

Brauch, Nicola: *Geschichtsdidaktik*. Berlin: Oldenbourg Verlag 2015. ISBN: 978-3-05-005167-3; 242 S.

Rezensiert von: Holger Thünemann, Historisches Institut, Universität zu Köln

Nicola Brauchs *„Geschichtsdidaktik“* hätte ein Standardwerk werden können, aber um es gleich vorwegzunehmen: Ihr Buch ist in großen Teilen fehlerhaft – formal, sprachlich, konzeptionell und inhaltlich. Disziplinpolitisch ist das bedauerlich, weil die Geschichtsdidaktik nach den Standardwerken von Joachim Rohlfes und Michael Sauer und neben den hervorragenden Handbüchern von Hilke Günther-Arndt bzw. Michele Barricelli und Martin Lücke¹ eine neue „Geschichtsdidaktik“, die man Lehrer/innen und Studierenden guten Gewissens empfehlen kann, dringend braucht.

Die Bochumer Professorin für Didaktik der Geschichte stellt sich mit ihrer ersten geschichtsdidaktischen Monografie in eine große Traditionslinie. Sie schreibt keinen „Wegweiser“, wie das jüngst Ulrich Baumgärtner in sehr überzeugender Weise getan hat, und sie beschränkt sich auch nicht auf fundamentale „Bausteine“²; sondern sie wählt gewissermaßen die Königsdisziplin, in der für die moderne Geschichtsdidaktik zu Beginn der 1970er-Jahre erstmals Joachim Rohlfes und vor wenigen Jahren als vorerst Letzter Hans-Jürgen Pandel ‚angetreten‘ ist³ – eine Disziplin, die die ‚Gründerväter‘ der Geschichtsdidaktik – allen voran Friedrich J. Lucas, Karl-Ernst Jeismann und Jörn Rüsen⁴ – im Übrigen stets gemieden haben.

Brauchs Geschichtsdidaktik besteht – abgesehen von einem nützlichen Service-Teil und einem Anhang mit Glossar – aus vierzehn Kapiteln. Im ersten Kapitel, dessen Zwischenüberschriften teilweise vom Inhaltsverzeichnis abweichen (vgl. zu 1.1., S. 5 und 12 vs. S. 13), bemüht sich die Verfasserin um eine Klärung ihres Gegenstandes („Was ist Geschichtsdidaktik?“). Sie zitiert in den Lektüreempfehlungen (S. 25) zwar Jeismann, Pandel (mit falscher bzw. unvollständiger bibliografischer Angabe), Rüsen und Schönemann, verzichtet aber darauf, deren Definitionen vorzustellen und systematisch miteinander zu ver-

gleichen. Anders als Rüsen, der Geschichtsdidaktik prägnant als „Wissenschaft vom historischen Lernen“ definiert, und im Unterschied zu Jeismann, der 1976 die inzwischen klassische Formulierung von der Disziplin des „Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft“ prägte⁵, vertritt Nicola Brauch die Auffassung, Geschichtsdidaktik sei „diejenige Disziplin, die versucht, die [...] Unterscheidung zwischen Geschichte und Historie in Erinnerung zu rufen“ (S. 17). Schon dieser erste Teil ihrer Definition, die hier aus Platzgründen nicht vollständig zitiert wird, zeigt, dass Brauchs Vorschlag terminologisch und kategorial unscharf ist, denn zwischen Geschichte und Historie lässt sich nicht klar unterscheiden, und selbst wenn dies möglich wäre, ließe sich damit wohl kaum der disziplinäre Kern

¹ Joachim Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, 3., erw. Aufl., Göttingen 2005; Michael Sauer, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 10., aktual. u. erw. Aufl., Seelze 2012; vgl. zuletzt Hilke Günther-Arndt / Saskia Handro (Hrsg.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, 5., überarb. Neuaufl., Berlin 2015; Michele Barricelli / Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2 Bde., Schwalbach am Taunus 2012.

