitungen sollen vor allem gewinnbringend verkauft werden; bei Denkmälern - auch Historien Gemälde sind zweidimensionale, farbige "Denkmäler in Innenräumen"! (v. Borries/Meyer-Hamme 2014) - wäre es lächerlich, ihre intendierte Orientierungszumutung zu leugnen. Pessimistisch bis zynisch könnte man vermuten, dass Emotionsweckung und ästhetische Gestaltung von Historie vorwiegend nicht zu Aufklärung und Kompetenzstärkung eingesetzt werden, sondern zu Suggestion und Fremdsteuerung.

Wenn das generell oder auch nur zu großen Teilen der Fall ist, bleibt nichts übrig, als diesen Mechanismus aufzusprenken zu versuchen - und zwar ohne den Spaß an schönen, erhebenden, abschreckenden oder schaurigen Präsentationsformen und das Vorhandensein entsprechender Affekte zu beschädigen oder zu zerstören. Freude und Stolz, Entsetzen und Empörung, Scham und Mitleid, Parteinahme und Engagement sind ja nichts Schlechtes und Unmenschliches, sondern können nur missleitet und missbraucht werden. Schon die windungsreiche Geschichte eines einzelnen Denkmals oder einer Denkmalgruppe in ihrer mehrfachen Umgestaltung zu studieren (vgl. v. Borries 2008, 186-216; v. Borries/Meyer-Hamme 2014, 226-230, 257-269, auch 313-345), kann Standpunktgebundenheit, Umstrittenheit und Orientierungszumutung jeder Historie - damit die Notwendigkeit von Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität - überzeugend verdeutlichen. Die dabei zu erwerbenden Teil-Kompetenzen und denen Stufung lassen sich theoretisch analysieren.

Zurück zum Beispiel Rudolf Schlichters: Dessen Biografie, Persönlichkeitsstruktur und Berufstätigkeit wurde durch emotional und ästhetisch dominierte Geschichte maßgeblich mit-be-

stimmt und in gewisser Weise gefördert. Man wird aber - jedenfalls für die hier betrachtete Jugendzeit - entschieden zögern, auch von einem großen historischen Kompetenzgewinn zu sprechen (der scheint sogar eher behindert worden zu sein). Dafür fehlen - anders als ansatzweise im selbstkritischen Rückblick geleistet - die Reflexion, die Distanzierung und eine Art Integration in oder Synthese mit kognitiven und moralischen Einsichten. Der Geschichtsunterricht hat jede Hilfestellung dafür übrigens damals (um 1905) offensichtlich ganz unterlassen.

### 3. Auszüge eines Unterrichtsprotokolls: Emotionsbremse als Kompetenzhindernis

L: (...) Also Vaterlandsliebe gleich Nationalgefühl. Ist das was Gutes oder was Schlechtes? Oliver: Schlechtes.

L: Das ist was Schlechtes, sagt Oliver. Warum? Also das bedeutet, ich sollte mein Land und meine Mitbürger nicht lieben. Rebekka: Ich finde das gut.

L: Rebekka findet das gut. Jean: Das sind alles Rechtsextremisten hier. (Mehrere, nicht zu verstehen.)

L: Also, Jean sagt, Nationalgefühl bzw. Patriotismus führt zu Rechtsextremismus. Erklär uns mal bitte wieso!

Jean: Weil man sein eigenes Land mehr liebt als alle anderen, und dann sind die anderen nicht so gut wie das eigene.

L: Das haben wir gesagt, indem wir definiert haben, Patriotismus ist Vaterlandsliebe, d.h. die Liebe zum Land und zu den Menschen, die darin leben. Habe ich da gesagt, die habe ich lieber als... Jean: Nö. Monika: Was heißt jetzt lieber als...? Das ist doch irgendwie normal, das eigene Land ist immer das beste, sag ich mal. Und (dreht sich zu Jean um)...

L: Gibt es denn keine Begriffe, die man vom Wörterbuch, vom Wort her unterscheidet? Wenn ich sage Nationalgefühl und drücke damit aus, dass ich mein Land und meine Mitbürger liebe, bedeutet das automatisch, dass ich sie auch über andere stelle? Oder gibt es nicht ein Wort, was dafür existiert und welches deutlich macht, dass es ein übersteigertes Gefühl ist, zu einem Land ist und damit ein negatives für die anderen? Wie heißt das noch? Das heißt nicht Nationalgefühl. Das heißt nicht Patriotismus. Rebekka: Nationalehre.

