

MÜNCHNER GESCHICHTSDIDAKTISCHES KOLLOQUIUM

HEFT 3

GESCHICHTS-ERZÄHLUNG UND GESCHICHTS-KULTUR
ZWEI GESCHICHTSDIDAKTISCHE LEITBEGRIFFE
IN DER DISKUSSION

hrsg. von
Ulrich Baumgärtner und Waltraud Schreiber

HERBERT UTZ VERLAG MÜNCHEN

2001

Inhalt

Vorwort S. 7

I. Geschichts-Erzählung

Hans-Jürgen Pandel:

Wer erzählt wie für wen Geschichte?

Geschichten von Sklaven und Sklavenhändlern S. 11

Helmut Bauer:

Auf der Suche nach einem Patentrezept.

Gedanken zu einer künftigen Präsentation

Münchner Wohnkultur im Münchner Stadtmuseum S. 29

Bernhard Graf:

Geschichte erzählen in Film und Fernsehen S. 39

Ulrich Baumgärtner:

Wie erzählt man Geschichte im historischen Sachbuch so,

daß es gekauft wird? Ernst-Peter Wieckenberg über

„Geschichte im Verlagsprogramm“ S. 67

II. Geschichts-Kultur

Jörn Rüsen:

Auf dem Weg zu einer Pragmatik der Geschichtskultur S. 81

Waltraud Schreiber:

Geschichtskultur - eine Herausforderung

für den Geschichtsunterricht? S. 99

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist
bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch
begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung,
des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der
Wiedergabe auf photomechanischem oder ähnlichem
Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanla-
gen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung –
vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH 2001

ISBN 3-89675-967-1
ISSN 1433-1470

Printed in Germany

Herbert Utz Verlag GmbH, München
Tel.: 089/277791-00 – Fax: 089/277791-01

Auf dem Weg zu einer Pragmatik der Geschichtskultur¹

Jörn Rösen

Der Kommissar hob die Hand. „Nicht so hitzig lieber Kütz! Ich habe meine eigene Theorie. Es wird sich zeigen, ob sie stimmt.“ „Was ist eine Theorie?“ Kütz wandte sich mit der Frage an Fräulein Trübener. Sie antwortete: „Wenn das, was man tun muß, sehr schwierig ist, macht man einen Plan, der die Schwierigkeiten vorübergehend beseitigt.“ „Und das ist dann eine Theorie?“ „Jawohl!“ „Aha“, brummte Kütz. „Das kenne ich schon lange. Ich wußte nur noch nicht, wie es heißt. Meine Frau ist in Theorien sehr groß. Ich bezeichne so etwas schlicht als ‚faule Ausreden‘“.²

Als Theoretiker über Pragmatik zu reden, das ist so ähnlich, wie wenn Asketen über die Lust reden sollen. Meine Entschuldigung dafür, daß ich es trotzdem tue, ist ein Hinweis auf Thomas Manns Novelle „Die vertauschten Köpfe“. Hier wird deutlich, daß es kaum jemanden gibt, der mehr von der Lust versteht, als der Asket. Analog dazu halte ich es mit dem Spruch: "Nichts ist praktischer als eine gute Theorie". Ich möchte meine Überlegungen in sechs Punkten vortragen und (1) zunächst sehr zusammengefaßt reden über Geschichtskultur als Thema der Geschichtsdidaktik, (2) dann eine kleine, etwas boshafte Zwischenbemerkung zum Diskurs über Erinnerung in den Kulturwissenschaften machen. (3) Der dritte Punkt behandelt die drei Dimensionen der Geschichtskultur. (4) Ich möchte dann endlich zum Thema Geschichtsdidaktik übergehen und zeigen, wie sie sich in drei Dimensionen der Geschichtskultur bewegt. (5) Schließlich möchte ich etwas über Praxis als Problem der Geschichtsdidaktik sagen, (6) und das Ganze ausklingen lassen in ein Plädoyer für eine Pragmatik der Geschichtskultur.

I.