² Ulrich Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*, Paderborn 2015; Bernd Schönemann, *Bausteine einer Geschichtsdidaktik*. Bernd Schönemann zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Marko Demantowsky, Saskia Handro u. Meik Zülsdorf-Kersting, Schwalbach am Taunus 2014.

³ Joachim Rohlfes, *Umriss einer Didaktik der Geschichte*, Göttingen 1971; Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach am Taunus 2013.

⁴ Vgl. u.a. Friedrich J. Lucas, *Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik*, hrsg. von Ursula A. J. Becher, Klaus Bergmann, Ulrich Mayer u.a., Stuttgart 1985; Karl-Ernst Jeismann, *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung*, hrsg. u. eingeleitet v. Wolfgang Jacobmeyer u. Bernd Schönemann, Paderborn 2000; Jörn Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln 2013, zur Geschichtsdidaktik vor allem S. 253–266. Auf Jörn Rüsen nimmt Brauch in ihrem Vorwort explizit Bezug, indem sie sich für seine beständige Inspiration bedankt und sich vor ihm „und seinem Werk verneigt“ (S. 10).

⁵ Vgl. zuletzt Rüsen, *Historik*, S. 254; Karl-Ernst Jeismann, *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*, in: Erich Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, Göttingen 1977, S. 9–33, Zitat S. 12.

der Geschichtsdidaktik charakterisieren, den Jeismann und Rüsen ungleich präziser profiliert haben.

Dieselbe terminologische Unschärfe zeigt sich bei Brauchs Überlegungen zu den „Grundprinzipien der Geschichtsdidaktik“ (S. 22). Sieht man davon ab, dass es ausreicht, von Prinzipien (principium = Anfang, Grund) zu sprechen und dass es sich hier nicht um Propria der Geschichtsdidaktik, sondern um besonders relevante und vor allem durch Klaus Bergmann konzeptionell profilierte Importe (vgl. zur Perspektivität bereits Chladenius, 1742) handelt, so ist besonders hervorzuheben, dass die Verfasserin eine unzutreffende Definition der von Ernst Weymar und Karl-Ernst Jeismann konturierten Zentralbegriffe des Sach- und Werturteils vorlegt. Denn Sachurteile richten sich nicht nur auf die Frage „Wie kam es dazu, dass ...?“ (S. 22), sondern ebenso auf historische Wirkungszusammenhänge und auf das elementare „Cui bono?“⁶ Und wer Werturteile bildet, der antwortet nicht in erster Linie auf genetische „Warum“-Fragen (S. 22), sondern es geht primär um Relevanz, um gegenwärtige Orientierungsleistungen und – idealiter reflektierte – historische Bewertungen. Gerade deshalb sind Werturteile spätestens seit Max Weber in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik nie unumstritten gewesen.⁷

Die Kapitel 2 und 3 beschäftigen sich dann mit der (geschichtsdidaktischen) Kompetenzdebatte.⁸ Für diese Kapitel ist positiv, dass Brauch sich am Beispiel von Aufgaben mit der nach wie vor ungelösten Graduierungsproblematik befasst. Negativ ist dagegen, dass die Verfasserin relevante Teile des Forschungsdiskurses (beispielsweise Christian Heuers grundlegende Überlegungen zum Thema Lernaufgaben) bibliografisch nicht nachweist⁹, dass sie die Kompetenzdebatte im Wesentlichen auf das Modell der FUER-Gruppe verengt und zudem chronologische Zusammenhänge falsch darstellt. Denn anders als Nicola Brauch schreibt (S. 28), folgten Sauers und Pandels Kompetenzmodelle nicht dem von Waltraud Schreiber (und Bodo von Borries, Andreas Körber, Johannes Meyer-Hamme, Christine Pflüger, Béatrice Ziegler, um nur einige zu nennen), sondern gingen diesem voraus. Pandel publi-

zierte sein Modell bereits 2005.