L: Nein. Es hat denselben Anklang, "National...", das wäre eine Form. Aber das ist einfach der Nationalismus(...)" ("Für Geschichtsbewusstsein...", ungedruckte Unterrichtsstunde 13, "Die belgische Revolution", pseudonymisiert, Z. 143-161)

Der Unterricht in einem deutschsprachigen belgischen Gymnasium in Eupen-Malmedy 2003 (wohl 8. Klasse) aus dem Forschungsverbund "FUER Geschichtsbewusstsein" ist in mancher Hinsicht erstaunlich. Schließlich geht es dabei ja um die revolutionäre Gründung des eigenen Staates; eine "traditionale Sinnbildung" mit positiven Affekten ist fest zu erwarten. Es wird kurz erwähnt, dass die belgische Revolte ausgerechnet anlässlich einer Opernaufführung "*Die Stumme von Portici*" in Brüssel ausbrach (Z. 61-74, 175-182). Es handelte sich um eine "grand opéra" historischen Charakters über einen neapolitanischen Volksaufstand im 17. Jahrhunderts gegen die spanische Fremdherrschaft.<sup>5</sup> Die Emotionen kochten anhand eines hoch ästhetisch-musikalisch gestalteten historischen Trauerspiels hoch und machten selbst Geschichte (man könnte das spontane "exemplarische Sinnbildung" durch die Zuhörer der Oper von 1830 nennen).

Affekte und Ästhetik in der Realgeschichte lassen sich mit Händen greifen (die belgische Revolution selbst war eine Art großer Oper). Affekte und Ästhetik beim Geschichtslernen werden jedoch absolut stillgestellt, ausgeklammert; das überaus bewegt-offene, dramatisch-spannende Thema wird fatal kanonisiert und einbalsamiert.<sup>6</sup> Trotz mehrfacher Gegenwartsbezüge

---

<sup>5</sup> Wer hatte da Tinte getrunken und die Inszenierung der brandneuen Modeoper (1828) von Daniel-François-Esprit Auber (Libretto von Eugène Scribe) - mitten in der holländisch-belgischen Krise und kurz nach der endgültigen griechischen Abspaltung vom Osmanenreich (1829/30) und der Juli-Revolution in Paris (1830) - erlaubt bzw. angesetzt, ausgerechnet zum 58. Geburtstag des niederländischen Königs Wilhelm I.? Oder sollte es eine zynische Mahnung zur Unterwerfung sein, weil in der Oper der Aufstand ja scheitert? Freilich: Die Aufführung wurde durch den - von ihr selbst ausgelöst! - Revolutionsprozess unterbrochen, die Oper nie zu Ende gespielt!

<sup>6</sup> Eine entsprechende, engagierte Schüler-Rückfrage von Jean "*Wieso ist da die Oper der Anlass? Das ver-*

und Verallgemeinerungen (Begriffe "Ursache" und "Anlass", Präsidentschaftswahl in Frankreich, Menschenrechte, "Patriotismus" versus "Nationalismus", heutiges Frauenwahlrecht, belgische Besonderheit einer Wahlpflicht), wird eine Orientierungsleistung der Historie ausdrücklich verweigert. Es geht explizit nur um das Eintrichtern so genannter "Fakten" für Examenszwecke - und das mit Hilfe des leidigen (aber unausrottbaren) und hoch-suggestiven Frage-Antwort-Rituals (in Reinform) als alleiniger Unterrichtsmethode.<sup>7</sup>

Nur wird verkannt, dass man Emotionen nicht vertreiben kann. Schon logisch gilt, dass man nicht keine Emotionen haben kann, weil Langeweile, träumendes Abschalten, Spiel des Schiffe-Versenkens unter der Bank, leises Schwätzen, albernes Lachen und ärgerliches Widersprechen selbst emotionsgesteuerte Verhaltensweisen sind, die im aufgezeichneten Unterricht offenkundig verbreitet sind. Vor allem die Widerständigkeit, die Bockigkeit darf man als eine Art Protestverhalten und Übersprunghandlung ansehen. Man muss ja nicht - ungefragt zwischenrufend! - der Lehrerin sagen, dass man bei einem Neapelbesuch gewiss nicht Portici besuchen würde: "*Interessiert mich nicht*" (Z. 93). Man muss nicht - wiederum unaufgefordert! - alle Klassenkameraden beschuldigen: "*Das sind alles Rechtsextremisten hier.*" (Z. 150) Man muss dem Vorwurf der Lehrerin "*kritiklos alles*" zu übernehmen, nicht patzig antworten: "*Wir können ja wohl auch nicht anders.*" (Z. 116)

