

JÖRN RÜSEN

HISTORIK UND DIDAKTIK

Ort und Funktion der Geschichtstheorie im Zusammenhang
von Geschichtsforschung und historischer Bildung

I.

Geschichte ist derjenige Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Gegenwart, den handelnde Individuen und Gruppen reflektieren müssen, wenn sie ihr Handeln sinnhaft in einer Zukunftsperspektive orientieren wollen. Sie ist präsent in Erzählungen. Erzählungen heben den naturhaften Ablauf der Zeit als dauernden Wechsel von Werden und Vergehen auf in einen nicht-natürlichen, humanen Ablauf als Kontinuität und Entwicklung¹. Durch diese narrative Humanisierung der Zeit werden kollektive und individuelle Identitäten handelnder Subjekte möglich, und in dieser Ermöglichung von Identität in zeitlichem Wandel liegt die Lebensnotwendigkeit des historischen Denkens für einzelne und gesellschaftliche Systeme². LE

Unter bestimmten Bedingungen wird Geschichte zur Angelegenheit einer besonderen, ‚Forschung‘ genannten intellektuellen Veranstaltung: dann nämlich, wenn der Wahrheitsanspruch der narrativen Vergegenwärtigung von Geschichte an die Bedingung eines theoriegeleiteten und methodisch geregelten Denkens gebunden wird³.

Forschung ist dadurch charakterisiert, daß historische Erkenntnis hinsichtlich ihres empirischen Gehalts und ihrer theoretischen Form prinzipiell fortschrittsfähig und fortschrittsbedürftig wird. Durch Forschung wird die historische Erkenntnis in einen Entwicklungsprozeß gebracht, in dem immer mehr und immer besseres Wissen über den ‚Geschichte‘ genannten Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Gegenwart erzeugt wird. Dies geschieht dadurch, daß dieser Zusammenhang ver-

gegenständlich und methodisch behandelt wird. Die den Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Gegenwart charakterisierenden zeitlichen Abläufe menschlichen Handelns und Leidens werden direkt oder indirekt in den empirischen Zeugnissen vergangenen Handelns und Leidens (buchstäblich) festgestellt. (Es ist daher auch nicht verwunderlich, daß viele Historiker nur die Vergangenheit als ihren Forschungsgegenstand ansehen und übersehen, daß es sich stets um eine mit einem Bedeutungskoeffizienten versehene, also mit Gegenwart vermittelte Vergangenheit handelt⁴.) Durch diese Vergegenständlichung der Geschichte wird der *empirische Gehalt* der historischen Erkenntnis gesteigert. Zugleich wird die historische Erkenntnis methodisch geregelt und theoriegeleitet. Durch ihre Bindung an Methoden und Theorien wird sie hinsichtlich ihres Erfahrungsbezuges und ihrer gedanklichen Stringenz überprüfbar und deshalb intersubjektiv verbindlich. Durch diese Methodisierung und Theoretisierung wird die *Rationalität* der historischen Erkenntnis gesteigert.

Erfahrungsbezug, methodische Regelung und Theoriegeleitetheit machen zusammengenommen die Objektivität der historischen Erkenntnis aus; historische Forschung ist also nichts anderes als der Inbegriff derjenigen Operationen des menschlichen Geistes, durch den die Erkenntnis von Geschichte objektiv, und d. h. zugleich fortschrittsfähig und -bedürftig wird. Jedes Forschungsergebnis ist prinzipiell auf bessere Erkenntnis hin relativiert. Denn Forschung unterwirft die historische Erkenntnis der obersten Regel einer grenzenlosen Selbstverbesserung durch Vermehrung ihres methodischen Arsenalens und durch Steigerung ihres Gehaltes an Empirie und Theorie⁵.

II.

Durch Forschung wird der Wahrheitsanspruch der historischen Erkenntnis gesichert. Zugleich aber wird er problematisch. Denn um ihrer Objektivität und Fortschrittsfähigkeit willen wird die historische Erkenntnis abgekoppelt von den Lebensprozessen, denen sie entspringt; sie entwickelt diesen gegenüber eine relativ eigenständige Dynamik. In die Form der

Forschung gebracht, grenzt sich das historische Denken als wissenschaftliches von dem ihm zugrunde liegenden Lebensprozeß als vor- und außerwissenschaftlichem ab. Problematisch ist diese Abgrenzung insofern, als die relativ eigenständig gewordene historische Erkenntnis nicht mehr umstandslos den Legitimationsbedarf erfüllt, den aktuelles Handeln hinsichtlich seiner zeitlichen Dimension hat. Forschung liefert eben prinzipiell kein Geschichtsbild mehr, das als abgeschlossen und endgültig in sinnhafte Handlungsorientierung eingehen kann. Wissenschaftliche Rationalität und praktische Wahrheitsfunktion des historischen Denkens treten auseinander.

Damit hängt aufs engste eine weitere Problematisierung zusammen, die der Wahrheitsanspruch des historischen Denkens durch die Forschung erfährt. Die um der Steigerung von Erfahrungsgehalt und Rationalität der historischen Erkenntnis willen notwendige Vergegenständlichung der Geschichte bedeutet immer auch, daß der als Geschichte ursprünglich gegebene Vermittlungszusammenhang zwischen Vergangenheit und Gegenwart zugunsten einer in empirischen Zeugnissen versteinerten Vergangenheit ausgeblendet wird. Der Objektivitätsgewinn der historischen Forschung wirft den Schatten eines Relevanzproblems, und der Historiker muß diesen Schatten überspringen, wenn er nicht zu den Toten gehören will, die ihre Toten begraben.