Der Begriff der Geschichtskultur scheint gegenwärtig zum Grundbegriff der Geschichtsdidaktik zu werden.³ Er löst damit den Begriff des Geschichtsbewußtseins ab, ohne daß sich dadurch Wesentliches in der Geschichtsdidaktik ändert. Der Begriff 'Geschichtsbewußtsein' signalisierte eine entschiedene Bewegung des geschichtsdidaktischen Denkens weg von der Geschichte als Lerninhalt, hin zu den subjektiven Vorgängen des historischen Lernens selber. Rolf Schörken, einer der tapferen Matadoren dieses Paradigmawechsels, bekannter Verfasser der älteren Politikrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen, hat das zum Ausdruck gebracht, als er sagte: Wir müssen vom *Geschichtsbewußtsein* weiterfragen zum *Geschichtsbewußtsein*.⁴ Das ist dann auf eine höchst folgenreiche Art von Karl-Ernst Jeismann mit seinen Arbeiten zum Geschichtsbewußtsein geschehen.⁵ Jeismanns Definition von Geschichtsbewußtsein ist klassisch geworden: *Geschichtsbewußtsein ist ein innerer Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung*. Auf der Basis dieser Jeismannschen Überlegungen habe ich dann selber versucht, von der Geschichtstheorie aus die Geschichtsdidaktik als eine eigene Subdisziplin der Geschichtswissenschaft zu konzeptionalisieren und Jeismanns Überlegungen zu diesem inneren Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung mit tatkräftiger Hilfe meines Freundes und Kollegen Hans-Michael Baumgartner als eine Angelegenheit *narrativer Sinnbildung* zu analysieren und zu konkretisieren.⁶ Die narrative Sinnbildung des Geschichtsbewußtseins läßt sich ausdifferenzieren in vier geistige Operationen: Erfahren, Deuten, Orientieren und Motivieren. Das Orientieren kann man noch einmal unterteilen in eine äußere Orientierung, die den Zeitstrang der eigenen Lebenspraxis betrifft, und die innere Orientierung, die man landläufig mit dem überaus mißverständlichen Begriff „Identität“ bezeichnet.

Geschichtskultur ist nichts anderes als Geschichtsbewußtsein in praktischem Lebenszusammenhang. Mit diesem Terminus kommen zu den subjektiven Elementen des Bewußtseins objektive Bedingungen und Funktionen und damit Praktiken des sozialen Lebens ins Blickfeld der Geschichtsdidaktik. Als der Begriff in Deutschland aufkam, war nicht abzusehen, daß es zu einer Konjunktur des Kul-

turbegriffs kommen würde. Inzwischen ist dieser Begriff in aller Munde, hat aber dabei die Trennschärfe seiner Bedeutung verloren. Man kann unter Kultur zweierlei verstehen, entweder den Gegensatz zur Natur, dann handelt es sich um eine Kategorie zur Erschließung der menschlichen Welt überhaupt, und alles, was Menschenantlitz trägt und von Menschen bedingt ist, heißt Kultur. In diesem Falle besagt der Begriff nicht mehr viel. Allerdings ist es dringend erforderlich, daß wir uns klarmachen, was das heißt, daß unsere Welt nicht Natur ist. Sonst können wir uns des Ansturms einer ideologieträchtigen Biologisierung des kulturwissenschaftlichen Denkens kaum erwehren. Wenn selbst Präsidenten von Max-Planck-Gesellschaften den Kulturwissenschaftlern empfehlen, sich durch Lektüre einschlägiger biologischer und soziobiologischer Schriften wissenschaftlich aufrüsten und rationalisieren zu lassen, dann ist Gefahr im Verzuge. Und wenn die Soziobiologen sich anschicken, Träger des Diskurses über Kultur zu werden, dann wird die Gefahr dramatisch.

Nichtsdestoweniger finde ich, daß der Begriff Kultur als Gegensatz zur Natur für die Zwecke der Geschichtsdidaktik unbrauchbar ist. Ich schlage daher einen engeren Kulturbegriff vor, indem ich in analytischer Künstlichkeit mehrere Dimensionen der menschlichen Lebenspraxis auseinanderhalte: Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur. Was heißt dann Kultur? Menschen können nicht leben, ohne sich einen Reim auf sich selbst und ihre Welt und auf die anderen zu machen, mit denen sie zusammenleben müssen. Dieses Sich-einen-Reim-Machen, dieses Deuten und Interpretieren der Welt, um in ihr leben zu können, das ist Kultur. Zur Charakterisierung und Erschließung dieser Dimension bietet sich die Sinnkategorie an. Wenn man will, kann man auch Kategorien für die anderen Bereiche vorschlagen, also Arbeit für Wirtschaft, Macht für Politik, aber das ist nicht mein Thema.