Besonders auffällig sind vier Lernende: "Jean" und "Oliver", die offenkundig unterfordert sind und sich vielfach provozierend äußern, sowie "Rebekka" (Note "Eins") und "Desiree", die eindeutig brav-anpassungsbereit und lehrer-hilfreich auftreten, wodurch sie überhaupt erst die Illusion von unterrichtlichem Vorankommen aufrecht erhalten. Festzustellen ist: Emotionen lassen sich eben nur bedingt unterdrücken. Wer sie zur Vordertür hinauswirft, dem kommen sie - unerwünscht und deformiert - durch Fenster und Hintertüren zurück (dann mehr auf den Unterricht als die untersuchte Geschichte bezogen). Das liegt besonders an der hohen Anfälligkeit von Geschichtsunterricht für gefährliche, destruktive "Doppelbindungen" (Watzlawick u.a. 1969a/b) bzw. "Beziehungsfallen" wie "*Werdet Demokraten, das ist ein Befehl!*" oder "*Ich flehe Euch an: Reagiert endlich spontan!*" (v. Borries 2008, 261f.) Ein solcher Fall dürfte auch die schon erwähnte Bemerkung der - durchaus autoritativ und lehrerzentriert unterrichtenden - Lehrerin sein: "*Ihr übernehmt einfach kritiklos alles, was man euch so sagt...*" (Z. 115)

Die Stillstellung der Emotionen der Lernenden, der Geformtheit von Geschichtsgeschichten und der Subjektseite, wie Schulz-Hageleit (1989) das nennt, bei der Verarbeitung ist für Geschichtsunterricht keineswegs selbstverständlich oder notwendig,<sup>8</sup> aber sehr häufig (wohl die große Mehrheit), wie sich aus zahlreichen empirischen Detailanalysen von Unterrichtsprotokollen ergeben hat (v. Borries 1978; 1984; 1985; 1988, 180-185, 206-212; 1990b, 3-8; 2004, 103-122; 2014; 2016; v. Borries/Meyer-Hamme 2014, 128-149, 196-207, 246-268, 466-478). Es kommt auf die jeweils gewählte bzw. bevorzugte "Lernart" an (vgl. v. Borries 2008, 253-272); denn bei *Rezeptions- und Gedächtnis-* sowie *Einsichts- und Entdeckungs-Lernen* liegt die Ausblendung des Nicht-nur-Kognitiven nahe, während sie bei *Modell- und Imitations-* sowie *Identitäts- und Balance-Lernen* schon begrifflich unmöglich ist.

Dass Unterricht über Geschichte ohne Ästhetik und Emotion gar nicht möglich sei, ist also

---

*stehe ich nicht.*" wird z.B. von der belgischen Lehrerin explizit rüde abgebügelt: "*Da hast du eben nicht aufgepasst und du hast deinen Text nicht gelesen.*" (Z. 175f.)

<sup>7</sup> Zusätzlich kommen gelegentlich Drohungen mit schlechten Noten (Z. 11), Tadel wegen Unaufmerksamkeit/Faulheit (Z. 176) und ironisch-herabsetzende Mahnungen zu besserem Aufpassen "*auf den billigen Plätzen*" (Z. 327) vor.

<sup>8</sup> Offenkundige Gegenbeispiele mit starken, produktiven Emotionen und erkennbarem biografischem Engagement von Schüler(inne)n sind mehrfach analysiert worden (v. Borries 1978; 2004, 103-111; 2014, 281ff.; 2016 15ff.; v. Borries/Meyer-Hamme 2014, 130-142, 196-207, 466-470).

nur teilweise richtig. Zwar ist auch "Langeweile" ein Affekt und "Gähnen" eine Körperreaktion. Zahlreiche Unterrichtsprotokolle - von den mir bekannten etwa 100 Stück - belegen, dass nicht selten keinerlei "Struktur" der Stunde - weder als zeitlicher Prozess noch als Gestalt eines weiterführenden Ergebnisses - aufzuweisen ist. Und die "Affekte" werden völlig unterbunden, in den Untergrund verdrängt, wenn nicht abgetötet bzw. ins Negative umgeleitet. Das mag ein Grund dafür sein, dass der Verlauf oft so frustrierend eintönig und nervtötend gleichgültig ausfällt, dass bloße Informationsmassen kurzfristig abgeklappert und gleich darauf vergessen - eben nicht abgespeichert - werden.

