

Rezensionen / recensions / recensioni

von Borries, Bodo (2008). *Historisch Denken Lernen – Welterschliessung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe.* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 21, hrsg. von Arno Combe, Meinert A. Meyer, Barbara Schenk). Opladen & Farmington Hills (Verlag Barbara Budrich) 2008. 294 Seiten.

Wer in Buchhandlungen stöbert, in Reisekatalogen blättert oder Fernsehprogramme studiert, wird zum Schluss kommen, dass die Vergangenheit interessiert. Geschichtsthemen, spannend und anschaulich dargeboten, scheinen ein überaus breites Publikum anzusprechen, und Romane wie Daniel Kehlmanns «Die Vermessung der Welt» stehen wochenlang an der Spitze von Bestsellerlisten. Anders verhält es sich, wenn Geschichte zum schulischen Lern-, oder vielleicht muss man eher sagen: zum *Lehr*gegenstand wird. Diverse Untersuchungen zeigen beispielsweise, dass Geschichtsunterricht von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 als mässig interessant und wenig relevant erlebt wird und dass es am Ende der obligatorischen Schulzeit schlecht bestellt ist um geschichtsspezifisches Wissen und Können. Diese unerfreulichen Befunde gehen Hand in Hand mit einem seit längerer Zeit zu beobachtenden bildungspolitischen Trend: Im Gegensatz etwa zum Fremdsprachenunterricht, neuerdings auch zum Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften, war Geschichtsunterricht in den letzten Jahren kein Gegenstand bildungspolitischer Debatten, und unzweifelhaft ist der Stellenwert des Fachs im Sinken begriffen. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass der Abbau von Geschichtslektionen in den Stundentafeln der Lehrpläne, wie er in einigen Kantonen stattgefunden hat, mehr oder weniger geräuschlos über die Bühne ging. Und es sieht ganz danach aus, als ob sich dieser Trend bei der Konzeption des Deutschschweizer Lehrplans fortsetzen würde.

Ein Blick über die Landesgrenzen hinaus zeigt, dass die Entwicklung in Deutschland Parallelen aufweist. Bodo von Borries, emeritierter Professor für Erziehungswissenschaft und Didaktik der Geschichte an der Universität Hamburg, nahm dies zum Anlass, dem Phänomen der Konstruktion, Aneignung und Verarbeitung von Geschichte (nicht nur im schulischen Kontext) auf den Grund zu gehen, dabei geschichtsdidaktische Problemfelder abzustecken, zu analysieren und daraus Konsequenzen für historisches Lernen abzuleiten. Zu seinen Absichten schreibt der Autor: «Hier geht es also um viel mehr als um ‚Geschichtsunterricht‘, nämlich um ‚Geschichte als Lebenselement (und Erkenntnisweise)‘, also um ihren Sitz im Leben und in der Biografie. Und es wird zugleich erneut eine *fundamentale Neubestimmung von Geschichtsunterricht*‘ angemahnt. Insofern handelt es sich um ‚Bildungsgangforschung‘ einerseits und ‚Geschichtsdidaktik‘ andererseits.»

Das vorgelegte Buch ist im Kern eine Sammlung von Texten, die in den letzten Jahren bereits andernorts publiziert, nun aber erstmals enger aufeinander bezogen und zu einer Zusammenschau verdichtet wurden. Es hat den Charakter einer Synthese jahrelanger intensiver Auseinandersetzung mit Geschichtsdidaktik. Dass dem so ist, zeigt sich unter anderem daran, dass der Autor im Literaturverzeichnis nicht weniger als 81 seiner eigenen Publikationen auflistet. In den ersten beiden Kapiteln wird die Problemlage entfaltet und dabei insbesondere der Frage nachgegangen: Warum ist Geschichtslernen so schwierig? Die Antworten fallen zunächst irritierend lapidar aus. Erstens: Wir wissen nicht recht, *unter welchen Bedingungen* eigentlich historisch gelernt wird. Zweitens wissen wir nicht recht, *warum* eigentlich Geschichte gelernt werden soll. Wir wissen drittens nicht, *was* historisch gelernt werden soll, viertens nicht, *wie* Geschichte gelernt werden soll, und endlich wissen wir nicht, wie weit der Weg von Geschichteinsicht zu Verhaltensänderung ist.

Nun hat die Geschichtsdidaktik in der Vergangenheit selbstverständlich sehr wohl Antworten auf diese Fragen, immerhin ihre Kernfragen, entwickelt. Allein, und hier setzt von Borries an, sind die Antworten heute aufgrund veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (neue Ansprüche an Bildung, neue Medien, Multikulturalität, Globalisierung) teilweise nicht mehr angemessen, teilweise basieren sie auf falschen Annahmen (z.B. entwicklungspsychologischer Art), teilweise haben sie sich als Irrtum herausgestellt (z.B. Quellenorientierung als Königsweg historischen Lernens), teilweise fanden sie in der Praxis des Geschichtsunterrichts nur geringe Resonanz. So habe, schreibt der Autor, «die Mehrheit der Lehrerschaft – von der Öffentlichkeit zu schweigen – ?...? das ‚bloss stoffliche‘ Verständnis von Geschichte nie verlassen. ‚Quellenorientierung‘ wurde das – fragwürdige – Gütesiegel von Geschichtsunterricht, obwohl ausserhalb des Geschichtsunterrichts kein Mensch ‚Bildquellen- und Textquellen-Sammlungen‘ studiert und obwohl – das ist empirisch gesichert – selbst in der gymnasialen Oberstufe kein differenzierter und reflektierter ‚Quellenbegriff‘ erworben wird.»

