

## Autorinnen und Autoren

Aleida Assmann (Konstanz)  
Hugo Aust (Köln)  
Hans-Michael Baumgartner (Bonn)  
Ursula A. J. Becher (Braunschweig)  
Klaus Bergmann (Gießen)  
Wolfgang Bialas (Potsdam)  
Peter Böhning (Bielefeld)  
Bodo von Borries (Hamburg)  
Christina von Braun (Berlin)  
Jörg Calließ (Loccum)  
Otto Dann (Köln)  
Margarete Dörr (Oberstenfeld-Gronau)  
Klaus Eder (Florenz)  
Walter Eder (Bochum)  
Wolfgang Ernst (Köln)  
Bernd Faulenbach (Bochum)  
Klaus Fröhlich (Bochum)  
Klaus Gebauer (Soest)  
Heinrich Theodor Grütter (Essen)  
Jürgen Hannig (Saarlouis)  
Wolfgang Hardtwig (Berlin)  
Dietrich Harth (Heidelberg)  
Kai-Uwe Hemken (Bochum)  
Gerhard Henke-Bockschatz (Kassel)  
Bernd Hey (Bielefeld)  
Walter Hinck (Köln/Rösrath)  
Georg G. Iggers (Buffalo, N. Y./USA)  
Karl-Ernst Jeismann (Münster)  
Dagmar Klose (Potsdam)  
Jürgen Kocka (Berlin)  
Kurt Koszyk (Dortmund/München)  
Rainer Krieger (Gießen)  
Annette Kuhn (Bonn)  
Wolfgang Küttler (Berlin)  
Martin Kutz (Hamburg)  
Christoph Lindenberg (Kirchzarten)  
Ekkehard Mai (Köln)  
Ulrich Mayer (Kassel)  
Hans Medick (Göttingen)

Dieter Menne (Gelsenkirchen)  
Hans Mommsen (Bochum)  
Achatz von Müller (Basel)  
Bernd Mütter (Oldenburg)  
Katherina Oehler (Essen)  
Willi Oelmüller (Bochum/Münster)  
Otto Gerhard Oexle (Göttingen)  
Hans-Jürgen Pandel (Halle/Saale)  
Rainer Piepmeier (Paderborn)  
Sven Pieper (Senftenberg)  
Joachim Radkau (Bielefeld)  
Lutz Raphael (Darmstadt)  
Josef Rave (Attendorf)  
Rainer Riemenschneider (Braunschweig)  
Joachim Rohlfes (Bielefeld)  
Gerd Rohlfing (Bad Oeynhausen)  
Rainer Rother (Berlin)  
Wolf-Dieter Ruppel (Bonn)  
Jörn Rüsen (Essen)  
Thomas Sandkühler (Bielefeld)  
Hans-Dieter Schmid (Hannover)  
Friedemann Schmoll (Tübingen)  
Gerhard Schneider (Freiburg)  
Dietrich Scholle (Lünen)  
Rolf Schörken (Duisburg/Düsseldorf)  
Winfried Schulze (München)  
Mike Seidensticker (Wiesbaden)  
Wilhelm Sommer (Hannover)  
Susanne Thurn (Bielefeld)  
Dieter Tiemann (Tours)  
Uwe Uffelman (Heidelberg)  
Georg Veit (Goesfeld)  
Rudolf Vierhaus (Göttingen)  
Johannes Volker Wagner (Bochum)  
Dorothee Wierling (Seattle, WA./USA)  
Rolf Wittenbrock (Saarbrücken)  
Marion Wohlleben (Zürich)  
Michael Zimmermann (Essen)

# Handbuch der Geschichtsdidaktik

Herausgeber  
Klaus Bergmann  
Klaus Fröhlich  
Annette Kuhn  
Jörn Rüsen  
Gerhard Schneider



5. überarbeitete Auflage 1997

Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Handbuch der Geschichtsdidaktik / Hrsg. Klaus Bergmann ... [Autorinnen und Autoren Aleida Assmann ...].

– 5., überarb. Aufl. – Seelze-Velber: Kallmeyer 1997

ISBN 3-7800-4920-1

#### Impressum

Handbuch der Geschichtsdidaktik.

Herausgegeben durch Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider

5. überarbeitete Auflage 1997

© 1997 Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung GmbH, 30926 Seelze-Velber

Alle Rechte vorbehalten.

Druck: Hahn-Druckerei, Hannover; Printed in Germany

ISBN 3-7800-4920-1

## Inhalt

Vorwort	IX
<b>I Geschichte als Lebenswelt</b>	<b>1</b>
Kapiteleinführung: Rolf Schörken	3
Zeit ( <i>Hans-Jürgen Pandel</i> )	10
Sozialisation ( <i>Hans-Jürgen Pandel</i> )	15
Identität ( <i>Klaus Bergmann</i> )	23
Alltagsbewußtsein ( <i>Rolf Schörken</i> )	29
Gedächtnis, Erinnerung ( <i>Aleida Assmann</i> )	33
Geschichtskultur ( <i>Jörn Rüsen</i> )	38
Geschichtsbewußtsein – Theorie ( <i>Karl-Ernst Jeismann</i> )	42
Geschichtsbewußtsein – Empirie ( <i>Bodo von Borries</i> )	45
Geschichtsbewußtsein – Ontogenese ( <i>Dagmar Klose</i> )	51
Historisches Erzählen ( <i>Jörn Rüsen</i> )	57
Historische Imagination – Wort ( <i>Rolf Schörken</i> )	64
Historische Imagination – Bild ( <i>Christina von Braun</i> )	67
Geschichte als Argument ( <i>Jörg Calließ</i> )	72
Geschichte und Utopie ( <i>Jörn Rüsen</i> )	76
Nationalbewußtsein, Nationalismus ( <i>Otto Dann</i> )	81
Dritte Welt und Geschichtslernen ( <i>Bodo von Borries</i> )	87
Moderne, Postmoderne ( <i>Wolfgang Bialas</i> )	92
<b>II Geschichte als Wissenschaft</b>	<b>97</b>
Kapiteleinführung: Jörn Rüsen	99
Geschichte ( <i>Wolfgang Bialas</i> )	111
Geschichtsphilosophie ( <i>Willi Oelmüller</i> )	119
Periodisierung ( <i>Ursula A. J. Becher</i> )	127
Historik ( <i>Jörn Rüsen</i> )	132
Historische Theorien ( <i>Wolfgang Bialas</i> )	135
Historische Methode ( <i>Jörn Rüsen</i> )	140
Hermeneutik, Verstehen ( <i>Thomas Sandkühler</i> )	144
Historische Kategorien ( <i>Jörn Rüsen</i> )	147
Fortschritt ( <i>Rainer Piepmeier</i> )	150
Historische Begriffe ( <i>Thomas Sandkühler</i> )	154
Narrativität ( <i>Hans-Michael Baumgartner</i> )	157
Objektivität ( <i>Jörn Rüsen</i> )	160
Gesetze, Erklärungen ( <i>Jörn Rüsen</i> )	164
Handbuch der Geschichtsdidaktik	V

	<i>Inhalt</i>
<b>Geschichtsschreibung (Dietrich Harth)</b>	170
Universalgeschichte (Klaus Eder)	175
Historismus (Jörn Rüsen)	178
Marxismus (Wolfgang Küttler)	181
„Annales“-Schule (Lutz Raphael)	187
Sozialgeschichte, Gesellschaftsgeschichte (Jürgen Kocka)	191
Politische Geschichte (Hans Mommsen)	197
Kulturgeschichte, historische Kulturwissenschaft (Rudolf Vierhaus)	201
Geistesgeschichte, Ideengeschichte (Georg G. Iggers)	205
Geschichte der Mentalitäten (Otto Gerhard Oexle)	208
Historische Anthropologie (Hans Medick)	213
Frauen- und Geschlechtergeschichte (Annette Kuhn)	218
Umweltgeschichte (Joachim Radkau)	227
Alltags- und Erfahrungsgeschichte (Dorothee Wierling)	233
Oral History (Dorothee Wierling)	236
Mikro-Historie (Winfried Schulze)	240
<b>III Geschichte in der didaktischen Reflexion</b>	<b>243</b>
Kapiteleinführung: Klaus Bergmann	245
Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts (Klaus Bergmann/Gerhard Schneider)	255
Historisches Lernen (Jörn Rüsen)	261
Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit (Klaus Bergmann)	267
Emanzipation (Klaus Bergmann)	268
Auswahl (Klaus Bergmann)	272
Chronologischer Geschichtsunterricht (Ursula A. J. Becher)	277
Exemplarischer Geschichtsunterricht (Joachim Rohlfes)	280
Problemorientierter Geschichtsunterricht (Uwe Uffelmann)	282
Historisches Wissen (Margarete Dörr)	287
Geschichtsbild (Gerhard Schneider)	290
Sprachgebrauch im historischen Lernen (Ursula A. J. Becher)	293
Personalisierung, Personifizierung (Klaus Bergmann)	298
Multiperspektivität (Klaus Bergmann)	301
Werturteile im Geschichtsunterricht (Jörn Rüsen)	304
Moralische Entwicklung (Hans-Jürgen Pandel)	308
Vorurteile und Feindbilder (Hans-Dieter Schmid)	315
Geschichte und politische Bildung (Hans-Jürgen Pandel)	319
<b>IV Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung</b>	<b>325</b>
Kapiteleinführung: Annette Kuhn	327
Lerntheorie und Geschichtsdidaktik (Annette Kuhn)	332
Bildungstheorie und Geschichtsdidaktik (Bernd Mütter)	334
Wissenschaftspropädeutik im Geschichtsunterricht (Jörn Rüsen)	340

	<i>Inhalt</i>
Psychologie und Geschichtsunterricht (Hans-Jürgen Pandel)	343
Bedingungsanalyse (Annette Kuhn)	348
Geschlechtersozialisation und Geschichtssozialisation (Susanne Thurn)	351
Schüler- und Schülerinneninteresse (Annette Kuhn)	357
Lernziele, Qualifikationen (Joachim Rohlfes)	362
Operationalisierung (Joachim Rohlfes)	367
Schulbuchanalyse (Dietrich Scholle)	369
<b>V Geschichte im Unterricht</b>	<b>377</b>
Kapiteleinführung: Hans-Jürgen Pandel	379
Methodik (Hans-Jürgen Pandel)	386
Sozialformen (Hans-Jürgen Pandel)	389
Arbeitsformen (Hans-Jürgen Pandel)	400
Entdeckendes Lernen (Gerhard Henke-Bockschatz)	406
Handlungsorientierung (Ulrich Mayer)	411
Medien historischen Lernens (Hans-Jürgen Pandel)	416
Schulbucharbeit (Klaus Fröhlich)	422
Quellenarbeit, Quelleninterpretation (Hans-Jürgen Pandel)	430
Geschichtserzählung (Gerhard Schneider)	434
Historische Jugendliteratur (Georg Veit)	440
Spiele im Geschichtsunterricht (Ulrich Mayer)	447
Computer im Geschichtsunterricht (Josef Rave)	451
Unterrichtsplanung (Annette Kuhn)	457
Themengewinnung im Geschichtsunterricht (Dieter Menne)	463
Begriffsbildung (Joachim Rohlfes)	470
Transfer (Rainer Krieger)	472
Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung (Bodo von Borries)	475
Test (Bodo von Borries)	481
Beurteilung von Geschichtsunterricht (Ulrich Mayer)	486
<b>VI Geschichtsunterricht als Institution</b>	<b>493</b>
Kapiteleinführung: Gerhard Schneider	495
Richtlinien, Lehrpläne (Klaus Fröhlich)	510
Historisches Lernen in der Grundschule (Hans-Dieter Schmid)	521
Geschichtsunterricht in der Haupt- und Realschule (Hans-Jürgen Pandel)	526
Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II (Peter Böhning)	530
Geschichte in berufsbildenden Schulen (Gerd Rohlfing)	534
Geschichtsunterricht in Gesamtschulen (Klaus Gebauer)	538
Geschichtsunterricht in der Sonderschule (Wilhelm Sommer)	547
Geschichtsunterricht an Waldorfschulen (Christoph Lindenberg)	555
Europäischer Geschichtsunterricht (Dieter Tiemann)	559
Bilingualer Geschichtsunterricht (Rolf Wittenbrock)	563
Historisch-politische Bildung in der Bundeswehr (Martin Kutz)	567

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung ( <i>Rainer Riemenschneider</i> )	572
„Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten“ ( <i>Gerhard Schneider</i> )	575
Geschichte in der Erwachsenenbildung ( <i>Bernd Faulenbach</i> )	581
Ausbildung von Historikerinnen und Historikern ( <i>Klaus Fröblich</i> )	588
VII Aspekte der Geschichtskultur	599
Kapiteleinführung: Heinrich Theodor Grütter	601
Geschichte im Sachbuch ( <i>Rolf Schörken</i> )	612
Geschichte im historischen Roman ( <i>Hugo Aust</i> )	616
Geschichte im Theater ( <i>Walter Hinck</i> )	620
Geschichte in der modernen Literatur ( <i>Wolfgang Ernst</i> )	626
Geschichte im Comic ( <i>Sven Pieper</i> )	631
Geschichte in der Presse ( <i>Kurt Koszyk</i> )	635
Geschichte im Hörfunk ( <i>Wolf Dieter Ruppel</i> )	641
Geschichte in der Werbung ( <i>Mike Seidensticker</i> )	648
Historienmalerei ( <i>Ekkehard Mai</i> )	656
Geschichtserfahrung in der Gegenwartskunst ( <i>Kai-Uwe Hemken</i> )	663
Die historische Ausstellung ( <i>Heinrich Theodor Grütter</i> )	668
Fotografie und Geschichte ( <i>Jürgen Hannig</i> )	675
Geschichte im Film ( <i>Rainer Rother</i> )	681
Geschichte im Fernsehen ( <i>Achatz von Müller</i> )	688
Geschichte und digitale Medien ( <i>Wolfgang Ernst</i> )	694
Archiv und Öffentlichkeit ( <i>Johannes Volker Wagner</i> )	702
Geschichte im Museum ( <i>Heinrich Theodor Grütter</i> )	707
Denkmalpflege und Geschichte ( <i>Marion Wohlleben</i> )	714
Geschichte und Tourismus ( <i>Walter Eder</i> )	718
Exkursionen, Lehrpfade, alternative Stadterkundungen ( <i>Bernd Hey</i> )	727
Geschichtsvereine ( <i>Ursula A. J. Becher</i> )	732
Geschichtswerkstätten ( <i>Gerhard Schneider</i> )	736
Historische Feste ( <i>Friedemann Schmoll</i> )	742
Denkmal ( <i>Wolfgang Hardtwig</i> )	747
„Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in der Bundesrepublik Deutschland“ ( <i>Michael Zimmermann</i> )	752
Gedenktage, Gedenkjahre ( <i>Klaus Bergmann</i> )	758
Geschichte und politische Praxis ( <i>Katherina Oehler</i> )	767
Die Autoren	
Sachregister	
Abkürzungsverzeichnis	

## Vorwort zur 5. Auflage 1997

Vor wenig mehr als 30 Jahren entstand die Didaktik der Geschichte als eine Disziplin, die nach der Möglichkeit historisch-politischer Bildung durch den Geschichtsunterricht fragte und sich dabei kritisch und selbstkritisch mit den ideologischen Vereinnahmungen auseinandersetzte, denen der Geschichtsunterricht im Laufe seiner Geschichte ausgesetzt war, entschlossen, ein kritisches, auch gesellschaftskritisches Erkenntnisinteresse zur Geltung zu bringen, um aus der eigenen Geschichte zu lernen.

Vor wenig mehr als 20 Jahren weitete sich die Fragestellung der Geschichtsdidaktik aus. Nunmehr zeigte sich die Geschichtsdidaktik daran interessiert, wie im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte Geschichtsbewußtsein gebildet wird und sich bildet – nicht nur innerhalb der Schule, sondern, in der „Öffentlichkeit“, in der Gesellschaft, in der sich abzeichnenden „Mediengesellschaft“. Sie bewahrte ihren kritischen Ausgangspunkt, indem sie zugleich nach den Risiken und Gefahren des schulischen wie des außerschulischen Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte fragte und den gesellschaftsgeschichtlichen Kontext mitbedachte, in dem Geschichte präsentiert, vermittelt und aufgenommen wurde. „Eine Disziplin entdeckt ihr Gebiet“, nannte Rolf Schörken den Vorgang.

Vor wenig mehr als zehn Jahren tauchte der Begriff der „Geschichtskultur“ als Bezeichnung für den Denk- und Forschungsbereich der Geschichtsdidaktik auf. „Geschichtskultur“ sollte als Begriff auf die vielfältige Art und Weise des Umgangs von Individuen und Kollektiven mit Vergangenheit und Geschichte hinweisen – in den Medien und Multimedien, in den Schulen und an den immer zahlreicher werdenden Erinnerungsorten und Gedenkstätten, bei öffentlichen Gedenkveranstaltungen und sonstigen Gelegenheiten einer „Erinnerungskultur“.

Die Geschichtsdidaktik füllt seit ihrer (Re-)Konstituierung in den siebziger Jahren eine Lücke aus, die von der Geschichtswissenschaft und von der Geschichtstheorie gelassen wird und vor allem in der Mediengesellschaft geschlossen werden muß. Die Geschichtswissenschaft strebt Aussagen und Urteile, Kenntnisse und Erkenntnisse über vergangenes menschliches Handeln und Leiden an, die empirisch triftig sind. Die Geschichtstheorie oder Historik fragt nach den Voraussetzungen und Bedingungen der Möglichkeit, zu plausiblen Aussagen über vergangenes menschliches Handeln und Leiden zu kommen. Die Wissenschaftsfrage der Didaktik der Geschichte ist darauf gerichtet, wie unter historisch gewordenen und gegebenen gesellschaftlichen und herrschaftlichen Verhältnissen in der Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte „Geschichtsbewußtsein“ in unterschiedlicher Ausprägung sich bildet und gebildet wird. Dazu gehört auch die Frage danach, mit welchen Absichten und in welchen Formen die Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte außerhalb der Universitätshistorie vor sich geht – nicht nur in der Schule sondern überall da, wo unter politischen und ökonomischen Gesichtspunkten Geschichte absichtsvoll für bestimmte Zielgruppen erschlossen, aufbereitet oder auch zugerichtet wird.

Die Begrifflichkeit der modernen Geschichtsdidaktik – gleichsam programmatische Begriffe sind „historisches Lernen“, „Geschichtsbewußtsein“, „Geschichtskultur“ – spiegelt die jahrzehntelange Entwicklung der Geschichtsdidaktik von einer ausschließlich auf Schule und Geschichtsunterricht bezogenen Disziplin zu einem Zweig der Geschichtswissenschaft, der Geschichtsbewußtsein und Geschichtskultur als seine Forschungsbereiche entdeckt und erschlossen hat. Dabei gehört es zur Wissenschaftstradition der Geschichtsdidaktik, den Umgang mit Geschichte nicht nur in der Form einer

Jörn Rüsen

Geschichtskultur bezeichnet den Gesamtbereich der Aktivitäten des Geschichtsbewußtseins. Er läßt sich als ein eigener Bereich der Kultur mit einer spezifischen Weise des Erfahrens und Deutens der Welt, der Orientierung der menschlichen Lebenspraxis in ihr, des menschlichen Selbstverständnisses und der Ausprägung von Subjektivität beschreiben und analysieren. „Geschichtskultur“ hat als Terminus also eine kategoriale Bedeutung: Er bezeichnet den Sitz des Geschichtsbewußtseins im Leben, seine Erstreckung in verschiedene Dimensionen der Kultur und deren inneren Zusammenhang. Mit ihm rückt die Geschichtsdidaktik ihren spezifischen Gegenstand, das historische Lernen, in eine umfassende Perspektive, die den bisher vorherrschenden Blick auf das Geschichtsbewußtsein und seine kognitive Seite erheblich erweitert: Die ganze Spielbreite des Geschichtsbewußtseins, seine emotionalen, ästhetischen, politischen, kognitiven, religiösen und weltanschaulichen Dimensionen geraten ebenso in den Blick wie seine vielfältige Ausprägung und Wirkung in unterschiedlichen Institutionen und Tätigkeitsbereichen der Lebenspraxis.

## Erinnerung

Anthropologische Grundlage jeder Aktivität des Geschichtsbewußtseins ist die historische Erinnerung. Historisch ist eine Erinnerung dann, wenn sie in zeitlicher Perspektive grundsätzlich die Grenzen der Lebenszeit der sich erinnernden Subjekte überschreitet, d. h. tiefer in die Vergangenheit zurückgeht und von ihr her weiterreichende Zukunftsperspektiven entwerfen läßt. Eine solche spezifisch historische Erinnerung verfaßt sich im Leben einer Gesellschaft als institutionelles Gebilde des kulturellen Gedächtnisses (Assmann 1992). Mit ihm bildet eine Gesellschaft die für ihre Mitglieder maßgebende kollektive Identität; in ihm stellt sie sich in allem zeitlichen Wandel auf die Dauer einer prägenden mentalen Kraft, die Zugehörigkeit und Fremdsein bestimmt und als Vorstellung einer zeitlichen Ordnung der Welt das menschliche Handeln und Leiden sinnhaft bestimmt.

Um diese kulturelle Permanenz sozialer Lebensformen leisten zu können, interpretiert das historische Gedächtnis die Erfahrung der Vergangenheit mit Deutungsmustern eines übergreifenden Zeitverlaufs, der sich tendenziell auf Gegenwart und Zukunft bezieht. Diese Interpretation macht die gegenwärtige Welt in ihrer zeitlichen Dimension verständlich. Sie artikuliert dabei zugleich die soziale Identität ihrer Subjekte, ihre Zugehörigkeit zu und ihre Abgrenzung von anderen und die Grenzen und Chancen ihres Selbstseins (in modernen Gesellschaften: ihrer Individuierung). Das Geschichtsbewußtsein bildet also im Medium der erfahrungsbezogenen (daher grundsätzlich nicht fiktionalen) historischen Erinnerung und seiner sozialen Ausprägung zum kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft einen Sinn von Zeit. Dieser Zeitsinn wird in der Form empirisch gesättigter Deutungsmuster zeitlicher Veränderungen des Menschen und seiner Welt in der Lebenspraxis als Richtungsbestimmung von Handeln und als Identitätsgröße seiner Subjekte wirksam. Geschichtskultur ist Inbegriff dieser Wirksamkeit.

In der jüngeren Diskussion werden historische „Erinnerung“ und „Geschichte“, letztere verstanden als Ergebnis historischer Forschung und Inhalt historiographischer Darstellung, in einen Gegensatz gebracht. Während die Erinnerung ganz im Widerspiel von

Interessen und Machtkämpfen aufgeht und ein wesentliches Stück praxisregulierender Kultur darstellt, entfernt sich die Wissenschaft mit ihren fachlichen Institutionen von den unmittelbaren Orientierungsbedürfnissen der Praxis und baut ihr abgehobenes kognitives Reich wachsenden historischen Wissens nach internen Regeln des Erkenntnisfortschritts (Nora 1990). Diese Entgegensetzung darf jedoch nicht über das weitgespannte Beziehungsnetz zwischen ihnen hinwegtäuschen, insbesondere darüber nicht, daß die fachliche Wissensproduktion immer auch von praktischen Orientierungsbedürfnissen initiiert wird, die sich in Erinnerung und Gedächtnis ausprägen und dem Wissenschaftsbetrieb heuristisch aus der Lebenswelt der Fachleute zuwachsen.

## Bereiche und Dimensionen

Im Blick auf moderne Lebensverhältnisse lassen sich verschiedene Bereiche und Dimensionen der Geschichtskultur unterscheiden, vor allem die ästhetische, die politische und die kognitive. Sie sind in ihrer Unterschiedlichkeit und in ihrem inneren Zusammenhang anthropologisch fundiert, nämlich in den elementaren mentalen Operationen des Fühlens, Wollens und Denkens.

In den ästhetischen Bereich fallen u. a. Denkmäler, Museen, historische Werke der bildenden Kunst, der Literatur und des Films, aber auch die Historiographie (als eigene literarische Gattung) und die Formen mündlichen historischen Erzählens. Hier geht es einmal um eine spezifische Wahrnehmungsqualität der Vergangenheit, um ihre Faszinationskraft, ihre Erinnerungswürdigkeit; ferner geht es um die Imagination vergangener Lebenswelten und ihrer Veränderung und dann vor allem um die Darstellung, mit der die Vergangenheit die Züge gegenwärtigen menschlichen Lebens annimmt oder zumindest in die wirksamen Triebkräfte der Handlungsorientierung integriert werden kann. Die Ästhetik der Geschichtskultur folgt eigenen Gesichtspunkten, Direktiven und Regeln. Sie bestimmen die Rezeptionsfähigkeit vergegenwärtigter Vergangenheit, die Wahrnehmbarkeit der Geschichte im Erfahrungshorizont der Gegenwart und ihre Eingängigkeit in die Sinnbestimmungen aktuellen Handelns und Leidens.

In den politischen Bereich fallen Herrschergenealogien, öffentliche Gedenktage, staatlich organisierter Geschichtsunterricht, historische Argumente im politischen Meinungsstreit (Oehler 1989) und vieles andere mehr. Politisch ist die Geschichtskultur insofern, als jede Form von Herrschaft einer Zustimmung durch die Betroffenen bedarf, in der ihre historische Erinnerung eine wichtige Rolle spielt. Politische Herrschaft präsentiert sich immer in geschichtsträchtigen Symbolen; sie bedarf der Geschichte, um ihr organisiertes Machtverhältnis im Inneren der von ihm betroffenen Subjekte zu verwurzeln und abzusichern. Auch diese Dimension hat ihre spezifischen Direktiven und Regulative, nämlich diejenigen der Legitimität von Herrschaft: Die durch die historische Erinnerung geleistete kulturelle Orientierung von Lebenspraxis muß, um wirksam sein zu können, den politischen Absichten und Interessen seiner Subjekte entsprechen. Damit ist nicht gesagt, daß die Geschichtskultur politisch blind dem Willen zur Macht folgt, sondern im Gegenteil, daß sie zum „Auge der Macht“ gehört, indem sie nämlich deren Wirksamkeit an die Zustimmung der Betroffenen bindet. Äußere Herrschaftsansprüche verlängern sich durch die Sinnbildungsarbeit des Geschichtsbewußtseins in die Mentalität der Beherrschten hinein. Dabei muß der legitimierende historische Sinn in einem gewissen Ausmaß den Interessen und Absichten der Beherrschten entsprechen, wenn er bei ihnen Legitimität mobilisieren können soll. Insofern folgt ein nicht geringer

Teil der politischen Kultur den spezifischen Regulativen der historischen Erinnerung und muß als Geschichtskultur angesprochen und verstanden werden.

In der kognitiven Dimension der Geschichtskultur geht es um Wissen und Erkenntnis als Modi der historischen Erinnerung und Bedingung ihrer Zustimmungsfähigkeit. In modernen Gesellschaften wird diese Dimension vor allem durch die historischen Wissenschaften verkörpert. Sie stehen mit ihrer methodischen Regulierung des historischen Denkens, mit ihrer Begrifflichkeit, mit ihrem forschenden Erfahrungsbezug und mit ihrer konsensorientierten Strategie des Argumentierens für ein Prinzip ein, das traditionell Wahrheit genannt wurde und sich als Objektivität durch intersubjektive Überprüfbarkeit präzisieren läßt.

### Komplexe Beziehungen

Die genannten drei Dimensionen stehen in einem inneren und notwendigen Zusammenhang. Jedes Phänomen der Geschichtskultur hat ästhetische, politische und kognitive Elemente, natürlich in unterschiedlicher Verteilung und Zusammensetzung. Denkmäler z. B. sind immer zugleich ästhetisch und politisch verfaßt, ihr kognitiver Gehalt ist vergleichsweise gering. In der wissenschaftlichen Historiographie überwiegt demgegenüber natürlich das kognitive Element des historischen Wissens; aber sie hat in der Form ihrer Darstellung stets auch eine ästhetische Seite, und die in ihr jeweils präsentierte Perspektive, in der die Vergangenheit als Geschichte erscheint, ist aufgrund ihrer Bedingtheit durch den Standpunkt ihrer Autoren im Machtkampf der Gegenwart stets politisch imprägniert.

Der Zusammenhang der verschiedenen Dimensionen ist einmal dadurch charakterisiert, daß jeweils die eine Dimension die andere zu instrumentalisieren trachtet und damit zu Verengungen und Verwerfungen der Geschichtskultur führt (z. B. Dogmatismus als Überwältigung der politischen Dimension durch die kognitive, Ästhetizismus als Unterwerfung der politischen und kognitiven unter die ästhetische). Aus der Analyse dieser Beziehungen läßt sich folgendes normatives Prinzip ihrer Regulierung gewinnen: Diejenige historische Erinnerung kann ihre kulturelle Orientierungsfunktion am besten erfüllen, die ihre drei Dimensionen in relativer Autonomie beläßt und zugleich wechselseitig kritisch aufeinander bezieht. So können politische Handlungszwänge, die der Wille zur Macht in die Erinnerungsarbeit des Geschichtsbewußtseins einbringt, ästhetisch durch das freie Spiel der historischen Imagination und kognitiv durch die Mobilisierung legitimationskritischer Erfahrungsbestände aufgebrochen werden. Politische Gesichtspunkte können Wissensbestände nach Relevanzgesichtspunkten ordnen und damit auch eine fachimmanente Beliebigkeit der forschenden Wissensproduktion kritisieren. Methodische Argumentationen können die historische Einbildungskraft in die Grenzen ihres Erfahrungsbezuges verweisen, die sie in ungehemmter ästhetischer Autonomie nur allzu leicht überspringen.

Der Zusammenhang der verschiedenen Dimensionen der Geschichtskultur wird von übergreifenden und fundamentalen Kriterien historischer Sinnbildung geregelt (Rüsen 1990). In vormodernen Gesellschaften gab dafür letztlich die Religion als Sinnquelle den Ausschlag. Im Entzauberungsprozeß der Modernisierung sind verschiedene Versuche unternommen worden, diese Sinnquelle durch andere zu ersetzen. So trat z. B. die Geschichtsphilosophie mit dem Anspruch auf, kulturell verbindliche Deutungsmuster der historischen Erinnerung explizieren zu können. Sie fanden in den Ideologien mit weltanschaulichem Charakter, die zum totalitären Charakter politischer Herrschaft im

20. Jahrhundert gehören, ihre Nachfolge. Im Zeichen der Postmoderne wird versucht, herrschaftskritisch übergreifenden historischen Sinn von linguistischen Prinzipien des historischen Erzählens (Tropen) her zu entwickeln und plausibel zu machen (White 1978). In ihrem Lichte freilich kann sich der Erfahrungsgehalt des Geschichtsbewußtseins in die bloße Fiktionalität imaginärer Welten verflüchtigen. Nichtsdestoweniger aber lassen sich die integrativen Faktoren, die die verschiedenen Dimensionen der Geschichtskultur in das kohärente Verhältnis lebendiger Erinnerung und wirksamer Gestaltung der Vergangenheit bringen, am ehesten in den elementaten und fundamentalen Prozeduren des historischen Erzählens ausmachen.

Die Differenz der verschiedenen Dimensionen mit ihren je eigenen Sinnkriterien und Geltungsansprüchen (ästhetische Autonomie, Legitimität durch Grundrechte, methodische Rationalität) läßt sich nicht mehr in eine geschlossene Einheit zurückbinden. Diese Sinnkriterien haben jedoch eines gemeinsam: einen formalen Universalismus. In ihm drückt sich Modernität von Geschichtskultur als kulturelles Niveau aus, das nur um den Preis regressiver Verengungen in Form, Inhalt und Funktion der Erinnerungsarbeit des Geschichtsbewußtseins unterschritten werden kann. Dieser formale Universalismus ist aber abstrakt und reicht insofern nicht aus. Er muß um die Besonderheit und die Vielfalt geschichtlicher Welten bereichert werden, die sich in der Spezifik und Differenz niederschlägt, die jede Ausprägung von Identität kennzeichnet. Der Universalismus der Moderne muß nicht im Reichtum dieser Differenzen relativistisch untergehen (Kulturalismus), sondern kann sich in ihm als Kraft wechselseitiger Anerkennung zur Geltung bringen. Dann bemäße sich das Gelingen der Orientierung von Lebenspraxis durch Geschichtskultur daran, inwieweit und wie tief sich die Subjekte, die in ihr sich selbst und ihre Welt verstehen, in der Lage sind, das Anderssein der Anderen anzuerkennen.

Solche Regulative müssen von der Geschichtsdidaktik aufgegriffen und in Strategien des historischen Lernens umgesetzt werden. Erst im weiten kategorialen Blick auf die Geschichtskultur kann die Geschichtsdidaktik die kulturelle Kompetenz genauer beschreiben, mit der allein die Erinnerungsarbeit des Geschichtsbewußtseins im Leben der Gesellschaft auf dem geschichtlich erreichten Niveau ästhetischer Darstellung, politischer Legitimität und methodischer Geltungsansprüche geleistet werden kann.

### Literatur

- Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992.
- Fröhlich, K./Grütter, H. T./Rüsen, J. (Hrsg.): Geschichtskultur (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik 3), Pfaffenweiler 1992.
- Fußmann, K./Grütter, H. T./Rüsen, J. (Hrsg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln 1994.
- Hardtwig, W.: Geschichtskultur und Wissenschaft, München 1990.
- Le Goff, J.: Geschichte und Gedächtnis, Frankfurt 1992.
- Nora, P.: Zwischen Geschichte und Gedächtnis, Berlin 1990.
- Oehler, K.: Geschichte in der politischen Rhetorik. Historische Argumentationsmuster im Parlament der Bundesrepublik Deutschland (Beiträge zur Geschichtskultur 2), Hagen 1989.
- Rüsen, J.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt 1990.
- Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994.
- White, H.: Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism, Baltimore 1978 (dt.: Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses, Stuttgart 1986).

anderen kontextualen Zusammenhängen einen neuen Sinn. Im Zusammenhang mit der Feststellung, daß die kognitiven Fähigkeiten den kognitiven Interessen vorausseilen, ergibt sich eine wichtige Schlußfolgerung:

Historisches Lernen generell auf die Bedürfnisse der Lernenden auszurichten und eine autonome Lernzielbildung durch die Schüler einseitig zu favorisieren, ist weder realistisch noch entwicklungsfördernd. Es wird vielmehr ein Spannungsfeld zwischen Kognition, Motivation und Emotionalität markiert, das es fruchtbar zu machen gilt. Entscheidungen über die Auswahl von Gegenständen und das anzustrebende Niveau historischen Lernens pendeln nicht selten zwischen Extremen: Kindertümelei trifft das Entwicklungsniveau der Heranwachsenden genauso wenig wie die Nivellierung der Altersspezifik. Die Wahrnehmungs-, Erlebnis-, Erfahrungs-, Gedanken- und Gefühlswelt von Kindern und Jugendlichen ist nun einmal nicht identisch mit der von Erwachsenen, selbst wenn die kognitiven Möglichkeiten adäquat ausgebildet wären. Hinzu kommen generationsspezifische Eigenheiten. Allerdings wird bereits in der Phase der Labilisierung eine solche Fähigkeits- und Interessendifferenzierung deutlich, daß der vorherrschende Klassenunterricht individuelle Sinnbildungs- und Sinnfindungsprozesse eher behindert als fördert.

So führt die Analyse individuellen Geschichtsbewußtseins bei Kindern und Jugendlichen zu weiterführenden Fragestellungen, u. a. zum Überdenken epochaler sinnträgiger Inhalte, aber auch zur Revision von Vermittlungs- und Rezeptionsweisen.

## Literatur

- Beetz, P. / Klose, D.: Untersuchungen zu Lernvoraussetzungen im Geschichtsunterricht – wichtige Bestimmungsgröße für curriculare Entscheidungen, in: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Potsdam*, Potsdam 35 (1991) 7, 577–596.
- Borries, B. v.: „Reifung“ oder „Sozialisation“ des Geschichtsbewußtseins? Zur Rekonstruktion einer vorschnell verschütteten Kontroverse, in: *Gd* 12 (1987), 143–159.
- Geschichtliche Vorstellungen und politische Einstellungen in Ost- und Westdeutschland – Ein Werkstattbericht über eine repräsentative Schülerbefragung, in: Klose, D./Uffelmann, U. (Hrsg.): *Vergangenheit – Geschichte – Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch (Forschen – Lehren – Lernen. Beiträge aus dem Fachbereich IV (Sozialwissenschaften) der PH Heidelberg, Bd. 7)*, Idstein 1993, 125–150.
- Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim/München 1995.
- Borries, B. v./Pandel, H.-J./Rüsen, J. (Hrsg.): *Geschichtsbewußtsein empirisch*, Pfaffenweiler 1991.
- Bruner, J. S.: *Der Prozeß der Erziehung*, Düsseldorf 1970.
- Klose, D.: Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Lernens bei elf- bis zwölfjährigen Kindern, in: Borries, B. v./Pandel, H.-J. (Hrsg.): *Zur Genese historischer Denkformen (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik IV)*, Pfaffenweiler 1994, 47–98.
- Kossakowski, A.: Theoretische und praxisrelevante Probleme einer Periodisierung der psychischen Ontogenese der Persönlichkeit, in: *Psychologie für die Praxis* 4 (1984), 177–192.
- Küppers, W.: *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts*, 2. Aufl. Bern/Stuttgart 1966.
- Mariensfeld, W.: Geschichtliches Interesse bei Kindern und Jugendlichen, in: Filser, K. (Hrsg.): *Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bad Heilbrunn/Obb. 1974, 126–151.
- Pandel, H.-J.: Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: *Gd* 12 (1987), 130–142.
- Roth, H.: *Kind und Geschichte*, 5. Aufl. München 1968.
- Wygotski, L. S.: *Ausgewählte Schriften*, Bd. I, Berlin 1988.