Mit einer solchen Unterscheidung, De-finition oder analytischen Abtrennung der Sphäre der Kultur von den anderen Bereichen der menschlichen Lebenspraxis kommt ein abgegrenzter Phänomenbestand in den Blick. Es handelt sich um die mentalen Operationen der „Wahrnehmung“, der „Deutung“, der „Orientierung“ und der „Motivation“, die natürlich mannigfaltig ineinander verstrickt und verschlungen sind. Bei der „Orientierung“ würde ich

gerne einen Unterschied zwischen „innen“ und „außen“ machen, der natürlich nur metaphorisch gemeint ist, damit deutlich wird, wo in der Kultur die vieldiskutierte kulturelle Identität hingehört: Es handelt sich um einen Modus von Orientierung. Die „Wahrnehmung“ kann als Erschließung von äußerer und innerer Welt erläutert werden, die „Deutung“ als Interpretation von Erfahrungen und Bedürfnissen, als Erklärung von Welt und Verständigung über sich selbst mit anderen. Die „Orientierung“ kann man beschreiben als Verwendung gedeuteter Erfahrung zur Ausrichtung von Praxis im Wandel der Zeit. Identitätsbildung kann man beschreiben als Verwendung gedeuteter Erfahrungen zur Firmierung eines persönlichen und sozialen Selbst, eines Ich und eines Wir und natürlich einer entsprechende Definition des Anderssein der Anderen, als Leistung der Konstitution von Individualität und sozialer Gruppierung. „Motivation“ schließlich ist eine kulturkonstitutive mentale Leistung der Willensbestimmung durch sinnhafte Absichten, eine Lenkung und eine Richtungsbestimmung von Willensimpulsen. Max Weber hat einmal die Ideen als Weichensteller von Interessen charakterisiert – das ist hier gemeint.

Kultur als Inbegriff von Sinnbildung



Die vier mentalen Operationen der Sinnbildung

Diese mentalen Operationen der Kultur als Sinnbildung kann man auf den Bereich Geschichte hin spezifizieren. Dann geht es bei der 'Wahrnehmung' um die historische Erfahrung, um eine Erschließung des zeitlichen Wandels von äußerer und innerer Welt, um eine Sensibilität für Zeitdifferenz oder (wie wir das zu nennen belieben) für Alterität. Davon leben z. B. die historischen Museen. Die „Deutung“ bedeutet dann Interpretation von zeitlichem Wandel als Geschichte, wie Droysen das so schön ausgedrückt hat: Hier machen wir aus Geschäften der Vergangenheit Geschichte(n) für die Gegenwart. Dabei bedienen wir uns spezifischer Deutungsmuster des Zeitverlaufs. 'Orientierung' heißt die Ausrichtung praktischer Lebensvollzüge an erfahrungsgesättigten Zeitverlaufsvorstellungen. Zukunftsperspektiven werden aus historisch bedeuteter historischer Erfahrung entworfen. 'Identitätsbildung' in der Geschichtskultur heißt Formierung einer historischen Perspektive von Zugehörigkeit und Unterscheidung, die Integration transpersonaler Zeiterfahrung und -deutung in die zeitliche Vorstellung des eigenen Selbst. 'Motivation' schließlich – darüber wissen wir in der Geschichtsdidaktik am wenigsten – bedeutet eine Willensbestimmung durch sinnhafte Absichten aus Erinnerung, Lenkung oder Richtungsbestimmung von Willensimpulsen im Rahmen historischer Deutungsmuster oder Mobilisierung von Gefühlen durch Erinnern und Gedenken. Das letztere kennen wir alle. Ob und wie die historische Erinnerung Willen motivieren kann, ist eine aufklärungsbedürftige Angelegenheit.

Ich habe mich bislang auf den inneren, mentalen Aspekt der historischen Sinnbildung beschränkt. Wenn man aber von Geschichtskultur redet und diesen Begriff von demjenigen des Geschichtsbewußtseins unterscheidet, dann handelt es sich um einen Vorgang in der menschlichen Lebenspraxis. Man sollte sich diese Sinnbildung nicht gänzlich separat von den anderen Bereichen der menschlichen Lebenspraxis vorstellen, sondern sie geschieht immer in innerem Zusammenhang mit ihnen. So gibt es z. B. kein politisches Handeln ohne ein Element von Sinnbildung, so wie es eben keine Herrschaft ohne Legitimität gibt. Das gleiche gilt für gesellschaftliche Praxis im engeren Sinne und für das Umweltverhältnis erst recht. Kultur als Sinnbildung ist stets in den Vollzügen der menschlichen Lebenspraxis wirksam und kann dort auch identifiziert werden. Kapitalismus z. B. funktioniert letztlich nur in einer

offenen Gesellschaft, und er kann dort auch nur funktionieren, wenn er unter kulturellen Regulativen betrieben wird; denn wenn man ihn seiner eigenen, rein ökonomischen Dynamik überläßt, dann zerstört er die offene Gesellschaft, die Bedingung für ihn selber ist.⁷

II.