Das gilt leider manchmal sogar bei "heißen", Jugendliche echt herausfordernden und lebensweltnahen Themen. Es ist die "*schulische Lernformation*" selbst (Schulze 1980), die den Aggregatzustand jedes Inhalts, jedes Problems verändert: "*Wasserdampf gerinnt zu Wasser, Wasser gefriert zu Eis*". Zur Vertiefung, die ja eine Reflexion im Gespräch, eine Abwägung von Für und Wider, voraussetzen und eine - wie auch immer vorläufige - persönliche Stellungnahme und Entscheidung einschließen würde, kommt es verzweifelt selten, und das auch in angeblich relativ "offenem" Unterricht, z.B. bei "kooperativem Lernen" (wie zahlreiche Erfahrungen bei der Betreuung von Kern-Praktika im Masterstudium gezeigt haben).

Zurück zum Beispiel "Belgische Revolution": Am Rande wurde schon angedeutet, welche Chancen zur Kompetenzförderung verschenkt werden. Die Fälle, wo ein Denkmal bzw. Kunstwerk (hier eine Oper) über eine frühere Revolte eine neue Revolution auslöst ("exemplarische Sinnbildung") und heutige Klassen daran die Bedingungen von revolutionären Wandlungen diskutieren können, sollten - anders als in unserem Beispiel - genutzt werden.<sup>9</sup> Dazu gehört dann aber der Konstrukt-Charakter von Historie (an Darstellungen in Kunstwerken, z.B. Denkmälern, besonders gut zu zeigen) und die Aufdeckung der eigenen Gefühle, Interessen und Perspektiven, die geäußert und verhandelt werden müssen.

Ohne dass die Subjektseite der Historie (Schulz-Hageleit 1989) ins Spiel gebracht wird, kann man schlicht historische Kompetenz nicht provokativ herausfordern und vorsichtig fördern. Einfach Emotionen und Kunstbegeisterung hochzujagen, mag der Motivation für Geschichte dienen, zu Kompetenzgewinn trägt es meist weniger bei als zu Suggestionen. Ohne experimentellen Perspektivenwechsel, ohne kommunikative Auseinandersetzung, ohne (partielle) Identitätsrevision kann Kompetenzwachstum nicht gelingen. Das heißt auch, abwägende "Parteinahme" der Lehrperson (mit einem anderen "Hut auf dem Kopf" als dem des Zensurengebers!) zuzulassen, aber ihre "Parteilichkeit" sorgfältig zu vermeiden.

#### **4. Vorläufige Modelle "emotionsbezogener" und "ästhetikbezogener" Anteile von Geschichtskompetenz**

Wie also kommt man begrifflich präzise und kognitiv ehrlich in Emotionalität und Ästhetik der Historiografie (und ihrer Wirkung) hinein, ohne deren Besonderheiten zu zerstören? Ein empiriegestützter und theoriegerechter Einbau der herausgearbeiteten Ergänzungen in das FUER-Kompetenzmodell kann an dieser Stelle nicht ausführlich erfolgen und steckt ohnehin noch vorbereitend, tastend in den Anfängen. Hier sollen - als eine Art erster Versuch und Einladung zu größerer kollektiver Theoriearbeit - nur kurz zwei schematische Grafiken vorgeführt werden. Es sei nochmals betont, dass das ganz grobe, rudimentäre Ansätze sind.

#### **Emotionale Momente im Kompetenzmodell von "FUER", hier: Orientierungskompetenz**

---

<sup>9</sup> Es ist schon wichtig, zu analysieren, wie ausgerechnet die DDR-Protest-Demonstrationen gegen die 40-Jahre-DDR-Jubelfeiern die "Friedliche Revolution" von 1989/90 entscheidend vorantrieben.