## Historisches Erzählen

Jörn Rüsen

### Begriffliche Unterscheidungen

„Historisches Erzählen“ ist zunächst einmal die alltägliche sprachliche Form, in der Geschichte artikuliert wird, also Geschichtsbewußtsein sich manifestiert. Es tritt in sehr unterschiedlichen, zumeist unfertigen und fragmentarischen Formen auf, deren Gemeinsamkeit darin besteht, daß ein Zeitverlauf in der Vergangenheit berichtet wird. Dieser Bericht erfolgt stets in einer kommunikativen Situation, in der ein Erzähler seinen Zuhörern die Vergangenheit vergegenwärtigt, die aus unterschiedlichen Gründen für die Gegenwart wichtig ist. Die Grenzen dieser alltäglichen Form des Geschichtsbewußtseins zu anderen, nicht spezifisch historischen Formen sprachlicher Darstellung bedeutungsvoller Vergangenheit und Kommunikation über Geschichte sind fließend.

Im Bereich der elaborierten Formen der Geschichtsdarstellung, also vor allem der Historiographie als literarischer Gattung und ihrer fachwissenschaftlichen Ausprägung, wird „Erzählen“ als eine historiographische Darstellungsform neben anderen verstanden. So unterscheidet Droysen zum Beispiel eine untersuchende, eine erzählende, eine didaktische und eine erörternde oder diskursive Darstellung von Geschichte: In der ersten werden Quellenbefunde unter der Leitfrage erörtert, was in der Vergangenheit tatsächlich der Fall war; in der zweiten werden quellenkritisch ermittelte Tatsachen zu zeitlichen Verläufen verknüpft und diese Verläufe „mimetisch“ dargestellt, so daß sich Geschichte als anschauliches Sinngebilde zeitlicher Ereignisketten präsentiert; in der dritten werden zeitliche Verläufe mit Annahmen über allgemeine Sinnzusammenhänge der geschichtlichen Entwicklung gedeutet; in der vierten und letzten schließlich werden gedeutete historische Verläufe auf Probleme aktueller (zumeist politischer) Praxis bezogen (Droysen 1977, 217 ff., 245 ff.).

Dieses engere Verständnis von Erzählen ist auch für die Geschichtsdidaktik wichtig geworden: In ihr wurde Erzählen als eine besondere Darstellungsform im Unterricht (zumeist durch den Lehrer) aufgefaßt und einer eingehenden kritischen Erörterung unterzogen, die andere Unterrichtsformen (zum Beispiel Arbeitsunterricht mit Quellen) favorisierte. „Erzählen“ wurde als Gegenbegriff zu allen diskursiven Unterrichtsformen verstanden: Emotionalität stand gegen Rationalität, Unmittelbarkeit gegen kritische Distanz, Konkretheit gegen Abstraktion, Einfühlung und Identifikation gegen Argumentation und kritische Urteilsbildung. In ähnlicher Weise wurde auch in der wissenschaftlichen Historiographie die erzählende Darstellungsform als überholt, ja als nicht wissenschaftsspezifisch angesehen und zugunsten diskursiverer Formen (zum Beispiel durch argumentativen Theoriegebrauch) überwunden (Kocka 1989). Andererseits wird jedoch die Darstellungsform des Erzählens sowohl in der akademischen Historiographie wie auch im Geschichtsunterricht wieder aufgewertet (Stone 1979; Tocha 1979).

Eine grundsätzlichere und umgreifendere Bedeutung hat der Erzählbegriff demgegenüber in der jüngeren geschichtstheoretischen Diskussion. „Erzählen“ bezeichnet hier die für das historische Denken maßgebliche Form des Erklärens (Danto 1974), in ihm wird die spezifisch historische Form des menschlichen Wissens gesehen (Baumgartner 1982). Im historischen Erzählen wird die allem historischen Denken zugrunde liegende maßgebliche Sprachhandlung ausgemacht und linguistisch beschrieben (White 1973; Ricoeur 1988–91;

Carr 1991). Von dieser umfassenden und fundamentalen Bestimmung des historischen Erzählens aus lassen sich wesentliche Einsichten in die lebensweltliche Struktur und Funktion des menschlichen Geschichtsbewußtseins und des historischen Lernens gewinnen.

*Die Konstitution des Geschichtsbewußtseins durch historisches Erzählen*

Geschichtsbewußtsein ist Inbegriff der mentalen Operationen, durch die Zeiterfahrungen der Gegenwart im erinnernden Rekurs auf die Erfahrung zeitlicher Veränderungen des Menschen und seiner Welt in der Vergangenheit gedeutet und dabei Zukunftsperspektiven für die aktuelle Lebenspraxis eröffnet werden (Rüsen 1994). Diese mentalen Operationen lassen sich zusammenfassend als „historisches Erzählen“ bezeichnen. Die Konstitution des Geschichtsbewußtseins durch historisches Erzählen geschieht im Rahmen der umgreifenden Operation des Erzählens als Sinnbildung über Zeiterfahrung. Diese Sinnbildungsleistung besteht darin, daß lebensbestimmende Zeiterfahrungen durch die betroffenen Subjekte so gedeutet werden, daß sie mit deren handlungsleitenden Absichten vereinbar werden: Zeit als Handlungsabsicht und Zeit als Handlungsbedingung (innere und äußere Zeit) werden durch Erzählen in den inneren Zusammenhang einer Orientierung der menschlichen Lebenspraxis gebracht. Das Erzählen bezieht Zeit als Erfahrung der Veränderung des Menschen und seiner Welt und Zeit als Erwartung und Hoffnung solcher Veränderung so aufeinander, daß sich der Mensch gleichsam im Fluß der Zeit einrichten kann, daß er in ihm nicht untergehen muß (durch zeitliche Veränderung sich verliert), sondern sich behaupten und gewinnen kann.

Erzählen bezieht also Zeiterfahrungen auf oberste Gesichtspunkte der bewußten Organisation der menschlichen Lebenspraxis. Das Resultat eines solchen deutenden Bezuges von Erfahrungen auf Intentionen ist das Sinngebilde einer „Geschichte“.

Diese für den Menschen als Gattung wesentliche Sinnbildungsoperation des Erzählens ist dann spezifisch historisch, wenn sie drei Besonderheiten hat:

- Erzählen ist historisch, wenn es sich an das Medium der Erinnerung bindet. Historisches Erzählen deutet die Zeiterfahrung der Vergangenheit so, daß gegenwärtig erfahrene zeitliche Veränderungen verstanden und Zukunft in Form einer Handlungsperspektive erwartet werden kann. Auf dieser geschichtsspezifischen Einbindung des Erzählens ins Medium der Erinnerung beruht der Tatsachenbezug des historischen Erzählens, in dem zumeist sein wesentlicher Unterschied zur sogenannten „fiktionalen“ Erzählung gesehen wird. Die jüngere geschichtstheoretische Diskussion betont den „fiktionalen“ Charakter historischer Sinnbildungen, ohne ihren Erfahrungsbezug grundsätzlich leugnen zu können. Sie bringt damit zum Ausdruck, daß der erzählend gebildete Sinn der Vergangenheit nicht die Erfahrungsqualität der Tatsachen hat, die die historische Forschung aus den Quellen herausarbeitet. Dennoch bleibt die Bezeichnung „fiktional“ irreführend, da sie eine Beliebigkeit und Erfahrungsferne unterstellt, die der Eigentümlichkeit und Besonderheit des Historischen in der erzählenden Sinnbildung über Zeiterfahrung widerspricht.
- Erzählen ist dann historisch, d. h. spezifisch auf den Inhalt „Geschichte“ bezogen, wenn die Sinnbildung über Zeiterfahrung in der Form einer übergreifenden Zeitverlaufsvorstellung erfolgt, die Zeiterfahrung und Zeitabsicht in einen inneren Zusammenhang bringt. (Dieser Zusammenhang wurde philosophisch mit der Kategorie der Kontuität zum Ausdruck gebracht.) Das historische Erzählen organisiert den inneren Zusammenhang der erzählten Geschichte mit der Vorstellung einer inneren Sinnhaftigkeit von Zeitverläufen, die die drei Zeitdimensionen in die Einheit einer handlungsleitenden Zeitorientierung zusammenschließt.

- Erzählen ist schließlich dann historisch, wenn die für seine Sinnbildung maßgebliche Zeitverlaufsvorstellung im lebenspraktischen Zusammenhang subjektiver Handlungsorientierung und Identitätsbildung erfolgt. Die historischen Zeitvorstellungen müssen die Funktion einer Vergegenwärtigung menschlicher Identität im Wandel der Zeit erfüllen können.

*Typen des historischen Erzählens*

Die große Fülle von Erscheinungsformen des historischen Erzählens in den verschiedenen Bereichen menschlicher Sprachhandlungen von der stereotypen Alltagsfloskel bis zur fachspezifischen Abhandlung und in verschiedenen Zeiten und Kulturen verlangt nach einem begrifflichen Instrumentarium, mittels dessen sie analysiert und interpretiert werden kann. Als ein solches Instrumentarium bieten sich verschiedene Typologien des historischen Erzählens an. Hayden White schlägt eine linguistische Typologie vor, die (im engeren Bezug auf das historische Denken des 19. Jahrhunderts) an der Erzählprozedur vier verschiedene Dimensionen unterscheidet und in ihnen je vier verschiedene Modi anspricht (White 1973):

- In der Dimension des *Emplotments*, der literarischen Erzählform, lassen sich romantische, tragische, komische und satirische Darstellungsformen unterscheiden.
- In der Dimension des *Formal Argument*, der Erklärung durch formales Argumentieren, lassen sich formistische, mechanistische, organistische und kontextualistische Verfahren unterscheiden.
- In der Dimension der *ideologischen Implikation* lassen sich anarchistische, radikale, konservative und liberale Elemente der Beurteilung unterscheiden.
- In der Dimension schließlich der fundamentalen sprachlichen Sinnggebung geht es um Tropen, die die narrative Organisation der historischen Erfahrung bestimmen: *Metapher, Metonymie, Synekdoche und Ironie*.

Mit Whites Unterscheidung von *Emplotment*, *Formal Argument* und *Ideological Implication* werden die drei wichtigsten Dimensionen der Geschichtskultur angesprochen (die ästhetische, kognitive und politische), und die Tropen als sprachliche Sinnbildungsprinzipien umgreifen diese Dimensionen und konstituieren ihre Einheit in einem Erzählvorgang. Allerdings wird dessen Spezifik, das Historische im Unterschied zu anderen Erzählmodi, nicht zum Ausdruck gebracht, sondern eher unkenntlich gemacht.

*Schema der Erzähltypologie nach Hayden White*

<i>Emplotment</i>	<i>Formal Argument</i>	<i>Ideological Implication</i>	<i>Tropen des historischen Diskurses</i>
romantic tragic comic satirical	anarchist radical conservative liberal	formist mechanistic organicist contextualist	Metapher Metonymie Synekdoche Ironie

Eine andere Typologie hat Jörn Rüsen nach den obengenannten Charakteristika (Erinnerung, Kontinuität, Identität und zusammenfassend: Sinn) entworfen (Rüsen 1990). Er unterscheidet idealtypisch vier Arten des historischen Erzählens, die nie rein vorkommen,

die aber wesentliche Bestandteile der unterschiedlichsten Manifestationen des Geschichtsbewußtseins in narrativen Sprachhandlungen ausmachen.

- (a) *Traditionales historisches Erzählen* erinnert an die Ursprünge, die gegenwärtige Lebensverhältnisse begründen; es stellt Kontinuität als Dauer dieser verpflichtenden Ursprünge vor; es wirkt kommunikativ als Einverständnis in vorgegebene Lebensordnung; es bringt Identität durch Affirmation vorgegebener Deutungsmuster menschlicher Subjektivität (zum Beispiel tradierte Rollen) zur Geltung. Diese Orientierungsfunktion des traditionellen Erzählens wird durch Geschichten erfüllt, die den Ursprung von Lebensumständen und -verhältnissen so erinnern, daß die von diesen Umständen Betroffenen aktuelle Zeiterfahrungen als Impulse zur Erneuerung dieses Ursprungs verarbeiten und demgemäß Zukunft als dessen Wiederkehr erwarten und absichtsvoll intendieren können. Identität wird durch solche Geschichten als eine (lebensnotwendige) Veränderungsresistenz gebildet. Vergangenheit und Zukunft verschmelzen zur Dauer gegenwärtig wirksamer Lebensordnungen, die vom Fluß der Zeit getragen und der Vergänglichkeit enthoben sind. Durch traditionales Erzählen wird Zeit als Sinn verewigt (Beispiele: Ursprungsmythen, Stiftungsgeschichten, herrschaftslegitimierende Genealogien, Rückblicke in Jubiläen).
- (b) *Exemplarisches historisches Erzählen* erinnert an Sachverhalte der Vergangenheit, die Regeln gegenwärtiger Lebensverhältnisse konkretisieren. Es stellt Kontinuität als Geltung dieser Regeln vor, die zeitlich verschiedene Lebensordnungen umgreifen; es bewirkt Kommunikation in der Form einer Argumentation mit Urteilskraft; und es bringt Identität durch Generalisierung verschiedener Zeiterfahrungen zu Handlungsregeln (also als Regelkompetenz) zur Geltung. Dieses Erzählen erschließt Veränderungen als Spielraum unterschiedlicher Anwendungen sich gleichbleibender Handlungsregeln. Es befähigt seine Adressaten dazu, sich im Bewußtsein einer zeitenthobenen Geltung von Regeln in die Vielfalt von äußeren Handlungsbedingungen hineinzu-begeben und sich in ihr regelkompetent zur Geltung zu bringen. Durch exemplarisches Erzählen wird Zeit als Sinn gleichsam verräumlicht (zu einer Reihe von Anwendungsfällen zeitlos geltender Normen). Dieser Erzähltyp wird durch die klassische Devise „*historia magistra vitae*“ charakterisiert (Beispiele: Geschichten, die Vorbilder präsentieren; Geschichten, die eine „*Moral*“ haben oder Einsichten in politische Prinzipien vermitteln). Eine Reihe von Indizien spricht dafür, daß dieser Erzähltyp, der seine kulturelle Dominanz seit der Entstehung des Historismus verloren hat, nach wie vor als Sinnbildungsmuster des historischen Denkens im schulischen Geschichtsunterricht vorherrscht.
- (c) *Kritisches historisches Erzählen* erinnert an Sachverhalte der Vergangenheit, von denen her gegenwärtige Lebensverhältnisse in Frage gestellt werden können; es stellt Kontinuität als Veränderung vorgegebener und im Orientierungsrahmen der Lebenspraxis wirksamer Kontinuitätsvorstellungen vor (also als Anti-Kontinuität); es bewirkt Kommunikation in der Form einer Abweisung und Abgrenzung von Standpunkten; und es bringt Identität durch Negation identitätsbildender Deutungsmuster, also als Kraft, „nein“ sagen zu können, zur Geltung. Geschichten, die diesem Erzähltyp besonders nahekommen, ermöglichen die Bildung neuer Kontinuitätsvorstellungen, indem sie die alten wegarbeiten. Solche Geschichten bringen die Identität ihrer Adressaten als deren Kompetenz zur Normveränderung zur Geltung. Durch kritisches Erzählen werden die in den angesonnenen Kontinuitätsvorstellungen enthaltenen Identitätszu-mutungen abgewehrt. Zeit wird als Sinn beurteilbar (Beispiele: Geschichten, die traditionale Legitimationen dadurch in Frage stellen, daß sie auf historische Erfahrungen verweisen, die den legitimierenden Kontinuitätsvorstellungen widersprechen; Geschichten, die eingefahrene historische Klischees oder orientierungspraktisch wirksame Überlieferungen empirisch widerlegen).
- (d) *Genetisches historisches Erzählen* erinnert an qualitative Veränderungen in der Vergangenheit, die andere und fremde Lebensverhältnisse in eigene und vertraute münden lassen. Es stellt Kontinuität als Entwicklung vor, in der sich Lebensordnungen ändern, um sich (dynamisch) auf Dauer zu stellen; es bewirkt Kommunikation in der Form diskursiver und reflexiver Beziehung von Standpunkten aufeinander; und es bringt Identität als Synthese von Dauer und Wandel, in

	Sinn von Zeit	Identität	Form der Kommunikation	Kontinuität	Erinnerung	
<b>traditionales Erzählen</b>	Zeit wird als Sinn verewigt	durch Übernahme vorgegebener Weltordnungen und Lebensformen ( <i>Nachahmung</i> )	<i>Einverständnis</i>	als Dauer im Wandel	an Ursprünge von Weltordnungen und Lebensform	
<b>exemplarisches Erzählen</b>	Zeit wird als Sinn verräumlicht	durch Regelkompetenz in Handlungssituationen ( <i>Klugheit</i> )	Argumentation mit Urteilskraft	als überzeitliche Geltung von Handlungs- und Geschehensregeln	an Fälle, die allgemeine Handlungs- und Geschehensregeln demonstrieren	
<b>kritisches Erzählen</b>	Zeit wird als Sinn beurteilbar	durch Negation angesehener Lebensform ( <i>Eigensinn</i> )	Abgrenzung von Standpunkten	als Bruch in Zeitverläufen	an Abweichungen, die gegenwärtige historische Orientierungen infrage stellen	
<b>genetisches Erzählen</b>	Zeit wird als Sinn verzeitlicht	durch Individualisierung ( <i>Bildung</i> )	reflexive Beziehung von Standpunkten und Perspektiven	als Entwicklung, in der sich Lebensformen verändern, um sich dynamisch auf Dauer zu stellen	an Veränderungen, die Lebenschancen eröffnen	

der sich die angesprochenen Subjekte individualisieren, also als „Bildung“, zur Geltung. Zeitliche Veränderungen werden als Modi der Kontinuierung menschlicher Lebensformen interpretiert. Herkunft und Zukunft werden in der Form einer qualitativen Differenz auseinandergelassen, zugleich aber auch mit der Vorstellung eines kontinuierlichen Übergangs von der einen Qualität zur anderen zusammengeschlossen. Geschichten, die diesem Typ nahekommen, bringen ein dynamisches Moment in die historische Orientierung der menschlichen Lebenspraxis: Die Kräfte der Veränderung werden als Faktoren der Kontinuierung gedeutet. Durch genetisches Erzählen wird Zeit als Sinn verzeitlicht (Beispiele: Fortschritts geschichten, Geschichten, die dem historistischen Entwicklungsprinzip folgen).

Mit Hilfe dieser (oder anderer) Typologien lassen sich konkrete empirische Befunde des historischen Erzählens in einzelne, für die jeweilig erfolgte historische Sinnbildung maßgebliche Faktoren zerlegen, deren Verhältnis aufschlüsseln und dadurch die Besonderheit dieser Befunde begrifflich trennscharf darlegen. Sie dienen zugleich zu systematischen Vergleichen zwischen verschiedenen empirischen Befunden, und mit ihnen können auch Perspektiven der historischen Entwicklung der Historiographie theorieförmig konstruiert werden.

#### *Geschichtsdidaktische Ausblicke*

Wenn historisches Erzählen die für das Geschichtsbewußtsein konstitutive und über seine Orientierungsleistungen entscheidende mentale Operation darstellt, dann ist es zugleich ein fundamentales geschichtsdidaktisches Prinzip; es stellt einen wesentlichen Gesichtspunkt dar, von dem aus historisches Lernen empirisch erforscht, normativ geregelt und pragmatisch organisiert werden kann.

Die von der Geschichtsdidaktik angesprochenen Phänomene des Geschichtsbewußtseins lassen sich als narrative Sprachhandlungen identifizieren, erforschen und bestimmen. Die Fachspezifik des historischen Lernens läßt sich sowohl auf der Ebene von Alltagsbefunden wie auch auf der Ebene elementarer und allgemeiner Operationen des menschlichen Bewußtseins mit den besonderen Eigenschaften des historischen Erzählens ausmachen und in übergreifenden Lernbereichen des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes zur Geltung bringen. Die Einheit des Geschichtsbewußtseins läßt sich als innere Kohärenz der mentalen Operationen des historischen Erzählens begreifen, und historisches Lernen läßt sich als Bildung von Geschichtsbewußtsein durch Erzählen thematisieren. Die Fragen nach den Lernzielen des Geschichtsunterrichts lassen sich als Fragen der narrativen Kompetenz neu aufwerfen, und schließlich bieten sich die verschiedenen Typen des historischen Erzählens dazu an, verschiedene Lernformen in den Bildungsprozessen des Geschichtsbewußtseins zu unterscheiden, zu analysieren und die ihnen entsprechenden normativen und pragmatischen Bestimmungen auszuarbeiten. Offen ist die Frage, ob mit einer erzähltypologischen Unterscheidung von Grundformen des historischen Lernens nicht auch die Frage nach jenem Prozeß der Individuation und Sozialisation beantwortet werden kann, in dem sich Geschichtsbewußtsein bildet. Die Typen des traditionellen, exemplarischen, kritischen und genetischen Erzählens können als Entwicklungsphasen des Geschichtsbewußtseins verstanden werden, die sich in komplexen, im einzelnen noch zu erforschenden Prozessen einer kontinuierlichen Verarbeitung historischer Erfahrungen in identitätsbildende Deutungsmuster des zeitlichen Wandels von Mensch und Welt sukzessive herausbilden.

#### Literatur

- Baumgartner, H. M.: Thesen zur Grundlegung einer transzendentalen Historik, in: Baumgartner, H. M./Rüsen, J. (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie. Umriss einer Historik, 2. Aufl. Frankfurt 1982, 275–302.
- Carr, D.: *Time, Narrative and History*, Bloomington 1991.
- Danto, A. C.: *Analytische Philosophie der Geschichte*, Frankfurt 1974.
- Droysen, J. G.: *Historik*. Historisch-kritische Ausgabe, hg. von P. Leyh: Bd. 1, Stuttgart 1977.
- Kocka, J.: Zurück zur Erzählung? Plädoyer für historische Argumentation, in: *ders.*: *Geschichte und Aufklärung*, Aufsätze, Göttingen 1989, 8–20.
- Megill, A.: *Recounting the Past: „Description“ Exploration, and Narrative in Historiography*, in: *American Historical Review* 94 (1989), 627–653.
- Quandt, S./Süssmuth, H. (Hrsg.): *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*, Göttingen 1982.
- Ricoeur, P.: *Zeit und Erzählung*, 3 Bde., München 1988–91.
- Röttgers, K.: *Der kommunikative Text und die Zeitstruktur von Geschichten*, Freiburg/München 1982.
- Rüsen, J.: Die vier Typen des historischen Erzählens, in: *ders.*: *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*, Frankfurt 1990, 153–230.
- Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994.
- Historische Sinnbildung durch Erzählen, in: *Internationale Schulbuchforschung* 18 (1996), 1–42.
- Stone, L.: The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History, in: *Past and Present* 85 (1979), 3–24.
- Tocha, M.: Zur Theorie und Praxis narrativer Darstellungsformen mit besonderer Berücksichtigung der Geschichtserzählung, in: *Gd* 4 (1979), 209–222.
- White, H.: *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore/London 1973 (dt.: *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*, Frankfurt 1991).

Rüsen, J. (Hrsg.): Objektivität und Parteilichkeit (Beiträge zur Historik, Bd. 1), München 1977, 469–475.

Koselleck, R.: *Historia Magistra Vitae*. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte, in: *Natur und Geschichte, Festschrift für Karl Löwith*, Stuttgart 1967.

May, E. R.: „Lessons“ of the Past, The Use and Misuse of History in American Foreign Policy, London/Oxford/New York 1978.

Mellon, S.: *The political use of history. A study of historians in the French restoration*, Stanford 1958.

Nipperdey, Th.: Über Relevanz, in: *ders.: Gesellschaft, Kultur, Theorie, gesammelte Aufsätze zur neueren Geschichte*, Göttingen 1976, 12–32.

Anmerkung: „Geschichte als Argument“ war das Motto, unter dem der Deutsche Historikertag 1996 in München stattfand. Mehrere Sektionen waren einer Auseinandersetzung mit diesbezüglichen Fragen gewidmet. Es ist zu erwarten, daß die Arbeit dieser Sektionen in eigenen Veröffentlichungen dokumentiert wird.

## Geschichte und Utopie

### Jörn Rüsen

Utopie (wörtlich: Ortlosigkeit) bezeichnet im engeren Sinne eine Literatur, die in Form fiktiver Reisebeschreibungen einen vollkommenen Zustand der menschlichen Welt darstellt. Diese Literatur artikuliert den Traum des neuzeitlichen Menschen als homo faber, in autonomer Zwecksetzung mit den Mitteln seines Verstandes die Welt so einrichten zu können, daß ein allgemeiner Glückszustand politisch und sozial auf Dauer gestellt wird (regnum hominis). In der Frühen Neuzeit wurde die Verwirklichung dieses Traums in räumliche Distanz zur wirklichen Welt angesiedelt (Thomas Morus: *Utopia*, 1516; Francis Bacon: *Nova Atlantis*, 1627), später wurde die Distanz verzeitlicht: Die Erfüllung des menschlichen Glückstrebens wurde zur Verheißung der Zukunft (Louis Sébastian Mercier: *L'an 2440*, 1770). Spiegelbildlich zur Schilderung vollendeter Lebenszustände gibt es auch negative Utopien: Sie malen angesichts der Erfahrungen, die mit dem Versuch der Realisierung utopischer Idealvorstellungen im 20. Jahrhundert gemacht wurden, die Schreckensbilder aus, in denen die schrankenlose Herrschaft des menschlichen Verstandes als Zerstörung des Humanum imaginiert wird (Aldous Huxley: *Brave New World*, 1932; George Orwell: 1984, 1949).

Im weiteren Sinn meint Utopie die Vorstellung davon, wie Mensch und Welt beschaffen sein könnten, wenn sich alle beschränkenden Umstände menschlicher Wunscherfüllung außer Kraft setzen ließen. Hierzu gehören religiöse Paradiesvorstellungen, wenn sie in weltlichen Lebensformen imaginiert werden, Vorstellungen eines verlorenen Ursprungs einer nicht entfremdeten Existenz, ästhetische Konzepte der Versöhnung des Menschen mit sich selbst und der Welt, philosophische, politische und soziale Entwürfe dauernden Glücks und gelingender Selbstverwirklichung und – im Gegensatz dazu als negative Utopie – Schreckensvorstellungen der Barbarei, zu der Men-

schen unter Wegfall zivilisierender Hemmnisse fähig werden, wenn sie für sich ein absolut Bestes unter weltlichen Bedingungen verwirklichen wollen.

### Differenzen

Historisches und utopisches Denken stehen in einem eigentümlichen Spannungsverhältnis. Sie scheinen sich auf den ersten Blick durch ihre verschiedene Ausrichtung und ihre verschiedenen Absichten so sehr voneinander zu unterscheiden, daß sie kaum in ein produktives Verhältnis zueinander gesetzt werden können. Utopisches Denken ist dadurch gekennzeichnet, daß es sich über wirkliche einschränkende Bedingungen der menschlichen Lebenspraxis hinwegsetzt und alternativ zu ihr neue und qualitativ andere Möglichkeiten menschlicher Daseinsgestaltung eröffnet. Umgekehrt erinnert das historische Denken an tatsächliche menschliche Lebensverhältnisse in der Vergangenheit; es legt nicht dar, was hätte sein können oder sollen, sondern wie es in den zeitlichen Veränderungen des Menschen und seiner Welt in der Vergangenheit wirklich zugegangen ist. Zugespitzt formuliert, bringt das utopische Denken zum Ausdruck, wie es eigentlich sein könnte oder hätte gewesen sein können, während das historische Denken daran erinnert, „wie es eigentlich gewesen“ (Ranke). Hinzu kommt, daß historisches Denken grundsätzlich von der Vergangenheit handelt, während utopisches Denken seit seiner Verzeitlichung vor allem die Zukunft thematisiert (allerdings manchmal in historischem Gewande oder in der Form einer Gegenwartsbeschreibung).

### Zusammenhänge

Trotz dieser Differenzen ist es sinnvoll und notwendig, nach inneren Zusammenhängen zwischen historischem und utopischem Denken zu fragen; denn beide Denkweisen gehören gemeinsam zu den Bewußtseinsformen, in denen handelnde und leidende Menschen ihr Dasein zeitlich orientieren. Die menschliche Lebenspraxis ist grundsätzlich von bewußten Deutungsleistungen abhängig, die die in ihr bzw. mit und durch sie geschehenden zeitlichen Veränderungen betreffen. Solche Deutungsleistungen bringen die Erfahrungen, die die Menschen mit der zeitlichen Veränderung ihrer selbst und ihrer Welt machen, und die Absichten, die sie im zeitlichen Verlauf ihres Handelns und Leidens zur Geltung bringen wollen, in ein konsistentes Verhältnis, das als Vorstellung Handeln über Absichten steuern kann. Dabei dient diese bewußte, kulturschöpferische Deutungsleistung zugleich einer sozialen Kommunikation, in der vergesellschaftete Menschen sich über ihre Vergesellschaftung ins Benehmen setzen.

Solche, die zeitliche Dimension der menschlichen Lebenspraxis betreffenden, Sinnbildungen müssen ein Mindestmaß an innerer Kohärenz besitzen, um ihre Orientierungsfunktion erfüllen, d. h. menschliches Handeln leiten und dabei dessen soziale Realität (mit-)konstituieren zu können. Diesem Stimmigkeitsgebot unterliegen historische und utopische Daseinsorientierungen, da auf beide in der menschlichen Lebenspraxis nicht verzichtet werden kann: Weder ist eine wirkungsvolle Handlungsorientierung ohne die Erinnerungsleistung des historischen Denkens möglich, noch kann die menschliche Lebenspraxis auf die Artikulation überschießender, ihren Erfahrungshorizont übersteigender Bedürfnisse verzichten.

Die historischen und die utopischen Elemente der menschlichen Daseinsorientierung in der Zeit stehen also in einem inneren Spannungsverhältnis; die beiden Denkweisen vollziehen sich nicht ungestört nebeneinander, sondern negieren sich wechselseitig und sind doch zugleich aufeinander angewiesen. Mit seinem überschwenglichen Ausgriff auf das Nirgendwo jenseits realer Handlungsbedingungen kritisiert das utopische Denken den Erfahrungsbezug, der die historische Erinnerung auszeichnet. Umgekehrt kritisiert das historische Denken, indem es die handlungsleitenden Zukunftsperspektiven der menschlichen Lebenspraxis im Medium der historischen Erinnerung an der Erfahrung ausrichtet, das utopische Überspringen solcher Erfahrungen. Diese wechselseitige Kritik, ja Negation von Utopie und Historie, ist jedoch nicht als ein strenges Entweder – Oder zu verstehen, weil die von ihnen in die zeitliche Orientierung der menschlichen Lebenspraxis eingebrachten Sinnbestimmungen (erfahrungsgesättigte Erinnerung und erfahrungüberhobene Erwartung) beide notwendig sind. Utopie und Geschichte können also ihre lebensweltliche Funktion nur dann erfüllen, wenn sie sich nicht wechselseitig außer Kraft setzen, sondern wenn ihr kritisches Verhältnis zueinander so gewendet wird, daß die jeweiligen unterschiedlich gerichteten Zeitdeutungen sich wechselseitig hervorrufen und ins Recht setzen.

Was bedeutet dies für das historische Denken? Es hat mit dem utopischen Denken eines gemeinsam: Es artikuliert im Blick auf die gegenwärtigen Lebensverhältnisse seiner Subjekte Vorstellungen vom Anderssein des Menschen und seiner Welt; es verändert gedanklich die Erfahrung der Gegenwart, indem es sie in ihre eigene Vergangenheit vergehen läßt, um sie aus dieser ihrer Vergangenheit gleichsam neu erstehen zu lassen; sie erhält im Medium der Erinnerung die Züge einer zeitlichen Erstreckung, in denen das Anders-Sein der als real erfahrenen Lebensverhältnisse zu deren eigener zeitlicher Wirklichkeit gehört. Das historische Denken läßt die gegenwärtigen Lebensverhältnisse so in die Vergangenheit hinein-alterieren, daß sie die geschichtliche Qualität des Anders-Werden-Könnens bekommen. Mit dieser Alterierungsfunktion rückt das historische Denken in die Nähe der Utopie, ja es empfängt von dieser den für seine Erinnerungsleistung unverzichtbaren Impuls, das Anders-Sein der Vergangenheit als Zukunftschance der Gegenwart lebendig werden zu lassen. Insofern ist das historische Denken auf die Schubkraft der dem Menschen eigentümlichen Bedürfnisstruktur angewiesen, mit der er es bei gegebenen Verhältnissen intentional nicht aushält, mit der Erfüllung von Bedürfnissen qualitativ neue generiert und so grundsätzlich mit handlungsleitenden Vorstellungen des Anderssein-Sollens der Wirklichkeit über die bisherige Erfahrung seiner selbst und seiner Welt hinausgeht.

Im Unterschied zur Utopie bindet das historische Denken dieses Hinausgehen als Handlungschance an die Erfahrung, aber es ist historisch, indem es aus den Tiefen der Vergangenheit eine die Gegenwart (in der Vorstellung) zeitlich verändernde Erfahrung artikuliert; es spielt gleichsam den gegenwärtigen Verhältnissen die historische Melodie ihres zeitlichen Gewordenseins vor, um es in die Bewegung zu einer Zukunft hineinzubringen, in der es sich qualitativ verändert. Die Sehnsucht der Utopie nach dem ganz Anderen wird vom historischen Denken in eine Erinnerung gewendet, in der dieses andere zugleich verzeitlicht und mit Erfahrungsgehalten gefüllt wird. Dabei verfährt das historische Denken allerdings utopiekritisch, insofern der überschwengliche Ausgriff aufs Andere in die Grenzen der Erfahrung zurückgenommen wird, die die Erinnerung hergibt. Andererseits weitet sich erst durch dieses Hineinholen utopischer Intentionen der Daseinsorientierung in die historische Erinnerung deren Erfahrungspotential; es kann auf neue und überraschende Weise erweitert und vertieft werden. Utopische

Zukunftsentwürfe können das historische Denken produktiv dazu provozieren, in die Vergangenheit so zurückzugreifen, daß die Vorstellungen zeitlich dynamisiert werden, die die gegenwärtigen Lebensverhältnisse in ihrer zeitlichen Dimension betreffen. Das historische Denken kann seine utopiekritische Funktion also so wahrnehmen, daß es zwar den Überschwang zurücknimmt, mit dem Erwartungen über die Erfahrung von realen menschlichen Lebensverhältnissen hinausgehen, zugleich aber den Erfahrungshorizont der aktuellen Lebenspraxis qualitativ durch den erinnernden Rückgriff auf die Vergangenheit erweitert.

Damit wird das Spezifikum des utopischen Denkens, eben sein Überschwang, vom historischen Denken weder übernommen noch die in ihm liegende Erwartung realisiert. Das utopische Denken würde im Kern negiert, wenn es auf die Dimensionen einer „Real-Utopie“ zurückgeschnitten und bruchlos-einlinig an die historische Einsicht in die bisherigen Entwicklungen des Menschen und seiner Welt angebunden würde. Ihm würde die Spitze der Radikalität abgebrochen, mit der es über die Erfahrung hinaus Bedürfnisse artikuliert, und damit würde es gerade die Eigenschaften verlieren, mit der es das historische Denken in seiner grundsätzlich utopiekritischen Wendung zum Erfahrungsgehalt der Erinnerung dazu provozieren kann, diesen Erfahrungsgehalt qualitativ zu steigern. Die Irrealität utopischen Denkens entspricht dem prinzipiellen Erwartungsüberschuß, mit dem der Mensch aufgrund der ihm eigentümlichen Intentionalität seines Handelns (und Leidens) über die Erfahrung seiner selbst und seiner Welt hinausgeht. Eben diese Irrealität ist es, die das historische Denken dazu provoziert, Zukunftsentwürfe durch Vergangenheitserinnerungen abzustützen und plausibel zu machen. Dabei bannt es zugleich das Zerstörungspotential, das utopischer Überschwang immer dann gewinnt, wenn er in direkte Handlungsanleitungen übergeht. Gegen einen solchen Überschwang nimmt das historische Denken grundsätzlich seine utopiekritische Funktion wahr, indem es die Plausibilität von Zukunftserwartungen davon abhängig macht, in welchem Ausmaß sie sich mit der Erfahrung der Vergangenheit vereinbaren lassen.