Damit ist der Ort aufgezeigt, wo die *Geschichtsdidaktik* im Umkreis des historischen Denkens konstituiert ist. Durch historisches Denken wird aus der Erfahrung gegenwärtiger Vergangenheit eine Zeitdimension des menschlichen Handelns und Leidens erkennend gewonnen, in die eingeordnet gegenwärtiges Handeln sinnvoll wird. Da man generell eine Verarbeitung von Erfahrung in lebenspraktisch notwendige Erkenntnis auch als Lernen bezeichnen kann, läßt sich historisches Denken als eine spezifische Form von Lernen ansehen. Didaktik ist diejenige Reflexion, durch die handelnde Subjekte sich denkend darüber klar werden, daß und in welcher Weise ihr Denken, Handeln und Leiden als Lernen bestimmt ist. Geschichtsdidaktik ist daher diejenige Selbstreflexion des historischen Denkens, durch die es sich seines Charakters als Lernen versichert. Die Geschichtsdidaktik bringt also die hi-

storische Erkenntnis nicht in ihr äußerliche Lehr- und Lernprozesse ein, sondern entfaltet aus ihr selbst solche Prozesse. Sie zeigt, daß und wie das historische Denken selbst didaktisch ist.

Sogar der Satz, daß man aus der Geschichte nur eines lernen könne, nämlich dies, daß man aus ihr nichts lernen könne, ist noch ein didaktischer Satz. Im übrigen bedeutet er inhaltlich kein didaktisches Dementi des historischen Denkens, sondern er markiert genau die Stelle, wo ein bestimmtes didaktisches Selbstverständnis des historischen Denkens in ein anderes, höheres, transformiert wird: Dieser Satz hat seine Berechtigung dort, wo die Grundform vormodernen historischen Denkens, die durch die Formel „*historia magistra vitae*“ charakterisiert ist⁶, in die durch Aufklärung und Historismus bestimmten modernen Grundformen des historischen Denkens überwunden wird. Zugleich damit charakterisiert dieser Satz auch – so paradox es klingen mag – die Geburt der Geschichtsdidaktik als einer relativ eigenständigen, d. h. von der Geschichtsforschung sich unterscheidenden Disziplin. Denn zeitlich und sachlich hängt die Institutionalisierung des historischen Denkens zur Forschung aufs engste mit der erwähnten grundlegenden Veränderung des Geschichtsbewußtseins zusammen. Wie schon angedeutet, wird dem historischen Denken in dem Augenblick, wo es durch Forschung objektiviert und fortschrittsfähig wird, seine ursprüngliche Praxisfunktion, seine didaktische Ausrichtung, als wesentliche Bestimmung seines Wahrheitsanspruchs problematisch. Auf diese Problematisierung reagiert es mit einer besonderen Form von Selbstreflexion, – es bildet eine Geschichtsdidaktik aus, die sich von der Forschung durch spezielle Fragestellungen, Theorieansätze und methodische Regelungen unterscheidet.

Das durch Forschung objektiv und fortschrittsfähig gewordene historische Denken reflektiert in der Form von Geschichtsdidaktik seinen Zusammenhang mit der vor- und außerwissenschaftlichen Lebenssphäre, der es entspringt. Geschichtsdidaktik ist dadurch konstituiert, daß die Historiker über den Schatten der Objektivität ihrer Forschung springen müssen, um sich der Lebendigkeit der Geschichte bewußt zu bleiben, ohne die ihre Erkenntnisleistungen sinnlos wären.

Der Rationalitätszuwachs der historischen Erkenntnis durch Forschung hat einen Preis, nämlich die Verengung des historischen Bewußtseins auf eine zur toten Vergangenheit vergegenständlichte Geschichte. Die Geschichtsdidaktik hebt diese Verengung auf, indem sie zeigt, daß Geschichte eben nicht bloße Vergangenheit, sondern in gegenwärtigem Handeln lebendig ist. Die Geschichtsdidaktik stellt damit dem Rationalitätszuwachs der Forschung einen Zuwachs an einer – selbst wissenschaftlich rational betriebenen – Reflexion über die Lebenszusammenhänge des historischen Bewußtseins zur Seite.

III.

Forschung und Didaktik sind also Produkte eines und desselben Entwicklungsprozesses des historischen Denkens. Sie sind sozusagen zwei Früchte am Baume der zunehmenden Komplexität des historischen Denkens, mit der es eine Komplexitätszunahme der Lebenswelt reflektiert und verarbeitet. Dennoch stehen sie in einem ambivalenten Verhältnis zueinander. Auf der einen Seite sind sie aufeinander angewiesen, und auf der anderen scheinen sie im Widerspruch miteinander zu stehen.

Forschung und Didaktik sind aufeinander angewiesen, da eine Geschichtsdidaktik ohne historische Forschung irrational gegenüber der Rationalität wissenschaftlicher historischer Erkenntnis und eine historische Forschung ohne Geschichtsdidaktik irrational gegenüber der Rationalität erkenntnisgeleiteten Handelns wäre.