<b>Graduierung</b>	<b>Umgang mit eigenen Emotionen bei einer konkreten "Geschichtsgeschichte"</b>	<b>Umgang mit gesellschaftlichen Emotionen bei einer konkreten "Geschichtsgeschichte"</b>
trans-konventionell	Selbst-reflexive "Wieder-Annäherung" an - u.U. revidierte, gewandelte - eigene Emotionen ("Selbst-Versöhnung") unter Abgleich mit den gesellschaftlich dominanten Affekten (in Kenntnis von deren Logik)	Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen - ggf. sich weiterentwickelnden - geschichtsbezogenen Affekten bei eigener freier, reflexiv-verantwortlicher Verfügung/Entscheidung über übliche Empfindungen
konventionell	"Distanzierung" von den eigenen Emotionen (ansatzweise Klärung von Gründen/Logiken der vorherigen eigenen Affekte); Akzeptanz gesellschaftlich "korrekter" Gefühle; Wunsch, gültige Emotions-Konventionen zu übernehmen	
a-konventionell	Naives "Zu-Hause-Sein" in den eigenen Empfindungen, spontanes Ausleben	Unverständnis verbreiteter "angewelter" Emotionen (ohne zureichende sprachliche Verfügung darüber)

(v. Borries/Meyer-Hamme 2014, 234)

Die Nicht-Zulassung, die Unterdrückung der Affekte im Geschichtsunterricht, die Auslagerung, die Verschiebung der Affekte ins Außerschulische und Fiktionale kann ganz und gar keinen Beitrag zum Kompetenzgewinn darstellen. Das gilt auch für die unbewussten Varianten von Leugnung, Tabuisierung und Umleitung (gar "Projektion" und "Übertragung" im psychoanalytischen Sinne). Denn Vorurteile verschwinden nicht dadurch, dass man sie bestreitet oder ableugnet. Gefühle, wenn sie tatsächlich (und unvermeidlich) vorhanden sind, können ja nicht "falsch" sein, allenfalls "unerwünscht", "destruktiv", "parasitär" oder "kaum zu rechtfertigen". Da hilft es nur, sie offenzulegen und durchzuarbeiten. Das setzt auf der mittleren ("konventionellen") Ebene eine gewisse experimentelle Distanzierung und versuchsweise Fremdübernahme voraus.

Das legt für den Einbau in ein Kompetenzmodell nahe: Emotionen soll man nicht gegen Kognition ausspielen, nicht vergöttern oder verteufeln, nicht hochjagen oder unterdrücken. Nur eine reflektierte und abgewogene Gleichgewichtsbildung ist kompetentes Verhalten. Wie bei der Fragekompetenz geht es bei den Affekten um die Klärung, die Artikulation des "Eigenen" und das Wahrnehmen, das Verarbeiten des "Anderen" und auch des "Fremden". Auf der Ebene des Konventionellen wachsen die beiden Teile, Umgang mit den eigenen und mit den vorfindlichen, üblichen Emotionen angesichts Historiografie, daher quasi zusammen. In der Stufe des Trans-Konventionellen geht es u.U. um erneute vorsichtige "Revision" eigener Emotionen, um "Offenheit" für neue Erfahrungen, aber auch um eine Art "Versöhnung" mit sich selbst.

### **Ästhetischer Anteil der Geschichtskompetenz bei "Wortkunst"/"Sprachgestaltung"**

<b>Graduierung</b>	<b>Umgang mit eigenen Wahrnehmungen und Verarbeitungen sprachlich geformter Historie</b>	<b>Umgang mit gruppenspezifischen/ gesellschaftlichen Wahrnehmungen und Verarbeitungen sprachlich geformter Historie</b>
Trans-konv.	Durchdachter individueller Geschmack als Lebensstil nach kritischem Abgleich mit dominanten Konzepten, z.B.: " <i>Öffentlich anerkannt, aber mir zu weit vom historisch Belegten!</i> " " <i>Voll Pathos und Trauer - jedenfalls für mich ausgesprochen bewegend und ansprechend.</i> "	Prüfende Teilhabe am historiografischen Literaturgeschehen und Literaturmarkt, z.B.: " <i>Da gibt es Gegenmeinungen, die das für Kitsch halten.</i> " " <i>Zwar 'bewährt' und 'beliebt', aber altväterlich und für heute unbrauchbar!</i> "

Konv.	Annäherung an das Übliche, Übernahme von geläufigen Kollektivwertungen, z.B.: " <i>Wenn alle diesen Roman schön finden, ist er auch für mich vorbildlich.</i> " " <i>Für uns Jugendliche ist das einfach geil.</i> "	Bewertung nach literarisch-stilistischen - auch literaturgeschichtlichen und gattungsspezifischen - Regeln, z.B.: " <i>Schöne Verse und Reime, wie damals üblich!</i> ", " <i>'Romantisch' im eigentlichen Sinne.</i> "
A-konv.	Spontan-erratisches Wohlgefallen/ Missfallen ohne Analyse, z.B.: " <i>Ist mir fremd, kommt mir seltsam vor.</i> " " <i>Donnerwetter, das hätte ich nicht gedacht - da bin ich erst einmal platt.</i> "	Unkenntnis, Halb-Verständnis, Verwunderung, z.B.: " <i>Das klingt gut, ist spannend.</i> " " <i>Das hört sich altmodisch und unverständlich an.</i> "