#### *Didaktische Möglichkeiten*

Aus dem skizzierten komplexen Zusammenhang zwischen Utopie und Geschichte lassen sich geschichtsdidaktische Konsequenzen ziehen, die Ausmaß und Intensität der dem Geschichtsbewußtsein abverlangten Kompetenz zu einer historischen Orientierung in gegenwärtigen Lebenszusammenhängen betreffen. Die Orientierungschancen des historischen Denkens werden geschmälert, wenn seine ihm prinzipiell eigene utopiekritische Funktion nur in der Form einer abstrakten Negation utopischen Denkens realisiert wird. Dann schneidet das historische Denken in seinem konstitutiven Gegenwartsbezug genau die Zukunftsdimension der Gegenwart ab, in der Zukunft mehr ist als eine Extrapolation gegebener Verhältnisse oder Entwicklungen, die zu diesen Verhältnissen geführt haben. Unversehens friert das historische Denken, wenn es sich vom utopischen Potential menschlicher Bedürfnisse abschnürt, seinen Gegenwartsbezug auf den Status quo ein. Historische Entwicklungen enden in dem, was der Fall ist, die alterierende Kraft der historischen Erinnerung führt dann nicht mehr zu Zukunftsperspektiven, die qualitative Innovationen eröffnen.

Aber auch eine unkritische Öffnung des historischen Denkens auf überschwengliche Erwartungen alternativer Lebensverhältnisse, die gegenüber den gegenwärtigen mit einer emphatischen Humanitätsqualität erträumt werden, kann zu einer geschwächten

Orientierungsleistung des Geschichtsbewußtseins führen. Die Vergangenheit würde dann von der Gegenwart abgekoppelt, sie erhielte ihr gegenüber eine ästhetische Qualität, mit der die historische Erinnerung das Anders-gewesen-Sein des Menschen und seiner Welt als Kompensation gegenwärtiger Verhältnisse anbietet. In dieser Form könnte das historische Denken dazu dienen, enttäuschte Zukunftshoffnungen oder Zukunftsängste in handlungslähmende Stilisierungen der Vergangenheit abzureagieren. Solch einer romantisierenden Verklärung der Vergangenheit ist das historische Denken immer dann anheimgefallen, wenn es die Erfahrung aktueller Veränderungen nicht mehr mit den Sinnzusammenhängen vermitteln kann, in denen es vergangene zeitliche Veränderungen als geschichtliche Entwicklungen verständlich macht.

Demgegenüber wäre der Überschwang utopischer Zukunftshoffnungen als provozierender Anstoß zu historischen Rückblicken auf die Vergangenheit ernst zu nehmen und von ihnen her das historische Denken als Prozeß der Alterierung von Gegenwartserfahrungen in die Vergangenheit hinein in Gang zu bringen: Die Vergangenheit könnte dann historisch faszinieren; die historische Erfahrung könnte dort Betroffenheit auslösen, wo Hoffnungen lebenswichtig sind. Dabei dürfte freilich die Brücke zur Gegenwart (über begründete Vorstellungen historischer Kontinuität) nicht abreißen, sondern im Gegenteil: Vom Anderssein der Vergangenheit her muß das Gewordensein der Gegenwart als Bewegung auf Zukunft hin einsichtig und diese Zukunft als Handlungschance erkennbar werden. Utopiebedürfnisse der Daseinsorientierung würden so durch das historische Denken nicht abgeblockt, sondern zu einer zeitlichen Vertiefung und Erweiterung des Erfahrungshorizontes der gegenwärtigen Lebenspraxis genutzt. Dabei läßt sich eine unabgeholene Zukunft in der Erfahrung der Vergangenheit ausmachen (zum Beispiel in der Geschichte der Menschenrechte), der utopische Überschwang verlöre seine Erfahrungsresistenz, und die historische Erfahrung lehrte im Blick auf den status quo gewordener gegenwärtiger Lebensverhältnisse die Offenheit der Zukunft.

## Literatur

- Berghahn, K. L./Seeber, U. (Hrsg.): Literarische Utopien von Morus bis zur Gegenwart, 2. Aufl. Königstein 1986.
- Neuss, A. (Hrsg.): Utopie. Begriff und Phänomen des Utopischen, Neuwied/Berlin 1968.
- Rüsen, J.: Geschichte und Utopie, in: *ders.*: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994, 48–68.
- Saage, R.: Politische Utopien der Neuzeit, Darmstadt 1991.
- Soeffner, H.-G.: Der geplante Mythos. Untersuchungen zur Struktur und Wirkungsbedingung der Utopie, Hamburg 1974.
- Vofkamp, W. (Hrsg.): Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie, 3 Bde., 2. Aufl. Frankfurt 1986.
- Winter, M.: Ende eines Traums. Blick zurück auf das utopische Zeitalter Europas, Stuttgart 1993.

## Nationalbewußtsein, Nationalismus

Otto Dann

Die deutsche Bevölkerung hat sich nach dem Zweiten Weltkrieg nicht wieder als eine Nation konstituieren können; daher ist „Nationalbewußtsein“ in Deutschland heute kein aktuelles Stichwort. Jenseits der deutschen Grenzen bereits ist die Situation in dieser Hinsicht eine andere, und erst recht ist jedem bewußt, der sich der Geschichte zuwendet, daß moderne Gesellschaften in ihrem politischen Verhalten nicht verstanden werden können, ohne eine Vorstellung von Nationalbewußtsein und Nationalismus zu haben.

### Nationalbewußtsein

Nationalbewußtsein bezeichnet ein politisches Bewußtsein; es ist das Bewußtsein davon, daß man zu einer Nation gehört, daß man Mitglied einer politischen Gemeinschaft ist.

„Nation“ ist ein Grundbegriff der Moderne. Beinahe jeder Staat versteht sich heute als Nationalstaat; das heißt, die Angehörigen des Staates bilden eine Nation, die der politische Souverän des Staates ist. Doch es gibt Nationen ohne eigenen Staat, und daher ist die Nation, der Bezugspunkt des Nationalbewußtseins, allgemeiner zu fassen: Sie ist eine Gesellschaft, die aufgrund eines gemeinsamen Schicksals eine politische Interessensgemeinschaft bildet und sich als Solidargemeinschaft versteht. Sie ist orientiert auf ein konkretes Territorium, das Vaterland, und die politische Selbstverwaltung (Souveränität) in diesem Territorium (Staat) ist ihr wichtigstes Anliegen.

Nationen sind nicht von Natur aus gegeben. Sie sind das Ergebnis gesellschaftlicher Kultur und geschichtlicher Entwicklung. Wir kennen Nationen als politische Gemeinschaften seit dem späten Mittelalter. Ihr erstes Auftreten ist mit der modernen Staatsbildung eng verbunden. Politische Herrschaft konstituierte sich nicht mehr allein über personale Abhängigkeitsverhältnisse, sondern als Herrschaft über ein Land und dessen Bevölkerung, und diese wurde zum eigentlichen Subjekt der Politik. Sie wurde mit dem lateinischen Begriff *natio* (Herkunftsgemeinschaft) bezeichnet, und dieser wurde dann besonders von denen beansprucht, die das Volk politisch repräsentierten: die ersten Träger von Nationalbewußtsein. Nationalbewußtsein entsteht in einem Prozeß kollektiver politischer Bewußtwerdung; Mitglieder eines Volkes bzw. Bewohner eines Territoriums entdecken, daß sie gemeinsame Traditionen und Interessen haben. Diese Bewußtwerdung führt Personen und Bevölkerungsgruppen zusammen, die bisher in verschiedenen regionalen, ethnischen, religiösen oder sozialen Zusammenhängen nebeneinander lebten. Sie werden motiviert zu gemeinsamen Aktionen; es entsteht zwischen ihnen ein Wir-Bewußtsein und eine emotionale Bindung. Die Bildung von Nationalbewußtsein ist ein Vorgang sozialer Integration; in ihm entsteht und wächst die Nation.

Die Abgrenzung von den anderen, den Nachbarn vor allem, spielt – wie bei jeder Identitätsbildung – eine wichtige Rolle. Eine zugespitzte Form der Abgrenzung ist der Konflikt, zwischen Völkern die kriegerische Auseinandersetzung. Für die emotionale Vertiefung und die soziale Verbreiterung von Nationalbewußtsein sind daher in allen Völkern die Kriegezeiten, in denen die Loyalität zum Vaterland und zur Staatsverfassung besonders herausgefordert sind, von großer Bedeutung.

# Geschichte als Wissenschaft

Jörn Rüsen

## 1. Problemlage

Für die Geschichtsdidaktik stellt die Geschichtswissenschaft eine der wichtigsten Bezugsgrößen dar; denn die wissenschaftliche historische Erkenntnis ist ein unverzichtbarer Bestandteil jeder Überlegung, die das Lehren und Lernen von Geschichte betrifft, wenn es den Rationalitäts- und Vernunftkriterien entsprechen will, die in unserer Kultur als Bedingungen für die Plausibilität von Wahrheitsansprüchen angesehen werden. Es ist selbstverständlich für die Geschichtsdidaktik, die Ergebnisse der historischen Forschung zu berücksichtigen, wenn sie danach fragt, als was und wie Geschichte gelernt werden soll; dennoch kann sie sich von der Geschichte als Wissenschaft die Antwort auf diese Frage nicht einfach vorgeben lassen. Sie muß vielmehr die Erkenntnisleistungen der Geschichtswissenschaft eigens daraufhin reflektieren, in welcher Weise sie in den Prozessen der historischen Bewußtseinsbildung außerhalb der Geschichtswissenschaft, insbesondere im Geschichtsunterricht, aber auch im öffentlichen Leben, zur Geltung gebracht werden sollen. Geht die Geschichtsdidaktik dieser Frage nach, dann stößt sie auf das Problem, welche Ansprüche und Erwartungen an die wissenschaftlichen historischen Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Funktion im gesellschaftlichen Leben herangetragen werden können. Um dieses Problem lösen zu können, muß die Geschichtsdidaktik eine explizite und begründete Auffassung davon haben, was Geschichte als Wissenschaft ist, was sie leisten kann und was nicht. Insbesondere muß sie klären, ob und wie die wissenschaftliche historische Erkenntnis von sich aus schon eine didaktische Bedeutung hat, also in sich selbst bereits didaktisch konzipiert ist.

Wird die Geschichtswissenschaft als eine Form des historischen Denkens angesehen, die sich gegenüber den von der Geschichtsdidaktik analysierten historischen Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozessen weitgehend verselbständigt hat, dann wird die praktische Verwendung der historischen Erkenntnis von der Geschichtsdidaktik nach primär wissenschaftsexternen Kriterien analysiert und bestimmt. Geht man aber davon aus, daß die Geschichtswissenschaft selbst dazu fähig ist, die Verwendung ihrer Erkenntnisse in außerwissenschaftlichen Bildungs- und Erziehungsprozessen festzulegen, dann beschränkt sich die Geschichtsdidaktik darauf, die von der Geschichte als Wissenschaft angegebenen Kriterien einer solchen Verwendung den jeweils in den Blick genommenen Verwendungszusammenhängen gemäß auszulegen und anzuwenden. Die Frage, wie im Beziehungsgeflecht zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik über die praktische Verwendung der historischen Erkenntnis befunden werden kann, läßt sich nur dann sachgerecht beantworten, wenn das Verhältnis geklärt ist, in dem die Geschichte als Wissenschaft zur Geschichte als Lebenswelt steht. Denn dieses Verhältnis gibt Aufschluß darüber, welche Bedeutung die Erkenntnisleistungen der Geschichtswissenschaft im praktischen Leben haben. Damit wird nicht nur geklärt, was es heißt, Geschichte als Wissenschaft zu betreiben, sondern zugleich wird auch die Aufgabe der Geschichtsdidaktik umrissen. Sie besteht darin, die Gesichtspunkte zu erörtern, nach denen

sich die Erkenntnisleistungen der Geschichtswissenschaft kontrolliert in die Prozesse der historischen Bewußtseinsbildung und des historischen Lernens einbringen lassen, die sich im Leben von Individuen, Gruppen und Gesellschaften abspielen. Geht man also davon aus, daß das wissenschaftliche historische Erkennen ebenso wie die von der Geschichtsdidaktik untersuchten Lehr- und Lernprozesse in lebensweltlichen Zusammenhängen des menschlichen Geschichtsbewußtseins verwurzelt ist, dann wird weder die Geschichtsdidaktik einseitig von der Geschichtswissenschaft bestimmt, noch umgekehrt die Geschichtsdidaktik unzulässig von der Geschichtswissenschaft abgekoppelt.

Wenn also im folgenden der Status der Geschichtswissenschaft als Fachdisziplin beschrieben und zugleich seine didaktische Bedeutung umrissen werden soll, dann erfolgt dies am besten von den lebensweltlichen Wurzeln der Geschichte als Wissenschaft her; denn der mit ihnen gegebene Zusammenhang zwischen historischem Denken und praktischem Leben, aus dem die Geschichte als Wissenschaft erwächst, stellt auch das Fundament jeder Geschichtsdidaktik dar.

Daran anschließend soll die fachliche Eigenständigkeit der Geschichtswissenschaft, ihre spezifisch wissenschaftliche Rationalität, beschrieben werden; in ihr liegen Vernunftchancen des historischen Denkens, die die Geschichtsdidaktik sich zu eigen machen muß, wenn sie elementare Kriterien vernünftigen Denkens in das Lehren und Lernen von Geschichte einbringen will.

Danach soll ein summarischer Überblick über die innerfachliche Differenzierung der historischen Forschung gegeben werden; er charakterisiert den von der Geschichte als Wissenschaft eröffneten Horizont des historischen Bewußtseins. Angesichts der Differenz dieses Horizonts zu demjenigen der historischen Bewußtseinsbildung im gesellschaftlichen Kontext der Geschichtswissenschaft stellt sich die Vermittlung beider Horizonte als eine Aufgabe dar, die von der Geschichte als Wissenschaft nicht mehr selbst wahrgenommen werden kann. Abschließend sollen daher aus der inneren didaktischen Bedeutung der Wissenschaftlichkeit des historischen Denkens Konsequenzen für das Verhältnis der Geschichtsdidaktik zur Geschichtswissenschaft gezogen werden.

## 2. Geschichtswissenschaft und Lebenswelt

Die allgemeine philosophische These, daß die wissenschaftlichen Formen des menschlichen Denkens nicht ohne Rekurs auf ihnen vorausgehende und zugrunde liegende lebensweltliche Zusammenhänge zwischen Denken und Handeln begriffen werden können, läßt sich an der Geschichtswissenschaft besonders eindrucksvoll demonstrieren. Es ist unbestreitbar, daß die wissenschaftliche Geschichtsschreibung von praktischen Interessen abhängig ist, die ihr aus ihrem gesellschaftlichen Kontext zuwachsen. Nur mit dieser Abhängigkeit kann erklärt werden, warum die Geschichte mit wechselnden Orientierungsbedürfnissen im gesellschaftlichen Leben ihrer Zeit immer wieder umgeschrieben wird. Dieses Umschreiben stellt keine äußerliche Anpassung der Geschichtswissenschaft an ihre Zeit dar und kann daher von den Historikern und Historikerinnen und ihrem Publikum auch nicht als ärgerlicher und eigentlich zu vermeidender Gegenwartsbezug aufgefaßt werden, sondern es folgt aus der inneren Logik der historischen Erkenntnis selbst, muß also als notwendig und sinnvoll anerkannt werden.

Warum?

Geschichte als Inbegriff des historisch Erkennbaren ist nicht einfach die Summe aller vergangenen menschlichen Handlungen, ihrer Voraussetzungen, Bedingungen, Absichten und Folgen, die rein für sich, also unabhängig von den Absichten gegenwärtigen Handelns („wertfrei“) erforscht, interpretiert und dargestellt werden können. Geschichte ist vielmehr ein sinn- und bedeutungsvoller Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Gegenwart (mit einem tendenziellen Bezug auf Zukunft). Er kann nur auf der Grundlage bedeutungsverleihender Normen, die aus praktischen Interessen, genauer: aus den Sinnkriterien absichtsvollen Handelns, herrühren, erkannt und dargestellt werden. „Unser Gegenstand ist diejenige Vergangenheit, welche deutlich mit Gegenwart und Zukunft zusammenhängt“ (Burckhardt 1957, 1). Die Geschichte, mit der sich die Geschichtswissenschaft befaßt, ist immer schon konstituiert durch allgemeine Sinn- und Bedeutungszusammenhänge zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit, die der Forschungsarbeit des Historikers vorausgehen und zugrundeliegen. Sie können durch die Forschung nicht gesetzt werden, sondern eröffnen dem Forscher und der Forscherin den Zugang zum Erforschten, lassen ihn und sie ihre Fragen an die Quellen stellen und legen den Umkreis möglicher Antworten fest; kurz – sie machen die Forschung allererst möglich.

Diese Sinn- und Bedeutungszusammenhänge entstehen in der Lebenswelt der Historiker und ihres Publikums aus dem allgemeinen Bedürfnis der hier handelnden und leidenden Menschen nach einer zeitlichen Orientierung ihrer Praxis. Sie erfüllen dieses Bedürfnis durch das Erzählen von Geschichten, in denen sie die Erfahrung des zeitlichen Wandels ihrer Welt und ihrer selbst in eine Vorstellung sinnerfüllter Zeit geistig verarbeiten. Mit dieser Zeitvorstellung entwerfen sie aus den Erfahrungen der Vergangenheit die Zukunftsperspektive ihres Handelns, und mit ihr als Einheit von Erinnerung und Erwartung vergewissern sie sich ihrer Identität, der Dauer ihrer selbst in den durch ihr Handeln beeinflussten Veränderungen ihrer Welt. Geschichte wird also konstituiert durch den Akt des historischen Erzählens, durch den die Erfahrung der Vergangenheit geistig angeeignet, gegenwärtige zeitliche Verläufe gedeutet, die Erwartung von Zukunft erfahrungskonform entworfen und Identität als Kontinuität der Handlungssubjekte im Wandel der Zeit gesichert wird.

Diese Zeitorientierung stellt die lebensweltliche Basis, den Lebensquell der wissenschaftlichen historischen Erkenntnis dar. In ihr entstehen das historische Interesse und die aus ihm folgenden Sinn- und Bedeutungszusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die darüber entscheiden, was von der menschlichen Vergangenheit als „Geschichte“ in den Blick kommt und unter welchen Gesichtspunkten sie erkennend vergegenwärtigt wird. Sie bindet die Geschichtswissenschaft in das gesellschaftliche Leben ihrer Zeit ein und verleiht ihren Erkenntnissen eine praktische Bedeutung als Antwort auf die Frage der historisch Interessierten, in welchen Zeitformen ihre Welt sich verändert und wer sie selbst und wer die anderen in dieser Veränderung sind, mit denen sie zusammenleben.

Doch wenn auch die Geschichtswissenschaft lebensweltlich konstituiert ist, als Wissenschaft grenzt sie sich zugleich von den Formen und Inhalten der lebensweltlichen historischen Bewußtseinsbildung ab; sie verhält sich zu ihnen fundamental kritisch. Die konstitutionelle Abhängigkeit der Geschichtswissenschaft von der Lebenswelt ist systematisch gebrochen. „Es muß das Erste sein, das, was wir bis dahin gehabt und geglaubt, in Frage zu stellen, um es prüfend und begründend neu und sicher zu erwerben“ (Droysen 1977, 32). Die Geschichtswissenschaft unterscheidet

sich von der lebensweltlichen historischen Bewußtseinsbildung durch einen höheren Geltungsanspruch ihrer historischen Aussagen. Sie begründet diesen Anspruch mit der ihr als Wissenschaft eigentümlichen methodischen Rationalität der historischen Erkenntnis. Sie unterwirft das historische Denken methodischen Regeln, durch die seine Geltungsansprüche, seine Wahrheit, systematisch gesteigert und intersubjektiv überprüfbar werden, und sie gewinnt dadurch für ihre Erkenntnisse die Eigenschaft der Objektivität. So sehr damit ein Zuwachs an Rationalität verbunden ist, so wenig sollte übersehen werden, daß die Geschichte als Wissenschaft sich damit auch von der Lebendigkeit der historischen Erinnerung abgrenzt, die diese in den ästhetischen und politischen Dimensionen der Geschichtskultur aufweist. Ästhetik und Politik – neben der Erkenntnisphäre wesentliche Dimensionen der historischen Erinnerung und der Sinnbildungsarbeit des Geschichtsbewußtseins – gehen zwar auch in die Erkenntnisarbeit der Geschichtswissenschaft ein und bleiben auch in ihr wirksam, werden aber grundsätzlich der methodischen Rationalität wissenschaftlichen Forschens und Argumentierens unterworfen und können ihre spezifischen mentalen Kräfte – freie Imagination und Wille zur Macht – nur bedingt zur Geltung bringen.

Die methodische Rationalität, die das historische Denken im Schritt von der lebensweltlichen Vergewärtigung der Vergangenheit zur wissenschaftlichen Behandlungsart der Geschichte gewinnt, wird besonders deutlich am Erkenntnisfortschritt durch die historische Forschung. Über unterschiedliche Sinn- und Bedeutungsvorgaben der Lebenswelt an das historische Denken hinaus führt die Geschichtswissenschaft durch ihren forschenden Umgang mit den Quellen zu immer mehr und immer besserem Wissen über die menschliche Vergangenheit. Diese Erkenntnisfortschritte konnten im Laufe der Wissenschaftsentwicklung qualitativ gesteigert werden.

Zunächst erwarb die Geschichtswissenschaft mit der *Quellenkritik* ein methodisches Instrumentarium zur Prüfung und Sicherung des Informationsgehaltes der Quellen, mit dem sie hinsichtlich des empirischen Gehalts ihrer Aussagen allen anderen Formen des historischen Denkens überlegen wurde. Schon vor der Epoche des Historismus entwickelt, wurde dieses Instrumentarium erst in ihr voll zur Geltung gebracht und zugleich durch eine Methodisierung der historischen Interpretation ergänzt. Dadurch wurde die Erstellung eines historischen Zusammenhangs zwischen den quellenkritisch ermittelten Tatsachen ebenfalls zur Angelegenheit eines methodischen Verfahrens; es wurde nicht mehr wie bis dahin vor allem als Problem der Darstellung angesehen. Die historische Erkenntnis ist seit dem Historismus zum Metier von Fachleuten, zur Domäne einer Fachwissenschaft geworden. Als Fachwissenschaft institutionalisiert, verfeinerte die Geschichtswissenschaft ihr methodisches Instrumentarium und differenzierte sich durch eine arbeitsteilige Spezialisierung der historischen Forschung zu einem gegenüber der lebensweltlichen historischen Bewußtseinsbildung relativ eigenständigen System des historischen Denkens. Im Zuge dieser Entwicklung bildete die Geschichtswissenschaft eine eigene Form der Explikation und Begründung ihres Status als Wissenschaft aus, die Historik. Mit ihr sicherte sie die Professionalisierung der historischen Forschung theoretisch ab und behauptete zugleich ihre Eigenständigkeit im Zusammenhang aller Wissenschaften vom Menschen und seiner Welt.

### 3. Die Eigenständigkeit der Geschichtswissenschaft

Die Verwissenschaftlichung des historischen Denkens ist angesichts seiner fundamentalen Abhängigkeit von den zeitlichen Orientierungsbedürfnissen seines gesellschaftlichen Kontextes immer wieder problematisch geworden. Bis heute ist die für die Geschichte als Wissenschaft spezifische Rationalität, also ihre methodische Eigenständigkeit, umstritten. So sehr die Quellenkritik als methodische Errungenschaft des historischen Denkens allgemein anerkannt ist, so wenig stellt sie die eigentlich historische Erkenntnisoperation dar. Denn die quellenkritisch ermittelten Tatsachen sind noch keine Geschichte; erst durch ihre narrative Verknüpfung zu einem zeitlichen Zusammenhang werden sie eine solche. Der Sprachgebrauch, in dem bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts unter „historischer Methode“ die Darstellungsarten der Historie verstanden wurde, bestätigt dies. Zugleich wird dadurch angezeigt, daß die eigentliche historische Denkweise in den Bereich der Rhetorik gehörte, und dort wurden auch bis zur Verwissenschaftlichung des historischen Denkens Bedeutung und Eigenart der Geschichtsschreibung reflektiert und begründet. Die mit der Verwissenschaftlichung einhergehende Methodisierung der Interpretation rückt jedoch die Frage nach der Eigenart des historischen Denkens aus dem Bereich der Rhetorik und mindert zugleich die Bedeutung der Geschichtsschreibung für das Selbstverständnis der Historiker als Fachgelehrte zugunsten der für die historische Forschung wesentlichen Erkenntnisoperationen.

Entscheidend dafür, was die Interpretation der quellenkritisch ermittelten Tatsachen als eigentlich historische Denkweise ist und wie diese methodisch geregelt werden kann und soll, wurde nun die Frage nach der Erstellung eines Leitfadens, der die zeitliche Folge (quellenkritisch festgestellter) Tatsachen der vergangenen menschlichen Welt als einen sinn- und bedeutungsvollen Zusammenhang, also als Geschichte, begreifen läßt. Der Historismus entwickelte einen solchen Leitfaden als Theorie der historischen Ideen: Ideen konstituierten als geistige Triebkräfte der menschlichen Vergesellschaftung „Geschichte“ als inneren Sinnzusammenhang in der zeitlichen Folge weltverändernden menschlichen Handelns. Die dieser Theorie entsprechende Methode der historischen Interpretation war diejenige des Verstehens: Diese Methode, vergangenes menschliches Handeln im Lichte seiner Intention als „Streben einer Idee, Dasein in der Wirklichkeit zu gewinnen“ (Humboldt 1821, 605), historisch zu interpretieren, verbürgte die Eigenständigkeit der Geschichte als Fachwissenschaft.

Obwohl diese Begründung der methodischen Eigenart der historischen Wissenschaften durch die Philosophie erkenntnistheoretisch vertieft und bekräftigt wurde, bewahrte sie die Geschichtswissenschaft nicht vor Versuchen, ihre methodische Rationalität anders zu definieren und damit ihren Status als Wissenschaft zu verändern. Dafür waren im wesentlichen zwei Gründe ausschlaggebend: einmal das Vorbild der Naturwissenschaften und dann die Schwierigkeit, den Bezugsrahmen (Leitfaden) der historischen Interpretation theoretisch zu konzipieren.

Beides hat immer wieder zu einer Kritik an der historischen Ideenlehre und Hermeneutik und zu Versuchen geführt, sie durch erklärende Verfahren zu ersetzen; Geschichte sollte als gesetzmäßig geregelter Entwicklungsprozeß gedacht werden, und dabei wurde auf die Theorien, Methoden und Erkenntnisse der Sozialwissenschaften zurückgegriffen. Dies hat langfristig zu einer Überwindung des Historismus geführt. Die historische Forschung wandte sich zunehmend denjenigen Bedingungs-

faktoren des vergangenen menschlichen Handelns zu, die sich nicht mehr aus dessen intentionalen (Sinn-)Bestimmungen hermeneutisch erschließen lassen, sondern mit denen solche Bestimmungen selbst noch erklärt werden können.

Dies ist am augenfälligsten in der marxistisch konzipierten oder vom Marxismus beeinflussten Geschichtsinterpretation der Fall. Hier wird „Geschichte“ als ein zeitlicher Geschehenszusammenhang aufgefaßt, der sich dem Bewußtsein der in ihm Handelnden und Leidenden mindestens partiell entzieht, also sich auch „hinter ihrem Rücken“ vollzieht, und in dieser Auffassung wird eine Ideologiekritik der in der Vergangenheit wirksam gewesenen Sinnbestimmungen des menschlichen Lebens möglich. Aber auch die dem Marxismus gegenüber kritisch eingestellte Geschichtswissenschaft, die insbesondere eine weltanschauliche Dogmatisierung seiner Geschichtsauffassung im Dienste der Legitimation totalitärer Herrschaftsverhältnisse ablehnt, bedient sich nicht-hermeneutischer, analytisch-erklärender Methoden zur Erschließung komplexer Bedingungsbeziehungen des menschlichen Handelns und öffnet sich dabei dem Erklärungspotential der Sozialwissenschaften. Die Geschichtswissenschaft sieht sich also vor die Aufgabe gestellt, die Bezugsrahmen der historischen Interpretation explizit zu konstruieren. Mit solchen Konstruktionen (Theorien) sollen der Bereich der historischen Erfahrung systematisch erweitert, die Quelleninformationen erschlossen, geordnet sowie gewichtet in trennscharfer Begrifflichkeit empirisch gehaltvoll komplexe historische Zusammenhänge des vergangenen menschlichen Handelns und Leidens dargestellt werden (Kocka 1986).

Damit aber stellt sich die Frage erneut und verschärft, worin die Eigenständigkeit der Geschichtswissenschaft als Fachdisziplin besteht, welche Aufgaben ihr zukommen und welche Bedeutung sie für die Erkenntnis des Menschen und seiner Welt hat. Nachdem die analytische Wissenschaftstheorie gezeigt hat, daß auch in historischen Erklärungen Gebrauch von theoretischem Wissen gemacht wird, liegt es nahe, als Bezugsrahmen der historischen Interpretation Theorien zu verwenden, die von den Sozialwissenschaften in Annäherung an das Vorbild der Naturwissenschaften erarbeitet worden sind. Dies aber hätte die Konsequenz, daß die Geschichtswissenschaft gerade dort, wo aus empirischen Befunden der Vergangenheit historische Erkenntnisse erarbeitet werden sollen, ihre Fachkompetenz an andere Wissenschaften abzugeben hätte; sie würde auf die quellenkritische Ermittlung von Tatsachen beschränkt, deren Erklärung in die Domäne anderer Wissenschaften fiele. Dieser Gewinn an wissenschaftlicher Rationalität des historischen Denkens ließe die Geschichtswissenschaft auf den Status einer Hilfswissenschaft der Sozialwissenschaften regredieren.

Eine ähnliche Konsequenz läßt sich aus dem Historischen Materialismus ziehen, wenn er als Theorie allgemeiner Gesetzmäßigkeiten der geschichtlichen Entwicklung ausgebildet wird, die eine Geltung als Weltanschauung beansprucht und daher prinzipiell den Kompetenzbereich der Geschichtswissenschaft als Fachdisziplin überschreitet; deren Aufgabe kann dann nur noch darin bestehen, diese Theorie durch Forschung empirisch zu konkretisieren. In beiden Fällen geben letztlich allgemeine Theorien der menschlichen Vergesellschaftung, deren Konzeption nicht primär in den Bereich der Geschichtswissenschaft fällt, den Ausschlag darüber, wie durch die Geschichtswissenschaft die menschliche Vergangenheit als Geschichte interpretiert wird. Der wissenschaftliche Status der Geschichtswissenschaft und ihr Verhältnis zu nomologischen Theorien, Methoden und Erkenntnissen des Menschen und seiner Welt im Rahmen anderer Wissenschaften hängt also von der Klärung des allgemeinen Problems ab, ob und wie Theorien in historischer Absicht verwendet werden können.

Eine Erkenntnis des Menschen und seiner Welt ist dann historisch, wenn sie die formalen Bedingungen einer erzählbaren Geschichte erfüllt. In der narrativen Struktur historischer Aussagen liegt die methodische Eigenart der Geschichtswissenschaft begründet (Danto 1974), und sie entscheidet auch über Möglichkeiten und Grenzen der Theoriebildung in der Geschichtswissenschaft und über ihr Verhältnis zu den anderen Wissenschaften vom Menschen und seiner Welt. Gesetzesaussagen haben eine fundamental andere Struktur als narrative; daher können sie auch nicht als Bezugsrahmen der historischen Interpretation verwendet werden. Gesetzeserkenntnisse und die für sie spezifischen methodischen Regeln haben daher für die Geschichtswissenschaft nur eine hilfswissenschaftliche Funktion. Sie tangieren die methodische Rationalität der Geschichtswissenschaft nicht im Kern, sondern stellen nur erwünschte (und notwendige) Hilfsmittel zur Klärung von Bedingungsbeziehungen des menschlichen Handelns dar; deren historische Dimension freilich kann nicht nomologisch (in der Form von Gesetzesaussagen), sondern nur narrativ erschlossen werden.

Es wäre jedoch verfehlt, daraus den Schluß zu ziehen, die Geschichte sei als Wissenschaft prinzipiell theorieelos (Lübbe 1977). Denn dann würde ihr Charakter als Wissenschaft prekär: Soll es nicht doch nur die Quellenkritik sein, die sie als Wissenschaft methodisch auszeichnet, und soll ihre narrative Verfassung nicht nur rhetorisch und poetisch geregelt werden und auf einer letztlich blinden Übernahme lebensweltlich vorgegebener Sinn- und Bedeutungszusammenhänge der menschlichen Vergangenheit beruhen, dann ist die Theoretisierungszumutung ernstzunehmen. Dies ist auch in der qualitativen Steigerung des Erkenntnisfortschritts durch die historische Forschung der Fall gewesen und immer noch der Fall; denn dieser Fortschritt beruht durchaus auch auf der Einführung theorieförmiger Denkweisen in die historische Interpretation (zum Beispiel durch die Verwendung von Idealtypen). Diese Theorieelemente stellen eine Rationalisierung der für die Narrativität der historischen Erkenntnis konstitutiven Sinn- und Bedeutungsannahmen über den zeitlichen Zusammenhang vergangenen menschlichen Handelns und Leidens dar. Mit ihnen erhebt sich die Geschichtswissenschaft über die lebensweltlichen Formen der historischen Bewußtseinsbildung und gewinnt (auch gegenüber der Rhetorik) ihre höheren Geltungsansprüche. An die Stelle einer *common-sense*-förmigen theoretischen Orientierung der gesellschaftlichen Praxis treten theorieförmige Konstruktionen, in denen Sinn und Bedeutung der menschlichen Vergangenheit als Geschichte zur Angelegenheit eines kritik- und begründungsfähigen wissenschaftlichen Diskurses werden.

Mit dieser Theorieleistung ist die Geschichtswissenschaft als Wissenschaft durchaus fähig und in der Lage, allgemeine Theorien der menschlichen Vergesellschaftung unterschiedlicher Provenienz auf ihre Brauchbarkeit für die Steigerung des Rationalitätspotentials des historischen Denkens hin zu überprüfen und zu verwenden. Sie ist ihnen freilich ebensowenig blind ausgeliefert wie den Vorgaben und Erwartungen ihres gesellschaftlichen Kontextes hinsichtlich einer (ideologischen) historischen Legitimation von Lebensumständen und Handlungsabsichten. Sie behauptet vielmehr ihre methodische Eigenständigkeit als Fachwissenschaft dadurch, daß sie das an sie adressierte Theorieangebot kritisch auf seine Brauchbarkeit daraufhin überprüft, ob und wie mit ihm Geschichten besser (im Sinne von: geltungsstärker) erzählt werden können.

Aus der narrativen Struktur historischer Aussagen läßt sich freilich auch eine ganz andere Antwort auf die Eigentümlichkeit und Eigenständigkeit der Geschichtswis-

senschaft ableiten. Sie besteht dann in einer eigentümlichen Poetik und Rhetorik des Erzählens, durch die eine Vorstellung von der Vergangenheit die Form einer sinn- und bedeutungsvollen Geschichte für die Gegenwart erhält. Methodische Rationalität erscheint demgegenüber als sekundär, die Geschichte wird als Produkt einer Sinnggebung der Gegenwart und nicht als erfahrungsgestützte und überprüfbare Rekonstruktion der Vergangenheit angesehen (White 1986). Im Rahmen dieser post-modernen Argumentation läßt sich der Wissenschaftsanspruch der Geschichtswissenschaft nicht mehr begründen, sondern nur noch als szientistische Ideologie kritisieren (Barthes 1968).

#### 4. Fachliche Differenzierungen

Die Erkenntnisfortschrittsleistung der Geschichtswissenschaft vollzieht sich im Rahmen einer zunehmenden Spezialisierung, die kein geschlossenes Geschichtsbild zur Verfügung stellt. Die Geschichtsdidaktik kann daher von der Geschichtswissenschaft nicht umstandslos einen verbindlichen Kanon historischer Erkenntnisse übernehmen und zur historischen Orientierung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Praxis zubereiten. Die Geschichtswissenschaft vergegenwärtigt die menschliche Vergangenheit vielmehr in einer Fülle unterschiedlicher Hinsichten, die sich zwar gegenseitig ergänzen, die sich aber nicht einfach zu einer in sich kohärenten Gesamtsumme des historischen Wissens addieren lassen. In einer solchen Gesamtsumme ginge die innere Dynamik verloren, die das historische Denken durch seine Verwissenschaftlichung gewonnen hat; an die Stelle eines stetigen Erkenntnisfortschritts durch die historische Forschung träte ein statisches Wissen, ein letztlich totes Material, das sich der Überprüfung an den praktischen Orientierungsbedürfnissen der Lebenswelt entzöge.