Meine Zwischenbemerkung bezieht sich auf die *Unterscheidung zwischen Geschichtskultur und Erinnerung*. In den Kulturwissenschaften, insbesondere in den Kunst- und Literaturwissenschaften, teilweise auch in der Geschichtswissenschaft in Deutschland, dominiert seit längerem das Thema Erinnerung und Gedächtnis. Es kamen dann weitere einschlägige Themen hinzu, nämlich das Vergessen und schließlich das Trauma. Damit haben wir die dominanten zentralen Gesichtspunkte, unter denen der avantgardistische Diskurs der Kulturwissenschaft sich organisiert. Dazu wollte ich zwei Anmerkungen machen. Die erste betrifft die bemerkenswerte Tatsache, daß dieser Diskurs die gesamte Debatte über das Geschichtsbewußtsein, die wir seit 20 Jahren geführt haben, vollkommen ignoriert hat. (Ich vermute zu seinem Schaden.)

Mir geht es aber vor allem um den Bezug zwischen den Zeitdimensionen. Das ist mein zweiter Punkt. Erinnerung ist zunächst einmal ein Bezug des menschlichen Bewußtseins auf die Vergangenheit, die man selber erfahren hat. Das ist der engere Erinnerungsbegriff. Es handelt sich um die Vergangenheit innerhalb der eigenen Lebenszeit. Die aber weitet sich und ist durchsetzt und durchflochten und bestimmt durch kollektive Erinnerung, die sich intergenerationell erstreckt, wodurch sich die Bezugsweite zur Vergangenheit erhöht um eine Zeit jenseits der jeweils eigenen Generation. Man landet dann bei dem, was „kulturelles Gedächtnis“ ist: bei der weitgespannten Zeitdimension, die in einer Kultur höchste Bedeutungsqualifikation hat.⁸ Erinnerung geschieht immer gegenwärtig; also ist die Zeitdimension der Gegenwart zumindest indirekt im Erinnerungsdiskurs thematisch. Merkwürdigerweise wird aber der dritte Zeitaspekt, die Zukunft, völlig ausgeblendet, also das, was konstitutiv ist für Geschichtsbewußtsein, die Zukunftserwartung: Geschichtsbewußtsein schließt die kollektiven

Erinnerungen und das kulturelle Gedächtnis natürlich ein, aber eben auch weitere Aktivitäten im Umgang mit der Vergangenheit, vor allem auch die, aus denen heraus Zukunftsperspektiven entwickelt werden. Dieser Zukunftsbezug fehlt im aktuellen Erinnerungsdiskurs. Er ignoriert die schlichte Tatsache, daß es keine Erinnerung ohne Erwartung gibt. Umgekehrt hat der Diskurs zum Thema Geschichtsbewußtsein das Erinnerungsphänomen nicht intensiv thematisiert (zu seinem Schaden).

Vor ungefähr zehn oder fünfzehn Jahren standen die Geisteswissenschaften wieder einmal vor dem Zwang, sich rechtfertigen zu müssen: „Wozu gibt's uns eigentlich?“ Damals wurde durch Odo Marquard und andere eine höchst wirkungsvolle Antwort auf diese Frage angeboten: Die Geisteswissenschaften haben den Zweck, durch historische Erinnerungsleistung die Modernisierungsschäden hochindustrialisierter Gesellschaften zu kompensieren. Das war die berühmte Kompensationstheorie.⁹ Diese ist aber später auf der Ebene der Reflexion über die Funktion der Geisteswissenschaften aufgegeben und verabschiedet worden, zuletzt durch Odo Marquard selber. Jetzt aber sieht es so aus, als würden die Kulturwissenschaften tatsächlich nichts anderes tun, als das zu bestätigen, was die Kompensationsthese immer schon gemeint hat, nämlich Erinnerung ohne Thematisierung von Zukunft.