Die Geschichtsdidaktik befaßt sich inhaltlich mit historischem Bewußtsein als Faktor individuellen und gesellschaftlichen Lebens. Sie verfolgt die Absicht, Geschichtsbewußtsein so zur Geltung zu bringen, daß es als Vernunftbestimmung im individuellen und gesellschaftlichen Leben wirksam werden kann. ‚Didaktik‘ besagt, daß historisches Bewußtsein eine Lernfunktion hat und daß diese Lernfunktion durch eigens dazu kognitiv angeleitetes Handeln vernünftig realisiert werden kann und muß. Notwendiges Moment dieser Vernunftqualität des historischen Bewußtseins ist der durch die historische Forschung

gesicherte Wahrheitsanspruch der historischen Erkenntnis. Insofern ist die Geschichtsdidaktik notwendig auf die Forschung angewiesen.

Die Forschung ihrerseits setzt immer eine Bedeutungsqualität ihres Gegenstandes voraus, von dem ihre Theoriekonzeption und ihre Methodenwahl abhängen. Diese Bedeutungsqualität ist eine notwendige Bedingung der durch die Forschung gewährleisteten Rationalität der historischen Erkenntnis. Da die Forschung als Forschung diese Bedeutungsqualität nur voraussetzen, nicht aber selber explizieren und begründen kann, ist sie auf die Geschichtsdidaktik angewiesen; denn die Geschichtsdidaktik ist der Ort, wo diese Bedeutungsqualität expliziert und begründet wird.

Didaktik und Forschung scheinen miteinander in Widerspruch zu stehen, weil sie zwei grundverschiedene Absichten verfolgen. Die Forschung lebt von einer Distanzierung des historischen Denkens von seiner eigenen praktischen Wirksamkeit, während die Didaktik eben diese praktische Wirksamkeit planmäßig befördern will. Der Widerspruch, der sich daraus zu ergeben scheint, läßt sich überspitzt so formulieren: Wenn die Forschung das historische Denken unwirklich macht, um es wahr werden zu lassen, – macht es die Didaktik dann nicht unwahr, um es wirklich werden zu lassen? Unbestreitbar ist jede historische Erkenntnis bedingt durch praktische Interessen; doch geben diese Interessen selbst noch nicht den Ausschlag für die Wissenschaftlichkeit der Forschung. Erst durch einen Dispens von Praxis werden Erfahrungsbezug, Theoriegebrauch und methodische Verfahrensart möglich, die zusammen die Geschichte als Wissenschaft definieren. Die Geschichtsdidaktik kann diesen Dispens nicht ignorieren, da sie ja von seinen Folgen profitiert; sie muß ihn aber überwinden, um überhaupt der im Zentrum ihrer Betrachtungen stehenden Lebensqualität des historischen Bewußtseins inne zu werden. Sie muß also für sich mindestens einen Faktor außer Kraft setzen, der für die Forschung wesentlich ist; zugleich aber bleibt sie von der Forschung als wesentlichem Faktor abhängig. Umgekehrt steht die Forschung vor dem Dilemma, sich entweder durch die Didaktik über wesentliche Voraussetzungen ihrer Erkenntnisleistungen aufklären zu lassen und dadurch

die Sicherheit ihres Geltungsanspruchs zu verlieren oder aber diese Sicherheit zu behalten, ohne zu wissen, woran sie diesen Anspruch eigentlich richten soll.

So sehr also Forschung und Didaktik die für sie spezifischen Erkenntnisleistungen nur erfüllen können, indem sie aneinander partizipieren, so wenig ist diese Partizipation einfach von selbst gegeben; denn die methodologischen und theoretischen Standards, denen sie jeweils unterworfen sind, können nicht ohne weiteres miteinander vereinbart werden. Ein signifikantes empirisches Indiz für dieses Dilemma ist die Tatsache, daß sich Geschichtsforscher und Geschichtsdidaktiker oft gegenseitig mit dem Vorwurf konfrontieren⁶, jeweils im Verhältnis zum anderen Bereich borniert zu sein⁷, und sich dadurch an einer fruchtbaren gegenseitigen Ergänzung hindern.

IV.

Wie kann die Ambivalenz des Verhältnisses zwischen Geschichtsforschung und Geschichtsdidaktik in eine schlüssige Vermittlung aufgehoben werden? Dazu bedarf es einer vermittelnden Instanz. Eine solche Instanz stellt eine Geschichtstheorie dar, die als *Historik* konzipiert und betrieben wird. Geschichtstheorie ist *Historik*, wenn sie die Faktoren der historischen Erkenntnis untersucht, die die Geschichtswissenschaft als Fachdisziplin definieren, und wenn sie dabei von der Absicht geleitet ist, den fachlichen Erkenntnisfortschritt zu fördern. Mit dieser Aufgabe unterscheidet sich die *Historik* von der Geschichtsphilosophie, von historisch gewendeten Ideologien und Weltanschauungen und von den geschichtsbezogenen Theorien anderer Wissenschaften. Der Titel ‚*Historik*‘ soll überdies darauf aufmerksam machen, daß es sich bei der in Frage stehenden Geschichtstheorie um nichts prinzipiell Neues handelt, sondern daß es schon eine Tradition systematischer Selbstreflexion innerhalb der Geschichtswissenschaft gibt, an die die im folgenden vorgeschlagenen Reflexionen zwanglos anknüpfen können.