Dennoch wäre es verfehlt, auf jeden Versuch einer Synthese der im Rahmen der fachwissenschaftlichen Spezialisierung gewonnenen historischen Erkenntnisse zu verzichten. Ein solcher Verzicht schnitte die Prozesse der historischen Bewußtseinsbildung im gesellschaftlichen Kontext dort von der wissenschaftlichen Rationalität ab, wo es um „das Ganze“ geht, d. h. wo zwischen Gegenwart und Vergangenheit ein allgemeiner und fundamentaler geschichtlicher Zusammenhang entworfen und als zeitlicher Orientierungsrahmen der gesellschaftlichen Praxis verwendet wird. Nimmt man den Anspruch der Geschichtswissenschaft auf eine prinzipielle Steigerung der Vernünftigkeit (im Sinne der Zustimmungsfähigkeit) des historischen Denkens ernst, dann kann er nicht gerade dort preisgegeben werden, wo Geschichte als allgemeiner Sinn- und Bedeutungszusammenhang von Vergangenheit und Gegenwart in Frage steht. Andererseits löst die Geschichtswissenschaft diesen ihren Anspruch dadurch ein, daß sie sich spezialisiert, also keine definitive Gesamterkenntnis der menschlichen Vergangenheit in Form eines geschlossenen allgemeinen Geschichtsbildes produziert. Dieses Dilemma kann nur dadurch überwunden werden, daß in den Spezialisierungen selbst die in Frage stehenden allgemeinen Zusammenhänge der historischen Erkenntnis aufgesucht und nachgewiesen werden.

In der Tat bedeutet die Spezialisierung der historischen Forschung nicht, daß der Gesamtbereich der historischen Erfahrung aus dem Blick gerät und zur Angelegenheit von nicht mehr wahrheitsfähigen (ideologischen) Konzeptionen des Geschichtsganzen wird. Im Gegenteil: Erst durch die Vielzahl von Perspektivierungen, die die

Geschichtswissenschaft durch ihre innerfachliche Differenzierung vornimmt, wird der Bereich der historischen Erfahrung in seiner Weite offengehalten und sichtbar gemacht. Die Forschung weitet durch ihre Spezialisierung den Erfahrungsbereich des historischen Denkens ständig aus und kritisiert dadurch prinzipiell jede ideologische Verengung des Geschichtsbewußtseins. So führt zum Beispiel die Spezialisierung auf Epochen zur Einsicht in die Zeitspezifität des menschlichen Handelns, die eine unkritische Beurteilung der Vergangenheit nach gegenwärtigen Wertvorstellungen nicht mehr zuläßt. Sie intensiviert die Erfahrung unterschiedlicher kultureller Deutungsmuster der menschlichen Welt und schärft den Blick auf die genetische Bedingtheit der Normensysteme der Gegenwart. Wird diese Epochenspezialisierung noch durch eine Spezialisierung auf unterschiedliche Aspekte des menschlichen Handelns ergänzt, dann tritt der ganze Reichtum der historischen Erfahrung in den Blick und korrigiert jede einseitige Festlegung der zeitlichen Orientierung gegenwärtigen Handelns auf einzelne Handlungskomplexe. Wirtschaftsgeschichte, Sozialgeschichte, politische Geschichte, Geistesgeschichte, Kulturgeschichte (mit den neuen Dimensionen der Alltags- und Erfahrungsgeschichte), historische Anthropologie, Umweltgeschichte – alle diese (und weitere) Forschungszweige der Geschichtswissenschaft, die über ein je spezifisches methodisches Instrumentarium verfügen, schlüsseln die menschliche Vergangenheit in unterschiedlichen Hinsichten auf. Sie stellen ein Netz von Orientierungen im weiteren Bereich der historischen Erfahrung zur Verfügung, das es erlaubt, sich besser in ihm zurechtzufinden als in jeder Globalperspektive.

Allerdings dürfen diese einzelnen Forschungsperspektiven nicht selber unkritisch als Blick auf das Ganze fixiert und auch nicht antithetisch gegeneinander ausgespielt werden. Sie müssen vielmehr im steten Fluß ihrer wechselseitigen Kritik und Ergänzung gehalten werden. Dazu bedarf es einer eigenen Reflexion, die die einzelnen Zweige der historischen Forschung nicht nach einer der Geschichtswissenschaft extern vorgegebenen Gesamterkenntnis der menschlichen Vergangenheit miteinander verbindet, sondern die wechselseitige Kritik und Ergänzung dieser unterschiedlichen Hinsichten aus ihnen selbst begründet und in ihnen selbst sicherstellt. Der Bezug aufs Ganze ist jeweils in den einzelnen Perspektiven und nicht neben ihnen herauszuarbeiten und festzuhalten. Und dies wird auch, im Rahmen der jeweiligen Spezialisierung, wenn auch oft nur in ergänzungsbedürftigen Ansätzen geleistet: So sind zum Beispiel kaum sinnvolle Aussagen über die Zeitspezifität vergangenen menschlichen Handelns möglich, in denen nicht implizit oder explizit Bezug auf eine Periodisierung genommen wird, die die jeweils in den Blick geratenen zeitspezifischen Lebensformen in die Vorstellung eines umgreifenden geschichtlichen Entwicklungsprozesses integriert. Auch die speziellen Forschungsrichtungen auf einzelne Handlungskomplexe (Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Kultur, Umwelt) stehen in einem systematischen Zusammenhang. Ebenso wenig wie die Geistes- und Ideengeschichte gegenwärtig ohne Berücksichtigung materieller Handlungsbedingungen zu akzeptablen Forschungsergebnissen kommt, können auch die Wirtschafts- und Sozialgeschichte auf die Erklärung der von ihnen untersuchten Phänomene durch geistige und kulturelle Faktoren verzichten. Und ebensowenig wie eine übergreifende Makrogeschichte der Entwicklung von Strukturen der menschlichen Lebenspraxis ohne Blick auf die betroffenen Subjekte überzeugt, muß umgekehrt in der Mikrohistorie konkreter menschlicher Lebenswelten und subjektiver Befindlichkeiten die Bedingtheit dieser Welt durch äußere Faktoren und Prozesse deutlich werden, die nicht in den Erfahrungen und Deutungen der Betroffenen aufgehen. Die Reflexion und

Begründung dieser Zusammenhänge führt selbst wieder zu Spezialisierungen des historischen Denkens, in denen die die einzelnen Epochen und die einzelnen Aspekte vergangenen menschlichen Handelns umgreifenden Gesichtspunkte eigens herausgearbeitet werden.

In den hier einschlägigen methodischen Operationen (und der für sie charakteristischen Ausarbeitung allgemeiner Theorien) geht es darum, die den speziellen Hinsichten der historischen Forschung immanenten allgemeinen Gesichtspunkte zu explizieren und von ihnen her die durch die Forschung geleistete allgemeine Orientierung über die menschliche Vergangenheit in ihren Grundzügen zu skizzieren. Dadurch wird verhindert, daß der Perspektivenreichtum der spezialisierten historischen Forschung als Spielraum beliebiger, willkürlich zu setzender Einschätzungen der Vergangenheit mißverstanden wird. Der in der Forschung selbst ausgetragene Streit um die bessere (umgreifendere, erklärungsreichere) Interpretation ist der beste Beleg dafür, daß es in jeder einzelnen Problemstellung der historischen Forschung – wie vermittelt und indirekt auch immer – stets um größere Zusammenhänge, letztlich um eine tragfähige, allgemeine Orientierung der Gegenwart durch historische Erkenntnis geht.

In letzter Instanz sind es die Plausibilitätskriterien dieser Orientierung, die die Richtung der innerfachlichen Differenzierung und des durch sie erfolgenden Erkenntnisfortschritts bestimmen. Insofern bleibt die Geschichtswissenschaft auch dort, wo sie sich am weitesten von den Formen der lebensweltlichen historischen Bewußtseinsbildung entfernt hat, dem Orientierungsbedürfnis ihres gesellschaftlichen Kontextes verpflichtet.

##### 5. Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik

Die Geschichtswissenschaft hat diese Verpflichtung immer wieder dadurch unterstrichen, daß sie für ihre Erkenntnisleistungen einen über ihre Fachgrenzen hinausweisenden allgemeinen Bildungsanspruch erhoben hat. Bei allen Wandlungen, die dieser Anspruch im Laufe der Wissenschaftsentwicklung erfahren hat, hält sich in ihm eine Einsicht durch: In die Forschungsleistungen der Geschichtswissenschaft ist ein Orientierungsinteresse aus ihrem gesellschaftlichen Kontext eingegangen, das sie dazu berechtigt und verpflichtet, nun ihrerseits ihre Forschungsergebnisse als Orientierungswissen an ihren gesellschaftlichen Kontext zu adressieren. In dem Maße, in dem sich die Geschichte als Wissenschaft ihrer lebensweltlichen Verwurzelung bewußt ist, kann sie für sich eine didaktische Kompetenz beanspruchen. Die Geschichtsdidaktik kann an diesem Anspruch nicht vorübergehen, ohne die mit der Geschichte als Wissenschaft realisierten Vernunftchancen des historischen Denkens zu verfehlen. Alle von der Geschichtsdidaktik entworfenen Verwendungszusammenhänge der von der Geschichtswissenschaft produzierten historischen Erkenntnisse müssen sich einer Überprüfung ihrer Kohärenz mit den in diesen Erkenntnissen selbst angelegten praktischen Verwendungsmöglichkeiten gefallen lassen.

Diese Möglichkeiten aber sind den Forschungsergebnissen der Geschichtswissenschaft nicht ohne weiteres anzusehen, um so weniger, je spezialisierter die historische Forschung organisiert ist. Es bedarf vielmehr einer eigenen Reflexion der Erkenntnisleistungen der Geschichtswissenschaft, die ihre didaktische Qualität an den Tag bringt. Ort dieser Reflexion ist die Historik, die den Status der Geschichte

als Wissenschaft und mit ihm zugleich ihr Verhältnis zur lebensweltlichen historischen Bewußtseinsbildung darlegt. Die Historik zeigt auf, wie aus lebensweltlichen Orientierungsinteressen theoretische Hinsichten auf die menschliche Vergangenheit werden, wie diese Hinsichten zu Bezugsrahmen der historischen Forschung ausgearbeitet werden, wie mit ihnen der Informationsgehalt der Quellen ausgeschöpft und zu empirischen Einsichten über den zeitlichen Zusammenhang vergangenen menschlichen Handelns und Leidens verarbeitet wird und wie diese Einsichten schließlich als Geschichtsschreibung auf das in sie eingegangene Orientierungsinteresse des gesellschaftlichen Lebens antworten. Hier stellt sich die Geschichtswissenschaft selbst als Prozeß der historischen Bewußtseinsbildung mit besonderen, ihr als Wissenschaft eigentümlichen Vernunftchancen dar.

Die Geschichtsdidaktik hat diese Vernunftchancen in die von ihr thematisierten Prozesse der historischen Bewußtseinsbildung (insbesondere diejenigen des Geschichtsunterrichts) einzubringen.

Damit wird der Spielraum der Geschichtsdidaktik nicht unzulässig eingeschränkt, sondern allererst eröffnet: In dem Maße, in dem sich die Geschichte als Wissenschaft über die Geschichte als Lebenswelt erhebt, ist die Geschichtsdidaktik als eine eigene Fachdisziplin notwendig, die die Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft (im Lichte ihrer Reflektiertheit durch die Historik) bewußt und kontrolliert in die Lebenswelt zurückvermittelt, in der sie verwurzelt sind. Wenn die Geschichtsdidaktik also an die Geschichtswissenschaft Fragen nach der Orientierungsrelevanz historischer Forschungsergebnisse stellt, dann können diese Fragen von der Geschichtswissenschaft nicht durch einen Hinweis auf ihren wissenschaftlichen Status zurückgewiesen, sondern müssen von den Fachhistorikern als Erinnerung daran ernstgenommen werden, daß ihre Forschungspraxis von lebensweltlichen Orientierungsbedürfnissen fundamental abhängig ist.

Ein Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft, in dem die Geschichtsdidaktik lediglich eine marginale Existenz als Vermittlungstechnologie des Unterrichts führt, ist inadäquat, so sehr sich auch viele Historiker mit dem falschen Bewußtsein einer sich selbst genügenden historischen Forschung zufriedengeben und den Zusammenhang ihrer Forschungsleistungen mit elementaren Bedürfnissen nach zeitlicher Orientierung der aktuellen gesellschaftlichen Praxis aus ihrem Selbstverständnis ausblenden. Eine Kritik dieses Selbstverständnisses durch die Geschichtsdidaktik stellt in der Sache ein Plädoyer für eine unverkürzte Rationalität des historischen Denkens dar. In dieser Hinsicht muß immer wieder darauf hingewiesen werden, daß die von der Geschichtsdidaktik thematisierten Faktoren des Lehrens und Lernens von Geschichte von der Geschichtswissenschaft zur Kenntnis genommen und als Anregungen der historischen Forschung zur Geltung gebracht werden müssen. Ein geschärftes Bewußtsein aller historisch Interessierten an der inneren didaktischen Qualität der Geschichte als Wissenschaft könnte diesen Mangel beseitigen.

##### Literatur

- Barthes, R.: Die Historie und ihr Diskurs, in: *Alternative*. Zeitschrift für Literatur und Diskussion 11 (1968), 171–178.  
 Becher, U. A. J./Bergmann, K. (Hrsg.): *Geschichte – Nutzen oder Nachteil für das Leben*, Düsseldorf 1986.

- Burckhardt, J.: Historische Fragmente, hg. von E. Dürr, Stuttgart 1957.
- Burke, P. (Hrsg.): *New Perspectives on Historical Writing*, Oxford 1991.
- Danto, A. C.: *Analytische Philosophie der Geschichte*, Frankfurt 1974.
- Droysen, J. G.: *Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte*, hg. von R. Hübner, 8. Aufl. Darmstadt 1977.
- *Historik. Historisch-kritische Ausgabe*, hg. von P. Leyh, Bd. 1, Stuttgart 1977.
- Dülmen, R. v. (Hrsg.): *Das Fischer-Lexikon Geschichte*, Frankfurt 1990.
- Humboldt, W. v.: *Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers (1821)*, in: *ders.: Werke in fünf Bänden*, hg. von A. Filmer und K. Giel, Bd. 1, Darmstadt 1960.
- Iggers, G. G.: *Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert*, Göttingen 1993.
- Kocka, J.: *Sozialgeschichte. Begriff – Entwicklung – Probleme*, 2. Aufl. Göttingen 1986.
- Kosthorst, E. (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, Göttingen 1977.
- Le Goff, J.: *Geschichte und Gedächtnis*, Frankfurt 1992.
- Le Goff, J./Chartier, R./Revel, J. (Hrsg.): *Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der Neuen Geschichtswissenschaft*, Frankfurt 1994.
- Lübbe, H.: *Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse. Analytik und Pragmatik der Historie*, Basel 1977.
- Pandel, H.-J.: *Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (Fundamenta Historica, Bd. 2)*, Stuttgart 1990.
- Raulff, U. (Hrsg.): *Vom Umschreiben der Geschichte. Neue historische Perspektiven*, Berlin 1986.
- Rossi, P. (Hrsg.): *Theorie der modernen Geschichtsschreibung*, Frankfurt 1987.
- Rüsen, J.: *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 1983.
- *Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung*, Göttingen 1986.
- *Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens*, Göttingen 1989.
- *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zu rechtzufinden*, Köln 1994.
- Schulze, W. (Hrsg.): *Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion*, Göttingen 1994.
- Veyne, P.: *Geschichtsschreibung. Und was sie nicht ist*, Frankfurt 1990.
- White, H.: *Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses*, Stuttgart 1986.

## Geschichte

### Wolfgang Bialas

Die historisch je konkrete Art und Weise, in der Menschen gleichzeitig Produkt und Produzent ihrer gesellschaftlichen Verhältnisse sind, ihre kaum vermeidbaren Entscheidungszwänge und dennoch vorhandenen Gestaltungsräume, das Maß also ihrer tatsächlichen Einflussschancen auf Entwicklungen, in denen sich der Geist ihrer Zeit zu historischen Tendenzen verdichtet, all das läßt sich erst im Nachhinein in der analytischen Rekonstruktion sozialer Kräfteverhältnisse und epochaler Konstellationen, und das auch nur näherungsweise, bestimmen. Dieser Umstand sollte der Geschichtswissenschaft einen Bonus an lebensweltlicher Bedeutung sichern. Beklagt wird jedoch stattdessen eine zunehmende Kluft zwischen dem öffentlichen Interesse an Geschichte und ihrer professionellen Behandlung, zwischen thematisch breit gefächerten geschichtswissenschaftlichen Diagnosen, Prognosen und Deutungen und der öffentlichen Wahrnehmung dieser Themen, die sich offensichtlich in stärkerem Maß aus professionell vernachlässigten, oder ignorierten, nichtwissenschaftlichen Quellen speist.

Nicht zufällig sind die Schwierigkeiten, begrifflich zu fixieren, was Geschichte ist, in ihren Begriff selbst eingezogen. Sowohl das Geschehene als auch die identitätsbildende Vergewisserung über das Geschehene in der Herstellung einer reflektierten Synthese von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont (Koselleck) werden mit dem Begriff Geschichte bezeichnet. In der Unterscheidung von *res gestae* und der *historia rerum gestarum*, von geschehener Geschichte und ihrer Darstellung, vom objektiven Gegenstand Geschichte und dem je subjektiven Zugriff auf Geschichte mit dem Ziel, in einer Synthese von Erklärung und Verstehen einen ihrer realen Komplexität gewachsenen theoretischen Begriff von Geschichte zu gewinnen, wird dem Rechnung getragen. Die Schwierigkeit, beide Bedeutungen schon im Sprachgebrauch begrifflich zu unterscheiden, ist mehr als nur eine sprachliche Verlegenheit. Sie ist Teil des Problems, mit dem die sog. *Menschenwissenschaften* konfrontiert sind, nämlich: Gesellschaft, die in der permanenten Dialektik von Kontinuitäten und Brüchen historisch geworden ist, als durch konkrete Kontexte strukturierte Konstituierungsleistung von Menschen zu konzeptualisieren, die in eben dieser Konstituierung selbst erst gesellschafts- und geschichtsfähig werden.

### *Geschichte und Sprache*

Das, was der Historiker sagt, ist unlösbar mit dem verbunden, wie er es sagt. Geschichte ist primär schriftlich überlieferte Geschichte. In einer historiographischen Rekonstruktion der Geschichte ihres Schreibens wird der Modus dieser schriftlichen Überlieferung, wird Sprache selbst zum Problem. Zu diesem Verhältnis von realem geschichtlichen Geschehen und seiner sprachlichen Artikulation merkt Reinhart Koselleck grundsätzlich an: „Die Reflexion auf die geschichtliche Sprache, auf die Sprechakte, die Ereignisse stiften helfen oder eine historische Erzählung konstituieren, kann ... keine sachliche Priorität beanspruchen gegenüber den Geschichten, die sie thematisieren hilft. Wohl aber kommt der sprachlichen Reflexion eine theoretische und eine methodische Priorität gegenüber allem Geschehen und der Geschichte zu“ (Koselleck 1989, 301). Die

## Jörn Rüsen

Historik ist eine (Meta-)Theorie, die die Grundlagen der Geschichtswissenschaft als Fachdisziplin expliziert und begründet. Sie hat eine Tradition, die weit hinter den Verwissenschaftlichungsprozeß des historischen Denkens zurückreicht. „*Ars historica*“ war eine Kunstlehre der Geschichtsschreibung und explizierte zumeist die rhetorischen Regeln der Historiographie als eigener literarischer Gattung und den Umgang mit ihr als Lernprozeß. Sie hatte also ursprünglich eine ausgesprochen didaktische Ausrichtung (Pandel 1990). Die moderne, der Geschichte als Fachwissenschaft gewidmete Historik vereinigt in unterschiedlicher Weise vier Elemente: (1) das traditionelle einer Rhetorik der Geschichtsschreibung, (2) eine Enzyklopädie des historischen Wissens, (3) eine Methodologie der historischen Forschung und (4) eine Erkenntnistheorie des historischen Denkens. Enzyklopädie und Erkenntnistheorie können auch um Gesichtspunkte und Argumentationen einer Philosophie der Geschichte bereichert werden. Droysens Historik (zuerst 1857) hat eine klassisch gewordene Synthese aller dieser Elemente gefunden, die bis heute unerreicht ist.

Die von der modernen Historik thematisierten Grundlagen der Geschichtswissenschaft lassen sich als systematischer Zusammenhang von fünf Faktoren beschreiben, die jeder für sich notwendig und alle zusammen hinreichend sind für die kognitive Konstitution der historischen Erkenntnis: Orientierungsbedürfnisse, (theorieförmige) leitende Hinsichten auf die menschliche Vergangenheit, methodische Verfahren der historischen Forschung, Formen der Darstellung und Funktionen der Daseinsorientierung (Rüsen 1983, 23–32). Der gegliederte Zusammenhang dieser Faktoren läßt sich als „*Paradigma*“ oder „*disziplinäre Matrix*“ der Geschichte als Wissenschaft bezeichnen. Indem die Historik diese *Matrix* thematisiert dient sie den Historikern und ihrem Publikum zur Verständigung über Eigenart, Leistung und Grenzen der Geschichte als Wissenschaft.

Im Prozeß der fortschreitenden Spezialisierung und Differenzierung der historischen Forschung hält sie ein Bewußtsein von den umgreifenden, die Einheit der Geschichtswissenschaft gewährleistenden Prinzipien des historischen Denkens wach und stellt insofern ein integrierendes Element in der Entwicklung der Geschichtswissenschaft dar. Zusätzlich zu dieser Integrationsfunktion kommt der Historik noch die wichtige Aufgabe der Kontrolle und Begründung von Veränderungen in den Grundlagen der Geschichtswissenschaft zu. Vor allem in ihren Grundlagenkrisen muß die Geschichtswissenschaft neue historische Orientierungsbedürfnisse des gesellschaftlichen Lebens in Form einer von der Historik reflektierten Revision ihrer leitenden Hinsichten und ihrer methodischen Verfahren verarbeiten. Schließlich hat sie auch eine wichtige didaktische Funktion: Sie erzeugt bei den Fachleuten ein Bewußtsein der Fachlichkeit ihrer Profession und stellt mit den Grundlagen ihrer Disziplin den Gesamtzusammenhang der historischen Erkenntnisleistung dar, die im Rahmen jeweils nur spezieller Forschungskompetenzen erbracht werden kann. Sie lehrt den Wald der Geschichte und der historischen Erkenntnis vor den Bäumen des Spezialistentums sehen.

„Historik“ als Bezeichnung einer speziellen Literatur, die die Regeln der Geschichtsschreibung und den rechten Erwerb und Gebrauch des historischen Wissens behandelt, gibt es schon seit der Frühen Neuzeit. Aber erst der Historismus schuf (auf der Grundlage wesentlicher Innovationen der Spätaufklärung) die heute noch vorherrschende Konzeption der Historik. In den klassisch gewordenen Werken von Droysen und Bernheim formulier-

te die Geschichtswissenschaft die theoretischen und methodischen Prinzipien ihrer fachlichen Verfassung und Eigenständigkeit.

Die gegenwärtigen Problemstellungen der Historik sind gekennzeichnet (a) durch eine Problematisierung der praktischen Funktion der historischen Erkenntnis, (b) durch eine Erweiterung und Veränderung der allgemeinen Bezugsrahmen der historischen Interpretation und der Forschungsmethoden, (c) durch eine Thematisierung der narrativen Struktur historischer Aussagen und (d) durch eine Erneuerung der Poetik und Rhetorik der Geschichtsschreibung.

- a) Die Historik analysiert die unbestreitbare Abhängigkeit des historischen Denkens von praktischen Interessen ihres gesellschaftlichen Kontextes an historischer Orientierung des menschlichen Lebens in seinen zeitlichen Veränderungen; dabei verfolgt sie die Absicht, die in der fachwissenschaftlichen Verfassung des historischen Denkens liegenden Objektivitätschancen zu sichern und zu erhöhen. Sie präzisiert das lebenspraktische Interesse an der Historie als Interesse handelnder Subjekte an einer zeitlichen Orientierung ihrer Lebenspraxis und an einer Vergewisserung ihrer Identität, und sie macht dieses Interesse als Lebensimpuls des historischen Denkens sichtbar. Sie zeigt zugleich auf, daß und wie dieser Impuls in eine wissenschaftliche Rationalität umgesetzt werden kann und muß, die eine unterschiedliche Standpunkte im gesellschaftlichen Leben umgreifende Konsensbildung über die menschliche Vergangenheit und ihre Bedeutung für die Gegenwart ermöglicht. Das Objektivitäts- und Parteilichkeitsproblem erfährt eine erhebliche Erweiterung und Vertiefung, wenn die Erkenntnisleistungen der Geschichtswissenschaft als Teil eines umfassenden kulturellen Prozesses der historischen Erinnerung im Leben einer Gesellschaft, als Sachverhalt von Geschichtskultur angesprochen und analysiert wird. Dann wird sichtbar, daß und wie die historische Erkenntnis fundiert ist in und sich zugleich abhebt von den kollektiven Erinnerungen, in denen die Vergangenheit im kulturellen Lebenszusammenhang der jeweiligen Gegenwart immer schon gedeutet und lebendig da ist. Zumeist wird das kollektive Gedächtnis in seinen Selektions- und Sinnbildungsmechanismen in einen Gegensatz zur wissenschaftlichen Forschung und Wissensproduktion gesetzt; denn es fragt wenig nach kritischer Erfahrungssicherung, pflegt seine standpunktabhängigen Einseitigkeiten zu verbergen und reflektiert und begründet natürlich seine legitimatorischen Sinnkriterien nicht. Dennoch gibt es nicht nur allzu oft undurchschaute Abhängigkeiten der fachlichen Erkenntnisarbeit von kulturellen Vorgaben aus ihrem Lebenszusammenhang mit der Gegenwart, sondern auch übergreifende Gemeinsamkeiten an Regulativen, von denen her ein fruchtbares Abhängigkeits- und Spannungsverhältnis zwischen Geschichtsgedächtnis und Geschichtswissenschaft in den Blick genommen werden könnte.
- b) Aus dem Anspruch der Geschichtswissenschaft auf allgemeine Überprüfbarkeit ihrer Forschungsergebnisse folgt zwingend, daß die in inhaltlicher und methodischer Hinsicht jeweils gewählten Gesichtspunkte der historischen Interpretation expliziert werden müssen. Die Historik analysiert den Status und die Funktion solcher Explikationen als Theoriebildungen. In ihnen werden allgemeine Annahmen über die jeweils in Frage stehenden geschichtlichen Zusammenhänge formuliert, die an die Quellen herangetragen werden müssen, um deren besonderen Tatsachengehalt erschließen zu können. Die Historik betont den konstruktiven Charakter solcher Annahmen: Sie legen fest, welche zeitlichen Zusammenhänge in den Blick geraten, welche Bedingungsfaktoren für sie als ausschlaggebend gelten und nach welchen Erklärungsmustern sie aufeinander bezogen werden, welche Analyseebenen unterschieden und welche Zusammenhänge zwischen ihnen festgestellt werden, nach welchen Kriterien Zeitspezifika erhoben und epochale Abgrenzungen vorgenommen werden sollen. Durch alle diese konstruktiven Leistungen der historischen Theoriebildung gewinnt die historische Interpretation eine präzise Begrifflichkeit, und zugleich wird die historische Forschung fähig, Erkenntnisse und Methoden benachbarter Wissenschaften zu rezipieren. Art und Ausmaß solcher Theoriebildungen sind umstritten. In der jüngsten Wende der Geschichtswissenschaft von der Sozial- und Gesellschaftsgeschichte zur Kulturgeschichte wird die Arbeit mit expliziten Theorien idealtypischer Art, insbesondere mit Konzepten übergreifender historischer Entwicklungen (wie z. B. der Modernisierungstheorie) als Ausblendung des inneren Sinns vergangener

Lebensformen kritisiert und die Interpretationsstrategie der „dichten Beschreibung“ empfohlen (Medick 1984). Ihr tiefenhermeneutischer Ansatz, der sich auf die Erfahrung und Deutung historischer Prozesse durch die Betroffenen selber richtet, hat freilich seine eigenen theoretischen Voraussetzungen und Implikationen. Sie sind noch nicht hinreichend reflektiert worden, und auch das einschlägige Theorieangebot anderer Wissenschaften (der Kulturanthropologie, der phänomenologischen Soziologie u. a.) wurde noch nicht ausführlich im Rahmen einer Historik der neuen Kulturgeschichte erörtert.

- c) Da historische Theorien letztlich Historiographie organisieren, müssen sie dem Kriterium der Narrativität historiographischer Texte genügen (Baumgartner, in: Baumgartner/Rüsen 1976). Mit diesem Kriterium können der geschichtsspezifische Charakter der Theoriebildungen der Geschichtswissenschaft – im Unterschied zu nomologischen Theorien anderer Wissenschaften – und die normative Orientierungsfunktion (also der Praxisbezug) der historischen Erkenntnis präzise bestimmt werden. Die Historik gibt Aufschluß über die Eigenart der Geschichtswissenschaft, indem sie die formale Struktur der Geschichtsschreibung untersucht. Sie betont die Bedeutung, die narrative Sprachhandlungen für die Gegenstandsbestimmung „Geschichte“ haben (White 1973) und erweitert damit die seit dem Historismus dominierenden Fragen nach den Bezugsrahmen und Methoden der historischen Forschung um Gesichtspunkte, die die sprachliche Konstitution des historischen Wissens und die Rezeption und Wirkung der durch die Forschung erbrachten historischen Erkenntnis in ihrem sozialen Kontext in den Blick bringen.
- d) Ausgehend von der Einsicht in die Bedeutung des Erzählens als fundamentaler Sprachhandlung thematisiert die Historik in ihrer jüngsten Entwicklungsphase die Poetik und Rhetorik der Geschichtsschreibung. Sie macht deutlich, daß historische Erkenntnis ohne die Operationen des Gestaltens von Geschichten nicht hinreichend vollzogen und verstanden werden kann. Die Formen der historischen Darstellung stehen in einem inneren Zusammenhang mit den Bezugsrahmen der historischen Interpretation. Dieser Zusammenhang ist noch wenig erforscht worden, weil die post-moderne poetologische und rhetorische Wende der Historik gegen ein modernes Verständnis von Historie als einem methodisch geregelten Erkenntnisprozess Wissenschaftlichkeit und literarischen Charakter fälschlicherweise als Gegensätze erscheinen läßt.

Die Historik ist eine notwendige Bezugsgröße jeder Geschichtsdidaktik, die fachwissenschaftsbezogen sein will. Die Frage der Geschichtsdidaktik nach Vernunftkriterien der historischen Bewußtseinsbildung im Leben einer Gesellschaft kann nicht hinreichend beantwortet werden, wenn nicht die durch die Geschichtswissenschaft geleistete Rationalität des historischen Denkens in der allgemeinen und prinzipiellen Form berücksichtigt wird, wie sie die Historik expliziert. Die Geschichtsdidaktik, die sich als Gegenstandsbereich nicht nur den Geschichtsunterricht, sondern das umgreifende Phänomen der historischen Bewußtseinsbildung im gesellschaftlichen Leben zuschreibt, muß sich in dem Maße auf die Historik beziehen oder selbst zur Historik werden, in dem sie die der Geschichtswissenschaft als Fachdisziplin eigentümliche Rationalität des historischen Denkens als faktisch und normativ wesentlichen Faktor der historischen Bewußtseinsbildung einer Gesellschaft ansieht.

## Literatur

- Baumgartner, H. M./Rüsen, J.: Seminar: Geschichte und Theorie. Umriss einer Historik, Frankfurt 1976.
- Bernheim, E.: Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie, 2 Bde., 5./6. Aufl. Leipzig 1908 (Reprint New York 1970).
- Blanke, H. W.: Historiographieggeschichte als Historik (Fundamenta Historica, Bd. 3), Stuttgart 1991.
- Droysen, J. G.: Historik. Historisch-kritische Ausgabe, hg. von P. Leyh, Bd. 1, Stuttgart 1977.
- Koselleck, R./Gadamer, H.-G. (Hrsg.): Hermeneutik und Historik, Heidelberg 1987.

- Koselleck, R./Mommson, W. J./Rüsen, J. (Hrsg.): Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft (Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik, Bd. 1), München 1977.
- Medick, H.: „Missionare im Ruderboot“? Ethnologische Erkenntnisweisen als Herausforderungen an die Sozialgeschichte, in: *GnG* 19 (1984), 295–319.
- Pandel, H.-J.: Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765–1830) (Fundamenta Historica, Bd. 2), Stuttgart 1990.
- Rüsen, J.: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.
- Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung, Göttingen 1986.
- Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens, Göttingen 1989.
- Rusch, G.: Erkenntnis, Wissenschaft, Geschichte. Von einem konstruktivistischen Standpunkt, Frankfurt 1987.
- White, H.: Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe, Baltimore 1973 (dt.: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa, Frankfurt 1992).

## Historische Theorien

### Wolfgang Bialas

Mit der keineswegs selbstverständlichen Annahme, es gebe so etwas wie historische Theorien, ist bereits eine Vorentscheidung getroffen: Die Geschichte ist auf spezifische Weise wissenschaftsfähig, historische Erkenntnis kann theorieförmig organisiert werden, die kognitive Dimension der Geschichtswissenschaft gehört zu ihrem definitiven Grundbestand. Dagegen steht etwa die klare „Antwort auf die Frage, wieso es keine Theorie der Geschichte gibt ... : Geschichten sind theorieunfähig, weil die Reihe der Ereignisse und Zustandsänderungen, über deren Wirkungen sich ein Geschichtssubjekt ändert, aus Elementen besteht, die in Relation zueinander wie in Relation zu den Intentionen oder Funktionen des Subjekts, auf das sie wirken, kontingenten Charakter haben“ (Lübbe 1979, 83).

Damit ist das Problem vorläufig umschrieben. In Frage steht die kognitive Spezifik der Geschichtswissenschaft, steht die Beziehung der kognitiven zu ihrer ästhetischen Dimension, zu ihrer narrativen Strukturierung. An ihrer Beantwortung entscheidet sich, nach welchen Prinzipien methodischer Rationalität sich ihre disziplinäre Eigenart bestimmen läßt. Solange die Geschichtswissenschaft am durch die Naturwissenschaften exemplarisch repräsentierten Rationalitätstypus sog. exakter Wissenschaften ausgerichtet ist, kann diese Bestimmung nur defizitär sein. Aber auch die explizite Abgrenzung von diesem Wissenschaftsideal führt die Geschichtswissenschaft noch nicht aus dem übermächtigen Schatten der Naturwissenschaften heraus. Zur Souveränität gegenstandsspezifischer eigenständiger Theoriebildung kann sie nur kommen, wenn sie sich dem Theorieproblem auf dem Boden ihrer eigenen Forschungspragmatik stellt.

- Koselleck, R.: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt 1989.
- Lübbe, H.: *Wieso es keine Theorie der Geschichte gibt*, in: Kocka, J./Nipperdey, T. (Hrsg.): *Theorie und Erzählung in der Geschichte*, München 1979, 65–84.
- Meran, J.: *Theorien in der Geschichtswissenschaft. Die Diskussion über die Wissenschaftlichkeit der Geschichte*, Göttingen 1985.
- Rossi, P. (Hrsg.): *Theorie der modernen Geschichtsschreibung*, Frankfurt 1987.
- Rüsen, J.: *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*, Frankfurt 1990a.
- *Theorie der Geschichte*, in: van Dülmen, R. (Hrsg.): *Das Fischer-Lexikon Geschichte*, Frankfurt 1990b, 32–52.

## Historische Methode

Jörn Rüsen

### Definition

Historische Methode ist die Gesamtheit der Regeln des historischen Denkens. Sie bestimmen die Verfahren, nach denen die menschliche Vergangenheit als Geschichte gegenwärtigt wird. Im Laufe der Entwicklung des historischen Denkens wurden die Schwerpunkte seiner Regelbarkeit unterschiedlich gesetzt: Ging es vor der Aufklärung zumeist darum, die Verfahren der historischen Darstellung und der optimalen Aneignung des historischen Wissens herauszuarbeiten, so setzte sich seit der Aufklärung die Idee der wissenschaftlichen Rationalität im Bereich der Geschichtsschreibung immer mehr durch. Damit wurden die Verfahren des historischen Denkens primär am Gesichtspunkt der Sicherung der historischen Erkenntnis orientiert. Zunächst wurde diese Sicherung darin gesehen, daß die Regeln der historischen Kritik beachtet wurden, die eine systematische Überprüfung des Informationsgehalts der Quellen garantieren. Der Historismus erweiterte diesen Methodenbegriff dadurch, daß auch die historische Interpretation als regelhaft angesehen wurde. Seit dem Historismus wird der Wahrheitsanspruch der historischen Erkenntnis damit begründet, daß sie das Resultat eines methodisch geregelten Forschungsprozesses ist. Man kann in der Geschichtswissenschaft einen weiteren und einen engeren Methodenbegriff unterscheiden: Der weitere betrifft die allgemeinen und fundamentalen Regeln der Geltungssicherung historischer Aussagen, der engere das Regelsystem der historischen Forschung.

### Methodische Prinzipien des historischen Denkens

Historisches Denken wird wissenschaftlich, wenn es sich auf das Prinzip verpflichtet, seine Geltungsansprüche systematisch, d. h. regelhaft zu begründen. Geltungsansprüche („Wahrheit“) von Geschichten können in drei Hinsichten begründet werden: durch

Verweis auf ihren Erfahrungsgehalt, auf ihre Bedeutung für die Zeitorientierung der aktuellen Lebenspraxis (Normengehalt) und auf ihre Funktion im kulturellen Orientierungsrahmen der Gegenwart (Sinngelalt). Diesen Hinsichten entsprechend können drei verschiedene methodische Prinzipien des wissenschaftlichen historischen Denkens unterschieden werden, die ihm die besondere Qualität der Objektivität verleihen: Methodisierung des Erfahrungsbezuges durch Forschung, Methodisierung des Normenbezuges durch Standpunktreflexion und Methodisierung des Bezuges auf oberste Sinnkriterien der zeitlichen Orientierung durch Theoretisierung (Rüsen 1983, 90–116).