Eine solche Auffassung der Erinnerung ist aber nicht plausibel. Und die Kulturwissenschaften sollten nicht nur Modernisierungsschäden heilen, sondern sich an der kulturellen Orientierung der Modernisierung beteiligen. Den Zukunftsdiskurs sollten wir nicht einfach den Ökonomen, Soziologen und Politologen überlassen. Wäre das so, dann ginge etwas Entscheidendes an der Dimensionierung von Zukunft im Orientierungsrahmen unserer Gegenwart verloren, nämlich vieles von dem, was sich mit der Kategorie des Sinnes bezeichnen läßt. Dann geschähe genau das, was kürzlich einmal in einer Meinungsbefragung sich ergeben hat,¹⁰ daß wir Deutschen ein gespaltenes Verhältnis zur Zukunft haben. Wir sehen die Notwendigkeit ein, daß wir uns im Globalisierungsprozeß bestimmten Anpassungszwängen fügen müssen, besetzen das aber werthaft negativ. Und da, wo unsere Werte, unser Herz und die Wärme ist, da ist keine Zukunft, sondern nur Vergangenheit. Wenn also das Element sinnhaften Sich-Vorwegseins fehlt, dann stimmt

an unserer Zukunft etwas nicht. Und die Kulturwissenschaften sind nicht ganz unschuldig an dieser, wie ich finde, unzulässigen Verengung im kulturellen Entwurf von Zukunft.

III.

Ich halte es für nützlich, drei Hauptdimensionen der Geschichtskultur auseinanderzuhalten: eine ästhetische, eine politisch-moralische und eine kognitive. Wir können uns keine Sinnbildungsleistung in der Geschichtskultur vorstellen, die nicht alle drei Elemente als wesentlich enthält. Man könnte statt „politisch“ auch „praktisch“ sagen, aber ich konzentriere meine Überlegungen auf das Politische, weil da das menschliche Handeln als Bezugsgröße der historischen Sinnbildung auf die Spitze getrieben wird. In der *ästhetischen* Dimension geht es um das Wahrzunehmende, das Sinnhafte des Historischen. Die Dimension des *Praktischen* enthält vor allem das Politische, aber es gibt auch andere Modi, z. B. den technischen oder den moralischen, etwa im Sinne der „*historia magistra vitae*“, daß die Vergangenheit uns Beispiele lehrt, aus denen wir allgemeine Verhaltensregeln generieren können. (Das ist zwar heute nicht mehr kulturell dominant, aber die Vergangenheit belehrt uns immer noch im Modus exemplarischer Sinnbildung. Achten Sie einmal darauf, nach welcher Direktive der Geschichtsunterricht läuft: Da gilt die Devise *historia magistra vitae* in hohem Maße, ohne daß es den beteiligten Schülern und Lehrern bewußt wäre. Daß dieser Topos sich „im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte“ aufgelöst hat, wie Koselleck in einer berühmten Abhandlung gezeigt hat,¹¹ ist hier noch nicht angekommen.) In der *kognitiven* Dimension sind wir zuhause; denn hier geht es um Wissenschaft. Es gibt aber auch nicht spezifisch wissenschaftliche Ausprägungen des historischen Denkens in dieser Dimension, z. B. als Weltanschauung, als Ideologie oder dergleichen mehr. Es gibt natürlich noch weitere Dimensionen. Die religiöse etwa, die ursprünglich einmal eine Integrationsfunktion der drei anderen Dimensionen hatte. Wir sollten den Zusammenhang der drei Dimensionen mit der Sinnkategorie ansprechen, denn Sinn ist sowohl kognitiv wie pragmatisch wie ästhetisch, und er umgreift religiöse ebenso wie säkulare Gesichtspunkte der inneren Kohärenz und der Funktionalität der Geschichtskultur.

Diese Dimensionierung kann dazu verwendet werden, der Geschichtsdidaktik ihr Tätigkeitsfeld kategorial zu erschließen und zu ordnen. Mit der kategorialen Grundlegung des Begriffs der Geschichtskultur und ihrer ästhetischen, politischen und kognitiven Dimensionierung lassen sich die Aufgaben der Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin mit Forschungsanspruch definieren und beschreiben. Wenn man Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom historischen Lernen versteht, dann geht es in ihr um *Geschichtskultur als Lernprozeß*.

IV.