Gegenstand der *Historik*⁸ ist das, was man landläufig die ‚Grundlagen‘ und heute genauer das ‚Paradigma‘ oder die

„disziplinäre Matrix“ der Geschichtswissenschaft nennt. Es handelt sich um den systematischen Zusammenhang von lebensweltlichen Voraussetzungen und Absichten, theorieförmigen Interpretationshinsichten und methodischen Regeln der historischen Forschung und der fachspezifischen Geschichtsschreibung. Dieser systematische Zusammenhang gibt das vollständige Ensemble der die Geschichte als Fachwissenschaft strukturierenden und deren konkrete Erkenntnisleistungen bestimmenden Prinzipien an. Die Historik bringt nichts anderes zum Ausdruck als das, was jede historische Forschungsleistung und jeden historiographischen Text maßgebend bestimmt, – freilich ohne daß dem Forscher und Geschichtsschreiber die maßgebenden Prinzipien seines besonderen Tuns immer explizit und vollständig gegenwärtig sein oder gar von ihm jeweils entwickelt und begründet werden müssen.

Die Historik verfolgt also keine der Fachwissenschaft fremden Absichten. Sie untersucht vielmehr die Prinzipien der fachspezifischen Erkenntnisarbeit, um ihren praktischen Gebrauch zu verbessern. Indem sie die Grundlagen der historischen Erkenntnis expliziert, macht sie sie diskutierbar und trägt auf diese Weise dazu bei, daß sie durch eine kontrollierte Verarbeitung von vor- und außerwissenschaftlichen Erfahrungen und von Erkenntnissen anderer Wissenschaften revidiert werden können. Ohne die durch die Historik geleistete systematische Selbstreflexion wäre die Geschichtswissenschaft ohnmächtig den Veränderungen ausgesetzt, die sich in ihren Grundlagen vollziehen; denn die Historiker sind dieser Veränderungen durch ihre praktische Forschungsarbeit nicht schon hinreichend mächtig.

Der durch die Forschung allein garantierte Erkenntnisfortschritt ist nur derjenige, der sich im Rahmen eines sich gleichbleibenden Paradigmas vollzieht. Bekanntlich verändern sich jedoch die Paradigmata, und zwar so – wie schon Max Weber gesehen hat⁹ –, daß der durch diese Änderung vollzogene Wandel des historischen Denkens nicht ohne weiteres schon als Erkenntnisfortschritt angesprochen werden könnte. Die Geschichtswissenschaft bedarf einer kritischen Analyse der Vorgänge in solchen Grundlagenveränderungen, um sich nicht blind von ihnen abhängig zu machen, sondern um sich so auf sie

einlassen zu können, daß der durch die Forschung bewirkte Erkenntnisfortschritt auch über die Grenzen eines jeweiligen Paradigmas hinausgeht.

Historik ist also eine für den fachlichen Erkenntnisfortschritt notwendige systematische Selbstaufklärung der Geschichtswissenschaft. Sie bringt deren disziplinäre Matrix in den fachlichen Diskurs der Historiker ein und macht sie durch diesen Diskurs veränderbar. Sie bewahrt also die Geschichtswissenschaft davor, unter dem Schein des Objektivismus hilflos von vor- und außerwissenschaftlichen Zwecksetzungen abhängig zu sein.

V.

Geschichtsforschung und Geschichtsdidaktik lassen sich nur dann schlüssig miteinander vermitteln, wenn geklärt ist, wie Lebensweltbezug und Wissenschaftlichkeit in den Grundlagen der Geschichtswissenschaft zusammenhängen. Diese Klärung fällt in den Aufgabenbereich der Historik: Sie untersucht, wie die über die Wissenschaftlichkeit der Geschichtswissenschaft entscheidenden Faktoren – nämlich Interpretationsrahmen und Methode – von vor- und außerwissenschaftlichen, lebensweltlichen Erfahrungen und Absichten der Historiker abhängig sind; sie zeigt, wie diese Erfahrungen und Absichten in wissenschaftliche Erkenntnisleistungen umgesetzt werden; sie legt dar, wie sich diese Erkenntnisse ihrerseits auf den außerwissenschaftlichen Bereich des individuellen und gesellschaftlichen Lebens beziehen.

Die Historik reflektiert die von der Geschichtswissenschaft mit der Objektivitätsgarantie der Forschung erbrachte historische Erkenntnis als Resultat eines Bildungs- oder Lernprozesses. Dieser Prozeß läßt sich, grob vereinfacht, so charakterisieren: Am Anfang der historischen Erkenntnis stehen aktuelle lebensweltliche Erfahrungen von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung; diese Erfahrungen werden kritisch auf bis dahin weitgehend unangefochten herrschende Ansichten über Geschichte im allgemeinen bezogen, und aus diesem Bezug werden neue allgemeine Hypothesen über den geschichtlichen Charakter

menschlichen Handelns und Leidens ausgebildet, in die die Inhalte der aktuellen Erfahrungen hinsichtlich ihrer zeitlichen Genese aufgehen; diese Hypothesen werden dann methodisch geregelt an den empirischen Zeugnissen der Vergangenheit konkretisiert; und das Ergebnis dieser Forschung wird schließlich durch Geschichtsschreibung als integrales Moment des Orientierungsrahmens gegenwärtigen individuellen und gesellschaftlichen Handelns präsentiert. Auf diese Weise gewonnen und dargelegt, stellt die historische Erkenntnis eine Verarbeitung aktueller Erfahrungen dar; sie ist sozusagen das Produkt einer kognitiven Aufarbeitung eines Gegenwartstraumas in historischen Perspektiven. Und in dem Maße, in dem die verarbeiteten Erfahrungen handlungsbestimmend sind, ist die historische Erkenntnis ein wesentliches Moment der Sinnbestimmung außerwissenschaftlichen Handelns. Dieses Handeln verändert nun seinerseits die historische Erkenntnis auslösenden Erfahrungen und zeitigt neue Erfahrungen; diese wiederum rufen neue historische Hypothesen und ihnen entsprechende neue Methoden der historischen Forschung hervor usw.