### Die Regeln der historischen Forschung

Voraussetzung jeder historischen Forschung ist die Entwicklung einer Frage an die Vergangenheit, die dem Bedürfnis gegenwärtig handelnder Menschen entspricht, sich in der Zeit zu orientieren. Wenn auch diese Artikulation des historischen Interesses noch nicht eigentlich zur Forschung gehört, gibt es doch schon hier Plausibilitätskriterien, die das methodische Vorgehen der Forschung vorbereiten: Die gestellten Fragen müssen am historischen Orientierungsbedürfnis der Gegenwart und am Stand der bisherigen historischen Forschung überprüfbar sein, wenn sie als relevant für den durch die Forschung zu bewirkenden Erkenntnisfortschritt des historischen Denkens gelten sollen.

Die historische Forschung beginnt mit der methodischen Erkenntnisoperation der *Heuristik*. Ist durch die historische Fragestellung festgelegt, was man wissen will, dann wird in einem geregelten Verfahren überprüft, was man wissen kann. Heuristik ist ein doppeltes methodisches Verfahren: einmal die Regulierung von historischen Fragestellungen durch Orientierungsbedürfnisse der Gegenwart und durch den schon erreichten historischen Wissensstand, und dann das Verfahren der systematischen Sammlung und Klassifikation der relevanten Quellen und der Einschätzung ihres Informationsgehalts. Die mit der historischen Fragestellung verbundenen ersten Hypothesen über die in Frage stehende menschliche Vergangenheit werden damit dem Kriterium der empirischen Kontrollierbarkeit und Konkretisierbarkeit unterworfen.

Der zweite methodische Schritt der historischen Forschung besteht in der *Kritik*. Hier werden aus den Quellen historische Daten über tatsächliches vergangenes Geschehen überprüfbar erhoben, und diese Erhebung orientiert sich am Kriterium der Plausibilität des Informationsgehaltes der Quellen. In der Form der historischen Hilfswissenschaften steht der Kritik ein Instrumentarium zur Sicherung dieser Plausibilität zur Verfügung.

Der dritte, abschließende methodische Schritt der historischen Forschung besteht in der *Interpretation*. In ihr werden die durch die Kritik aus den Quellen erhobenen Informationen über die Vergangenheit in den sinn- und bedeutungsvollen Zusammenhang eines zeitlichen Verlaufs zusammengefügt, der als Antwort auf die gestellte historische Frage gelten kann. Dabei gilt das Kriterium der Verständlichkeit: Die untersuchten Vorgänge müssen hinsichtlich ihrer Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen erklärt und durch solche Erklärungen verständlich gemacht werden. Es ist eine offene Frage, ob die für die historische Interpretation maßgebenden Gesichtspunkte und Perspektiven der geschichtlichen Entwicklungen in der Form theorieförmiger Bezugsrahmen der Forschung expliziert und reflektiert auf die Quellenbefunde bezogen werden sollen. Eine solcher Theoriegebrauch – z. B. in der Konstruktion und Verwendung von Idealtypen – müßte dann als eine spezifische methodische Operation des historischen Interpretierens angesehen werden (Weber 1968).

Über die historische Forschung hinaus führt dann schließlich die *Darstellung*; sie präsentiert die durch die Forschung erbrachte Vorstellung der menschlichen Vergangenheit in der Form einer Geschichte. Analog zur Regelung der historischen Forschung ist auch die Darstellung einem Plausibilitätskriterium unterworfen, das die Erstellung eines historiographischen Textes regelt: Die Geschichtsschreibung ist nicht nur der Direktive unterworfen, den durch die historische Forschung geleisteten Erkenntnisfortschritt in Gang zu halten und Geschichte so zu schreiben, daß sie auf eine Vertiefung und Erweiterung des historischen Wissens hin offen ist. Ihre literarische Form muß vielmehr dem praktischen Lebenszusammenhang und seinen Orientierungsbedürfnissen entsprechen, aus denen die historische Frage erwächst. Die Geschichtsschreibung sorgt durch poetische und rhetorische Prozeduren dafür, daß das forschend gewonnene historische Wissen in der kulturellen Orientierung von Lebenspraxis lebendig und wirksam wird.

So wenig die methodische Regulation der historischen Forschung im allgemeinen bestritten werden kann, so sehr ist aber auf der anderen Seite gegenwärtig unklar, ob und inwieweit die historische Methode als ein geschlossenes Regelsystem verstanden werden kann. Im Historismus ist ein solches geschlossenes System im Dreischritt von Heuristik, Kritik und Interpretation entwickelt und als verbindlicher Kanon der historischen Methode dargelegt worden (Bernheim 1908). Die hier dominierende hermeneutische Bestimmung der historischen Methode wurde aber durch die Übernahme analytischer Denkweisen aus den anderen Humanwissenschaften (Sozialwissenschaften, Sprachwissenschaft, Anthropologie u. a.) erweitert und verändert, und damit löste sich der traditionelle Kanon der historischen Methode in eine Vielfalt unterschiedlicher Forschungstechniken (zum Beispiel quantifizierende Methoden, Methoden der *Oral History*) auf. Seitdem kann von „der“ historischen Methode nur noch insofern gesprochen werden, als damit die Anwendung unterschiedlicher Forschungsverfahren im Bereich der Geschichtswissenschaft gemeint ist. Zu klären bleibt, worin der innere Zusammenhang dieser Verfahren besteht, der die Operationen der historischen Erkenntnis als einen in sich kohärenten und von anderen Erkenntnisprozessen abgrenzbaren Vorgang bestimmt.

Dazu ist zunächst einmal am systematischen Zusammenhang der methodischen Operationen von Heuristik, Kritik und Interpretation festzuhalten. Dieser Zusammenhang definiert die Einheit der historischen Methode in operativ-prozessualer Hinsicht.

Offen ist dann noch die Frage, ob es eine methodische Einheit auch hinsichtlich der verschiedenen Forschungsstrategien gibt, die ja unterschiedlich festlegen, was eigentlich inhaltlich an historischer Tatsächlichkeit aus den Quellen erhoben und wie sie als Geschichte interpretiert werden soll. Dieser operativ-substantielle Aspekt der historischen Methode wird zumeist als Verhältnis von hermeneutischen und analytischen Methoden angesprochen. In ihm ergibt sich die Einheit der historischen Methode aus der Funktion, die das forschend erzeugte historische Wissen im Prozeß der historischen Bewußtseinsbildung wahrnimmt. Insofern hier historische Identitäten durch Deutung von Zeiterfahrung gebildet werden, müssen die dafür maßgeblichen drei Zeitdimensionen methodisch erschlossen werden: die Zeitdimension subjektiver Selbstverständigungen und handlungsleitender Absichten, die Zeitdimension objektiver (struktureller) Handlungsbedingungen und -umstände und die Vermittlung beider in die eigentlich historische Zeit. Aus dieser Mehrdimensionalität der historischen Erfahrung folgt, daß die Forschung in operativ-substantieller Hinsicht drei methodologischen Gesichtspunkten folgt, die systematisch miteinander zusammenhängen: Hermeneutisch rekonstruiert sie Zeitverläufe in der Vergangenheit nach Gesichtspunkten von Sinnzusammenhängen, die aus den Absichten der in diesen Verläufen handelnd und leidend beteiligten und miteinander interagierenden

Subjekte folgen. Analytisch rekonstruiert die Forschung Zeitverläufe in der Vergangenheit nach Gesichtspunkten von Wirkungszusammenhängen, die aus strukturellen Bedingungen folgen, unter denen Subjekte durch ihr Handeln und Leiden diese Verläufe (mit)vollziehen. Schließlich vermittelt sie (man könnte sagen: „dialektisch“) die Gesichtspunkte der hermeneutischen und analytischen Rekonstruktion von Zeitverläufen zu komplexen Zusammenhängen, in denen die Richtung historischer Prozesse aus einem offenen Wechselverhältnis zwischen Absichten und strukturellen Bedingungen menschlichen Handelns resultiert. Diese Vermittlung bindet die Vielfalt verschiedener methodischer Zugriffe auf die Quellen so in die Einheit der historischen Methode zusammen, daß unterschiedliche Erfahrungsbereiche in die Einheit einer praxisorientierenden und identitätsbildenden Geschichte substantiell integriert werden können.

### Bedeutung

Die historische Methode garantiert die Objektivität historischer Aussagen. Damit wird zwar nicht die fundamentale Abhängigkeit der Geschichtsschreibung vom Standpunkt ihrer Autoren und ihrer Rezipienten im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang der Gegenwart außer Kraft gesetzt; wohl aber wird der Wahrheitsanspruch der Geschichtsschreibung zu einer Angelegenheit des rationalen Argumentierens. Über unterschiedliche Standpunkte und widersprüchliche Interessenlagen hinweg führt die historische Methode in die Operationen der historischen Erkenntnis das Ziel der intersubjektiven Verbindlichkeit durch begriffliche, erfahrungsbezogene und konsensbildende Argumentation ein.

Die durch die historische Methode erreichbare Objektivität der historischen Erkenntnis muß als einer der wichtigsten Gesichtspunkte der historischen Bewußtseinsbildung nicht nur innerhalb der Geschichtswissenschaft angesehen werden. Die Methodisierung der historischen Erkenntnis ist eine Leistung der Geschichtswissenschaft, hinter die kein Lehren und Lernen der Geschichte zurückfallen darf. Der Geschichtsdidaktik ist damit die Aufgabe gestellt, in alle von ihr untersuchten Prozesse der historischen Bewußtseinsbildung normativ das Kriterium des Objektivitätsgewinns durch Methodisierung einzubringen und sich dabei an den für die Geschichte als Wissenschaft wesentlichen Plausibilitätskriterien zu orientieren. Dabei müssen diese Kriterien von der Didaktik über die Grenzen der Wissenschaft hinaus – und das heißt auch: über die Grenzen der Wissenschaftspropädeutik des Geschichtsunterrichts hinaus – als prinzipielle Vernunftchancen für jede gesellschaftliche Kommunikation über Geschichte elementarisiert und zur Geltung gebracht werden.

### Literatur

- Bernheim, E.: Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie, 2 Bde., 5./6. Aufl. Leipzig 1908 (Reprint New York 1970).
- Jäger, F./Rüsen, J.: Historische Methode, in: Dülmen, R. v. (Hrsg.): Fischer-Lexikon Geschichte, Frankfurt 1990, 2. Aufl. 1994, 13–32.
- Le Goff, J./Nora, P. (Hrsg.): Faire de l'histoire. Nouveaux problèmes, 2 Bde., Paris 1974.
- Meier, C./Rüsen, J. (Hrsg.): Historische Methode (Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik 5), München 1988.
- Rüsen, J.: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.
- Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung, Göttingen 1986.

Topolski, J.: Methodology of History, Dordrecht 1976.

Weber, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904), in: ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hg. von J. Winckelmann, 3. Aufl. Tübingen 1968, 146–214.

## Hermeneutik, Verstehen

Thomas Sandkühler

Hermeneutik, ursprünglich Auslegungslehre (vgl. zur Begriffsgeschichte Apel 1955), ist zu definieren als die Lehre vom Sinnverstehen. Im Unterschied zur normativen und philosophischen Hermeneutik geht es in der historischen Hermeneutik nicht um die Geschichte als Ganzes oder die Einordnung historischer Phänomene in einen größeren Zeitzusammenhang, sondern um das „Sinnverstehen menschlicher Handlungen in der Vergangenheit über die Quellen“ (Faber 1974, 110). Sie beruht auf den Voraussetzungen, daß 1. kein menschliches Handeln ohne die vorangegangene Deutung der Wirklichkeit und auf sie gerichtete Absichten erfolgt und 2. diese anthropologische Grundstruktur über die Zeiten hinweg dieselbe geblieben ist, so daß im Wege der Analogiebildung auf vergangenes Handeln zurückgeschlossen werden kann.

Die normative Hermeneutik beruht auf der erstmals bei Augustinus formulierten Vorstellung eines Dualismus zwischen Sache und Zeichen, wobei der göttliche Sinn sich nicht nur in Texten, sondern in allen Dingen verbarg. Im Mittelalter war Hermeneutik die applikative Auslegung von Gesetzestexten durch die Juristen und die Deutung der Welt und der Heiligen Schrift im Lichte der kirchlichen Tradition; sie war also auf Normen und Autoritäten bezogen. Luther suchte diese Traditionen auf ihre ursprünglichen Quellen zurückzuführen und ihren eigentlichen Sinn wieder zu erschließen, indem er das Verstehen allein auf das Schriftprinzip und den Glauben fundierte. Die darin angelegte Methode der Traditions- und Quellenkritik wirkte in den historischen Wissenschaften fort; Hermeneutik war noch im 18. Jahrhundert wesentlich eine philologische Interpretationslehre. Die philosophische Hermeneutik nahm dagegen ihren Ausgang bei Friedrich Schleiermachers Definition einer universellen „Kunstlehre des Verstehens“, die von Wilhelm Dilthey weiter ausformuliert wurde. Er grenzte die verstehenden „Geisteswissenschaften“ von den erklärenden Naturwissenschaften ab (Betti 1967; Riedel 1978) und beschrieb das Verstehen als psychologische Einfühlung, die auf der immer schon vorausgesetzten Identität von vergangenem Handlungs- und gegenwärtigem Verstehenssubjekt beruhe. Unter dem Eindruck des Neukantianismus wandte sich Dilthey kurz vor seinem Tod stärker der Geschichte zu; er bezeichnete als Verstehen nunmehr den „Rückgang auf ein geistiges Gebilde von einer ihm eigenen Struktur und Gesetzmäßigkeit“, das er als „objektiven Geist“ im Sinne Hegels definierte (Dilthey 1927, 85, 148). In der „Krise des Historismus“, die in den 1920er Jahren intensiv diskutiert wurde,

verloren auch die normativen Grundlagen der Geschichtswissenschaft des 19. Jahrhunderts an Überzeugungskraft. Bei Martin Heidegger und vor allem Hans-Georg Gadamer, die ihrerseits von Dilthey ausgingen, wurde das Verstehen in den Rang einer ursprünglichen Seinsverwirklichung erhoben. Aus der unleugbaren Tatsache des „In-der-Welt-Seins“ (Heidegger) des Historikers zog Gadamer die radikale Konsequenz, Verstehen als Nachvollzug des geschichtlich gegebenen „Wirkungszusammenhanges“ und damit letztlich wieder als Unterordnung unter die Autorität der als Norm gesetzten Tradition zu fassen. Die methodisch arbeitende Geschichtswissenschaft unterfiel dagegen dem Verdikt des „Objektivismus“ (Gadamer 1965, 285).

Der Historismus des 19. Jahrhunderts hatte bei aller Konzentration auf die Absichten der Akteure, auf Handlungen, Ereignisse und Quellen vornehmlich (außen)politischer und staatlicher Provenienz die Horizontgebundenheit des Verstehens methodisch diszipliniert. Droysen legte das „forschende Verstehen“ (Droysen 1977, 22) in die Verfahren von Heuristik, Kritik und Interpretation auseinander. Hermeneutik war bei ihm aber nicht nur Methode, sondern ein „Theoriebegriff ... , der den Umriss des historistischen Wissenschaftsparadigmas im ganzen absteckt“ (Jaeger 1994, 65). Gegen den Quietismus der im Gegenwärtigen steckenbleibenden materialen Geschichtsphilosophie Hegels rehabilitierte Droysen das Kantische Utopiepotential im Sinne eines prinzipiell un abgelösten Selbst- und Handlungsentwurfes der geschichtlichen Akteure, deren Absichten, das „ideale Gegenbild“ der als mangelhaft empfundenen „Geschäfte“ zu verwirklichen, hermeneutisches Verstehen allererst möglich machten. Gleichwohl neigte Droysen wie die überwiegende Mehrheit seiner Zeitgenossen doch zu einer „Ontologisierung der Gegenwart wider besseres Wissen“ (Jaeger 1994, 72).

Die Historische Sozialwissenschaft grenzte sich von der hermeneutischen Tradition des Historismus mit der Feststellung ab, daß „die Geschichte nicht in dem aufgeht, was die Menschen wechselseitig intendieren“ (Kocka 1985, 170); die Bedeutung nichtintentionaler Faktoren in historischen Strukturen und Prozessen wurde scharf akzentuiert. In Anlehnung an Max Weber und durch die Übernahme von Begriffen und Instrumentarien der systematischen Sozialwissenschaften verlagerte sich der Schwerpunkt der Forschung auf analytisch-erklärende Verfahren (vgl. Wehler 1973). Die historische Hermeneutik wurde dadurch keineswegs überflüssig. So können nichtintendierte Folgen vergangenen Handelns nur dann sinnvoll erschlossen werden, wenn die ursprünglichen Absichten der Akteure verstanden werden. Auch die Historische Sozialwissenschaft benötigt den Abgleich zwischen Gegenwarts- und Vergangenheitshorizont; die im Historismus entwickelten Methoden der Quellenkritik bleiben gültig. Das Verstehen richtet sich hier aber weniger auf die „Tradition“ im Sinne Droysens, sondern auf „Relikte“ auch nichtschriftlicher Art, die mit Hilfe der historischen Methode, durch Vergleich, Analogiebildung und Kontextualisierung, interpretiert werden. Diese hermeneutischen Verfahren werden in den größeren Bezugsrahmen langfristigen sozialen Wandels in Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur gestellt, der als solcher mit dem Rekurs auf Ereignisse, Absichten und Handlungen nicht hinreichend erklärt werden kann.

Im Zuge des sozialgeschichtlichen Paradigmenwechsels und vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie wurde die Geschichtstheorie Droysens ‚wiederentdeckt‘, hier vor allem bezogen auf das Problem der Kontinuität als Totalitätsvorstellung des Historischen und von der Gegenwart her konstruierte Verbindungslinie zwischen Vergangenheit, Gegenwart und möglicher Zukunft (Rüsen 1969, 117 ff.; Baumgartner 1972, 75 ff.). In diesem Zusammenhang hat Jörn Rüsen die ursprünglich von der analytischen Wissenschaftstheorie herausgearbeitete narrative Struktur des historischen Wissens (vgl. Danto

1974) als Spezifikum historischer Erklärungen expliziert (Rüsen 1982). Dieser Versuch einer Integration von nomologischen (gesetzesförmigen) und intentionalen (verstehenden) Verfahren unter dem Dach eines weit gefaßten Erzählbegriffs ist oft als neohistoristische Verabsolutierung erzählender Darstellungsformen mißverstanden worden (Faber 1974, 158 f.; Kocka 1984).

In neuester Zeit werden neohermeneutische Verfahren verschiedener Provenienz wiederbelebt: in der Alltags- und Mikrogeschichte, der Ideen- und Mentalitätsgeschichte und der historischen Anthropologie, insgesamt in der stärkeren Akzentuierung der Eigenständigkeit kultureller Faktoren gegenüber wirtschaftlichen und sozialen Strukturen und Prozessen. Dabei ist umstritten, ob diese neue Kulturgeschichte gleichsam mit Weber und innerhalb der Historischen Sozialwissenschaft oder gegen Weber und mit dem Anspruch ihrer Revision konzeptualisiert werden sollte (vgl. zu diesem Problem Jaeger 1994, 182 ff.). Die Betonung von „Kultur“ gegen „Gesellschaft“ deckt sich in Teilen mit den Positionen der philosophischen Hermeneutik. Diese kommen in ganz anderer Weise auch dann ins Spiel, wenn über die Möglichkeit des Verstehens von und „nach Auschwitz“ nachgedacht wird – ein Problem, das bereits die frühe Kritische Theorie intensiv beschäftigt hat. Inwieweit diese neuen Herausforderungen auf die Methodik der Geschichtswissenschaft durchschlagen werden, ist gegenwärtig noch nicht absehbar. Allemaal verändern sich die gesellschaftlichen Orientierungsbedürfnisse, die ihr immer schon zugrundeliegen. Aber auch die Einsicht in die Standpunktabhängigkeit ist ein Verdienst der historischen Hermeneutik.

## Literatur

- Apel, K. O.: Das Verstehen. Eine Problemgeschichte als Begriffsgeschichte, in: *Archiv für Begriffsgeschichte* 1 (1955), 142–199.
- Baumgartner, H. M.: Kontinuität und Geschichte. Zur Kritik und Metakritik der historischen Vernunft, Frankfurt 1972.
- Betti, E.: Allgemeine Auslegungslehre als Methodik der Geisteswissenschaften, Tübingen 1967.
- Danto, A. C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt 1974.
- Dilthey, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (1910), in: *ders.: Gesammelte Schriften*, Bd. 7, Leipzig/Berlin 1927.
- Droysen, J. G.: Historik. Historisch-kritische Ausgabe von P. Leyh, Bd. 1, Stuttgart 1977.
- Faber, K.-G.: Theorie der Geschichtswissenschaft, 3. Aufl. München 1974.
- Gadamer, H. G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 2. Aufl. Tübingen 1965.
- Jaeger, F.: Bürgerliche Modernisierungskrise und historische Sinnbildung. Kulturgeschichte bei Droysen, Burckhardt und Max Weber, Göttingen 1994.
- Kocka, J.: Zurück zur Erzählung? Plädoyer für historische Argumentation, in: *Geschichte und Gesellschaft* 10 (1984), 395–408.
- Historische Sozialwissenschaft, in: *Bergmann, K. u. a.* (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 3. Aufl. Düsseldorf 1985, 170–172.
- Riedel, M.: Verstehen oder Erklären? Zur Theorie der Geschichte der hermeneutischen Wissenschaften, Stuttgart 1978.
- Rüsen, J.: Begriffene Geschichte. Genesis und Begründung der Geschichtstheorie J. G. Droysens, Paderborn 1969.
- Die vier Typen des historischen Erzählens, in: *Koselleck, R./Lutz, H./Rüsen, J.* (Hrsg.): Formen der Geschichtsschreibung (Beiträge zur Historik, Bd. 4), München 1982, 514–605.
- Wehler, H. U.: Geschichte als Historische Sozialwissenschaft, Frankfurt 1973.

## Historische Kategorien

Jörn Rüsen

Kategorien sind fundamentale Denkformen, die die erfahrene Wirklichkeit der menschlichen Erkenntnis erschließen. Mit ihnen ordnet das Denken die Welt. Und sie geben den Ausschlag dafür, ob ein Reden über Sachverhalte sinnvoll oder sinnlos ist. Historische Kategorien sind also fundamentale Deutungsmuster der historischen Erfahrung. Mit ihnen wird der Bereich Geschichte aus der Gesamtheit aller möglichen Erfahrungen ausgegrenzt und festgelegt, worauf es ankommen soll, wenn etwas als „geschichtlich“ oder „historisch“ bezeichnet wird. Historische Kategorien sind oberste Sinnkriterien der historischen Erkenntnis; sie entscheiden darüber, nach welchen Gesichtspunkten durch historisches Erzählen die Zeiterfahrung der Vergangenheit zur Deutung der Gegenwart und zur Perspektivierung von Zukunft als Richtungsbestimmung menschlichen Handelns und Dimension menschlicher Identität aufgearbeitet und gedeutet wird.

Erörtert werden die kategorialen Probleme des historischen Denkens im Rahmen einer allgemeinen Theorie der Geschichte. Theorien dieser Art sind aus verschiedenen Gründen problematisch, aber unverzichtbar, solange mit Argumenten darüber gestritten werden soll, was als spezifisch „historisch“ den Erfahrungs- und Gegenstandsbereich der historischen Erkenntnis ausmacht, welche denkenden Zugriffsweisen diesem Bereich entsprechen und welche besondere Aufgabe dem historischen Denken im kulturellen Haushalt der menschlichen Lebenspraxis zukommt. Kategoriale Reflexionen gehören also im Rahmen einer Historik zum unverzichtbaren Bestandteil der Selbstverständigung der Geschichtswissenschaft. Zugleich stellen sie auch für die Geschichtsdidaktik eine fundamentale Bestimmungsgröße des historischen Lernens dar; denn letztlich geht es bei der lernenden Entwicklung von Geschichtsbewußtsein um den Erwerb der Fähigkeit eines kategorial stimmigen Umgangs mit der menschlichen Vergangenheit.

Historische Kategorien sind Antworten auf die Frage, welche Prinzipien die Zeiterfahrung als Geschichte erfahrbar, erkennbar, erforschbar, darstellbar und brauchbar (im Kontext menschlicher Daseinsorientierung) machen. Sie stellen Grundbegriffe des historischen Denkens dar, mit denen Zeiterfahrung in historisches Wissen verwandelt werden kann. Sie ordnen Zeiterfahrungen zum Bereich des historisch Erkennbaren; sie „definieren“ (im Sinne von „grenzen aus“) Geschichte als Erfahrungs- und Erkenntnisbereich und als Bereich praktisch verwendbaren Wissens, und zugleich ordnen sie diesen Bereich in sich selbst, indem sie seinen Sinn und seine Bedeutung fundamental festlegen.

Solche kategorialen Orientierungen entwickelt das historische Denken in drei Hinsichten: inhaltlich, formal und funktional.

- a) Historische Kategorien bringen „Geschichte“ als Inbegriff inhaltlicher Bestimmungen historischer Aussagen in den Blick. Sie ordnen also die Erfahrung von zeitlichen Veränderungen des Menschen und seiner Welt in der Vergangenheit zum Bereich erkennbarer geschichtlicher Verläufe und ihrer Zusammenhänge; sie geben Zeit den Sinn von Geschichte. Maßgebend für diese kategoriale Ausprägung einer historischen Sinnbestimmung ist das Sinnkriterium einer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft umgreifenden Zeiterlaufsvorstellung (philosophisch als „Kontinuität“ ausgedrückt). Historische Kategorien drücken sich also als Zeiterlaufsstrukturen

aus, mit denen empirische Zeitverläufe als geschichtliche identifiziert und interpretierbar gemacht werden (Koselleck 1979). Beispiele solcher Kategorien sind: Fortschritt (und seine Negation: Rückschritt); Entwicklung (mit ihrem Pendant: Individualität); Prozeß; Strukturwandel; Evolution (mit ihrer Spezifikation: Revolution). Solche Zeitverlaufsstrukturen lassen sich zu einem Netzwerk kategorialer Grundbegriffe oder historischer Universalien ausarbeiten, wenn synchrone Differenzierungen (zum Beispiel Arbeit, Gesellschaft, Herrschaft, Kultur, Umwelt) auf Interdependenzen allgemeiner Art hin angesprochen und diesen Interdependenzen diachrone Tendenzbestimmungen abgewonnen werden. Jeder historischen Interpretation liegen solche Netzwerke historischer Universalien bestimmend zugrunde. Sie werden von der geschichtswissenschaftlichen Forschungsarbeit zumeist vorausgesetzt und nur selten expliziert. Sie müssen aber immer dann systematisch in Theorieform dargelegt und diskutiert werden, wenn gängige Deutungsmuster der historischen Interpretation ihre Plausibilität verlieren oder kritisiert und neue Sinnkriterien des historischen Denkens eingeführt werden. Auch hängt von der Theoriefähigkeit der historischen Grundbegriffe der Wissenschaftlichkeitsanspruch der Geschichtswissenschaft, zumindest sein Ausmaß, ab; denn ohne sie blieben die kategorialen Grundlagen des historischen Denkens rhetorische und poetische Sprachhandlungen, und die historische Forschung stellte bloß eine sekundäre Rationalisierung einer letztlich nicht rationalisierbaren „Sinnggebung des Sinnlosen“ dar.

- b) Kategoriale Strukturen weist auch die Form des historischen Denkens auf; denn „Geschichte“ ist nicht nur Gegenstandsbestimmung historischer Aussagen, sondern zugleich auch eine Qualifikation ihrer spezifischen Form. Kategoriale Formbestimmungen ordnen die Zusammenhänge von Aussagen über die menschliche Vergangenheit zu sinn- und bedeutungsvollen, d. h. rezeptionsfähigen Geschichten. Maßgebend für diese kategoriale Strukturierung des historischen Denkens ist das Sinnkriterium der Narrativität. Die Ausprägung der narrativen Struktur historischer Aussagen (bzw. Aussageverknüpfungen) zu verschiedenen Formen des historischen Wissens läßt sich kategorial ordnen und reflektieren. Dann werden Grundmuster des historischen Erzählens sichtbar und ihr Verhältnis zu den kategorialen Deutungsmustern der historischen Erfahrung bestimmbar. Damit erfährt zugleich die Geschichtsschreibung im Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft eine erhebliche Aufwertung: Sie ist kein bloßer Appendix der Forschung mehr, sondern eine eigenständige Operation des historischen Denkens mit eigenen Kriterien wissenschaftsspezifischer Rationalität. Die Reflexionsarbeit an den Grundlagen der Geschichtswissenschaft verfügt über eine reichhaltige Tradition der Unterscheidung und Analyse verschiedener Typen der Geschichtsschreibung mit kategorialer Bedeutung. Verwiesen sei auf Droysens Typologie der untersuchenden, erzählenden, diskursiven und didaktischen Darstellung (Droysen 1977, 217 ff.) oder auf Nietzsches Unterscheidung der antiquarischen, kritischen und monumentalischen Geschichtsschreibung (Nietzsche 1874). In der jüngsten Entwicklung der Historik dominieren die Versuche, kategoriale Formelemente des historischen Denkens als narrative Schemata der Historiographie zu explizieren (White 1978; Rüsen 1990); dabei kann auf die lange Tradition der Rhetorik zurückgegriffen werden, die die formalen Kategorien des historischen Denkens erörtert hatte, bevor im Prozeß seiner Verwissenschaftlichung die inhaltlichen Kategorisierungen des historischen Denkens dominant in den Vordergrund traten.
- c) Schließlich gibt es auch kategoriale Funktionsbestimmungen des historischen Denkens. Sie strukturieren seinen Bezug auf den Orientierungsrahmen der menschlichen Lebenspraxis, in dem zeitliche Richtungsbestimmungen, die Vergangenheitserfahrungen und Zukunftserwartungen verbinden, Handeln intentional beeinflussen. Maßgebend für diese kategoriale Funktionsbestimmung des historischen Denkens im Orientierungsrahmen der menschlichen Lebenspraxis ist der Gesichtspunkt sozialer und personaler Identität in den zeitlichen Veränderungen des Menschen und seiner Welt. Zeiterfahrungen müssen kategorial so als Geschichte gedeutet und narrativ zum Ausdruck gebracht werden, daß sich die angesprochenen Subjekte mit ihnen der Dauer ihrer selbst im Wandel der Zeit vergewissern können. In dieser Funktionsbestimmung liegt die kommunikative Dimension beschlossen, die das historische Denken im Lebenszusammenhang seiner Subjekte hat (Röttgers 1982). Auch diese Dimension läßt sich kategorial

ordnen und erschließen, indem die für das Wechselspiel zwischen Produzenten und Rezipienten historischen Wissens maßgeblichen Strukturen und Prozesse historischer Identität herausgearbeitet und erörtert werden. Die Reflexionsarbeit an einer solchen funktionspezifischen kategorialen Analyse des historischen Denkens steckt noch in den Anfängen. Historische Identität ist strukturanalytisch als diachrone Dimension sozialer und personaler Identität in ihrem komplexen Zusammenhang noch wenig erschlossen. Allerdings bietet die historiographiegeschichtliche Forschung eine Fülle aufschlußreicher Materials.

So definiert zum Beispiel die Aufklärung historische Identität kategorial mit einem Konzept von Menschheit, und der Historismus partikularisiert diese kategoriale Verallgemeinerung zur historischen Vorstellung nationaler Identität. Gegenwärtig wird die geschlechtliche Identität des Menschen aus dem Banne quasi-natürlicher Fixierungen befreit und zu einer kategorialen historischen Bestimmung erhoben (Schmidt 1994), ohne daß die hier notwendigen theoretischen Reflexionen zum Thema „Geschlecht als historische Kategorie“ über kontroverse Ansätze schon hinausgegangen wären.

Die Reflexion kategorialer Strukturen des historischen Denkens in inhaltlicher, formaler und funktionaler Hinsicht kann dazu dienen, Eigenart, Leistung und Grenzen des historischen Denkens, Art und Ausmaß seiner wissenschaftsspezifischen Rationalität und schließlich auch seine lebenspraktische Bedeutung grundsätzlich aufzuklären. Solche kategorialen Analysen haben immer auch eine kritische Funktion, da sie elementare und allgemeine Voraussetzungen des historischen Denkens in den Blick bringen, die in der konkreten historischen Erinnerungsarbeit eher verborgen bleiben, obwohl sie diese Arbeit maßgeblich bestimmen.

Die Geschichtsdidaktik muß auf die für das historische Denken maßgeblichen Kategorien rekurrieren, um die Fachspezifik des historischen Lernens und Lehrens dort zur Geltung bringen und reflektieren zu können, wo Lernen und Lehren unter anderen kategorialen Zugriffen erziehungswissenschaftlich (mit Hilfe anderer Wissenschaften, wie vor allem der Psychologie) untersucht wird. Die Aufgabe der Geschichtsdidaktik besteht dann darin, die historischen Kategorien als fundamentale Bestimmungsfaktoren des historischen Lernens in inhaltlicher, formaler und funktionaler Hinsicht zu formulieren. Dann ergeben sich Gesichtspunkte, nach denen diskursiv mit dem Gewicht geschichtstheoretischer Plausibilität darüber entschieden werden kann, worauf es im historischen Lernen inhaltlich ankommt, welche formalen Kompetenzen lernend erworben und lehrend vermittelt und unter welchen Gesichtspunkten der Lebensdienlichkeit historische Lernprozesse organisiert werden können (Ansätze dazu bei Mayer/Pandel 1976). Überdies besteht eine zentrale Aufgabe der Geschichtsdidaktik darin, die Entstehung und Entwicklung kategorialer historischer Denkfähigkeit zu erforschen, eine Aufgabe, die noch kaum in Angriff genommen worden ist.

## Literatur

- Baumgartner, H.-M.: Kontinuität und Geschichte. Zur Kritik und Metakritik der Geschichte, Frankfurt 1972.
- Droysen, J. G.: Historik. Historisch-kritische Ausgabe, hg. von P. Leyh, Bd. 1., Stuttgart 1977.
- Koselleck, R.: „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ – zwei historische Kategorien, in: ders.: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt 1979, 349–375.
- Koselleck, R./Gadamer, H.-G. (Hrsg.): *Hermeneutik und Historik*, Heidelberg 1987.
- Mayer, U./Pandel, H.-J.: *Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht* (AuA Bd. 13), Stuttgart 1976.

- Nietzsche, F.: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben (1874), in: *ders.*: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, hrsg. von G. Colli/M. Montinari, Bd. 1, München 1988.
- Röttgers, K.: Geschichtserzählung als kommunikativer Text, in: *Quandt, S./Süssmuth, H.* (Hrsg.): Historisches Erzählen. Formen und Funktionen, Göttingen 1982, 29–48.
- Rüsen, J.: Die vier Typen des historischen Erzählens, in: *ders.*: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt 1990, 153–230.
- Der Teil des Ganzen. Über historische Kategorien, in: *ders.*: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994, 150–167.
- Schmidt, U. C.: Vom Rand zur Mitte. Aspekte einer feministischen Perspektive in der Geschichtswissenschaft, Bern/Dortmund 1994.
- White, H.: Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung, Frankfurt 1990.

## Fortschritt

Rainer Piepmeier

Fortschritt ist ein historisch ausgebildeter Deutungsbegriff für Geschichtsabläufe, der begründet ist in der räumlichen und zeitlichen Endlichkeit des Menschen und der nicht-menschlichen Wirklichkeit. Der doppelte Bezug auf Raum und Zeit artikuliert sich im Wort Fortschritt selbst, das als Metapher eine räumliche Vorstellung aufnimmt und hierin zeitliches Geschehen sprachlich und gedanklich faßbar machen will. Das Wort und die Sache des Fortschritts ist gekennzeichnet durch die allgemeine Bedingung, daß zeitliche Vorgänge nicht vom Raum getrennt werden können. Fortschritt als Deutungsbegriff erfährt den Zusammenhang der Erfahrung endlicher Zeitlichkeit des menschlichen Strebens nach Selbsterhaltung, das naturhaft ist, sich aber jeweils historisch verschieden artikuliert, und des Willens nach Freiheit. Insofern dieser Zusammenhang besonders in der europäischen Geschichte ausgebildet zu sein scheint, ist Fortschritt einer der konstitutiven Begriffe der europäischen Kultur. Unter dem Wortzeichen Fortschritt wird dieses Merkmal europäischer Kultur allerdings erst Ende des 18. Jahrhunderts terminologisch festgelegt (Ritter 1972; Koselleck 1975), um die neuzeitlich bestimmte Ausprägung zu kennzeichnen. Analoge historische Erfahrungen artikulieren sich aber schon vorher, im Rahmen anderer Deutungssysteme, auf der Basis materiell bedingter und beschränkter Aneignungs- und Freiheitsmöglichkeiten.