Historisch lernen heißt die Fähigkeit erwerben, historisch Sinn zu bilden. Wenn man das wissenschaftlich erforschen will, dann muß das auf vier verschiedene Weisen geschehen:

- Zunächst *theoretisch* – dann sind wir im Theoriediskurs, der über Geschichtsbewußtsein und Geschichtskultur geführt wird. Diesen Diskurs führen wir seit zwanzig Jahren und länger. Inzwischen bedarf er der Erweiterung und Vertiefung durch den Erinnerungsdiskurs der Kulturwissenschaften.
- Ferner *empirisch* – dann geht es um Geschichtsbewußtsein und Geschichtskultur als Sachverhalte des kulturellen Lebens. Auch hier ist seit einigen Jahren Erhebliches geschehen, vor allen Dingen die groß angelegten Untersuchungen von Bodo von Borries über das Geschichtsbewußtsein von Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersstufen, erst in Deutschland und im deutsch-deutschen Vergleich und dann in einem ganz groß angelegten weitgespannten europäischen Vergleich, wobei Europa hier Palästina, Israel noch mit einbezieht.¹² Nur da, wo das Lernen real und für die Geschichtsdidaktik geradezu paradigmatisch geschieht, nämlich in der Schule, ist es vergleichsweise wenig empirisch erforscht worden. So wissen wir z. B. über den Gebrauch von Schulbüchern im Lernprozeß erstaunlich wenig. In der Empirie gibt es also nach wie vor großen Forschungsbedarf. Das gilt vor allem für die psychischen Prozesse, in denen sich Geschichtsbewußtsein bildet und manifestiert.

- Drittens *normativ* – hier geht es um Lernziele und lernzielorientierte Curricula. Das kennen wir alle. Der große Streit, was soll zum Lehrplan gehören und was nicht, sollte nach gut begründeten geschichtsdidaktischen Kriterien entscheidbar sein. (Nur wenn es um solche Fragen geht, interessieren sich plötzlich die Fachhistoriker für Geschichtsdidaktik, und das nicht deshalb, weil sie sich wirklich für Didaktik interessieren, sondern weil sie genau wissen, wenn ihr Fach oder Spezialgebiet aus dem Curriculum rausfliegt, dann verlieren sie Studenten.)
- Schließlich gibt es noch eine vierte Dimension, in der die Geschichtsdidaktik den Lernprozeß des Geschichtsbewußtseins in den Blick nimmt: die *pragmatische*. Hier geht es darum, die für die Kulturpraktiken der historischen Sinnbildung im gesellschaftlichen Prozeß notwendige Handlungskompetenz zu erzeugen.

Mit dem letzten Punkt habe ich eine Aufgabe angesprochen, die die Geschichtsdidaktik sich als Wissenschaft noch wenig zu eigen gemacht hat. Was befähigt zu solcher Befähigung? Sicher nicht die kognitive Kompetenz von Fachhistorikern, wie wir sie vor allem unseren Studenten an der Universität beibringen. Aber das ist kein Einwand gegen kognitive Kompetenzen, sondern eher ein Hinweis auf ein Desiderat. Über die Handlungszusammenhänge des Lehrens und Lernens, in denen narrative Kompetenz vermittelt und erworben wird, wissen wir sehr wenig. Die Geschichtsdidaktik hat den von der Sache her unbedingt notwendigen Schritt zur Unterrichtsmethodik nur selten getan. Was wissen wir über die Entstehung und Ausbildung von Geschichtsbewußtsein bei Kindern und über die Möglichkeiten und Grenzen, es zu entwickeln? Viel zu wenig.¹³

So steht man als Geschichtsdidaktiker vor etlichen Grundproblemen, die bis heute noch nicht befriedigend gelöst sind. Wir haben ein weites Zuständigkeitsfeld. Immerhin können wir im einzelnen sagen, daß wir wissen, was wir nicht wissen, aber wissen müssen. Alle drei genannten Dimensionen der Geschichtskultur müssen didaktisch thematisiert und erforscht werden. Wenn man damit ernsthaft beginnt, dann macht man eine für Fachhistorikerinnen und Fachhistoriker befremdliche Erfahrung, nämlich die, daß das kognitive Lernfeld nur eines unter dreien ist. Aber fast die ge-

samte Anstrengung der Ausbildung von Fachkompetenz für Lehrerinnen und Lehrer konzentriert sich auf dieses eine Feld.