(v. Borries/Meyer-Hamme 2014, 484)

Geformt, gestaltet, strukturiert ist Historie notwendigerweise immer, Kunstanspruch stellt sie oft. Ihre Wirkung auf Menschen bzw. ihre Rezeption und Verarbeitung durch Menschen wird dadurch maßgeblich mitbestimmt. Zulässige Intensivierung wie - absichtliche oder unfreiwillige - Suggestion bzw. Indoktrination liegen nahe. Ohne "Schönheit" und "Erhabenheit" der Aufbereitung wären viele Inhalte in der Geschichte kaum zu ertragen. Mit der Generierung arger Depressionen wäre niemand gedient. Zur Kompetenzentwicklung gehört also auch ein Erlernen des - nicht verdeckenden und verführenden, aber produktiven und tröstenden - Umgangs mit den ästhetischen Gestaltungsweisen bzw. Gattungen von Historie. Auch hier kann der Weg wohl nur von "lustvollem Konsum" über "Verunsicherung" und "Reflexion" zu "wiederhergestelltem Genuss" führen.

Dennoch ist die Lage etwas anders als bei den Affekten, weil der Charakter des sprachlichen - wie gelegentlich des bildlichen - Gestaltetseins ja (meist) an der Historie/Hoistoriografie selbst klebt, nicht (primär) am lernenden Subjekt. Kompetent können also - jedenfalls bei De-Konstruktionen - nur Wahrnehmung und Verarbeitung der Ästhetizität durch die Schüler(innen) sein; bei den zugemuteten Re-Konstruktionen dürfte ausdrücklicher "Kunstcharakter" eine Überforderung sein. Wie bei den Emotionen tritt die Verdoppelung als eigene Wahrnehmung von Schönen in der Historiografie und als Bemerkten des Umgangs anderer mit diesem Schönen auf (also mit der Ästhetik/Rhetorik/Topik der Historie). Bei der Graduierung kommt es zur üblichen Dreierheit: Vom Erratisch-Situativen über die Anerkennung von Regelmäßigkeit und sozialem Kommunikationsbedarf zu selbstverantworteter Stellungnahme und Eigenpraxis.

Ganz nebenbei: Wer nicht neugierig ist, nicht staunt, keine Fragen stellt und anderer Leute Fragen durchschaut ("Fragekompetenz"), hat auch beim unvermeidlichen Geformt- und Gemachtsein von Historie, schon gar bei ihrem ggf. beanspruchten Kunst- und Schönheitscharakter keine Chance auf einen kompetenten Umgang auf "trans-konventionellem" - oder auch nur "konventionellem" - Niveau. Wer alle Darstellungen stets nur als "unveränderlich gegeben" wahrnimmt und hinnimmt, kann kaum reflektieren und selbst autonom entscheiden, bleibt also stecken: Er/sie mag daher von Geschichte geprägt und determiniert - insofern auch (fremd)orientiert - sein, über eine eigene Orientierungskompetenz verfügt er/sie nicht.

## 5. Schlussbemerkungen: Einige Praxis- und Forschungsaufgaben

Normativ gesprochen: Die Forderungen nach den drei Kontrasterfahrungen (Multiperspektivität der Quellen, Kontroversität der Darstellungen, Pluralität der Orientierungen) und den drei gesteigerten/wissenschaftlichen Plausibilitätskriterien (empirische, narrative und normative Triftigkeit) sind in keiner Weise zurückzunehmen.<sup>10</sup> Es gilt, sie durch Genuss- und Analysefähigkeit

<sup>10</sup> Hier wird bewusst Rüsens (1983) alte, inzwischen (Rüsen 2013) leider aufgegebene Terminologie übernommen (als herrenloses Gut angeeignet) und die strukturelle Parallelität der drei "Plausibilitätsansprüche" zu den drei "Kontrasterfahrungen" betont (vgl. v. Borries 2015, 105-114).



der ästhetischen (u.U. "künstlerischen") Gestaltung der Historiografie zu stärken und zu steigern. Auch die Emotionen einschließlich der durch sie ausgelösten Körperreaktionen (Freude, Lächeln, Entsetzen, Empörung, Trauer, Scham, Gänsehaut, Stolz...) sind nicht Gegner und Risiko von Geschichtslernen, sondern können - wenn auch nicht automatisch - dessen Antreiber und Helfer sein. Am Ende kann - hoffentlich! - ihre ehrliche, vorsichtige Revision stehen, sollte aber auch eine gewisse Versöhnung mit ihnen erfolgen.