Auch die Antike kennt ein Bewußtsein des Fortschreitens als qualitative Veränderung zum Besseren hin, das man methodisch kontrolliert und plausibel begründet als „Könnens-Bewußtsein“ bezeichnet hat (Meier 1980). Es bildet sich in der griechischen Antike das Bewußtsein von tatsächlichen und möglichen Verbesserungen, auf der Grundlage der erfahrenen neuen Möglichkeit des politischen Handelns, der nutzbaren Aneignung der Natur und des künstlerischen Gestaltens. Dies Bewußtsein bleibt aber partiell in bezug auf räumlichen Umfang und zeitliche Dimension, entsprechend dem Ausmaß der Aneignung von Natur und der Partialität von Freiheitsverwirklichung. Der umfassende

Deutungsrahmen für zeitliche Abläufe, die Vorstellung eines Kosmos mit seinen Umkehrungen und kreisförmigen Umläufen, bleibt unberührt.

Die christliche Deutung des Weltgeschehens geht von einer unumkehrbaren Linearität aus, die im einmaligen Erscheinen Christi begründet ist. Indem aber mit dem Erscheinen Christi das Entscheidende im Weltgeschehen vollbracht ist, kann und muß kein qualitativer Fortschritt gedacht werden. Da sich die Naherwartung der Wiederkehr Christi nicht erfüllt, eröffnet sich zwar Geschichte als Zeit-Raum christlichen Lebens, aber der Zusammenhang von Schöpfung, Geburt, Tod und Wiederkehr Christi ist nicht als linearer Prozeß eines endlich-historischen Fortschritts zu fassen, sondern transzendiert Geschichte und ist ein Geschehen, das der Verfügungsmacht der Menschen entzogen ist. In bestimmender Weise hat Augustinus dieses Geschichtsverständnis für die christliche Spätantike und das Mittelalter formuliert (vgl. Ritter 1972; Koselleck 1975); Joachim von Fiore dynamisiert zwar diese Vorstellung, überschreitet aber den heilsgeschichtlichen Rahmen nicht.

Der neuzeitliche Begriff des Fortschritts ist Folge eines grundlegenden Erfahrungswandels, der begründet ist in der Erfahrung einer zunehmend möglichen Aneignung der Natur zugunsten der Selbsterhaltungsmöglichkeiten des Menschen. Das Bewußtsein beschleunigt wiederum den realen Prozeß. Bewußt wird die Erfahrung zunächst in einzelnen Bereichen, den Wissenschaften, in der Kunst und Philosophie, in Moral und Gesellschaft (vgl. Koselleck 1975). Das Bewußtsein des tatsächlichen oder möglichen Fortschritts in Teilbereichen vereinigt sich schließlich zum Bewußtsein eines Fortschritts der Geschichte, die nun selbst als Einheit als linearer Prozeß auf ein Ziel hin aufgefaßt wird. Als Subjekt wie Objekt dieser Fortschrittsgeschichte wird die Menschheit als ganze gedacht. Daß dies noch nicht Stand der realen Geschichte ist, es also räumliche und zeitliche Ungleichheiten gibt, nährt gerade die Idee des Fortschritts. Fortschritt wird so Deutungsbegriff für vergangene Geschichte, Selbstverständigungsbegriff der Gegenwart, deren Stelle im Prozeß des Fortschritts bestimmt wird, und Handlungs- und Planungsbegriff, der die Zukunftsdimension erschließt.

Die neuzeitliche Wissenschaft, die daraus sich ergebende mögliche neue Technik der Naturbeherrschung, die gesellschaftlichen und politischen Revolutionen bilden den multikausal verknüpften Prozeß der Emanzipation aus der historischen Wirklichkeit des alten Europas und der Konstitution der neuzeitlichen Gesellschaft, die auf rationaler Beherrschung und technischer Nutzung der Natur begründet ist. Entscheidend für den Fortschrittsbegriff ist, daß die Erwartung zunehmender bürgerlicher Freiheiten hoffnungsvoll gebunden ist an die zunehmenden Möglichkeiten der Naturaneignung. Die bürgerliche Gesellschaft, die sich in diesen historischen Entwicklungen herausbildet und sich als Träger und Motor der Fortschrittsgeschichte versteht, behauptet sich als Gesellschaft zunehmender Freiheiten in der Realisierung zunehmender Aneignung der Natur als Arbeit. Die Sinnbestimmung durch Fortschritt und das Selbstverständnis als Arbeitsgesellschaft sind unabdingbar verbunden. Der hier knapp gekennzeichnete neuzeitliche Begriff des Fortschritts stellt einen Idealtypus dar, der kaum je in allen seinen Elementen sich in den Quellen bei einem einzelnen Autor vorfindet. In seinen theoretisch prägnanten Ausprägungen zum Beispiel bei Condorcet, Kant, Hegel, Marx ist trotz entscheidender Differenzen in bezug auf Definition, Erwartung und Erfüllung der Zusammenhang von Fortschritt in der Naturaneignung und Fortschritt der Freiheitsgeschichte grundlegend (zu den einzelnen Positionen Ritter 1972; Koselleck 1975; Piepmeier 1983).

Im 19. Jahrhundert war die Dynamik des Fortschritts in allen Bereichen der Lebenswelt, im wissenschaftlichen, technischen, politischen und gesellschaftlichen Handeln

- Weil, E.: Wert und Würde der erzählenden Geschichtsschreibung, Göttingen 1976.  
 White, H.: Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung, Frankfurt 1990.  
 White, H.: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert, Frankfurt 1991.  
 White, M.: Foundations of Historical Knowledge, New York 1965.

## Objektivität

Jörn Rüsen

### Problemlage

Objektivität ist die Eigenschaft von Aussagen, unabhängig von wertenden Einstellungen der Subjekte zu gelten, die diese Aussagen machen oder an die sie gerichtet sind. Eine solche Unabhängigkeit wird an Erfahrungen festgemacht, die dem Subjekt vorgegeben sind und im Prinzip von jedem gemacht werden können, und an Regeln der Argumentation, denen sich alle Subjekte verpflichten müssen, wenn sie für ihre Erkenntnis intersubjektive Geltung beanspruchen. Im Bereich der historischen Erkenntnis ist die Objektivität insofern ein gravierendes Problem, als die Geschichtswissenschaft einerseits als Wissenschaft für ihre Forschungsergebnisse eine objektive Geltung beansprucht und andererseits nicht leugnen kann, daß ihre Forschungsarbeit fundamental vom subjektiven Standpunkt des Historikers und seines Publikums im gesellschaftlichen Leben der Gegenwart abhängt. Geschichte als Gegenstand der historischen Erkenntnis ist nicht einfach die bloße Tatsächlichkeit der menschlichen Vergangenheit jenseits aller wertenden Bezüge der Gegenwart, sondern ein bedeutungsvoller Zusammenhang der Vergangenheit mit der Gegenwart, der durch Wertbezüge des Historikers wesentlich bestimmt ist. Jede historische Aussage muß daher als standpunktabhängig angesehen werden: Die für eine historische Aussage wesentlichen wertenden Einstellungen zur Vergangenheit hängen maßgeblich vom Standpunkt des Historikers und seines Publikums im gesellschaftlichen Leben ihrer Zeit ab. Diese Standpunktabhängigkeit wird zur „Parteilichkeit“, wenn sie als Wertung mit der Absicht ins Spiel des historischen Denkens gebracht wird, gezielt Einfluß auf die aktuelle Lebenspraxis zu nehmen. Auf die Frage, wie das Verhältnis von Objektivität und Standpunktabhängigkeit bzw. Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft beurteilt werden muß, gibt es in grober Vereinfachung zwei unterschiedliche, kontroverse Antworten: (a) Die These von der Wertfreiheit spricht der historischen Erkenntnis Objektivität als Resultat des methodischen Vorgehens der historischen Forschung zu (Weber 1968). Dadurch werde zwar ihre Standortgebundenheit („Wertbeziehung“) nicht prinzipiell aufgehoben, wohl aber könne sie jenseits des jeweiligen Standpunktes auf ihren Erfahrungsgehalt und auf ihre innere Stimmigkeit hin allgemein überprüft werden und sei insofern intersubjektiv verbindlich.

(b) Die im klassischen Historismus und dann vor allem im Marxismus vertretene Objektivitätsthese macht demgegenüber die Geltung der historischen Erkenntnis von der begründeten Wahl eines bestimmten Standpunktes abhängig, der erst einen sachadäquaten Zugang zur menschlichen Vergangenheit erschließe. Dieser Standpunkt kann unterschiedlich beschrieben und begründet werden. Aufklärung und Historismus definieren ihn als ein parteiübergreifendes Interesse an der menschheitlichen oder nationalen Dimension der historischen Identität. Sie wollen mit diesem Interesse die Erkenntnis über eine vereinseitigende Parteinahme im politischen Meinungsstreit hinausführen und auf übergreifende Konsensgesichtspunkte verpflichten. Im Marxismus wird der erkenntnisererschließende Standpunkt als Klasseninteresse des Proletariats angesehen, das von Parteinstitutionen expliziert und dogmatisch als Direktive oder undogmatisch als heuristische Vorgabe in den Erkenntnisprozeß eingegeben wird.

Beide Thesen haben charakteristische Schwächen: Die Wertfreiheitsthese blendet die sacherschließende Kraft des Gegenwartsinteresses an der Vergangenheit aus dem Bereich der methodischen Rationalität der Geschichtswissenschaft aus und kann zu einer bloßen Beliebigkeit von Standpunkten führen; sie trägt der Möglichkeit einer rationalen Argumentation über Vorteile und Nachteile unterschiedlicher Bedeutungsgesichtspunkte nicht hinreichend Rechnung. Die Parteilichkeitsthese bringt die standpunktübergreifende Objektivierungsleistung der historischen Methode nicht hinreichend zum Ausdruck und gerät in die Gefahr eines Dogmatismus, in dem der Geltungsanspruch der historischen Erkenntnis einseitig von vor- und außerwissenschaftlichen Relevanzzumutungen abhängig gemacht wird.

### Die drei Dimensionen der historischen Objektivität

Diese Schwächen lassen sich überwinden, wenn die für die Geschichtswissenschaft spezifischen Aussagen, nämlich Geschichten, daraufhin analysiert werden, in welcher Weise der Geltungsanspruch von Geschichten wissenschaftlich begründet werden kann (Rüsen 1990). Dies geschieht in drei Hinsichten: (a) im Hinblick auf die Erfahrungen, die dem Tatsachengehalt von Geschichten zugrunde liegen; (b) im Hinblick auf die Normen, die dem Bedeutungsgehalt von Geschichten, ihrer Relevanz für die Gegenwart, zugrunde liegen; (c) im Hinblick auf die Sinnkriterien, nach denen Erfahrungs- und Bedeutungsgehalt einer Geschichte zur Einheit einer Erzählung vermittelt werden.

- a) Geschichten werden mit dem Argument begründet, daß sie empirisch triftig sind, d. h. daß die von ihnen präsentierten Geschehnisse und Sachverhalte sich wirklich so ereignet haben, wie sie erzählt werden. Für die Geschichte als Wissenschaft bedeutet dies, daß sich die Historiker der Regel unterwerfen, den Erfahrungsgehalt ihrer Geschichtsschreibung durch Forschung zu sichern, zu steigern und intersubjektiv überprüfbar zu machen. Indem sie dieser Regel folgen, verleihen sie ihrer Geschichtsschreibung die wissenschaftsspezifische Eigenschaft der Begründungsobjektivität (Lübbe 1977, 173 ff.) oder Wertfreiheit. Dies meint die Eigenschaft von Geschichten, hinsichtlich ihres Tatsachengehalts unabhängig vom Standpunkt des Historikers (wertfrei) zu gelten.
- b) Geschichten werden mit dem Argument begründet, daß sie normativ triftig sind, d. h. daß die von ihnen präsentierte Vergangenheit eine Bedeutung für die zeitliche Orientierung der gegenwärtigen Lebenspraxis hat. Für die Geschichte als Wissenschaft heißt dies, daß sich die Historiker der Regel unterwerfen, den normativen Gehalt ihrer Geschichtsschreibung durch Reflexion und Begründung ihres Standpunktes zu sichern, zu steigern und intersubjektiv überprüfbar zu

machen (Maßstab für Steigerung und Überprüfung ist die Verallgemeinerungsfähigkeit der jeweils ins Spiel gebrachten bedeutungsverleihenden Normen). Indem sie dieser Regel folgen, wird die von ihrem Standpunkt aus entworfene Perspektive der historischen Betrachtung erweiterungsfähig, also daraufhin angelegt, Perspektiven, die von anderen Standpunkten aus entwickelt werden, zu umgreifen. Damit gewinnt die Geschichtsschreibung die Eigenschaft der Konsensobjektivität (Lübbe 1977, 177 ff.): Ihr Bedeutungsgehalt schließt unterschiedliche Standpunkte in sich ein und integriert verschiedene Perspektiven.

- c) Geschichten werden mit dem Argument begründet, daß sie narrativ triftig sind, d. h. daß sie die Tatsächlichkeit und die Bedeutung vergangenen menschlichen Handelns und Leidens in die Einheit einer in sich sinnvollen Erzählung vermitteln. Obwohl hier immer fachübergreifende, allgemein-weltanschauliche (in ihrer Geltung höchst umstrittene, aber in ihrer Wirksamkeit für das historische Denken unbestreitbare) Sinnkriterien des menschlichen Handelns im Spiel sind, kann auch für das Wahrheitskriterium der narrativen Triftigkeit eine wissenschaftsspezifische Fassung angegeben werden: Die Historiker unterwerfen sich der Regel, den Sinngehalt ihrer Geschichtsschreibung durch Theoretisierung zu sichern, zu steigern und intersubjektiv überprüfbar zu machen. Indem sie dieser Regel folgen, explizieren und begründen sie das Geschichtskonzept oder den Bezugsrahmen ihrer Interpretation, mit dem sie die menschliche Vergangenheit in der Form einer Geschichte rekonstruieren. Der common sense menschlichen Handelns, der in Geschichten eingeht und sie befähigt, ihre Adressaten in der Zeit zu orientieren, wird als Sinngehalt dieser Geschichten gewöhnlich nur indirekt (in ihrem Erzählduktus) sichtbar. Wissenschaftsspezifisch wird er durch Objektivierung zu einer Theorie, die das Begründungspotential der von ihr organisierten Geschichte erheblich vermehrt und die historische Erzählweise verändert. So erzählte Geschichten sind zur Ideologiekritik von Handlungsorientierungen in der gesellschaftlichen Praxis der Gegenwart geeignet.

Der Objektivitätsanspruch der Geschichtswissenschaft steht also nicht im Widerspruch zur konstitutiven Rolle, die der Standpunkt der Historiker und Historikerinnen im Leben ihrer Gegenwart für den spezifisch historischen Blick in die Vergangenheit spielt. Orientierungsprobleme der Gegenwart generieren mit dem Gewicht ihrer normativen Implikationen die historische Frage. In der Antwort auf diese Frage werden die als Sachverhalte in den Quellen vorgegebenen Geschäfte der Vergangenheit zu einer Geschichte für die Gegenwart verwandelt. „Objektiv“ daran ist nicht nur diese Erfahrungsvorgabe der Quellen, sondern auch die Art und Weise, wie die subjektiven Interessen und Orientierungen, die die Historiker und Historikerinnen mit ihren Fragestellungen in die Erkenntnis der Vergangenheit einbringen, durch die forschende Erschließung der Erfahrung der Vergangenheit versachlicht werden. „Objektiv“ ist also auch die Zustimmungsfähigkeit (intersubjektive Geltung), die die historische Darstellung durch die Regeln der historischen Methode gewinnt.

### Didaktische Forderungen

Die durch die Geschichte als Wissenschaft mögliche Objektivität der historischen Erkenntnis besteht nicht darin, daß einmal erzählte Geschichten dauernd gültig bleiben. Die Geschichtswissenschaft kann im Lehren und Lernen von Geschichte nicht als Garant für allgemein verbindliche Geschichtsbilder jenseits unterschiedlicher Parteilichkeit im gesellschaftlichen Leben der Gegenwart in Anspruch genommen werden. Im Gegenteil: Die durch die Geschichte als Wissenschaft eröffneten Objektivitätschancen des historischen Denkens bestehen darin, daß die Orientierung handelnder und leidender Menschen in der Zeit durch Geschichten erfolgt, die immer anders erzählt werden müssen –

im Sinne einer Steigerung ihres Erfahrungs-, Bedeutungs- und Sinngehaltes. Dabei wird die Verankerung des historischen Denkens im praktischen Leben der Gegenwart nicht verdrängt, sondern thematisiert: Die nicht hintergehbare Parteilichkeit der Historie wird in die Bewegung eines rationalen Diskurses gebracht und (im doppelten Sinne des Wortes) aufgehoben in den Prozeß einer Konsensbildung. Durch Geschichten, die diesem Objektivitätsbildenden Diskurs verpflichtet sind, erfahren ihre Adressaten nicht nur, wer sie sind, sondern sie werden auch fähig, sich in ihrer Unterschiedlichkeit gegenseitig anzuerkennen.

Daraus folgt, daß historisches Lernen die Subjektivität der Lernenden, ihre normativen Grundüberzeugungen und ihre praxisorientierenden Erwartungen und Absichten nicht nur nicht ausklammern darf, sondern bewußt zur Geltung bringen muß, und zwar so, daß in und mit dieser Subjektivität historische Erfahrung als Geltungsgrund und intersubjektive Geltungsansprüche durch methodische Erkenntnisverfahren erweitert und begründet werden.

### Literatur

- Jeismann, K.-E.: „Lux veritatis“ oder „Filia temporis“? Zur Frage nach der Wahrheit in der Historie, in: *Leute*, V. (Hrsg.): *Subjektivität und Objektivität in den Wissenschaften*, Regensburg 1990, 51–82.
- Koselleck, R./Mommmsen, W. J./Rüsen, J. (Hrsg.): *Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft* (Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik, 1), München 1977.
- Lübbe, H.: *Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse. Analytik und Pragmatik der Historie*, Basel 1977.
- Nagl-Docekal, H.: *Die Objektivität der Geschichtswissenschaft. Systematische Untersuchungen zum wissenschaftlichen Status der Historie*, München 1982.
- Nipperdey, T.: Kann Geschichte objektiv sein?, in: *GWU* 30 (1979), 329–342 (auch in: *ders.: Nachdenken über die deutsche Geschichte. Essays*, 2. Aufl. München 1986, 218–234).
- Rüsen, J. (Hrsg.): *Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie*, Göttingen 1975.
- Rüsen, J.: Geschichte und Norm. Wahrheitskriterien der historischen Erkenntnis, in: *ders.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*, Frankfurt 1990, 77–105.
- Schaff, A.: *Geschichte und Wahrheit*, Wien 1970.
- Weber, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904), in: *ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, hg. von J. Winckelmann 3. Aufl. Tübingen 1968, 146–214.
- Van der Dussen, W. J./Rubinoff, L. (Hrsg.): *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history*. New York 1991.
- Webermann, D.: *Historische Objektivität*, Frankfurt 1991.

# Gesetze, Erklärungen

Jörn Rüsen

## Allgemeines

Erklärung und Gesetze hängen im wissenschaftlichen Denken eng zusammen, da (im Vorbild der Naturwissenschaften) ein Sachverhalt dann erklärt wird, wenn sein gesetzmäßiger Zusammenhang mit anderen Sachverhalten angegeben wird. Gesetze decken gleichsam die Abhängigkeit einer Tatsache von einer anderen ab, indem sie sie als allgemein, als für alle Tatsachen gleicher Art gültig, formulieren (covering laws). Kennt man diese Gesetzmäßigkeiten, so kann man beim Vorliegen einer Tatsache erklärend auf andere Tatsachen als „Ursachen“ (im heutigen Sprachgebrauch: Anfangs- und Randbedingungen) zurückschließen oder von diesen „Ursachen“ prognostisch auf die eine Tatsache schließen. Die Kenntnis solcher gesetzmäßigen Zusammenhänge befähigt die Menschen zur technischen Beherrschung der angesprochenen Sachverhalte. Das Vorbild der Naturwissenschaften hat die Geschichtswissenschaft immer wieder dazu provoziert, sich entweder von ihm definitiv abzugrenzen, ihre methodische Eigenständigkeit zu betonen und historische Gesetze in Analogie zu den Naturgesetzen zu bestreiten, oder aber umgekehrt sich durch Angleichung an dieses Vorbild in den „Rang einer Wissenschaft“ zu erheben, also historische Gesetzmäßigkeiten zu formulieren und mit ihnen erklärend zu arbeiten. Im ersteren Falle wurde historisches Verstehen von naturwissenschaftlichem Erklären abgegrenzt (Droysen 1977; Dilthey 1958) oder den Geisteswissenschaften eine ideographische oder individualisierende Denkweise im Unterschied zu einer nomothetischen oder generalisierenden Denkweise der Naturwissenschaften zugesprochen (Rickert, in Baumgartner/Rüsen 1982). Im anderen Falle wurde der Geschichtswissenschaft wissenschaftliche („rationale“) Dignität mit dem Nachweis zugesprochen, daß für sie die gleichen logischen Erklärungsverfahren maßgebend seien wie für die mathematischen Naturwissenschaften (Hausmann 1991). Objektbezogen heißt das: Einzelne geschichtliche Veränderungen werden auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten zurückgeführt, die entweder für die geschichtlich-gesellschaftliche Welt im ganzen gelten oder zeitspezifisch für einzelne Epochen, die ihrerseits wieder mit den anderen Epochen in einen umgreifenden gesetzmäßigen Zusammenhang gebracht werden. Letzteres ist vor allem in der marxistisch-leninistischen Konzeption von Geschichtswissenschaft der Fall; hier fungieren Vorstellungen einer historischen Gesetzmäßigkeit, die in der Theorieform des Historischen Materialismus zusammengefaßt und expliziert werden, als Erklärungen für die geschichtlichen Veränderungen des Menschen und seiner Welt im Ganzen, also auch als Prognosen für die Zukunft. Die marxistisch-leninistische Geschichtskonzeption beruht auf dem Gedanken einer inneren Einheit aller geschichtlichen Entwicklungen als durchgängiger Prozeß, der einer erkennbaren Gesetzmäßigkeit folgt und daher auch prognostiziert und bewußt planend realisiert werden kann.

K. R. Popper hat diesen Gedanken einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit der geschichtlichen Entwicklung, die Prognosen zukünftiger geschichtlicher Entwicklungen erlaubt, mit folgendem Argument widerlegt: „(1) Der Verlauf der menschlichen Geschichte wird durch das Anwachsen des menschlichen Wissens stark beeinflusst ... (2) Wir können mit

rational-wissenschaftlichen Methoden das zukünftige Anwachsen unserer wissenschaftlichen Erkenntnis nicht vorhersagen ... (3) Daher können wir den zukünftigen Verlauf der menschlichen Geschichte nicht vorhersagen“ (Popper 1965, XI). Freilich hält Popper an der Verbindlichkeit des Erklärungsverfahrens mit Gesetzmäßigkeitsannahmen fest. Die Vorstellung einer gesetzmäßigen Einheit der zeitlichen Veränderungen des Menschen und seiner Welt, einer Einheit, die die Geschichte als Sachverhalt gegenständig konstituiert, kann auch narrativitätstheoretisch kritisiert werden mit dem Argument, daß Geschichte wegen der narrativen Struktur historischer Aussagen nur als partikular, perspektivisch und rekonstruktiv gedacht werden kann, so daß die Vorstellung einer übergeordneten Geschichte, die alle anderen Geschichten in sich begreift, logisch widersinnig ist (Baumgartner 1982). Damit ist die Frage nicht entschieden, ob und wie die Geschichtswissenschaft historische Gesetzmäßigkeiten erkennen und mit ihnen erklärend verfahren kann. Die Antwort auf diese Frage hängt davon ab, welches Erklärungsmodell für das historische Denken als maßgeblich angesehen wird.

## Nomologisches Erklären

Geht man davon aus, daß es nur eine einzige wissenschaftsspezifische („rationale“) Erklärungsart gibt, dann liegt es nahe, sie am Modell der Naturwissenschaften zu explizieren. Das hat die analytische Wissenschaftstheorie mit dem sogenannten H-O-Schema (Hempel-Oppenheim-Schema) einer rationalen oder wissenschaftlichen Erklärung getan. In extremer Vereinfachung sieht dieses Schema so aus:

Schema einer nomologischen Erklärung (nach Hempel)		
(1)	A ist der Fall.	
(2)	Immer wenn A der Fall ist, dann geschieht auch B.	Explanans
(3)	B geschieht.	Explanandum

Dieses Schema zeigt, daß das *Explanandum*, die zu erklärende Tatsache, aus dem *Explanans* – das aus einer Reihe von Anfangsbedingungen und den Gesetzmäßigkeiten besteht, die den Zusammenhang der Anfangsbedingungen mit der zu erklärenden Tatsache allgemein formulieren – im Falle eines allgemeingültigen Gesetzes zwingend deduziert, im Falle einer statistischen Regelmäßigkeit mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit abgeleitet werden kann. An diesem Schema wird auch deutlich, daß Erklärungen mit Hilfe von Gesetzmäßigkeiten der gleichen Logik folgen wie Prognosen. Greift man erklärend vom *Explanandum* auf die Antezedenzdaten und die gesetzmäßigen Zusammenhänge zwischen ihnen und dem *Explanandum* zurück, so geht man prognostizierend von den Antezedenzdaten aus und schließt von ihnen auf das Eintreffen des *Explanandums* mit Hilfe der einschlägigen Gesetzmäßigkeiten. Das klassische Beispiel für eine solche rationale Erklärung ist der Vorgang, daß ein Faden reißt, an den man ein Gewicht gehängt hat. Im Falle einer Erklärung geht es darum, die gesetzmäßige Verknüpfung der Tatsache, daß der Faden reißt (*Explanandum*), mit den Antezedenzdaten zu finden, die das Reißen des Fadens erklären. Das *Explanans* besteht in diesem Falle aus dem Antezedenzdatum, daß an dem Faden ein Gewicht von einer bestimmten Schwere gehangen hat, und

dem Gesetz, daß Fäden von der Art desjenigen, der gerissen ist, immer dann reißen, wenn sie über einen bestimmten Grenzwert hinaus belastet werden, der von dem verwendeten Gewicht überschritten wird. Bei einer Prognose würde entsprechend aufgrund der Tatsache des bestimmten Gewichts am Faden und der Gesetzmäßigkeit seiner Reißfestigkeit das Reißen des Fadens vorhergesagt.

Erklärungen solcher Art – zumeist sind sie komplexer und in den seltensten Fällen streng deduktiv oder probabilistisch aufgebaut – finden sich in der geschichtswissenschaftlichen Literatur nicht selten. Die oft nur implizit erklärend verwendeten Gesetzmäßigkeiten sind jedoch nicht spezifisch historisch, insofern in ihnen die spezifisch zeitlichen Zusammenhänge der menschlichen Vergangenheit nicht angesprochen werden, um die es der historischen Erkenntnis geht; es handelt sich um Gesetzmäßigkeiten, die in den Zuständigkeitsbereich anderer Wissenschaften fallen (zum Beispiel Psychologie, Ökonomie). Entscheidend für die Frage nach historischen Gesetzmäßigkeiten im Lichte des H-O-Schemas ist die Tatsache, daß die in historischen Argumentationen implizit oder explizit verwendeten Gesetzmäßigkeiten gerade nicht die jeweils in Frage stehenden Zeitverläufe betreffen, so daß diese in ihrer geschichtlich-zeitlichen Spezifik nicht aus übergeordneten Gesetzmäßigkeiten abgeleitet werden könnten. Solche Gesetzmäßigkeiten und eine ihnen entsprechende Logik erklärender Ableitung geschichtlicher Sachverhalte sind nicht typisch für das historische Denken. Sieht man die im H-O-Schema explizierte Denkweise als die einzig wissenschaftliche oder rationale an, dann muß man spezifisch historische Gesetzmäßigkeiten bestreiten und dann entweder das Erklärungspotential historischer Argumentationen vom Gebrauch gesetzesförmigen Wissens anderer Wissenschaften (vor allem der Sozialwissenschaften) abhängig machen (Popper 1965) oder aber die Geschichte als grundsätzlich theorieelos, also erklärender Gesetzmäßigkeiten (deren Zusammenhang „Theorie“ genannt wird) als nicht bedürftig erklären (Lübbe 1979).

### Intentionales Erklären

Kritisch gegenüber dem Monopolanspruch der Erklärungsweise, die für Gesetzeswissenschaften maßgeblich ist, wurde für die historischen Wissenschaften ein anderes Erklärungsschema vorgeschlagen, das auf der Denkweise beruht, die man benutzt, wenn man menschliche Handlungen aus den Absichten der Handelnden erklärt. Solche Erklärungen – man kann sie intentionale oder hermeneutische Erklärungen nennen – können schlüssig und plausibel vorgetragen werden, ohne daß notwendig in ihnen auf eine allgemeine Gesetzmäßigkeit rekurriert wird. Sie haben ihre eigene Rationalität, die man im Unterschied zur nomologischen des H-O-Schemas im Rückgriff auf die traditionelle Argumentation des Historismus (Droysen, Dilthey) eine hermeneutische Rationalität nennen könnte. Das Schema einer solchen Erklärung sieht folgendermaßen aus:

Schema einer intentionalen Erklärung (nach Donagan)	
(1) S will Z.	Explanans
(2) S schätzt seine Situation als C ein.	
(3) S ist davon überzeugt, daß in C Z nur durch x erreicht werden kann.	
(4) S führt x aus.	Explanandum

*Explanandum* ist hier die Tatsache, daß ein Handlungssubjekt S (ein Mensch, eine Gruppe von Menschen, eine Regierung, ein Staat, eine soziale Schicht usw.) eine bestimmte Handlung oder einen Handlungskomplex ausgeführt hat. Zunächst wird festgestellt, daß S entschlossen war, ein bestimmtes Ziel (Z) zu erreichen. Ferner wird festgestellt, daß S davon überzeugt war, sich in einer Handlungssituation vom Typ C zu befinden. Schließlich wird festgestellt, daß S davon überzeugt war, in der Handlungssituation des Typs C das Ziel Z nur erreichen zu können, wenn es die Handlung X ausführt. In diesem Erklärungsschema entspricht die handlungsleitende Situationsdeutung durch das Handlungssubjekt der Gesetzmäßigkeit im nomologischen Schema. „Gesetz“ wird gleichsam durch eine subjektive „Sinn“-Vorstellung ersetzt.

Erklärungen, die diesem Schema folgen, finden sich natürlich in historischen Argumentationen sehr häufig, immer dann nämlich, wenn geschichtsrelevante Handlungen auf Absichten ihrer Subjekte zurückgeführt werden. Die erklärende Argumentation besteht hier nicht in der Angabe eines objektiven, gesetzmäßigen Zusammenhangs, sondern in dem eines subjektiven Sinnzusammenhangs. Solche Erklärungen sind nur bei Handlungen möglich, die gleichsam von „innen“, also hermeneutisch, gesehen und erklärt werden.

Mit dem Schema einer intentionalen Erklärung kann man zwar plausibel machen, daß historische Argumentationen nicht notwendig nomologisch aufgebaut sein müssen, um als rational erklärend anerkannt zu werden, daß es also andere Erklärungsformen und ihnen entsprechende Rationalitätskriterien gibt. Es ist aber fraglich, ob die hier skizzierte hermeneutische Erklärungsweise spezifisch historisch ist. Denn geschichtliche Verläufe sind gerade dort spezifisch geschichtlich, und d. h. einer spezifisch historischen Erklärung bedürftig, wo sie nicht als Resultat der Absicht verständlich gemacht werden können, die genau das wollte, was geschehen ist (Lübbe 1979).

### Narratives Erklären

Die Eigenart des historischen Erklärens kommt erst dann in den Blick, wenn die für das historische Denken maßgebliche narrative Struktur berücksichtigt wird. Das historische Erzählen selbst stellt eine elementare und fundamentale Erklärungsform dar, die ihre eigenen Plausibilitätskriterien, also auch ihre eigene Ausprägung wissenschaftsspezifischer Rationalität hat. Schematisch läßt sich die Struktur einer historischen Erklärung folgendermaßen darlegen:

Schema einer narrativen Erklärung (nach Danto)
(1) S ist F in $t_1$ .
(2) G ereignet sich mit S in $t_2$ .
(3) S ist H in $t_3$ .
Explanandum: (1), (3)
Explanans: (2)

Dieses Schema macht deutlich, was eigentlich eine spezifisch historische Warum-Frage ist: Ein historisches *Explanandum* ist eine zeitliche Veränderung von etwas (S), also die Tatsache, daß etwas (S – das Subjekt der jeweiligen Geschichte) in einer früheren Zeit

( $t_1$ ) andere Eigenschaften (F) hatte, als in einer späteren ( $H$ ,  $t_2$ ); um dies zu erklären, wird erzählt, was sich zwischen der früheren und der späteren Zeit ( $t_3$ ) mit diesem Erwas ereignet hat (G). Das „Erwas“ kann eine Person sein, die ihre Meinung ändert, ein Begriff, der seine Bedeutung verändert, ein komplexes sozioökonomisches System, das seine Struktur ändert usw. In jedem Falle wird die Tatsache, daß sich in einem bestimmten Zeitraum etwas verändert hat, mit der Angabe des Vorgangs der Veränderung erklärt. Dieses Erklären ist formal identisch mit der elementaren Struktur einer Geschichte.

So wird zum Beispiel die Tatsache, daß die englische Gesellschaft in der Mitte des 18. Jahrhunderts überwiegend agrarisch strukturiert war und in der Mitte des 19. Jahrhunderts überwiegend industriell, dadurch erklärt, daß die Geschichte der Industrialisierung Englands in einem Jahrhundert erzählt wird. Gesetzmäßigkeiten übergeordneter Art, aus denen zusammen mit historischen Anfangsbedingungen die Industrialisierung deduziert würde, spielen dabei ebensowenig eine Rolle wie der Rekurs auf Absichten handlungsmächtiger Subjekte, die die Industrialisierung als solche gewollt haben. Das narrative Schema einer historischen Erklärung macht auch plausibel, warum es keine historischen Prognosen geben kann: weil das historische Erklären gar nicht deduktiv, sondern narrativ strukturiert ist.

Zugleich kann mit diesem Schema erläutert werden, was historische Theorien sind und welche Erklärungsfunktion sie wahrnehmen können (Kocka 1982; Rüsen 1986). Historische Theorien sind Formulierungen, die allgemeine, den Zeitraum zwischen  $t_1$  und  $t_3$  charakterisierende Angaben darüber machen, welche Faktoren herangezogen werden müssen, um die in Frage stehende Veränderung von S von F nach H plausibel zu machen. Sie „decken“ die erklärende Geschichte in der Form eines Erzählkonstrukts, eines Bauplans oder eines Plots der Erzählung ab, können also durchaus als *Covering Laws* angesprochen und expliziert werden. Historische Theorien haben die Struktur narrativer Konstrukte; sie legen fest, worauf es in den erklärenden Schritten einer historischen Argumentation, die erzählend von  $t_1$  über  $t_2$  nach  $t_3$  führen, ankommen soll. Ihre logische Struktur und erklärende Funktion muß im einzelnen noch erforscht und im Hinblick auf die Praxis des geschichtswissenschaftlichen Arbeitens expliziert werden.

Die drei Erklärungsarten schließen sich nicht gegenseitig aus. Alle kommen in der Geschichtswissenschaft vor, und sie ergänzen sich gegenseitig. Ausschlaggebend aber für die Eigenart der historischen Erkenntnis ist die Logik der narrativen Erklärung. Spezifisch historische Erklärungen sind narrativ; sie machen Gebrauch von den anderen Erklärungsarten, enthalten also nomologische und intentionale Erklärungen, allerdings nur als untergeordnete Argumentationen, die sich einem narrativen Organisationsschema fügen müssen.

In der Geschichtsdidaktik spielt die Logik der historischen Erklärung eine zentrale Rolle. Es geht um die Frage, welche Art des Denkens im Umgang mit Geschichte gelernt werden soll. Die meisten einschlägigen Untersuchungen unterstellen das nomologische oder intentionale Muster (z. B. Ahonen 1990), die wenigsten das narrative. Damit werden wichtige Kompetenzen der historischen Sinnbildung übersehen, die durch historisches Lernen erworben werden. Historisches Erzählen ist allerdings auf die ihm eigene methodische Rationalität noch nicht hinreichend deutlich gemacht. (So steht z. B. eine genaue logische Analyse spezifisch historischer Theorien und eine methodologische Analyse ihres Gebrauchs aus.) Es wird weniger mit Rationalität als vielmehr mit Rhetorik und Ästhetik in Verbindung gebracht. Es handelt sich aber gerade nicht um Gegensätze, sondern um einen inneren Zusammenhang von erfahrungsbezogener Erkenntnis und normenbezogener Handlungsorientierung, dessen lebenspraktische Bedeutung auf der Hand liegt.