Ich halte die Deutungsleistungen des Geschichtsbewußtseins in der ästhetischen und der politischen Dimension für mindestens genauso wichtig. Sie müssen als Lernfelder erforscht werden, und zwar schon deshalb, weil sich in der ästhetischen Dimension die fundamentalen historischen Sinnkategorien im ontogenetischen Prozeß bilden und weil die politische den Ort bezeichnet, den das historische Lernen in der politischen Bildung einnimmt. Die frühe Ontogenese dürfte im wesentlichen über Emotionen und Bildlichkeit laufen. Die Methoden und das Denken kommen später. Wenn man über die ästhetischen Faktoren nichts weiß, wie soll man denn dann das Wissen dort ankommen lassen, wo es hingehört, nämlich in die schon vorstrukturierte mentale Organisation, in das Bewußtsein und in das Unbewußte der Kinder und Jugendlichen. Ähnlich ist es mit der politischen Dimension: In ihr zeigt sich die praktische Bedeutung historischen Wissen, seine Lebendigkeit im Streben nach und im Kampf um Anerkennung.

Wir können die verschiedenen Dimensionen der Geschichtskultur als Lernfelder betrachten und die jeweils einschlägigen mentalen Operationen ausdifferenzieren (nach dem oben skizzierten Schema von Erfahren, Deuten, Orientieren und Motivieren). Damit können wird das Ziel des historischen Lernens präziser beschreiben. Grundsätzlich kann es als narrative Kompetenz bestimmt werden. Aber das ist ein abstrakter Begriff, der analytisch ausdifferenziert werden muß. Eine solche Ausdifferenzierung kann entlang der erwähnten verschiedenen mentalen Operationen der historischen Sinnbildung vorgenommen werden. Dann kommen einzelne Komponenten der narrativen Kompetenz in Blick, z. B. die Kompetenz der historischen Wahrnehmung. Lernen unsere Jugendlichen in der Schule (und unsere Studenten und Studentinnen in der Hochschule) wirklich, historisch wahrzunehmen? Vermitteln wir ästhetische Kompetenzen des Geschichtsbewußtseins? Ich bin mir da nicht so sicher. (Weswegen nehmen denn die Museumsdirektoren, wenn sie eine Stelle in einem historischen Museum zu besetzen haben, im Zweifelsfalle jemand aus dem Bereich der Kunstgeschichte statt aus dem Bereich der Geschichtswissenschaft? Weil man zumindest davon ausgehen und begründet vermuten kann, daß

die Kunsthistoriker sehen können (zumindest mehr als die Historiker). Historiker meinen immer, es komme auf Wissen an. Wissen ist aber eine Synthese von Erfahren und Deuten. Also man muß beides lernen – unterschieden und im Zusammenhang. Und zum Erfahren gehört das Wahrnehmen, und zur Wahrnehmung die ästhetische Anschauung.)

V.

Wo taucht *Praxis* als Thema und Problem der Geschichtsdidaktik auf? Das möchte ich mit einer kleinen einleitenden (leider wieder sehr theoretischen) Überlegung klarmachen. Ich habe im Rahmen einer Historik die Hauptfaktoren bestimmt, die den historischen Erkenntnisprozeß der Geschichte konstituieren, und den Zusammenhang dieser Faktoren in der Form einer disziplinären Matrix beschrieben.



- ① politische Strategie der kollektiven Erinnerung
- ② kognitive Strategie der Erzeugung historischen Wissens
- ③ ästhetische Strategie der Poetik und Rhetorik historischer Repräsentation

Schema der disziplinären Matrix der Geschichtswissenschaft

Wenn wir nach Praxis im Bereich der Geschichtskultur fragen, dann handelt es sich ganz grundsätzlich um die *Ebene der Lebenspraxis*. Hier geht es um Orientierungsbedürfnisse im zeitlichen Wandel der gegenwärtigen Welt und um Funktionen der kulturellen Orientierung durch historische Deutungsmuster. Es handelt sich um Vorgänge der Geschichtskultur, die aller spezifisch wissenschaftlichen Erkenntnisleistung noch voraus- und zugrunde liegen. Die fängt erst dann an, wenn man aus Orientierungsbedürfnissen klare und fruchtbare historische Fragestellungen entwickelt. Das ist ein eigener Schritt, mit dem die Selbständigkeit der Kognitionsprozesse der Wissenschaften beginnt. Aber verwurzelt ist das historische Denken in der Lebenswelt. Sie muß in den Blick genommen werden, wenn nach Praxis gefragt wird, wenn es also um die Prag-

matik als eigene Dimension der Geschichtsdidaktik geht. Das hätte zur Folge, daß wir die zwei wesentlichen Faktoren, Orientierungsbedürfnisse und Orientierungsfunktionen, zu übersetzen hätten in kulturelle Praktiken der Erkenntnissubjekte und der Verwendung historischer Erkenntnis im Lebenszusammenhang. Es käme also darauf an, die Lebenswelt theoretisch auszudifferenzieren, das Subjekt des historischen Wissens als ein Kommunikationsgeschehen zu identifizieren, es im Leben, wie man das so schön sagt, wahrzunehmen und zu verorten.