Was ist in Forschung, Lehre und Schulpraxis zu tun (wenn auch altersbedingt nicht mehr durch mich selbst)?

- Vor allem ist ein - oft unbewusstes - Fehlverständnis von "Rationalität" und "Wissenschaft" zu bekämpfen. Rationalität besteht darin, sich ohnehin gegebener Emotion und Ästhetik im Geschichtslernen zu stellen und sie zu klären, nicht sie zu vermeiden, weil das logisch und psychologisch unmöglich ist (sie allenfalls ins Unbewusste verschiebt und undiskutierbar macht).
- In der Empirie ist die Frage der "Gattungen" und "Unter-Gattungen" von Darstellungen und Quellen (damit auch der Lernorte, Präsentationsmedien und Sozialisationsinstanzen) neu aufzugreifen (vgl. "Gattungskompetenz" bei Pandel 2005), damit zugleich auch qualitative wie quantitative "Wirkungsforschung" zu betreiben.
- Das gleiche gilt für Theoriebildung und Normüberlegungen; Emotion und Ästhetik - wie die anderen nicht-bloß-kognitiven Elemente (Moral, Imagination, Triebdynamik...) - gehören eben zu jedem Lernprozess. In einem Kompetenzmodell, das wirklich Weinert folgt (nicht seiner Verkürzung auf Kognition bei Klieme 2003), müssen ihre fördernden Beiträge und möglichen Hemmnisse beim Prozess der Kompetenzgewinnung analysiert, benannt, expliziert, exemplifiziert, gemessen werden.
- Es sollte - in pragmatischer Absicht - systematisch experimentiert werden, wie Schüler(innen), die gewiss bisher meist - explizit und implizit - vor Emotionen (wohl auch Ästhetik) in der Historiografie gewarnt werden, auf ausdrückliche - u.U. provokative - Thematisierungen reagieren und wie rasch sie epistemologische Einsichten internalisieren, generalisieren und anzuwenden bereit sind ("Kompetenzgewinn").

## **Angeführte Literatur**

### ***A: Eigene Arbeiten***

**Borries**, Bodo v.: Geschlechtsrollen und Frauengeschichte in der Unterrichtspraxis. Über Chancen und Grenzen kompensatorischen Lernens, in: *Geschichtsdidaktik* 3. Jg. 1978, 340-360.

**Borries**, Bodo v.: Sexismus im Geschichts- und Politikunterricht? Eine Nachuntersuchung aus fünf Jahren Abstand, in: Brehmer, Ilse (Hrsg.): *Sexismus in der Schule*; Weinheim (Beltz) 1982, 129-149. Gekürzter Vorabdruck: **Borries**, Bodo v.: Die ersten 30 Präsidenten, in: *B:e* 14. Jg. 1981, Heft 5, 34-36, 43.

**Borries**, Bodo v.: Zur Praxis "gelungenen" historisch-politischen Unterrichts. Ein quasi-empirischer Ansatz für Analyse und Beurteilung von Schulstunden, in: *Geschichtsdidaktik* 9. Jg. 1984, 317-335.

**Borries**, Bodo v.: Methodisch-mediales Handeln im Lernbereich Politik - Geschichte - Erdkunde, in: Otto, Gunter und Schulz, Wolfgang (Hrsg.): *Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts*; Stuttgart (Klett) 1985, 328-366 (= *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* 4).

**Borries**, Bodo v.: Geschichtslernen und Persönlichkeitsentwicklung. Aufgewiesen an autobiographischen Zeugnissen über die Zeit um den Ersten Weltkrieg, in: *Geschichtsdidaktik* 12. Jg. 1987, 1-14.

**Borries**, Bodo v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie; Stuttgart (Klett) 1988.

**Borries**, Bodo v.: Wendepunkte der Frauengeschichte. Ein Lese- und Arbeitsbuch zum An- und Aufregen; Pfaffenweiler (Centaurus) 1990 (= *Frauen in Geschichte und Gesellschaft* 26).(a) [Herbolzheim (Centaurus) 2. veränd. Aufl. 2001].