## Literatur

- Ahonen, S.: The Form of Historical Knowledge and the Adolescent Conception of it, Helsinki 1990.
- Baumgartner, H. M.: Thesen zur Grundlegung einer transzendentalen Historik, in: Baumgartner, H. M./Rüsen, J. (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie. Umriss einer Historik, 2. Aufl. Frankfurt 1982, 275–302.
- Baumgartner, H. M./Rüsen, J. (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie. Umriss einer Historik, 2. Aufl. Frankfurt 1982.
- Danto, A. C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt 1974.
- Dilthey, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (Gesammelte Schriften, Bd. 7), Stuttgart 1958.
- Donagan, A.: Neue Überlegungen zur Popper-Hempel-Theorie, in: Baumgartner, H. M./Rüsen, J. (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie. Umriss einer Historik, 2. Aufl. Frankfurt 1982, 172–208.
- Droysen, J. G.: Historik. Historisch-kritische Ausgabe, hg. von P. Leyh, Bd. 1, Stuttgart 1977.
- Hausmann, T.: Erklären und Verstehen: Zur Theorie und Pragmatik der Geschichtswissenschaft. Mit einer Fallstudie über die Geschichtsschreibung zum Deutschen Kaiserreich von 1871–1918, Frankfurt 1991.
- Hempel, C. G.: Wissenschaftliche und historische Erklärung, in: Albert, H. (Hrsg.): Theorie und Realität. Ausgewählte Aufsätze zur Wissenschaftslehre der Sozialwissenschaften, 2. Aufl. Tübingen 1972, 237–261.
- Kocka, J.: Theorien in der Geschichtswissenschaft, in: Leidinger, P. (Hrsg.): Theoriendebatte und Geschichtsunterricht. Sozialgeschichte, Paradigmawechsel und Geschichtsdidaktik in der aktuellen Diskussion, Paderborn 1982, 7–27.
- Lübbe, H.: Was heißt: „Das kann man nur historisch erklären?“, in: Schieder, T./Gräubig, K. (Hrsg.): Theorieprobleme der Geschichtswissenschaft (Wege der Forschung 378), Darmstadt 1979, 148–163.
- Lübbe, H.: Warum es keine Theorie der Geschichte gibt, in: Kocka, J./Nipperdey, T. (Hrsg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte (Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik 3), München 1979, 65–74.
- Popper, K. R.: Das Elend des Historizismus, Tübingen 1965.
- Rüsen, J.: Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung, Göttingen 1986.
- Topolsky, J.: Towards an integrated Model of Historical Explanation, in: *History and Theory* 30 (1991), 324–338.

# Historismus

Jörn Rüsen

## Wortbedeutung und Einschätzungen

Das Wort Historismus bezeichnete zunächst seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zumeist polemisch ein historisches Denken, das ganz in der Produktion von Wissen über die menschliche Vergangenheit aufgeht und sich nicht mehr den Orientierungsproblemen der Gegenwart stellt („Betrieb der Historie um ihrer selbst willen“: Heussi 1932, 6). Noch heute wird es gelegentlich synonym mit der Bedeutung eines Positivismus in der Geschichtswissenschaft verwendet, der auf eine wertende Beurteilung der menschlichen Vergangenheit vom Standpunkt der Gegenwart aus verzichten zu können glaubt. Daneben bedeutet Historismus eine „grundsätzliche Historisierung alles unseres Denkens über den Menschen, seiner Kultur und seiner Werte“ (Troeltsch 1922, 102); überzeitliche (naturrechtliche) Normensysteme werden in geschichtliche Entwicklungen aufgelöst. Mit dieser Bedeutung indiziert „Historismus“ eine spezifisch moderne Geschichtsauffassung (Oexle 1986). Schließlich bezeichnet Historismus noch die Art und Weise des historischen Denkens, die sich im 19. Jahrhundert in den Fachdisziplinen der „verstehenden Geisteswissenschaften“ akademisch etabliert hat.

Als nach dem Ersten Weltkrieg im Zusammenhang mit einer tiefen Identitätskrise des Bürgertums die geschichtliche Relativität kultureller Normen diskutiert wurde und es darum ging, tragfähige Wertsysteme des individuellen und kollektiven Handelns neu zu begründen, wurde „Historismus“ zu einem zentralen Begriff in der Auseinandersetzung um die Grundlagen und Aufgaben der historischen Wissenschaften (Troeltsch 1922). Deren Erkenntnisleistungen wurden als „höchste bisher erreichte Stufe in dem Verständnis menschlicher Dinge“ gewürdigt (Meinecke 1965, 4) und als Medium einer tragfähigen Identitätsvergewisserung moderner Gesellschaften gegen den Rationalismus der Gesetzeswissenschaften verteidigt. In der gegenwärtigen Diskussion um Eigenart und Aufgabe der Geschichtswissenschaft ist der Historismus umstritten: Auf der einen Seite gilt er als traditionsfähige Wissenschaftstradition; auf der anderen Seite werden die Grenzen seiner Geschichtsauffassung und Methodenkonzeption betont, seine ideologische Anfälligkeit kritisiert (Iggers 1972) und der modernen Geschichtswissenschaft eine posthistoristische Position „jenseits des Historismus“ zugewiesen (Jaeger/Rüsen 1992).

## Historismus als Wissenschaftskonzeption

Maßgebend für die historistische Auffassung von Geschichte als verstehender Geisteswissenschaft ist (a) ein idealistischer Geschichtsbegriff, (b) eine Kanonisierung von Forschungsregeln zur Einheit der historischen Methode und (c) ein fachübergreifender Anspruch auf Allgemeinbildung.

- a) Im Historismus wird Geschichte aufgefaßt als Selbsthervorbringung und Selbstdarstellung des Menschen allgemein (als Gattung) definierenden Geistes in der Entwicklung je besonderer, individueller Kulturgebilde. Triebkraft der durch menschliches Handeln bewirkten Weltverän-

derung sind Ideen als oberste Gesichtspunkte der sprachlichen Sinngebung und Zwecksetzung des menschlichen Handelns, die in den Absichten der Handelnden und in den für diese Absichten maßgeblichen kulturellen Deutungsmustern der Welt wirksam sind. Sie bestimmen die Richtung der durch Handeln bewirkten Weltveränderung und gehen zugleich – als erkenntnisleitende Interessen – in die historische Urteilsbildung ein.

- b) Der Historismus definiert historische Methode als System von Regeln, die den Umgang mit der Vergangenheit in die Bahnen einer fachwissenschaftlich betriebenen Forschung lenken und Erkenntnisfortschritt verbürgen. Diese Regeln weisen den Historiker an, aus der empirischen Bekundung vergangenen menschlichen Handelns dessen Tatsächlichkeit festzustellen und seinen zeitlichen Zusammenhang im Lichte seiner Triebkräfte zu integrieren. Durch diese Regelung wird die historische Erkenntnis auf eine Hermeneutik des menschlichen Handelns festgelegt; Geschichte erschließt sich durch ein Verstehen vergangenen Handelns und Leidens nach dem Modell einer philologischen Sinnerschließung von Texten. „Das Wesen der geschichtlichen Methode ist forschend zu verstehen, ist die Interpretation“ (Droysen 1977, 72). Daraus folgt forschungspraktisch eine Bevorzugung derjenigen Quellen, in denen Handlungsabläufe vornehmlich hinsichtlich der jeweils von den Akteuren verfolgten Absichten dokumentiert werden.
- c) Im Historismus werden die über die geschichtliche Qualität vergangenen menschlichen Handelns und Leidens entscheidenden geistigen Triebkräfte (Ideen) auch als die über die historische Urteilsbildung entscheidenden Normen gedacht. Die als Kulturprozeß begriffene Geschichte setzt sich gleichsam in die historische Erkenntnis hinein fort, so daß die Geschichtsschreibung eine allgemeinbildende Funktion im gesellschaftlichen Leben ihrer Zeit beansprucht: Vergangenes menschliches Handeln und Leiden wird als eine kontinuierliche Kulturbildung der menschlichen Gattung so vergegenwärtigt, daß gegenwärtiges Handeln als Weiterentwicklung dieser Kulturbildung erscheint und auf deren historisch ermittelte leitende Gesichtspunkte als oberste Sinnkriterien verpflichtet werden kann. „Das in der Geschichte der Zeiten und Völker, der Menschheit Erarbeitete im Geist, dem Gedanken nach, als Kontinuität durcharbeitet und durchlebt haben, heißt Bildung“ (Droysen 1977, 395). Der Historismus hat daher eine politische Theorie entwickelt, in der die Legitimität der politischen Verfassung einer Gesellschaft von der historischen Einsicht in ihre Genese abhängig gemacht wurde; die in dieser Genese dominierenden kulturbildenden Prinzipien galten als normative Maßstäbe für die Zustimmungsfähigkeit und Kritikbedürftigkeit gegenwärtiger politischer Verhältnisse.

In der Geschichtsschreibung hat der Historismus eine epische Darstellungsform von hoher literarischer Qualität entwickelt (1902 Literatur-Nobelpreis für Theodor Mommsens „Römische Geschichte“). Konkrete zeitliche Ereignisfolgen werden anschaulich so geschildert, daß zugleich innere Sinnzusammenhänge deutlich werden. Diese historiographische Prosa gilt heute als klassische Ausprägung einer „erzählenden“ Historiographie (wobei „Erzählen“ als eine Darstellungsform neben anderen verstanden wird).

## Kritik und Wirkung

Die Grenzen des Historismus liegen darin, daß es im Rahmen seiner Wissenschaftskonzeption nicht möglich ist, die ökonomischen und sozialen Bedingungsfaktoren absichtsvollen menschlichen Handelns dort hinreichend zu erschließen, wo sie sich dem kulturellen Selbstverständnis einer Gesellschaft entziehen. In dem Maße, in dem die Industrialisierung und der moderne Kapitalismus zur dominierenden lebensweltlichen Erfahrung der Historiker und ihres Publikums wurden, büßte der Historismus die Plausibilität seines Bildungsanspruchs ein, und die Geschichtswissenschaft veränderte sich von einer verstehenden Geisteswissenschaft zu einer historischen Sozialwissenschaft (Blanke 1991). Solange freilich bewußte Intentionen zur Erklärung von Handlungszusammenhängen der Vergangenheit notwendig herangezogen werden müssen, bleiben wesentliche Elemente des Historismus in den historischen Wissenschaften erhalten. Außerdem hat der Historismus fruchtbare Gesichtspunkte zur Begründung der

fachlichen Eigenständigkeit der Geschichtswissenschaft entwickelt (Rüsen 1993, 29 ff.). Insbesondere hat sich seine These von einer fundamentalen Abhängigkeit der historischen Erkenntnis vom Standpunkt des Historikers im gesellschaftlichen Leben seiner Zeit bestätigt: Diese These wird gegenwärtig erneuert als Einsicht in die praktische Funktion der Geschichtswissenschaft, durch ihre Erkenntnisleistungen handelnde Subjekte über ihre Identität aufzuklären.

Allerdings führt die historistische These von der Standortgebundenheit der historischen Erkenntnis in die Gefahr des Relativismus. Konnte diese Gefahr solange nicht auftreten, als die Geschichtswissenschaft sich noch an der Vorstellung einer allgemeinen Kulturentwicklung der Menschheit orientierte und aus ihr ein Normensystem folgerte, das im Namen der historischen Erfahrung allgemeine Zustimmung beanspruchte, so mußte sie in dem Augenblick zu einem zentralen Problem werden, als in der Gegenwartserfahrung der Historiker und ihres Publikums ein tiefgreifender Bruch der kulturellen Entwicklung dominierte. Die damit ausgelöste Krise des historischen Urteilsbildung hinsichtlich der Frage nach allgemeinverbindlichen Normen der historischen Argumentation, auf die sich alle Historiker verpflichten, die Geschichte als Wissenschaft betreiben wollen, als standpunktübergreifende Gesichtspunkte in die historische Interpretation eingehen und sie auf Konsensbildung hin organisieren.

Hinsichtlich der Einsicht in grundsätzliche didaktische Dimensionen hat der Historismus eine zwiespältige Wirkung gehabt. Einmal hat er die Bildungsfunktion der historischen Erkenntnis als ihre inhärente Qualität und nicht als etwas ihr äußerlich Zukommendes einsehen gelehrt. Die verstehend angeeignete Vergangenheit entfaltet in den kulturellen Orientierungen der Gegenwart aus sich heraus eine „didaktische Macht“ (Droysen 1977, 255); wissenschaftliche Erkenntnisleistung und Bildungswirkung im Lebenszusammenhang ihrer Subjekte und Adressaten standen – zumindest dem Anspruch nach – in einem engen inneren Zusammenhang. Auf der anderen Seite hat die Entwicklung der Geschichtswissenschaft zur akademisch institutionalisierten Fachdisziplin dazu geführt, daß sich die fachliche Professionalität gegenüber didaktischen Reflexionen des Erkenntnisprozesses, seiner Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen abschottete, die ursprünglich einmal fester Bestandteil des Diskurses der Historiker waren (Pandel 1990).

## Literatur

- Blanke, H. W.: *Historiographiegeschichte als Historik*, Stuttgart 1991.  
 Droysen, J. G.: *Historik*. Historisch-kritische Ausgabe, hg. von P. Leyh, Bd. 1, Stuttgart 1977.  
 Hardtwig, W.: *Geschichtsreligion – Wissenschaft als Arbeit – Objektivität*. Der Historismus in neuerer Sicht, in: *HZ* 252 (1991), 1–32.  
 Heussi, K.: *Die Krisis des Historismus*, Tübingen 1932.  
 Iggers, G. G.: *Deutsche Geschichtswissenschaft. Eine Kritik der traditionellen Geschichtsauffassung von Herder bis zur Gegenwart*, 2. Aufl. München 1972.  
 Jaeger, F.: *Bürgerliche Modernisierungskrise und historische Sinnbildung*. Kulturgeschichte bei Droysen, Burckhardt und Max Weber, Göttingen 1994.  
 Jaeger, F./Rüsen, J.: *Geschichte des Historismus*. Eine Einführung, München 1992.  
 Meinecke, F.: *Die Entstehung des Historismus* (Werke, Bd. 3), München 1965.  
 Oexle, O. G.: „Historismus“. Überlegungen zur Geschichte des Phänomens und des Begriffs, in: *Braunschweigische Wissenschaftliche Gesellschaft*, Jahrbuch 1986, 119–155.  
 Oexle, O. G./Rüsen, J. (Hrsg.): *Historismus in den Kulturwissenschaften*. Geschichtskonzepte, historische Einschätzungen, Grundlagenprobleme, Köln 1996.

Pandel, H.-J.: *Historik und Didaktik*. Das Problem historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765–1830), Stuttgart 1990.

Rüsen, J.: *Konfigurationen des Historismus*. Studien zur deutschen Wissenschaftskultur, Frankfurt 1993.

Schnädelbach, H.: *Geschichtsphilosophie nach Hegel*. Die Probleme des Historismus, Freiburg 1974.  
 Troeltsch, E.: *Der Historismus und seine Probleme* (Gesammelte Schriften, Bd. 3), Tübingen 1922.

## Marxismus

### Wolfgang Küttler

#### 1. Entstehung und geschichtstheoretische Grundpositionen

Die marxistische Geschichtsauffassung ist eine der wirkungsmächtigsten historischen Orientierungen und wissenschaftlichen Grundrichtungen in der Entwicklung des Umgangs mit Geschichte in der Moderne. Ihre Entstehungssituation Mitte der 1840er Jahre war durch präzedenzlose Umbruchserfahrungen gekennzeichnet. Mitten im Prozeß der politischen und rechtlichen bürgerlich-zivilen Emanzipation – zeitgeschichtliches Schlüsselereignis war für Marx und Engels die europäische Revolution von 1848/49 – erhob sich der Gegensatz von Kapital und Arbeit, die neue soziale Frage der entstehenden industriellen Welt, der sich keine ideelle und politische Konzeption verschließen konnte. Zugleich aber versagten die aus der Zeit der Aufklärung und der Französischen Revolution von 1789 tradierten Denkrichtungen vor der neuartigen Situation.

Marx suchte in kritischer Auseinandersetzung mit dem Erbe der Aufklärung und der Französischen Revolution sowie besonders der Philosophie Hegels einen grundsätzlich neuen Standort zu gewinnen, den er in der Interessenlage des modernen Industrieproletariats fand. Ursprünglich hatte er sein emanzipatorisches Anliegen noch als allgemeines Problem der Entfremdung des Individuums in der sich verändernden Gesellschaft gesehen. Ab Mitte der 1840er Jahre stellte er – bereits in enger Kooperation mit Friedrich Engels – die Frage der Perspektiven der Moderne in radikaler Kritik der „spekulativen Philosophie“ der „Deutschen Ideologie“ (MEW 3, 18 ff.), aber auch aller bisher vorherrschenden Auffassungen von Geschichte konsequent als Problem der Widersprüche der kapitalistischen Ökonomie und ihrer revolutionären Überwindung durch das Proletariat. Eine neue, „positive“ Wissenschaft von Geschichte und Gesellschaft sollte den bisherigen idealistischen Deutungen, in denen Geschichte als „eine eingebildete Aktion eingebildeter Subjekte“ erschien, ebenso entgegengesetzt werden wie „den selbst noch abstrakten Empirikern“, bei denen die Geschichte eine „Sammlung toter Fakta“ bleibe (MEW 3, 27). Auf diese Weise sollte der Materialismus erstmals konsequent auf die menschliche Geschichte bezogen werden. Der dafür voraussetzende Gegenstand seien „die wirklichen Individuen, ihre Aktion und ihre materiellen Lebensbedingungen, sowohl die vorgefundenen wie die durch ihre eigene Aktion erzeugten“ (MEW 3, 20).

- Erdmann, E.: Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen. Lehrpläne und Schulbücher aus der Zeit zwischen 1850 und 1918, Bochum 1992
- Gies, H.: Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers, Köln/Weimar/Wien 1992
- Günther-Arndt, H.: Geschichtsunterricht in Oldenburg 1900–1930 (Oldenburger Studien, Bd. 19), Oldenburg 1980.
- Die „Republik als Volksgemeinschaft“. Zum Selbstverständnis der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik nach 1918, in: *Internationale Schulbuchforschung* 11 (1989), 129–146.
- Hassel, P.: Römische Geschichte und öffentliches Geschichtsbewußtsein. Fachdidaktische Probleme der Vermittlung von Römischer Geschichte heute, Frankfurt/Bern/New York/Paris 1989.
- Herbst, K.: Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus, Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1977.
- Huhn, J.: Politische Geschichtsdidaktik. Untersuchungen über politische Implikationen der Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik, Kronberg 1975.
- „Katastrophe“ und Neuanfang. Geschichtsbewußtsein nach 1945 am Beispiel der Föderalismusdiskussion in Westdeutschland, in: *Internationale Schulbuchforschung* 11 (1989), 147–158.
- Marienföld, W.: Ur- und Frühgeschichte im Unterricht. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/Berlin/München 1979.
- Mayer, U.: Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1953, Köln/Wien 1986.
- Mütter, B.: Die Geschichte des Geschichtsunterrichts als Forschungsproblem. Überlegungen zu Günther-Arndt H.: Geschichtsunterricht in Oldenburg 1900–1933, in: *GWU* 36 (1985), 642–657.
- Pandel, H.-J.: Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765–1830), Stuttgart-Bad Canstatt 1990.
- Mimesis und Apodeixis, Hagen 1990 (= Beiträge zur Geschichtskultur 1).
- Quandt, S. (Hrsg.): Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen, Paderborn/München/Wien/Zürich 1978.
- Reichert, E.: Der Geschichtsunterricht in der Reform. Ein Beitrag zur Didaktik der historischen Unterweisung, Kastellaun 1976, 19–45.
- Riekenberg, M.: Die Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ (1911–1944). Konservative Geschichtsdidaktik zwischen liberaler Reform und völkischem Aufbruch, Hannover 1986.
- Schallenberger, E. H.: Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Republik. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888–1933, Ratingen 1964.
- Schneider, G.: Zur Geschichte der Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht, in: *ders.* (Hrsg.): Die Quelle im Geschichtsunterricht, Donauwörth 1975, 11–57.
- Schönemann, B.: Nationale Identität als Aufgabe des Geschichtsunterrichts nach der Reichsgründung, in: *Internationale Schulbuchforschung* 11 (1989), 107–127.
- Schürbeuk, P. F. U.: *Magna Didactica Historica* oder Umständliche Erörterung des vernunftmäßigen Erlernens der Universal-Historie, Basel 1783.
- Selmeier, F.: Das nationalsozialistische Geschichtsbild und der Geschichtsunterricht 1933–1945, phil. Diss., München 1969.
- Voit, H.: Die Bedeutung der „kulturhistorischen Methode“ für die Entwicklung der Geschichtsdidaktik: Untersuchungen zum Werk Albert Richters. Ein Beitrag zur Erforschung des geschichtsdidaktischen Denkens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, 2 Bde., Bochum 1988.
- Weymar, E.: Das Selbstverständnis der Deutschen. Ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19. Jahrhundert, Stuttgart 1961.

## Historisches Lernen

Jörn Rüsen

Die Geschichtsdidaktik hat seit den späten sechziger und frühen siebziger Jahren wichtige Impulse von der Lerntheorie erfahren (Schörken 1970). Zumeist vermittelt über eine curriculumtheoretisch angelegte allgemeine Didaktik, wurden die Lernvorgänge des Geschichtsunterrichts als steuerbare und kontrollierbare Prozesse schärfer in den Blick genommen. Die didaktische Organisation des Geschichtsunterrichts erfuh damit nicht nur eine technische Präzisierung, sondern zugleich richtete sich die Aufmerksamkeit von den Lerninhalten auf die Bedingungen, Formen und Funktionen ihrer Rezeption. Diese lerntheoretischen Innovationen der Geschichtsdidaktik gingen einher mit einer tiefgehenden Kritik an älteren entwicklungspsychologischen Determinationen des historischen Lernens in der Schule: Entwicklung wurde als Lernvorgang entnaturalisiert und damit in den Kompetenzbereich des Lehrens einbezogen.

Trotz aller fruchtbaren Bezüge der Geschichtsdidaktik auf eine Lerntheorie, die in unterschiedlichen (erziehungswissenschaftlichen und psychologischen) Konzeptionen auftrat, ist noch keine systematische Theorie des historischen Lernens entwickelt worden. Das liegt daran, daß die einschlägigen psychologischen Lerntheorien auf einem Abstraktionsniveau formuliert und in experimentellen Situationen empirisch getestet werden, die der Fachspezifik des historischen Lernens, seinem Geschichtsbezug, nicht entsprechen. Das gleiche gilt für die erziehungswissenschaftlichen Versionen moderner Lerntheorien: Sie bringen den Geschichtsunterricht in den Blick, ohne dessen Fachspezifik in den leitenden Hinsichten ihrer Analyse und Interpretationen hinreichend Rechnung getragen zu haben. Eine schlüssige Synthese lerntheoretischer und fachspezifischer Aspekte in der didaktischen Analyse des historischen Lernens steht noch aus. Ob sie sich im Rahmen einer umgreifenden gesellschaftstheoretischen Interpretation des historischen Lernens gewinnen läßt (Jung/v. Staehr 1983), ist so lange eine offene Frage, als die in Anspruch genommene Gesellschaftstheorie noch nicht über ihre ideologiekritische Funktion gegenüber anderen geschichtsdidaktischen Ansätzen zu einer theoretisch konsistenten und empirisch prüfbarer Explikation des historischen Lernens fortgeschritten ist, in der es als mentaler Prozeß in seiner Eigenart (jenseits einer abstrakten sozialen Funktionalität) aufgeschlüsselt wird.

### *Geschichtsbewußtsein und historisches Lernen*

Lerntheoretische Konzepte können dann fruchtbar auf die Spezifik des Historischen bezogen werden, wenn dies im Rahmen einer Geschichtsdidaktik geschieht, die Geschichtsbewußtsein zu ihrem wichtigsten Gegenstand hat. Mit dem Geschichtsbewußtsein wird der Geschichtsbezug des historischen Lernens auf einer fundamentalen und zugleich allgemeinen Ebene angesprochen, also noch vor der fachwissenschaftlich vermittelten, didaktischen Explikation von „Geschichte“ als Lerninhalt. Damit treten diejenigen mentalen Prozesse oder Bewußtseinstätigkeiten in den Blick der Geschichtsdidaktik, auf denen der Geschichtsbezug des historischen Lernens letztlich beruht. Es handelt sich um „bewußtseinsstrukturierende Denk- und Einstellungsprozesse“, „die

durchweg ‚hinter‘ den Inhalten liegen und dem aufnehmenden Subjekt in aller Regel verborgen bleiben“, um „verhaltensbestimmende geistige Akte, die aller Beschäftigung mit Geschichte unterliegen“ (Schörken 1972, 84). In diesen Prozessen und Akten vollzieht sich historisches Lernen. Sie sind noch nicht hinreichend systematisch expliziert und empirisch erforscht worden, wohl aber konnten zentrale Operationen des Geschichtsbewußtseins im einzelnen aufgewiesen und auf ihre Bedeutung für das historische Lernen hin befragt werden. Schörken hat vor allem die „Herstellung von Identität, Loyalität, Sympathie“ (Schörken 1972), also eine Subjektivierungs- und Individuierungsfunktion des Geschichtsbewußtseins als wesentliche Komponente des historischen Lernens betont und daraus Perspektivierungsstrategien des Geschichtsunterrichts hergeleitet (Schörken 1975). Jeismann hat demgegenüber die kognitive Seite der Entwicklung von Geschichtsbewußtsein durch Lernen betont, die Operationen der Analyse, des Sachurteils und der Wertung unterschieden und auf sie hin die Strategien des Geschichtsunterrichts entworfen (Jeismann 1980). Diese Operationen lassen sich zu denen der Erfahrung, Deutung und Orientierung verallgemeinern und elementarisieren (Rüsen 1994). Um sich einer Theorie derjenigen Bewußtseinsoperationen zu nähern, die das historische Lernen ausmachen, ist zunächst die Frage zu klären, ob sich die mannigfaltigen Tätigkeiten des Geschichtsbewußtseins nicht zu einer Grundoperation zusammenfassen lassen, die es in seiner Eigenart und Unterschiedlichkeit von anderen mentalen Prozessen konstituiert und von der her historisches Lernen als einheitlicher Vorgang thematisiert werden kann. Das historische Erzählen kann als eine solche konstitutive mentale Operation angesehen und beschrieben werden. Mit ihm können Eigenart und Prozessualität des Geschichtsbewußtseins als eine bestimmte Sinnbildung über Zeiterfahrung ausgemacht und lerntheoretisch expliziert werden. Historisches Lernen kann dann als ein mentaler Prozeß der Sinnbildung über Zeiterfahrung durch historisches Erzählen begriffen werden, in dem die Kompetenzen zu diesem Erzählen entstehen und sich entwickeln (Rüsen 1994).

Historisches Erzählen kann dann grundsätzlich als Lernen angesehen werden, wenn mit ihm durch eine produktive Tätigkeit des Subjekts die Kompetenzen erworben werden, mit denen Geschichte als kultureller Orientierungsfaktor in der menschlichen Lebenspraxis zur Geltung gebracht wird. Es handelt sich, zusammenfassend formuliert, um die Kompetenzen einer sinnhaften Orientierung der menschlichen Lebenspraxis im Zusammenhang der drei Zeitdimensionen durch Vergegenwärtigung der Vergangenheit, in einem Wort: um „narrative Kompetenz“ (Rüsen 1994, 45 ff.). Die Einheit des historischen Lernens in seinen komplexen Bezügen auf Herausforderungen der Gegenwart, Erfahrungen der Vergangenheit und Erwartungen der Zukunft liegt in der narrativen Struktur dieser Deutungsleistung beschlossen.

Der Prozeßcharakter des historischen Lernens im Erzählen von Geschichte(n) kann wie folgt beschrieben werden: Anstoß und Triebkraft des historischen Lernens liegen in den Orientierungsbedürfnissen handelnder und leidender Menschen, die ihnen angesichts irritierender Zeiterfahrungen erwachsen. Historisches Lernen kann also nur im Rekurs auf handlungsrelevante Gegenwartserfahrungen in Gang gesetzt werden. Diese Orientierungsbedürfnisse werden nun in (fragende) Hinsichten auf die Vergangenheit umgesetzt, die das Erfahrungspotential der historischen Erinnerung erschließen. Zugleich kann dabei die Faszination ins Spiel gebracht werden, die die Vergangenheit in ihren Zeugnissen und Relikten auf die Betrachter ausübt. Nur dann, wenn Geschichte nicht als positiver Wissensbestand erworben wird, an den man auch Fragen richten kann, sondern als Antwort auf eine Frage geradezu erst entsteht, kann sie produktiv lernend

angeeignet und zum kulturellen Bestimmungsfaktor der menschlichen Lebenspraxis werden. Das Erfahrungspotential der historischen Erinnerung wird dann in fragend vorentworfene Hinsichten auf die Vergangenheit eingearbeitet: Im Horizont historisch gewendeter Problemlagen der Gegenwart wird die Erfahrung der Vergangenheit zur spezifisch historischen Erfahrung, und nur in diesem Zusammenhang wird sie wirklich angeeignet, zum geistigen Bestandteil des mentalen Haushaltes eines Subjekts. Da diese Aneignung in Interaktionen erfolgt, muß das fragend vorentworfene und dann empirisch erworbene historische Wissen nun noch eigens geformt, adressierbar, intersubjektiv verhandelbar gemacht werden, um schließlich in dieser Form zum Bestandteil eines Diskurses zu werden, in dem sich die historische Identität der miteinander interagierenden Subjekte bildet.

Es wäre allerdings einseitig, wenn man historisches Lernen nur als kognitiven Prozeß ansähe. Es ist auch bestimmt durch emotionale, ästhetische, normative und Interessensgesichtspunkte. Zu seinen Ergebnissen gehören daher nicht nur eine Kompetenz zur Deutung der menschlichen Vergangenheit als Geschichte, sondern auch die ästhetische Kompetenz, Qualität und Eigenart der Vergangenheit in ihrer Besonderheit und Unterschiedlichkeit von gegenwärtigen Lebensverhältnissen wahrzunehmen, und die praktische Kompetenz, historische Einsicht zur Analyse, Beurteilung und Behandlung von Gegenwartsproblemen zu verwenden.

### Lernformen

Die skizzierte narrativitätstheoretische Bestimmung der Einheit und Prozessualität des Geschichtsbewußtseins ist abstrakt; mit ihr lassen sich konkrete Lernprozesse kaum empirisch aufschlüsseln, normativ bestimmen und pragmatisch organisieren. Es können jedoch typologische Differenzierungen des historischen Lernens lerntheoretisch gewendet und mit ihnen Formen des historischen Lernens unterschieden werden, die als idealtypische Mittel zur Analyse und Interpretation konkreter Lernprozesse verwendet werden können. Entsprechend den vier typischen Formen narrativer Sinnbildung über Zeiterfahrung lassen sich vier Formen des historischen Lernens unterscheiden: traditionales, exemplarisches, kritisches und genetisches. Alle vier Formen kommen tendenziell in jedem historischen Lernprozeß vor, so daß er mit Hilfe der künstlich-analytischen Unterscheidung der vier Lernformen auf seine wesentlichen Komponenten hin zerlegt, deren Wechselverhältnis ausgemacht und der gesamte Lernprozeß auf eine innere komplexe Struktur hin durchsichtig gemacht werden kann.

- a) In der Lernform traditionaler Sinnbildung über Zeiterfahrung werden Zeiterfahrungen zu handlungsermöglichenden und -leitenden Traditionen verarbeitet. Traditionen werden sichtbar und als stabilisierende Orientierungen der eigenen Lebenspraxis übernommen und weitergebildet.
- b) In der Lernform exemplarischer Sinnbildung über Zeiterfahrung werden über den Horizont von Traditionen hinaus Zeiterfahrungen zu handlungsleitenden allgemeinen Regeln verarbeitet. In dieser Lernform bildet sich Regelkompetenz im Verhältnis zur historischen Erfahrung; die Erfahrungsinhalte werden als Fälle übergreifender Regeln gedeutet, und im Wechselspiel zwischen Generalisierung von Regeln und Vereinzelung von Fällen bildet sich als notwendige Bedingung für eine lebenspraktische Verwendung der erworbenen Regelkompetenz Urteilskraft aus.
- c) In der Lernform kritischer Sinnbildung über Zeiterfahrung werden Zeiterfahrungen so verarbeitet, daß vorgegebene Deutungsmuster der Lebenspraxis außer Kraft gesetzt und subjektive Bedürfnisse und Interessen gegen sie zur Geltung gebracht werden. Historisches Lernen dient hier dem Erwerb der Fähigkeit, vorgegebene historische Muster personaler und sozialer Identität zu negieren.

d) In der Lernform genetischer Sinnbildung über Zeiterfahrung werden Zeiterfahrungen in Verzeitlichungen der eigenen Handlungsorientierung verarbeitet. Die Subjekte lernen in der produktiven Aneignung historischer Erfahrung, ihr eigenes Selbstverhältnis als dynamisches, zeitlich bewegtes anzusehen: Sie verstehen ihre Identität als „Entwicklung“ oder als „Bildung“, und zugleich damit lernen sie, ihre eigene Lebenspraxis zeitlich so zu orientieren, daß sie die für die moderne Welt charakteristische Asymmetrie zwischen Erfahrung der Vergangenheit und Erwartung der Zukunft in Richtungsbestimmungen der eigenen Lebenspraxis produktiv verarbeiten können.

### Stufungen des historischen Lernens

Die erzähltypologisch unterschiedenen Lernformen lassen sich (noch sehr hypothetisch) als Stufungen im Lernprozeß interpretieren, wenn dieser auf die ontogenetische Entwicklung als Prozeß der Individuierung und Sozialisation projiziert wird. Historisches Lernen läßt sich dann denken als ein Prozeß, der auf verschiedenen Lernniveaus erfolgt, und zwar so, daß jeweils das eine Lernniveau eine notwendige Voraussetzung für das andere darstellt. Die vier Lernformen lassen sich als solche Lernniveaus deuten und in der Reihenfolge der traditionellen, exemplarischen, kritischen und genetischen entwicklungslogisch ordnen (Rüsen 1993). Sie können so dazu dienen, Entwicklungsphasen und Entwicklungsstufen des Geschichtsbewußtseins als epochale Abschnitte eines umgreifenden Lernprozesses zu unterscheiden und zu interpretieren. Die Abfolge der Lernformen in ihrer entwicklungslogischen Ordnung läßt sich als strukturelle Konsequenz eines dauernden qualitativen Erfahrungszuwachses, einer ihm korrespondierenden qualitativen Zunahme von Subjektivität (Individuierung) in der Deutungsarbeit der historischen Erinnerung und einer beide umgreifenden qualitativen Zunahme konsensverbürgender Intersubjektivität historischer Daseinsorientierungen begreifen.

### Ziele des historischen Lernens

Eine erzähltheoretische Interpretation des historischen Lernens kann dessen Ziele in dem Maße fachspezifisch und zugleich lebenspraktisch bestimmen, wie historisches Erzählen als konstitutive Operation des Geschichtsbewußtseins beides zugleich thematisiert: die lebenspraktische Funktion des historischen Denkens und den ihm eigentümlichen Geschichtsbezug. Noch vor aller inhaltlichen, also auf bestimmte historische Wissensbestände ausgerichteten Zielbestimmung des historischen Lernens läßt sich eine fundamentalere, zugleich übergreifende und das historische Lernen als historisches spezifizierende ausmachen: Man kann den Inbegriff der Fähigkeiten, die durch historisches Lernen zur zeitlichen Orientierung der eigenen Lebenspraxis erworben werden müssen, narrative Kompetenz nennen. Sie macht die Qualifikation aus, auf die hin alles historische Lernen zielhaft bezogen ist. Eine geschichtsdidaktische Zielbestimmung des historischen Lernens läßt sich also als Arbeit an der Konkretisierung und Differenzierung narrativer Kompetenz begreifen und praktisch betreiben.

Diese Konkretisierung und Differenzierung kann in vier Hinsichten erfolgen:

a) Durch historisches Lernen muß die zeitliche Orientierung der eigenen Lebenspraxis auf historische Erfahrung hin geöffnet und für einen Zuwachs an historischer Erfahrung offengehalten werden. Erfahrungskompetenz ist wesentliches (Teil-)Ziel des historischen Lernens und hat eine stark ästhetische Seite. Historisches Lernen ist immer (auch) ein

Vorgang, in dem sich die Augen für Geschichte, für die wahrnehmbare Gegenwart der Vergangenheit öffnen.

b) Der Erfahrungsbezug des historischen Lernens ist didaktisch sinnlos, wenn er nicht auf die lernende Subjektivität rückbezogen wird. Historisches Lernen muß also auf die Subjektivität der Rezipienten bezogen werden, auf die aktuelle Problemlage und auf Orientierungsbedürfnisse, von denen der erinnernde Rückgriff auf die Vergangenheit ausgeht. Ohne diesen Subjektbezug versteinert das historische Wissen zu bloßem Erinnerungsballast.

c) Der Subjektbezug des historischen Lernens gelingt erst dann, wenn es auf die Bewegung zwischen verschiedenen Subjekten, also auf die Intersubjektivität bezogen wird, in der sich jeweils historische Identität bildet. Historisches Lernen muß also im Medium einer diskursiven Intersubjektivität, in einem offenen, argumentativ-rationalen Kommunikationsverhältnis erfolgen.

d) Schließlich muß das historische Lernen so organisiert werden, daß seine unterschiedlichen Formen angesprochen, eingeübt und in ein konsistentes Verhältnis dynamischer Entwicklung gesetzt werden. Dabei dürfen nicht nur kognitive Faktoren eine Rolle spielen, sondern die ästhetischen und politischen Komponenten des Geschichtsbewußtseins und der Geschichtskultur müssen als wesentliche Voraussetzungen, Bedingungen und Zielbestimmungen des historischen Lernens systematisch berücksichtigt werden.