Nachdem die Verfasserin im vierten Kapitel („Gegenwart und Zukunft“) an das bereits erwähnte Unterkapitel 1.4 zu den geschichtsdidaktisch relevanten Prinzipien anknüpft, befasst sie sich im fünften Kapitel mit Lehrplänen „als Repräsentanten des Geschichtsbewusstseins [in] der Gesellschaft“.¹⁰ Die Kapitel 6 bis 10 behandeln dann mediale bzw. methodische Fragen und bieten Überlegungen zu den zentralen Themen der Planung, Beobachtung und Diagnose von Unterricht. Allerdings hätte die Verfasserin in Betracht ziehen können, ob es nicht sinnvoller ist, von Quellen als Medien historischen Lernens statt von „Medien als Quellen historischen Lernens“ zu sprechen (S. 89), und ob es angesichts komplexer Angebots-Nutzungs-Modelle von Unterricht (vgl. die einschlägigen Publikationen von Helmut Fend, Andreas Helmke und Peter Gautschi¹¹, die im Literaturverzeichnis fehlen) nicht anachronistisch ist, Schülerhandeln

⁶ Vgl. Karl-Ernst Jeismann, Grundfragen des Geschichtsunterrichts, in: Günter C. Behrmann / Karl-Ernst Jeismann / Hans Süßmuth, Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978, S. 76–107, hier S. 81–95, Abb. S. 84 u. 93; zu Ernst Weymar vgl. S. 60, Anm. 16.

⁷ Vgl. dazu Jörn Rüsen, Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983, S. 116–136, v.a. S. 120f. u. S. 144, Anm. 45ff.; Thomas Nipperdey, Kann Geschichte objektiv sein? Historische Essays, hrsg. v. Paul Nolte, München 2013.

⁸ Vgl. zuletzt Saskia Handro / Bernd Schönemann (Hrsg.), Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte, Berlin 2016.

⁹ Vgl. zuerst Christian Heuer, Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 62 (2011), S. 443–458.

¹⁰ Hier taucht Jeismanns Definition auf, nicht aber das Standardwerk von Karl-Ernst Jeismann / Bernd Schönemann, Geschichte amtlich. Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer. Analyse, Vergleich, Kritik, Frankfurt am Main 1989. Lehrpläne können als Elemente der Geschichtskultur im Übrigen bestenfalls bestimmte Teile gesellschaftlichen Geschichtsbewusstseins repräsentieren. In multikulturellen Gesellschaften erklärt sich das von selbst. Vgl. zum Zusammenhang von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur u.a. Holger Thünemann, Geschichtskultur als Forschungsansatz zur Analyse des Umgangs mit der NS-Zeit und dem Holocaust. Konzeptionelle Standortbestimmung und ein Vorschlag zur kategorialen Differenzierung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 4 (2005), S. 230–240, v.a. S. 235ff.

¹¹ Helmut Fend, Mikro- und Makrofaktoren eines

monodirektional als „Reaktion auf den Lehrprozess“ (S. 142) zu modellieren.

Die letzten drei Kapitel (11, 13 und 14) – aus nicht nachvollziehbaren Gründen unterbrochen durch Kapitel 12 („Wissenschaftspropädeutik“) – sind schließlich aktuellen „Diskursen und Begriffen“ gewidmet. In diesen Kapiteln werden zwar zentrale Themen behandelt (Holocaust, Bilingualität, Public History), aber die Auswahl bleibt arbiträr. Überraschend ist vor allem, dass ein Kapitel zur Inklusion fehlt, obwohl dieses Thema zurzeit omnipräsent ist und bei Lehrer/innen und Studierenden den wohl größten Orientierungsbedarf erzeugt.