**Borries**, Bodo v.: Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung (mit einem Zusatz von **Lehmann**, Rainer H.); Hagen (Margit Rottmann) 1990 (= *Beiträge zur Geschichtskultur* 3).(b)

**Borries**, Bodo v. (unter Mitarbeit von **Weidemann**, Sigrid, **Baack**, Oliver, **Grześkowiak**, Sylwia und **Körber**, Andreas): *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland*; Weinheim/München (Juventa) 1995 (= *Jugendforschung*).

**Borries**, Bodo v.: *Imaginierte Geschichte. Die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien*; Köln (Böhlau) 1996 (= *Beiträge zur Geschichtskultur* 11).

**Borries**, Bodo v.: *Wendepunkte der Frauengeschichte II. Über Muttergöttinnen, Männeransprüche und Mädchen*

kindheiten. Modelle und Materialien zum Ausprobieren und Bessermachen; Herbolzheim (Centaurus) 2003 (= Frauen in Geschichte und Gesellschaft 38).(a)

**Borries**, Bodo v.: Nicht-nur-kognitive Motive des Geschichtsumgangs als Chancen des Literaturunterrichts?, in: Der Deutschunterricht 55. Jg., Nr. 6/2003, 12-22.(b)

**Borries**, Bodo v.: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage; Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2004, Ebook im PDF-Format 2015 (= Forum Historisches Lernen).

**Borries**, Bodo v.: Historisch Denken Lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe; Opladen und Farmington Hills (Barbara Budrich) 2008 (= Studien zur Bildungsgangforschung 21).

**Borries**, Bodo v.: Three Generations of History Lessons - Qualitative-Empirical Research on Learning and Teaching on the Basis of Lesson Protocols, in: Köster, Manuel, Thünemann, Holger und Zülsdorf-Kersting, Meik (Eds.): Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions; Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2014, 263-300 (= Geschichtsunterricht erforschen 4).

**Borries**, Bodo v. (mit Beiträgen von **Meyer-Hamme**, Johannes): Zwischen "Genuss" und "Ekel" - Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Momente historischen Lernens; Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2014 (= Geschichtsunterricht erforschen 3).

**Borries**, Bodo v.: "Subjektorientiertes" Geschichtslernen ist nur als "identitätsreflektierendes" wünschenswert!, in: Ammerer, Heinrich, Hellmuth, Thomas und Kühberger, Christoph (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik; Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2015, 93-129.

**Borries**, Bodo v.: Geschichte von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht (1949-2014). Eine qualitativ-empirische Studie, in: Buchsteiner, Martin und Nitsche, Martin (Hrsg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen; Wiesbaden (Springer VS) 2016, 9-42.

### **B. Fremde Arbeiten**

(**Klieme**, Ekkehard:) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise; vorgestellt am 18. Februar 2003 in Berlin.

**Körber**, Andreas, **Schreiber**, Waltraud und **Schöner**, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik; Neuried (ars una) 2007 (= Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung, Bd. 2).

**Lessing**, Theodor: Einmal und nie wieder. Lebenserinnerungen; Gütersloh (Mohn) o.J. (Original posthum und im Exil 1935).

**Pandel**, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula; Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2005 (= Forum Historisches Lernen).

**Rüsen**, Jörn: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I; Göttingen (Vandenhoeck) 1983.

**Rüsen**, Jörn: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft; Köln etc. (Böhlau) 2013.

**Schlichter**, Rudolf: Das widerspenstige Fleisch; Berlin (Edition Hentrich) 1991 (Original 1932); **Schlichter**, Rudolf: Tönerne Füße; Berlin (Edition Hentrich) 1992 (Original 1933).

**Schmid**, Heinz Dieter (Hrsg.): Fragen an die Geschichte, 4 Bde.; Frankfurt/M. (Hirschgraben) 1974ff.

**Schreiber**, Waltraud, **Körber**, Andreas u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell; Neuried (ars una) 2006 (= Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung, Bd. 1).

**Schulze**, Theodor: Schule im Widerspruch; München (Kösel) 1980.

**Schulz-Hageleit**, Peter: Was lehrt uns die Geschichte?; Pfaffenweiler (Centaurus) 1989.

**Watzlawick**, Paul u.a.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien; Bern (Hans Huber) 1969.(a)

**Watzlawick**, Paul u.a.: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels; Bern u.a. (Hans Huber) 1969.(b)