### Literatur

- Downey, M. T./Levstik, L. S.: Teaching and learning history, in: *Social Education*, September 1988, 336–42, (auch in: *Shaver, J.* (Hrsg.): *Handbook of Research on social studies teaching and learning*, New York 1991, 400–410).
- Hallden, O.: Learning history, in: *Oxford Review of Education* 12 (1986), 33–66.
- Jeismann, K. E.: „Geschichtsbewußtsein“. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: *Süssmuth, H.* (Hg.): *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*, Paderborn 1980, 179–222.
- Jung, H. W./Staehr, G. von: *Historisches Lernen*, Köln 1983.
- Leinhardt, G./Beck, I. L./Stainton, C. (Hrsg.): *Teaching and Learning in History*, Hilldale, N. J. 1994.
- Rüsen, J.: The Development of Narrative Competence in Historical Learning – An Ontogenetical Hypothesis Concerning Moral Consciousness, in: *ders.: Studies in Metahistory*, Pretoria 1993 – *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Köln 1994.
- Schörken, R.: Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: *GWU* 21 (1970), 406–420.
- Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: *GWU* 23 (1974), 81–89.
- Kriterien für einen lernzielorientierten Geschichtsunterricht, in: *Jäckel, E./Weymar, E.* (Hrsg.): *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*, Stuttgart 1975, 280–293.
- Watts, D. G.: *The learning of history*, London 1972.
- Zaccaria, M. A.: The Development of Historical Thinking: Implications for the Teaching of History, in: *The History Teacher* 11 (1977/78), 323–340.

# Werturteile im Geschichtsunterricht

Jörn Rüsen

## Problemlage

Die Tatsache, daß alles historische Wissen eine wertende Dimension hat, ist konstitutiv für den Geschichtsunterricht, und zwar in empirischer, in normativer und in pragmatischer Hinsicht. Empirisch gehören wertende Aussagen, die die geschichtliche Bedeutung von Tatsachen der Vergangenheit in ihrem Verhältnis zu Gegenwart und Zukunft zum Ausdruck bringen, zu den wesentlichen Bestandteilen der Kommunikation des Unterrichts. Normativ sind die Lehrer durch die einschlägigen Richtlinien gehalten, die Schülerinnen und Schüler zu historischen Urteilen zu befähigen, aus denen Konsequenzen für politisches Handeln gezogen werden können und sollen. Pragmatisch schließlich soll der Geschichtsunterricht als ein Lernprozeß organisiert werden, in dem bestimmte Formen und Inhalte wertender historischer Urteile von den Schülerinnen und Schülern angeeignet werden.

Diese dreifache Rolle von Werturteilen oder normativen Aussagen im Geschichtsunterricht stellt ein zentrales Problem der Geschichtsdidaktik dar: Mit ihnen geht es auf der einen Seite um die Legitimationsfunktion, die historisches Wissen im öffentlichen Diskurs über Geschichte hat (Jeismann 1984), und um die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler, ihre unterschiedlichen Wertpräferenzen und individuellen Interessen auf der anderen. Der Legitimationsbedarf des Staates und der Geltungsanspruch des Individuums konvergieren im historischen Werturteil; in ihm balanciert sich mehr oder weniger kohärent die historische Identität aus, die durch die Erinnerungsleistung des Geschichtsbewußtseins gebildet wird. Werturteile artikulieren im Prozeß der Sozialisation und Individuation soziale Zugehörigkeiten und Abgrenzungen; in historischer Form, d. h. in normativen Einschätzungen der Bedeutung, die vergangene zeitliche Veränderungen des Menschen und seiner Welt für das Verständnis gegenwärtiger Lebensverhältnisse und die Erwartung ihrer zukünftigen Entwicklung haben, regeln Werturteile Fremd- und Selbstzuschreibungen über gemeinsame und verschiedene Vergangenheiten und ihnen entsprechende Gegenwartsorientierungen und Zukunftserwartungen und -aussichten. Mit dem Thema „Geschichte“ behandelt der Geschichtsunterricht – ob es den Beteiligten bewußt ist oder nicht – immer auch die Subjektivität von Lehrern und Schülern, die sich in konfliktreichen Bedeutungszumessungen der historischen Erfahrung für die Orientierung der eigenen Lebenspraxis artikuliert. Didaktisch problematisch ist dieser Subjektivitätseinschlag in die Erinnerungsarbeit des Geschichtsunterrichts, weil er ihn mit dem Konfliktpotential politischer Legitimationsansprüche und subjektiver Selbstverwirklichungsansprüche belastet: In ihm geht es immer auch um die Disparität und Divergenz der Normen und Werthaltungen, in denen sich unterschiedliche Interessen und Standpunkte im Kontext der Schule und im sozialen Gefüge der Lerngruppe zur Geltung bringen.

Dieser Belastung mit der Wertfrage kann der Geschichtsunterricht nur scheinbar dadurch entgehen, daß er sich auf die Vermittlung wissenschaftlich gesicherten historischen Wissens beschränkt und die Schülerinnen und Schüler mit elementaren und fundamentalen Kriterien und Verfahren der wissenschaftlichen Objektivitätssicherung vertraut

macht. Solange dabei die subjektiven Interessen und Orientierungsbedürfnisse, die den Schülerinnen und Schülern aus ihrer spezifischen Lebenssituation zuwachsen, auf eine nicht thematisierte, sondern aus dem Unterrichtsdiskurs ausgeschlossene Ebene subjektiver Beliebigerkeit und nicht diskursfähiger Emotionalität abgeschoben werden, handelt es sich nur um eine scheinbare Objektivität; wesentliche Aspekte des historischen Wissens, insbesondere derjenige seiner Lebensdienlichkeit, werden ausgeklammert, und das historische Lernen wird um ein entscheidendes Motivations- und Applikationspotential verkürzt.

In der geschichtsdidaktischen Diskussion herrscht Einigkeit darüber, daß der Geschichtsunterricht die Schülerinnen und Schüler zur wertenden historischen Urteilsbildung befähigen muß. Umstritten ist die Art der Urteilsbildung, die gelernt werden soll, und entsprechend auch die Art, in der Werturteile im Unterricht angesprochen und behandelt werden sollen. Fast immer spielt die Vorstellung eines fundamentalen Normensystems die Rolle einer letzten Begründungsinstanz, von der aus ein Konsens in der historischen Urteilsbildung – sei es hinsichtlich eindeutiger Präferenzen oder nur hinsichtlich des Ausmaßes von Divergenzen – möglich sein soll; zumeist wird die rechtliche Fassung dieses Systems im Grundgesetz und in internationalen Menschen- und Bürgerrechtskonventionen gesehen. Die Transformation solcher normativer Grundannahmen (die zumeist moralischer und politischer Natur sind) in konsensfähige spezifisch geschichtsdidaktische oder gar unterrichtsmethodische Prinzipien ist eine offene Frage.

## Rationalisierungen des historischen Wertens

Die Möglichkeiten und Grenzen einer wertenden historischen Urteilsbildung im historischen Lernprozeß lassen sich geschichtsdidaktisch erschließen, wenn die mentalen Operationen und Prozesse des Geschichtsbewußtseins in den Blick genommen und dort der Normenbezug des historischen Denkens analytisch ausgemacht und sein Verhältnis zu anderen Denkformen des historischen Wissens bestimmt wird. Dazu sind zunächst analytische Grundunterscheidungen der historischen Sinnbildung notwendig. Jeismann schlägt vor, zwischen den Operationen Analyse, Sachurteil und Wertung zu unterscheiden (Jeismann 1978); diese Unterscheidung läßt sich verallgemeinern zu derjenigen zwischen (a) Erfahrung und Wahrnehmung, (b) Deutung und Interpretation und (c) Praxisorientierung und Identitätsbildung (Rüsen 1994, 64 ff.). Jede dieser Operationen sollte im Geschichtsunterricht je für sich und dann auch in ihrem Wechselverhältnis zu den anderen systematisch eingeübt werden. Dadurch kann eine qualitative Umstrukturierung des Geschichtsbewußtseins erreicht werden: Alltagsweltliche Formen, in denen diffuse und erfahrungsarme Wertungen mit stark apologetischer und legitimatorischer Funktion dominieren, können zu gebildeten Formen transformiert werden, in denen reflektierte und erfahrungsgesättigte Wertungen zur „engagierten Besonnenheit“ einer kritisch-distanzierten, abwägenden Haltung gegenüber historischen Legitimationsansprüchen führen (Jeismann 1978, 58 ff., 63).

Werden die Lernenden methodisch so trainiert, daß sie die normative Dimension der historischen Urteilsbildung von der empirischen unterscheiden können, dann erschließt sich ihnen das Rationalitätspotential einer kritisch-diskursiven und ideologiekritischen Argumentation. Mit ihm wird die historische Erfahrung zur Kontrollinstanz für werthafte Einstellungen zur Vergangenheit, und ihnen entsprechende wertbestimmte Muster historischer Identität werden erfahrungs offen. Zugleich werden sie als Wertungen bewußt sowie

auf ihre innere Stringenz hin kontrollierbar und kritisierbar nach rationalen Kriterien (der Zweck-Mittel-Entsprechung, der Nebenfolgenabschätzung und der Kohärenz und Verallgemeinerungsfähigkeit der jeweils in Anspruch genommenen Normen).

Werden Wertungen als solche im historischen Lernprozeß thematisiert, dann wird mit ihnen die Standpunktabhängigkeit historischer Urteile erkennbar und in der Form einer bewußten Standpunktreflexion zur Angelegenheit einer methodisch geregelten Operation des historischen Denkens. Die Perspektivität des historischen Denkens wird einsehbar, und zugleich werden Chancen der Vertiefung und Erweiterung historischer Orientierungen erschlossen: Die Lernenden können ihre eigene Subjektivität als Organisationsfaktor ihres historischen Wissens erkennen und in einem kontrollierten (auch selbstkritischen) Verhältnis zu anderen Subjekten als Motivationskraft und Deutungspotential ins Spiel der historischen Erinnerungsarbeit einbringen. Sie lernen mit der methodischen Operation der Standpunktreflexion, sich selbst mit ihren eigenen Interessen einzubringen. Zugleich (und das ist didaktisch entscheidend) lernen sie dabei Formen argumentativer Intersubjektivität im Verhältnis zu den anderen, mit denen sie kommunizieren müssen, um leben zu können. In dieser Intersubjektivität vollzieht sich dann auch ein Prozeß der Perspektivenerweiterung, der zu einer Steigerung und Stärkung der eigenen historischen Identität führt (Rüsen 1983, 98 ff., 108 ff.).

#### *Formen und Entwicklungsstufen historischer Wertungen*

Je nach dem Entwicklungsstadium des historischen Lernprozesses und nach der ihm entsprechenden Struktur des Geschichtsbewußtseins lassen sich verschiedene Formen historischer Wertungen unterscheiden. Ursprünglich, in der Form historischer Orientierung der Lebenspraxis durch Tradition, sind Erfahrungs- und Normenbezug des historischen Denkens gänzlich ungeschieden. Auf dieser ursprünglichen Einheit baut jedes Geschichtsbewußtsein auf, und an sie müßte jeder Lernprozeß des historischen Urteilens auch anknüpfen. Mit zunehmendem Erfahrungsgehalt und mit der Entwicklung moralischer Regelkompetenzen organisiert sich die historische Wertung dann zur exemplarischen Regelbildung über historische Erfahrung um: Historische Sachverhalte konkretisieren abstrakte normative Handlungsregeln (zum Beispiel allgemeine Legitimitätskriterien für politische Herrschaft). Auf diesem Niveau historischer Wertung schult das historische Lernen die praktische Urteilskraft: Allgemeine und abstrakte Normen werden auf konkrete, zeitlich differierende Fälle bezogen, und aus konkreten historischen Erfahrungen werden allgemeine Verhaltensregeln generiert. Diese Lernform historischer Urteilsbildung dominiert im okzidentalen historischen Denken unter der Devise *historia vitae magistra* bis zur Entstehung des Historismus, und im schulischen Geschichtsunterricht dominiert sie bis heute. Von ihr kann in der individuellen Entwicklung eine dritte Form und Stufe der historischen Wertung unterschieden werden. Sie tritt immer dann auf, wenn (mehr oder weniger bewußt) gegen vorgegebene Traditionen und Regelsysteme eigene Interessen zur Geltung gebracht werden, Selbstbehauptung gegen Fremdzuschreibung in der historischen Identitätsbildung gesetzt wird. Dann werden normative Zumutungen durch Artikulation abweichender, widersprechender historischer Erfahrungen bestritten und abgewehrt: Historisches Urteil wird zur Kritik vorgegebener oder angesonnener historischer (Vor-)Urteile. Die letzte und höchste Stufe historischer Gesichtspunkte ist dann erreicht, wenn die historische Relativität der normativen Gesichtspunkte des historischen Denkens eingesehen wird, wenn also

die historische Wertung im Bewußtsein einer zeitlich-geschichtlichen Dynamik der beanspruchten Normen vollzogen wird. Die historische Erfahrung wird dann auch da bedeutsam, wo sie die geschichtliche Bedingtheit und die Veränderung von Wertesystemen lehrt. Sie kann dann zur Vorstellung der Entwicklungsfähigkeit und Entwicklungsbedürftigkeit derjenigen normativen Gesichtspunkte verarbeitet werden, nach denen die Lernenden ihre eigene Lebenspraxis orientieren (Weymar 1970, 213 ff.).

#### *Didaktische und methodische Strukturierungen des historischen Lernens*

Sollen sich die Lernenden das Rationalitätspotential historischer Wertungen aneignen und fähig werden, wertende historische Urteile erfahrungsbezogen und standpunktreflektiert zu fällen, dann müssen historische Lernprozesse didaktisch so organisiert werden, daß in den verschiedenen Lernformen und -stufen die ihnen eigentümlichen Rationalitätschancen des historischen Denkens ausgemacht und systematisch genutzt werden. Zugleich sollte die Objektivität des historischen Denkens durch seinen Erfahrungsbezug und seine Subjektivität durch seinen Bezug auf die Orientierungsbedürfnisse der Lernenden jeweils gezielt so angesprochen oder gefördert werden, daß sich den Lernenden neue Formen und Stufen der historischen Wertung erschließen. Entscheidend ist dabei, daß die Vermittlung empirischen historischen Wissens stets Hand in Hand geht mit der systematischen Einübung methodischer Operationen, in denen dieses Wissen in die Repertoires des Geschichtsbewußtseins eingebracht wird, die die lernenden Subjekte wirklich zur Bildung ihrer eigenen historischen Identität und zur zeitlichen Orientierung ihrer eigenen Lebenspraxis nutzen.

Für die unterrichtsmethodische Gestaltung historischer Lernprozesse, durch die diesem Doppelaspekt im Erwerb der Kompetenz zum historischen Urteil planmäßig Rechnung getragen wird, ist das Prinzip der Multiperspektivität entscheidend. Die wertbestimmenden Identifikationen, die in der Aneignung der historischen Erfahrung durch die Lernenden vollzogen werden und mit denen sie ihre Subjektivität unvermerkt ins Spiel der historischen Erinnerung einbringen, können durch eine entsprechende Quellenauswahl oder Darstellungsart so angelegt werden, daß sie in einem Spektrum divergierender Möglichkeiten erfolgen. Damit werden sowohl Verkürzungen der historischen Erfahrung vermieden, wie auch zugleich (ohne die irritierende Verunsicherung bewußter Subjektivität durch Standpunktreflexion) die Subjektivität der Lernenden als Motivations- und Deutungspotential eingebracht. Historisches Urteil wird dann zunächst an den Objekten geübt, und dabei wird zugleich der naturwüchsige Dogmatismus werthafter Einstellungen aufgeweicht, d. h. in den Fluß einer Argumentation zwischen verschiedenen Standpunkten im jeweils behandelten geschichtlichen Geschehen gebracht. Erst in einem zweiten und späteren Lernschritt kann dann die Multiperspektivität des historischen Wissens auf der Ebene der lernenden Subjekte zum methodischen Gesichtspunkt des historischen Lernens werden: Dann reflektieren die Lernenden die Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen verschiedene Identifikationen mit Vergangenen und Bedeutungszumessungen an Vergangenes erfolgen. Die Standpunktreflexion, die als methodisch geregelte Erkenntnisoperation des historischen Denkens die historische Wertung rationalisiert, trägt dann, wenn sie so im Lernprozeß plaziert wird, nicht zur Verunsicherung der historischen Urteilsbildung bei, sondern vollzieht sich als Schritt zur Klärung und argumentativen Stärkung des eigenen historischen Urteils, wenn schon vorher bei der Betrachtung historischer Sachverhalte eine argumentative

Kompetenz erworben wurde, die verschiedene Standpunkte (auf der Objektebene) umgreift und vermittelt.

## Literatur

- Cockburn, J.: Moral Issues in History: The Psychology of the Matter, in: *Teaching History* 30 (1981), 15–17.
- Gosmann, W.: Überlegungen zum Problem der Urteilsbildung im Geschichtsunterricht, in: *Bergmann, K./Rüsen, J.* (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis*, Düsseldorf 1978, 67–84.
- Jeismann, K.-E.: Didaktik der Geschichte: Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts, in: *Behrman, G. C./Jeismann, K.-E./Süssmuth, H.* (Hrsg.): *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*, Paderborn 1978, 50–107.
- Jeismann, K.-E.: Der Geschichtslehrer im Spannungsfeld zwischen Politik, Erziehung und Wissenschaft, in: *GWU* 40 (1989), 515–533.
- (Hrsg.) *Geschichte als Legitimation? Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 39)*, Braunschweig 1984.
- Ladenburg, T. J.: Cognitive Development and Moral Reasoning in the Teaching of History, in: *The History Teacher* 10 (1976/77), 183–198.
- Rohlfes, J.: Objektivität und Parteilichkeit im Geschichtsunterricht, in: *Süssmuth, H.* (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*, Paderborn 1980, 337–381.
- Rüsen, J.: *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 1983.
- The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetical hypothesis concerning moral consciousness, in: *ders.: Studies in Metahistory*, Pretoria 1993, 63–84.
- *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Köln 1994.
- Schmid, H. - D.: Vorurteile und Feindbilder als Problem der Geschichtsdidaktik, in: *Gd* 6 (1981), 131–142.
- Weymar, E.: Werturteile im Geschichtsunterricht, in: *GWU* 21 (1970), 198–215.

## Moralische Entwicklung

Hans-Jürgen Pandel

### *Moralisches Bewußtsein als Element von Geschichtsbewußtsein*

Eine strukturanalytische Untersuchung von Geschichtsbewußtsein ergibt eine Reihe von kategorialen Universalien, die, in einem Beziehungsnetz verbunden, erst Geschichtsbewußtsein begründen. Diese Universalien liegen jenseits der jeweiligen inhaltlichen Ausprägungen von Geschichtsbewußtsein und können deshalb in allen Kulturen und zu verschiedenen historischen Zeiten festgestellt werden. So macht die Ethnologie – um ein erstes Element dieser universellen Kategorien zu benennen – darauf aufmerksam, daß alle Völker (auch schriftlose) zwischen fiktiven und historischen Erzählungen unterscheiden (auch wenn die Grenzziehung nicht immer mit unseren Maßstäben übereinstimmt). Das

doppelte Bezugsnetz „real – fiktiv“ und „früher – heute“ wird noch durch eine dritte Doppelkategorie ergänzt: statisch – veränderlich. Erst diese Kategorie der Geschichtlichkeit ermöglicht es, daß das Geschichtsbewußtsein sich jener Dynamik vergewissert, die für den Begriff der Geschichte als Geschehen konstitutiv ist.

Diese Grundorientierungen von real – fiktiv, früher – heute, statisch – veränderbar (eine eminente Leistung in der Sozialisation des Kindes) ergeben erst das (auch sprachanalytisch begründbare) Netz des Geschichtsbewußtseins. Eine zweite Gruppe von Grundorientierungen bildet strukturell die inhaltliche Seite des Geschichtsbewußtseins ab. Hier haben wir es mit Herrschaftsbewußtsein, Identitätsbewußtsein, Klassenbewußtsein und moralischem Bewußtsein zu tun. Moralisches Bewußtsein ist also nur ein Element, eine Universalie von Geschichtsbewußtsein. Auch beim moralischen Bewußtsein haben wir es mit einer Doppelkategorie zu tun. Moralisches Bewußtsein besteht in der Fähigkeit, die Prädikate „richtig – falsch“ (bzw. „wahr – unwahr“, „gut – böse“) nach bestimmten Regeln anzuwenden. Die augenblickliche Diskussion beschäftigt sich genau mit dieser Frage.

Nach der ersten an der Ethik (nicht der Entwicklungslogik) orientierten, empirischen geschichtsdidaktischen Pilotstudie über „Gerechtigkeitsvorstellungen im Geschichtsunterricht“ (Santini 1978) gibt es jetzt eine ausführliche Literatur zu empirischen Fragen der Moralvorstellung (vgl. Borries/Pandel/Rüsen 1991; Borries 1995).

### *Moralisches Bewußtsein als spezielle Regelkompetenz*

Die meisten Versuche zur Erforschung des moralischen Bewußtseins gehen von dem Modell Lawrence Kohlbergs aus, der im Anschluß an die älteren Arbeiten von Jean Piaget eine empirisch überprüfbare Theorie des moralischen Bewußtseins vorgelegt hat. Dieses Konzept hat u. a. zwei Eigenschaften, die es auch für die Geschichtsdidaktik interessant machen.

(1) Die Theorie des moralischen Bewußtseins läßt sich mit der Entwicklung anderer Kompetenzen verbinden (zum Beispiel Perspektivenübernahme, Rollenhandeln, Sprachentwicklung, Herrschaftsbewußtsein, Intelligenzentwicklung), so daß es begründet erscheint, moralisches Bewußtsein als Element einer Theorie des Geschichtsbewußtseins anzusehen.

(2) Das Konzept des moralischen Bewußtseins ist im Gegensatz zu anderen entwicklungspsychologischen Konzepten explizit historisch ausgerichtet. Die moralische Entwicklung vollzieht sich lebensgeschichtlich (nach Kohlberg) nach einem rational nachkonstruierbaren Muster in sechs Stufen. Die einzelnen Stufen sind in einer invarianten und hierarchisch strukturierten Sequenz von Strukturen angeordnet, wobei die spätere die frühere in sich aufhebt, d. h. sie wird zwar ersetzt, aber ihre Leistung geht in reorganisierter und differenzierter Form in der späteren auf. Die schon vorhandenen kognitiven Strukturen werden so umgebaut, daß dieselben Probleme besser als auf früheren Stufen gelöst werden können (Habermas 1983, 135 f.).

Alle Individuen durchlaufen die gleichen Stufen in der gleichen Reihenfolge; die Geschwindigkeit des Durchschreitens der einzelnen Stufen ist allerdings kultur-, schichten- und individualspezifisch verschieden.

Ausgeschlossen ist in diesem Modell jedoch, daß ein Individuum auch auf anderen Pfaden zu den oberen Stufen gelangen kann. Der Übergang von einer Stufe zur anderen erfolgt durch Lernprozesse, d. h. durch aktive Auseinandersetzung eines konstruktiv lernenden Subjekts mit seiner Umwelt.

# Wissenschaftspropädeutik im Geschichtsunterricht

Jörn Rüsen

Dem Geschichtsunterricht kommt grundsätzlich, in allen seinen Formen und Stufen, eine wissenschaftspropädeutische Funktion zu. Diese besteht nicht primär darin, ihn auf die Geschichtswissenschaft so auszurichten, als ginge es im schulischen Lehren und Lernen von Geschichte darum, potentielle Historiker auszubilden. Es geht vielmehr darum, wissenschaftliche Rationalität als ein unverzichtbares Mittel zu Erfüllung derjenigen lebenspraktischen Funktionen des historischen Denkens zu erkennen und zu erlernen, die den Geschichtsunterricht nötig machen und rechtfertigen.

Von dieser allgemeinen wissenschaftspropädeutischen Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist die spezielle zu unterscheiden, die Schülerinnen und Schüler zu einem wissenschaftlichen Studium zu befähigen.

Jeder Geschichtsunterricht ist grundsätzlich wissenschaftspropädeutisch, insofern er elementar die Fähigkeit zu einer methodischen und diskursiven Argumentation vermitteln muß, die das wissenschaftliche historische Denken auszeichnet. Dies bedeutet aber nicht, daß die fachlich institutionalisierte Geschichtswissenschaft im Zuschnitt auf das Lernniveau des Geschichtsunterrichts einfach als dessen Modell genommen werden könnte; denn dann würden die Fachgrenzen, die die Geschichte als Wissenschaft vom lebenspraktischen Gebrauch des historischen Wissens in ihrem politischen und sozialen Kontext unterscheidet, zum Gesichtspunkt schulischen historischen Lehrens und Lernens gemacht. Die Schülerinnen und Schüler würden dann um die Lebensdienlichkeit des historischen Denkens betrogen, die jenseits der Fachgrenzen der Wissenschaft liegt, also dort, wo sie praktisch Gebrauch von den Kenntnissen und Fähigkeiten machen sollen, die sie im Geschichtsunterricht erwerben.

Die die Geschichte als Wissenschaft definierende methodische Rationalität des historischen Denkens muß erst auf ihre fundamentalen Prinzipien hin elementarisiert und diese als Prinzipien auch des vor- und außerwissenschaftlichen historischen Denkens ausgewiesen werden, damit Wissenschaftlichkeit als maßgebender Gesichtspunkt des Geschichtsunterrichts einsichtig gemacht und zur Geltung gebracht werden kann. Wissenschaftlichkeit muß als Lebensform im deutenden Umgang mit der historischen Erfahrung ausgemacht werden, damit diese Lebensform dann im Geschichtsunterricht eingeübt und erlernt werden kann. Eine solche geschichtsdidaktische Rückübersetzung wissenschaftsspezifischer Rationalität in elementare und allgemeine, lebensweltliche Regulative des historischen Denkens ist notwendig, um jene verengte Vorstellung zu verhindern, die Wissenschaftlichkeit als historische Denkweise unkritisch mit dem methodischen Instrumentarium der historischen Forschung identifiziert, Wissenschaftlichkeit also nur als Forschungstechnik versteht. In einem derart reduzierten Verständnis würde Wissenschaftspropädeutik im Geschichtsunterricht nur den prekären Versuch darstellen, fachwissenschaftliche Professionalität zum Lernziel zu erheben, den Historiker als Forscher in den Laienstand der Schüler zu übersetzen, historisches Lernen also auf Kompetenzen hin zu organisieren, deren Hauptanwendungsgebiet, die wissenschaftliche Forschung, jenseits der Lebenssituation liegt, die die Schülerinnen und Schüler als ihre

eigene erwarten. Wird jedoch die methodische Rationalität des historischen Denkens, die die Geschichte als Wissenschaft definiert, von der Geschichtsdidaktik (über die Historik), als lebensweltliches Element des historischen Denkens identifiziert und als elementare und fundamentale Form einer konsensorientierten und methodisch geregelten Kommunikation über die zeitliche Orientierung der aktuellen Lebenspraxis durch historische Erinnerung expliziert, dann kann Wissenschaftlichkeit als methodische Rationalität des historischen Denkens zum organisierenden Faktor des Geschichtsunterrichts werden. Dies muß immer dann geschehen, wenn es im Geschichtsunterricht darum gehen soll, die Schülerinnen und Schüler zu einem eigenständigen, diskursiv-argumentativ angelegten Verhältnis zur Geschichte zu befähigen.

Eine solche wissenschaftspropädeutische Organisation des Geschichtsunterrichts geschieht auf zwei Ebenen: pragmatisch und reflexiv.

Pragmatisch werden die Schülerinnen und Schüler in die Grundlagen des wissenschaftlichen historischen Denkens eingeführt, indem sie dessen wichtigste Operationen elementar als methodisch geregelte praktisch einüben: Fragestellung, Vermutung, Sammlung, Sichtung und kritische Prüfung von Quellen, Auswertung und Deutung der Quelleninformationen, Darstellung und Verwendung des erworbenen historischen Wissens. Schon auf dieser Ebene einer elementaren Pragmatik des historischen Arbeitens können erste Erfahrungen mit der Eigenart und Faszination von Forschung vermittelt werden, Wissenschaftlichkeit würde dadurch auch emotional als Reiz des Unbekannten, Freude an der Entdeckung usw. erfahren und angeeignet.

Reflexiv führt der Geschichtsunterricht in die Grundlagen der Geschichtswissenschaft ein, indem er den Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage ihrer eigenen pragmatischen Erfahrungen eine Vorstellung von der Leistung und den Grenzen wissenschaftlicher historischer Erkenntnis vermittelt. Der Geschichtsunterricht muß eine Vorstellung von der Geschichtswissenschaft vermitteln, die deren Objektivitätsanspruch verständlich macht und zugleich vor falscher Wissenschaftsgläubigkeit schützt. Es wäre ein Verstoß gegen die Wissenschaftlichkeit der Geschichtswissenschaft, wenn diese wissenschaftspropädeutisch als Autorität gelehrt würde, die den subjektiven Orientierungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler vermittlunglos gegenübersteht. Ihre Autorität darf nur als Stärke ihrer Diskursivität erscheinen, und mit dieser Diskursivität muß sie nicht nur als vereinbar, sondern als vermittelbar mit der Subjektivität der Schülerinnen und Schüler erscheinen. Wissenschaftspropädeutik ist auf dieser reflexiven Ebene ein „Lernen von Wissenschaft, um sich ihrer bedienen zu können, um mit ihren Ergebnissen im täglichen Lebenszusammenhang umgehen zu können“ (Mayer/Pandel 1976, 38). Wird die Wissenschaftlichkeit des historischen Denkens als subjektbezogen erfahren, dann wird auch der Eindruck vermieden, das wissenschaftlich produzierte historische Wissen ließe sich umstandslos als bloßes Mittel zu Zwecken verwenden, die wissenschaftsfremd oder gar -feindlich sind.

Reflexive und pragmatische Wissenschaftspropädeutik durchdringen sich gegenseitig: Die pragmatische Einübung methodischer Verfahren verlangt ein Bewußtsein der Regelmäßigkeit des Vorgehens und ist insofern reflexiv, und die Reflexion von Eigenart und Bedeutung der Geschichtswissenschaft ist nur dann plausibel, wenn sie auf der pragmatischen Erfahrung methodischen Arbeitens beruht.

Eine spezielle wissenschaftspropädeutische Funktion hat der Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II, insofern er mit der Zielbestimmung der „Studierfähigkeit“ erfolgt. Dies kann so mißverstanden werden, als käme es nur darauf an, den Geschichtsunterricht als Vorbereitung eines Geschichtsstudiums zu organisieren. Da eine solche

Propädeutik schon deshalb ins Leere geht, weil nur ein kleiner Bruchteil der betroffenen Schülerinnen und Schüler wirklich Geschichte studiert, kann die spezielle wissenschaftspropädeutische Funktion des Geschichtsunterrichts, zu einem wissenschaftlichen Studium zu befähigen, nur dadurch realisiert werden, daß die allgemeine wissenschaftspropädeutische Ausrichtung des Geschichtsunterrichts auf einem höheren Komplexitätsgrad der pragmatischen und reflexiven Aneignung methodisch-diskursiver Kompetenzen des historischen Denkens fortgesetzt wird. Dies bedeutet auf der pragmatischen Ebene eine Ausdifferenzierung der eingeübten methodischen Verfahren (zum Beispiel im Sinne einer deutlichen Differenzierung zwischen hermeneutischen und analytischen Verfahren) und eine Vertiefung der Forschungserfahrung (etwa durch einen entsprechend angelegten Projektunterricht), und es bedeutet auf der reflexiven Ebene eine entsprechende Ausdifferenzierung von Gesichtspunkten, die die Leistung und Grenzen der historischen Forschung und die Funktion einer forschungsbezogenen Geschichtsschreibung beurteilbar machen. Zumindest hier muß anhand entsprechenden historiographischen Materials die Perspektivierung der historischen Erkenntnis durch die Standpunkte ihrer Subjekte erkannt, müssen die damit verbundenen Probleme der Objektivität und Parteilichkeit reflektiert und im Ansatz verschiedene geschichtstheoretische und methodologische Konzeptionen der Geschichtswissenschaft angesprochen werden. Auf beiden Ebenen, der pragmatischen und der reflexiven, sollen die Schülerinnen und Schüler eine Vorstellung vom fachlichen Charakter der Geschichtswissenschaft gewinnen, mit der sie die Geschichtswissenschaft als historische Disziplin von anderen Disziplinbereichen unterscheiden und die Kompetenzen abschätzen können, die für ein Fachstudium nötig sind.

## Literatur

- Anweiler, O.: Die Bedeutung des Elementaren und das Problem der Vereinfachung im Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht, in: *Süssmuth, H.* (Hrsg.): *Geschichtsunterricht ohne Zukunft?* (AuA, Bd. 1,1), Stuttgart 1972, 248–260.
- Huhn, J.: Geschichtsdidaktik – Geschichtstheorie – Geschichtslehrerstudium. Eine Problemskizze zum Verhältnis von Geschichtsforschung und Laien, in: *Gd 2* (1977), 298–313.
- Mayer, U./Pandel, H.-J.: *Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht* (AuA, Bd. 13), Stuttgart 1976.
- Rüsen, J.: *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 1983.

# Psychologie und Geschichtsunterricht

## Hans-Jürgen Pandel

Historische Erkenntnis ergibt sich aus der Interaktion zwischen dem lernenden Subjekt und dem historischen Objekt. Weder erwächst sie aus dem alleinigen Vermögen des Subjekts, noch aus einem Objekt, das vom Subjekt fraglos akzeptiert wird. Historische Erkenntnis als Konstruktion bezieht sich deshalb auf beide Bereiche. Betrachtet man diese Interaktion unter dem Gesichtspunkt der Psychologie, so haben wir es mit dem Objekt Geschichte und dem lernenden Subjekt zu tun. Die Frage ist demnach, was trägt Psychologie zur Erkenntnis von Geschichte und zur Erkenntnis des lernenden Subjekts bei.

### *Psychologie und Geschichte*

Die deutsche Geschichtswissenschaft nimmt von der Psychologie kaum Notiz, wenn es um die Erforschung der Vergangenheit geht. Das Verhältnis von Psychologie und Geschichte ist in Deutschland auf beiden Seiten das Verhältnis weniger Spezialisten, die zudem noch vier unterschiedliche Disziplinzweige meinen, wenn sie von „Psychologie“ sprechen. Nomologische Psychologie, Historische Psychologie, Psychohistorie und Psychoanalyse stellen die wichtigen Bereiche dar, die sich zwar überschneiden, aber doch unterschiedliche Schwerpunkte haben. Psychologie (in diesem weiten Sinne) spielt in der Geschichtsforschung in Deutschland nur eine marginale Rolle zur Erklärung historischer Ereignisse, Prozesse und menschlichen Verhaltens. Selbst manche Psychologen sprechen von der „mangelnden geschichtswissenschaftlichen Relevanz der Psychologie“ (Jüttemann 1986, 98). In der Geschichtswissenschaft haben Anthropologie und Ethnologie der Psychologie den Rang abgelaufen.

Der Grund für die wechselseitige Gleichgültigkeit liegt weniger auf Seiten der Historiker als vielmehr an dem Forschungsparadigma der Psychologie. Es bevorzugt nomologische und biologische Ansätze, die zeitlose Erklärungen liefern. Solche Erklärungen können von Historikern aber nicht akzeptiert werden, wenn sie sich nicht psychischer Anachronismen schuldig machen, sondern epochentypische psychische Dispositionen herausarbeiten wollen.

In Frankreich und den USA stellt sich das Verhältnis zwischen Psychologie und Geschichte fruchtbarer dar. Psychohistorie ist in den Vereinigten Staaten eine intensiv betriebene Forschungsrichtung, die allerdings sehr heterogene Richtungen unter diesem Begriff zusammenfaßt. deMause (deMause 1989, 17) versteht unter Psychohistorie die „Wissenschaft von der historischen Motivierung“. Für das Verstehen von Geschichte seien weder ökonomische noch soziale Klassen wichtig, sondern Psychoklassen, d. h. gemeinsam geteilte Erziehungsformen. Während deMause seine Psychohistorie als eine ganz neue Sozialwissenschaft auffaßt, hat der deutschstämmige Amerikaner Peter Gay eine psychoanalytisch orientierte Geschichtsschreibung entwickelt. Er hat nicht nur das methodisch anregende Buch „Freud für Historiker“ (1994) verfaßt, sondern auch in einer zweibändigen Studie die historiographische Probe aufs Exempel versucht. In Frankreich wurde besonders von den Vertretern der Schule der „Annales“ bereits in den dreißiger Jahren Psychologie als fruchtbare Anregerwissenschaft empfunden. Die