Hinsichtlich der schwierigen Diskussion zur Definition und zum Gegenstand der Public History ist es im Übrigen kaum überzeugend, dass „die Autorin die synonyme Nutzung von Geschichtskultur und Public History im Sinne des von Marko Demantowsky (2005) diskutierten Antagonismus von Geschichtskultur in Abgrenzung zu Erinnerungskultur vor[schlägt]“ (S. 210). Zum einen scheint es sich hier um eine Fehlinterpretation des wichtigen Demantowsky-Aufsatzes zu handeln, zum anderen wäre diese Gleichsetzung dann doch zu banal, denn neben unbestreitbaren Gemeinsamkeiten zwischen beiden Begriffen gibt es auch unübersehbare Differenzen in Genese, Struktur und Reichweite.¹²

Abschließend einige Anmerkungen zu Form, Sprache und Gesamtkonzeption. Immer wieder stößt man auf fehlerhafte Literaturnachweise (z.B. S. 178: „Alexander Körber“ statt Andreas Körber), auf kryptische, geschichtstheoretisch fragwürdige oder fachunspezifische Formulierungen (z.B. S. 129: „Exposition der Leitfrage“, „Plateaubildung“, „Kollaboratives Arbeiten“: *collaborare* = mit- bzw. zusammenarbeiten; „Outcome-Orientierter Unterrichtsentwurf für eine Lernaufgabe von 45 Minuten“) oder auf Interpunktions- und Rechtschreibfehler. Die Gliederung des Bandes ist, wie bereits angedeutet, nicht stringent. Kategoriale und terminologische Fehler werden viele Studierende am Beginn ihres Studiums wahrscheinlich in die Irre führen. Und die von Nicola Brauch angestrebte Internationalisierung der Geschichtsdidaktik, für die sie sich

aus guten Gründen stark engagiert, müsste theoretisch stärker systematisiert werden.

Kurzum: Nicola Brauchs „Geschichtsdidaktik“, die trotz der genannten Kritikpunkte von einem enormen Arbeitsaufwand zeugt, der sich vor allem in zahlreichen Abbildungen und Tabellen zeigt, ist eines besonders zu wünschen: eine baldige, grundlegend bearbeitete Neuauflage. Darin wäre dann sicher auch Platz für ein Kapitel zur Geschichte der Geschichtsdidaktik¹³, die in einem Standardwerk nicht fehlen darf.

HistLit 2016-2-200 / Holger Thünemann über Brauch, Nicola: *Geschichtsdidaktik*. Berlin 2015, in: H-Soz-Kult 24.06.2016.

Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16 (2002), H. 3/4, S. 141–149; Andreas Helmke, Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 4., aktual. Aufl., Seelze-Velber 2012, S. 69–102; Peter Gautschi, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, 3., durchges. u. korrig. Aufl., Schwalbach am Taunus 2015, u.a. S. 78–80.

¹² Vgl. Simone Rauthe, Public History in den USA und der Bundesrepublik Deutschland, Essen 2001; Holger Thünemann, Public History. 9 Theses, in: Public History Weekly 3 (2015) 2, <<http://public-history-weekly.olderbourg-verlag.de/3-2015-2/public-history-sublation-german-debate/#comment-2240>> (02.06.2016); Habbo Knoch, Wem gehört die Geschichte? Aufgaben der „Public History“ als wissenschaftlicher Disziplin, in: Wolfgang Hasberg / Holger Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*, Frankfurt am Main 2016 [im Druck].

¹³ Befremdlich ist, dass nicht nur die Disziplingeschichte als solche fehlt, sondern – soweit ich sehe – auch wichtige Vertreter/innen dieser Disziplin seit den 1970er-Jahren komplett ignoriert werden, z.B. Brigitte Dehne, Karl Filser, Wolfgang Hug, Wanda Kampmann, Annette Kuhn, Friedrich J. Lucas, Susanne Popp, Joachim Rohlfes, Peter Schulz-Hageleit, Hans Süßmuth und Ernst Weymar. Selbst Sam Wineburg wird nur einmal beiläufig erwähnt (S. 54).