Die Historik rückt mit solchen Darlegungen historische Erkenntnis in eine Perspektive, die in der Tradition mit dem Terminus ‚Bildung‘ bezeichnet worden ist; heute würde man vielleicht davon sprechen, daß der durch die Geschichtswissenschaft realisierte Erkenntnisfortschritt den Regeln eines Lernprozesses folgt. Die Logik der historischen Erkenntnis läßt sich also durch die Historik als Logik eines Bildungs- oder Lernprozesses darlegen, in dem lebensweltliche Erfahrungsschübe in historische Erkenntnis verarbeitet und dadurch Handeln in einer frei reflektierten Zeitperspektive ermöglicht wird. In diesem Prozeß sind Praxisbezug und wissenschaftliche Rationalität des historischen Denkens miteinander vermittelt. Indem die Historik diese Vermittlung expliziert, zeigt sie auf, daß Geschichtsforschung und Geschichtsdidaktik in einem inneren Verhältnis stehen. Sie vollziehen in arbeitsteiliger Ergänzung und wechselseitiger Bedingung den einen und selben – durch das Paradigma der Geschichtswissenschaft maßgeblich bestimmten – Lern- oder Bildungsprozeß. Wenn die Geschichtsdidaktik historisches Bewußtsein als Faktor indi-

viduellen und gesellschaftlichen Lebens thematisiert, dann bezieht sie sich auf einen Konstitutions- und Verwendungszusammenhang der historischen Erkenntnis, der der Forschung nicht äußerlich ist, sondern die für sie wesentlichen Faktoren (Theorie und Methode) weitreichend beeinflusst. Wenn umgekehrt die Forschung durch methodisch geregelten Theoriegebrauch Erkenntnisfortschritte realisiert, dann geben diese Fortschritte immer auch Gesichtspunkte dafür ab, wie die Geschichtsdidaktik historisches Bewußtsein als Faktor vor- und außerwissenschaftlicher Lebenspraxis zur Geltung bringen kann und muß.

Indem die Historik den Praxisbezug der Geschichtsdidaktik mit der theoretischen Einstellung der Geschichtsforschung vermittelt, muß sie als eine notwendige Bedingung dafür angesehen werden, daß die Geschichtsdidaktik wissenschaftskonform konzipiert und betrieben wird. Überdies ist sie eine wichtige Instanz dafür, daß fachextern entwickelte didaktische Problemstellungen und Lösungsmöglichkeiten auch und gerade dann kritisiert werden, wenn sie als ‚fach‘didaktische auftreten. Die Historik befreit also die Geschichtsdidaktik von der Zumutung, historische Erkenntnisse unter allgemein-didaktische Gesichtspunkte bloß subsumieren zu müssen, die von der Erziehungswissenschaft als Rahmenbedingungen schulischen und außerschulischen Lernens jenseits der Geschichtswissenschaft entwickelt werden und die auch für den Geschichtsunterricht gelten sollen. Die Geschichtsdidaktik, der es zentral um eine Vermittlung von historischem Bewußtsein und individuellem und gesellschaftlichem Handeln geht, wird durch die Historik in die Pflicht genommen, diese Vermittlung nach dem Maße derjenigen zu beurteilen, aus der die wissenschaftliche historische Erkenntnis selber entspringt, und nicht nach dem Maße einer Vermittlung, die außerhalb der Geschichtswissenschaft (etwa von Curriculumplanern) als lebensdienlich gesetzt wird¹⁰. Eine Didaktik ohne Historik wäre um die Möglichkeit gebracht, die Resultate der historischen Forschung nach deren eigenen didaktischen Implikationen zur Geltung zu bringen; sie hätte den Wahrheitsanspruch der historischen Erkenntnis, auf den sie als Didaktik angewiesen ist, wenn sie historisches Bewußtsein auch kritisch gegen den Ideologiebedarf von Han-

deln zur Geltung bringen will, eben dort aus dem Blick verloren, wo er selbst eine praktische Dimension zeigt; und da sie sich als relativ eigenständige Disziplin innerhalb der Geschichtswissenschaft entwickelt hat, um eben diese praktische Dimension in dem Maße zu bestimmen, wie sie in der Forschung nicht mehr thematisch wird, hätte sie sich ohne Historik selber verloren¹¹.