Worin nun besteht die vom Autor angemahnte «fundamentale Neubestimmung von Geschichtsunterricht»? Laut Bodo von Borries muss Geschichtsunterricht eine sinnbildende Geschichtsaneignung und -verarbeitung ermöglichen, so dass die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zur Welterschliessung werden kann. Es gilt insbesondere Abstand zu nehmen von der Vorstellung, dass es im Geschichtsunterricht im Wesentlichen darum gehe, vorgegebene Wissensbestände auswendig zu lernen, was indes keineswegs heisst, dass aufs Auswendiglernen verzichtet werden könnte. Aber im Zentrum muss die Einübung eines reflektierten Umgangs mit Vergangenheit stehen, nicht die naive Aneignung von Wissen über die Vergangenheit. Dies macht die Einübung von Kompetenzen notwendig: die Fähigkeit, historische Fragen zu stellen, die Fähigkeit, vergangene Phänomene aus dem historischen Kontext heraus zu verstehen, die Fähigkeit, Geschichtsdarstellungen und geschichtskulturelle

Phänomene zu deuten und dabei einen Zugewinn an Lebensweltorientierung zu erlangen. Damit dies gelingen kann, muss auch im Geschichtsunterricht der «Schwenk vom Lehren zum Lernen» nun konsequent vollzogen werden. Weiter fordert von Borries, beim Unterricht stärker als bisher von den Lernenden her zu denken (Schaffung von Lebensweltbezügen, Berücksichtigung individueller Orientierungsbedürfnisse) sowie eine Abkehr von der Fixierung auf die kognitive Dimension des Geschichtslernens zu vollziehen und Emotionen («Triebdynamik») bewusster ins Kalkül einzubeziehen. Des Weiteren sollten normative Setzungen im Bereich der Ziele und Methoden historischen Lernens wie auch die Schulbuchproduktion konsequenter mit Ergebnissen empirischer Forschung abgeglichen werden.

Dem kann man ohne weiteres zustimmen. Doch haben wir es mit einer «fundamentalen Neubestimmung» zu tun? Gemessen an der aktuellen schulischen Praxis dürfte in der Tat einiges neu sein, beispielsweise die Sichtweise, dass die Förderung von Methodenkompetenz als zentrales (und nicht nur marginales) Anliegen des Geschichtsunterrichts zu gelten habe. Nichts Neues hingegen ist auszumachen, wenn man die Ausführungen mit dem aktuellen fachdidaktischen Diskurs vergleicht, den Bodo von Borries selber seit vielen Jahren massgeblich mitprägt. Vieles, was er schreibt, kann in seinen eigenen Publikationen oder anderswo nachgelesen werden. Und gerade sein zentrales Postulat nach Förderung historischer Kompetenz ist vor dem Hintergrund der Standard-Debatte längst wichtiger Teil des geschichtsdidaktischen Diskurses, wiewohl einzuräumen ist, dass bislang noch kein entsprechendes Modell vorgelegt wurde, dem ohne weiteres Praxistauglichkeit bescheinigt werden könnte. Auf dem Lehrmittelmarkt wiederum gibt es inzwischen interessante Produkte, in denen diverse geschichtsdidaktische Forderungen (Schwenk vom Lehren zum Lernen, Einübung von Erkenntnismethoden und Lernstrategien, Verständnis von Geschichte als Deutungsgeschäft), wie sie von Borries anmahnt, bereits überzeugend umgesetzt sind. Zu erwähnen ist etwa das im Aargauer Lehrmittelverlag erschienene Lehrmittel «Menschen in Zeit und Raum».

Es stellt sich deshalb die Frage nach dem Nutzen und nach möglichen Adressaten des Buches. Lehramtsstudierende und praktizierende Lehrkräfte werden es kaum freiwillig zur Hand nehmen. Denn in weiten Teilen ist es eine ziemlich sperrige Lektüre, auch wenn theoretische Überlegungen stets mit Beispielen illustriert sind. Aus Sicht der Bildungsforschung ist von Interesse, dass das Buch streckenweise als Plädoyer für eine Intensivierung empirischer Forschung und eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Empirie gelesen werden kann und dass es sich ohne Zweifel bestens als Inspirationsquelle für entsprechende Forschungsprojekte eignet.

Stephan Hediger, Pädagogische Hochschule Zürich