Umgekehrt klärt die Historik auch die Forschung und die an ihr orientierte Geschichtsschreibung darüber auf, daß und wie sie abhängig sind von den Zusammenhängen von historischem Bewußtsein und individuellem und gesellschaftlichem Handeln, deren Erkenntnis im Zentrum der Geschichtsdidaktik steht. Die Forschung wird dadurch von der Zumutung entlastet, Relevanzkriterien genügen zu müssen, die nicht auch diejenigen des fachlichen Erkenntnisfortschrittes sind. Andererseits wird sie in die Pflicht genommen, systematisch reflektiert und nicht mehr nur intuitiv Gegenwartserfahrungen in historische Fragen umzusetzen und durch empirische Forschung Antworten zu finden, die nicht nur den Standards der historischen Methode, sondern auch den Standards vernünftiger – und d. h. immer auch: historisch reflektierter – Handlungsorientierung entsprechen. Die Historik erschließt der Forschung den didaktischen Konstitutionszusammenhang, in dem die historische Erkenntnis mit individuellem und gesellschaftlichem Handeln steht, als Ursprung fruchtbarer Hypothesenbildung; sie bringt damit die Geschichtsdidaktik als wichtigen Faktor des durch die Forschung realisierten Erkenntnisfortschritts zur Geltung. Eine Forschung, die nicht durch Historik mit Didaktik vermittelt ist, wäre einer Routine ausgeliefert, in der ein für den Erkenntnisfortschritt notwendiges Innovationspotential unausgeschöpft bliebe. Eine von der Historik geleistete Vermittlung von Forschung und Didaktik bedeutet aber nicht, daß die Forschung nun durch didaktische Vorschriften eingeengt würde; im Gegenteil: Dadurch, daß die Forschung geschichtstheoretisch über ihre didaktischen Implikationen, Voraussetzungen und Folgen aufgeklärt wird, wird sie von der Verengung ihres eigenen Spielraums befreit, ihre unbestreitbare Abhängigkeit von lebenspraktischen Interessen als Fremdbestimmung ansehen zu müssen.

Die Historik hat also die doppelte Aufgabe, einmal die relativ eigenständige Geschichtsdidaktik als ein der Forschung zugehöriges Moment der Generierung fruchtbarer Hypothesen für die Forschenden zu verdeutlichen, und zum anderen, die Geschichtsdidaktiker davon zu überzeugen, daß die Forschung durch ihre Vergegenständlichung die Geschichte zwar immer auch um die Qualität eines unmittelbar wirksamen Lebenszusammenhangs von Vergangenheit und Gegenwart bringt, aber doch nur mit der für die Didaktik entscheidenden Absicht, diesen Lebenszusammenhang vernünftiger zu machen, indem er zum Inhalt objektiver Erkenntnis wird. Erfüllte die Historik diese Aufgaben, dann brauchten sich Geschichtsforscher und Geschichtsdidaktiker zukünftig nicht mehr gegenseitig mit dem Vorwurf der Blindheit für wesentliche Dimensionen des historischen Denkens zu konfrontieren; statt dessen könnten sie die sachlichen Zusammenhänge ihrer unterschiedlichen Bereiche erkennen und sich auf die Erkenntnisse im Nachbargebiet als fruchtbare Anstöße für die eigene Arbeit einlassen.

VI.

Die vorgeschlagene geschichtstheoretische Vermittlung von Forschung und Didaktik hat zahlreiche praktische, die Forschung und Lehre an den Hochschulen und den Geschichtsunterricht an den Schulen betreffende Konsequenzen. Ich möchte abschließend nur zwei davon hervorheben: Wenn die skizzierte geschichtstheoretische Vermittlung von Forschung und Didaktik sachadäquat ist, d. h. den Erkenntnisinteressen, Theorien und Methoden von Forschung und Didaktik gleichermaßen entspricht, dann muß die Geschichtsdidaktik als Teil der Geschichtswissenschaft angesehen werden; sie sollte dann nicht einem pädagogischen Fachbereich zugeordnet werden, der die einzelnen Fachdidaktiken in sich integriert. Daß diese Selbstverständlichkeit keine ist, wird schlaglichtartig daran deutlich, daß die Studienreformkommission I des Landes Nordrhein-Westfalen in einer Empfehlung zur Ausgestaltung des erziehungswissenschaftlichen Studiums für alle Lehramts-

studenten glaubte eigens festhalten zu müssen: „Fachdidaktische Forschung und Lehre setzt neben der Beherrschung allgemeindidaktischer Fragestellungen und sozialwissenschaftlicher Methoden auch fachwissenschaftliche Kenntnisse voraus¹².“

Mit der institutionellen Konsequenz, daß die Geschichtsdidaktik in Forschung und Lehre an den Hochschulen der Geschichtswissenschaft zugeordnet werden muß, hängt aufs engste eine zweite zusammen, die Ort und Funktion der didaktischen Reflexion im Geschichtsstudium betrifft. Angesichts der hier vorgeschlagenen geschichtstheoretischen Vermittlung von Forschung und Didaktik wäre es abwegig, die Fachdidaktik aus den Kernbereichen des Geschichtsstudiums (und entsprechend auch aus den Kernbereichen von Forschung und Lehre) zu verdrängen, wie es z. B. in der Erklärung des Verbandes der Historiker Deutschlands zum Studium des Fachs Geschichte an den Hochschulen, Teil 2, vom 22. 1. 1976 vorgeschlagen wird¹³. Die Geschichtsdidaktik kann nicht als Technologie der Anwendung fachwissenschaftlicher Erkenntnis im schulischen Unterricht verstanden, und sie kann also auch nicht – was ihre Darbietung betrifft – als know how von praxiserfahrenen Schulleuten allein geboten werden. Durch Historik mit Forschung vermittelt, muß die Didaktik innerhalb der Geschichtswissenschaft so kanonisiert werden, daß jeder Historiker davon überzeugt ist, daß die Didaktik eine zu ernsthafte Angelegenheit ist, als daß man sie den Didaktikern allein überlassen dürfte. Und umgekehrt muß es für jeden geschichtstheoretisch reflektierenden Didaktiker selbstverständlich sein, daß die historische Forschung didaktisch zu wichtig ist, als daß man sie den Forschern allein überlassen könnte. Dann wäre sichergestellt, daß Forschung, Theorie und Didaktik sich nicht säuberlich in die Kompetenzbereiche von Spezialisten aufteilen lassen, sondern sich in jedem Akt vernünftigen historischen Denkens ausmachen lassen müssen; dann wäre ein Schritt auf dem Wege des Erkenntnisfortschritts getan, den Forscher, Theoretiker und Didaktiker alle gehen wollen.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. hierzu: W. Benjamin, Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows, in: ders., Illuminationen. Ausgewählte Schriften, Frankfurt 1955, S. 409-436.
- ² Vgl. K. Bergmann, Geschichtsunterricht und Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, B 39/75, 27. September 1975, S. 19-25.
- ³ Die Anfänge analysiert Chr. Meier, Die Entstehung der Historie, in: R. Koselleck u. W.-D. Stempel (Hg.), Geschichte – Ereignis und Erzählung (= Poetik und Hermeneutik V), München 1973, S. 251-305.
- ⁴ „Unser Gegenstand ist diejenige Vergangenheit, welche deutlich mit Gegenwart und Zukunft zusammenhängt“ (J. Burckhardt, Historische Fragmente. Hg. v. E. Dürr. Stuttgart 1957, S. 1 [Jacob Burckhardt Gesamtausgabe, Bd. VII, S. 225]).
- ⁵ Zum Zusammenhang von Objektivität und Fortschrittsfähigkeit der historischen Erkenntnis vgl. A. Schaff, Geschichte und Wahrheit, Wien 1970; J. Rüsen (Hg.), Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie (= Kleine Vandenhoeck-Reihe 1416), Göttingen 1975, und demnächst: R. Koselleck, W. J. Mommsen, J. Rüsen (Hg.), Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft.
- ⁶ Dazu R. Koselleck, Historia Magistra Vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte, in: Natur und Geschichte. Karl Löwith zum 70. Geburtstag, Stuttgart 1967, S. 196-219.
- ⁷ Seitens der Didaktiker wird dieser Vorwurf besonders wirksam dadurch erhoben, daß er meist nur indirekt, in der Form einer Kritik an der Forschungsroutine vorgebracht wird, von der nicht mehr einsichtig ist, ob und wie sie noch lebenspraktisch bedeutsame Resultate liefern könne. Das klassische Beispiel dafür ist die Dauerklage über den mangelnden Praxisbezug der Hochschulausbildung von Geschichtslehrern. Diese Kritik ist natürlich in vielen Hinsichten berechtigt; es muß jedoch festgehalten werden, daß es aus Gründen des auch für die Didaktik unerläßlichen Erkenntnisfortschritts durch Forschung ausgeschlossen ist, die beklagte Verfälschung und Spezialisierung der Historie im Namen ihrer Lebensdienlichkeit einfach zu negieren. Daß überdies auch Überlegungen, in denen der Zusammenhang der Forschung mit der vor- und außerwissenschaftlichen Lebenspraxis thematisiert wird, der Kritik der „Praktiker“ verfallen, wenn sie die Abstraktionshöhe erreichen, auf der sich dieser Zusammenhang als *Prinzip* von Forschung und Didaktik erschließt, – dies ist ein Indiz dafür, daß der kritisch in Anspruch genommene Praxisbegriff höchst problematisch ist: Praxis ist ohne eine sie transzendierende Theorie blind. – Seitens der Forscher hat sich der Vorwurf zur polemischen Rede von den „wildgewordenen Didaktikern“ gesteigert. Damit sind offensichtlich diejenigen Didaktiker gemeint, die sich nicht damit bescheiden, sich die leitenden Gesichtspunkte des Lehrens und Lernens von Geschichte vorgeben zu lassen, sondern

sie zum Inhalt ihrer Überlegungen machen und die Verkürzung von Didaktik auf Vermittlungstechnologie zu überwinden versuchen (vgl. Th. Nipperdey, Wozu noch Geschichte?, in: G.-K. Kaltenbrunner [Hg.], Die Zukunft der Vergangenheit. Lebendige Geschichte – klagende Historiker, Freiburg 1975, S. 39). Einer solchen Didaktik wird unterstellt, sie falle hinter die Domestizierung des historischen Denkens zur Wissenschaft zurück; daraus kann eigentlich nur folgen, daß man sich ihr gegenüber nicht mehr nach den Regeln des wissenschaftlichen Diskurses zu verhalten braucht. Kompliziert wird diese Polemik dadurch, daß sie nun auch von Didaktikern an die Adresse von Didaktikern gerichtet wird (vgl. K. Tepe, Das deutsche Identitätsproblem. Eine historisch-politische Provokation, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, B 20–21/76, 22. Mai 1976, S. 36, Anm. 29).

⁸ Zum folgenden ausführlicher J. Rösen, Für eine erneuerte Historik. Studien zur Theorie der Geschichtswissenschaft, Stuttgart 1976, S. 45 ff. u. S. 182 ff.; ders., Über einige Beziehungen zwischen Ästhetik, Historik und Didaktik, in: ders., Ästhetik und Geschichte. Geschichtstheoretische Untersuchungen zum Begründungszusammenhang von Kunst, Gesellschaft und Wissenschaft, Stuttgart 1976, S. 96 ff.

⁹ M. Weber, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1968, S. 206 ff.

¹⁰ U. Mayer und H.-J. Pandel haben kürzlich gezeigt, wie wenig fachspezifisch z. B. die Unterrichtsforschung auch da auszeichnet, wo sie direkt auf den Geschichtsunterricht bezogen ist (Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht [= Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung 13]. Stuttgart 1976).

¹¹ Damit soll die Geschichtsdidaktik keineswegs von der Erziehungswissenschaft und deren Basis- und Hilfswissenschaften isoliert und einseitig auf die Fachwissenschaft hin orientiert werden. Die Geschichtsdidaktik soll durch die Historik mit der Forschung (in der skizzierten Weise) vermittelt werden, damit sie überhaupt erst dazu fähig wird, fachlich begründete Brauchbarkeitskriterien gegenüber der allgemeinen Didaktik und den mit dieser zusammenhängenden Wissenschaften zu entwickeln. So kann die Geschichtsdidaktik erst dann, wenn sie durch die Historik Einsicht in das Paradigma der Geschichtswissenschaft gewonnen hat, im Rahmen der Curriculumsdiskussion auch dort mit dem Gewicht des Wissenschaftsbezuges argumentieren, wo es nicht um inhaltlich bestimmte historische Erkenntnisse geht, sondern wo implizit oder explizit Geschichte generell thematisch ist – etwa bei der Lehr- und Lernzielfindung oder bei der Wahl ganzer Bereiche von Inhalten.

¹² Studienreformkommissionen beim Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Studienreformkommission I – Schulisches Erziehungswesen –: Vorläufige Empfehlungen zur

Gestaltung des Erziehungswissenschaftlichen Studiums im Rahmen der
Lehrerbildung, S. 8.

¹³ Vgl. dazu H. Mommsen u. J. Rüsen, *Alter Wein in neue Schläuche?*
Die Erklärung des Verbandes der Historiker Deutschlands zum Stu-
dium des Faches Geschichte an den Hochschulen, in: *Geschichtsdidaktik*
1 (1976), S. 73-83, bes. S. 76.

DIE AUTOREN

Karl-Ernst Jeismann, geboren 1925, Studium der Geschichte, Germanistik, Philosophie und Geographie in Kiel und Münster; Promotion 1956, Habilitation 1971 an der Ruhr-Universität Bochum; nach fünfzehn Jahren Tätigkeit im höheren Schuldienst, zuletzt als Direktor eines Studienseminars, seit 1966 o. Professor für Neuere Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Münster. *Veröffentlichungen*: Das Problem des Präventivkrieges im europäischen Staatensystem (1957); Das Preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787–1817 (1974); Geschichte/Politik. Grundlegung des historisch-politischen Unterrichts (zus. mit G. C. Behrmann u. H. Süßmuth, 1977); Herausgeber von: Friedrich Harkort, Schriften und Reden zu Volksschule und Volksbildung (1969); Staat und Erziehung in der preußischen Reform 1807 bis 1819 (1969); Aufsätze in Fachzeitschriften.

Erich Kosthorst, geboren 1920, Studium der Geschichte, Germanistik und Philosophie in Wien, Tübingen und Münster; Promotion 1954, danach bis 1961 Gymnasiallehrer, 1961 Dozent, seit 1962 o. Professor für Neueste Geschichte/Zeitgeschichte und Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Münster. *Veröffentlichungen*: Die deutsche Opposition gegen Hitler (3. Aufl. 1957); Von der Gewerkschaft zur Arbeitsfront und zum Widerstand (1963); Jakob Kaiser – der Arbeiterführer (1967); Jakob Kaiser – Bundesminister für Gesamtdeutsche Fragen 1949–1957 (1972); Deutschlandpolitik der Nachkriegsjahre (zus. mit K. Gotto und H. Soell, 1976); Aufsätze zur Didaktik der Geschichte.

Jörn Rüsen, geboren 1938, Studium der Geschichte, Philosophie und Germanistik in Bonn und Köln; Promotion 1966, 1972–1975 Professor für Methodologie der Geschichte in Berlin, seit 1975 o. Professor für Neuere Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum. *Veröffentlichungen*: Begriffene Geschichte. Genesis und Begründung der Geschichtstheorie J. G. Droysens (1969); Ästhetik und Geschichte. Geschichtstheoretische Untersuchungen zum Begründungszusammenhang von Kunst, Gesellschaft und Wissenschaft (1976); für eine erneuerte Historik. Studien zur Theorie der Geschichtswissenschaft (1976); Herausgeber von: Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie (1975); Mitherausgeber von: J. G. Droysen, Texte zur Geschichtstheorie (1972); Seminar: Geschichte und Theorie. Umriss einer Historik (1976); Aufsätze zur Geschichte und Theorie der Geschichtswissenschaft und zur Didaktik der Geschichte.