Genau hier beginnt die Geschichtsdidaktik, wenn sie nach Praxis fragt, und damit teilt sie mit der Historik und damit indirekt auch mit der Geschichtswissenschaft eine fundierende Basis. Die Geschichtsdidaktik nimmt diese fundierende Basis eigens in Augenschein, weil sie genau die Kompetenzen der historischen Sinnbildung thematisieren, entwickeln und hervorbringen muß, die in der Schule und genauso gut in den vielfältigen Berufsfeldern des Historischen im nichtschulischen Bereich gebraucht werden. Es geht also um ein komplexes Ensemble unterschiedlicher Kulturpraktiken. Ich muß es mir versagen, im einzelnen darzulegen, was da für Probleme auf uns zukommen, wenn wir diese Kulturpraktiken in den Blick nehmen. Wohl aber möchte ich auf einen Punkt hinweisen, der bis jetzt wenig oder gar nicht thematisiert wurde. Schauen wir uns diese Praktiken auf der fungierenden Ebene des Geschichtsbewußtseins genauer an, dann müssen wir uns von einer lieb gewordenen Vorstellung verabschieden, nämlich der, daß die historische Sinnbildung ein Vorgang ist, in dem wir uns mehr oder weniger autonom auf die Vergangenheit beziehen. Wir werden nämlich feststellen, daß die Vergangenheit schon in den Subjekten wirksam ist, bevor sie anfangen, aus ihr Geschichte zu machen. Sie ist schon immer mit einem Anspruch da, und wir sind mit einer Verantwortung von ihr her beladen. Beides erfordert eine Ethik des historischen Denkens, die weit über die bisher üblicherweise in der Historik und der Didaktik reflektierten Vorgänge hinausführt.¹⁴

Im lebensweltlichen Praxisfeld spielen Vergangenheit und Zukunft eine sehr merkwürdige Rolle. Auf jeden Fall nicht die eines bloßen Gegenstandes, mit dem man sich deutend beschäftigen kann. Ich sage das jetzt einmal emphatisch: In der Lebenswelt sind die Toten in uns selber noch lebendig, und sie erheben in einer

aufklärungsbedürftigen und aufklärungsfähigen Weise durch uns hindurch ihre Stimme. Bei Benjamin heißt es: Wir sind erwartet worden.¹⁵ Das ist eine geschichtsphilosophische Einsicht, die geschichtsdidaktisch verarbeitet werden muß. Sie müßte so klein gearbeitet werden, daß mit ihr sogar ein innerfamiliärer Diskurs in den Blick gerät, der das Geschichtsbewußtsein der Schüler und Schülerinnen tief beeinflusst. Es handelt sich um einen komplizierten intergenerationellen psychischen Zusammenhang, in dem die Eltern, die Großeltern und die Urgroßeltern sozusagen ein Teil des Kindes sind.¹⁶ Man ist ja sozusagen schon seine Eltern, bevor man ein eigenes Selbst entwickelt. Man braucht noch nicht einmal Freudianer zu sein, um das einsichtig zu finden. Praxis als Fundamentalkategorie der Geschichtsdidaktik bezieht sich auf diesen intergenerationellen Lebenszusammenhang. Hier dehnt sich die eigene Subjektivität der Menschen, um die es geht, aus in einen komplexen Handlungszusammenhang mit anderen, in dem Vergangenheit und Zukunft kräftig mitmischen. Die Vergangenheit treibt uns vielleicht mehr in die Zukunft, als wir bereit wären, uns durch unsere freien, autonomen Deutungsleistungen selber zu treiben.

VI.

Ich komme zum Schluß. Wir müssen in der Erforschung der genannten drei Felder der Geschichtskultur eine geschichtsdidaktische Pragmatik entwickeln. Das geschieht dadurch, daß wir die Tätigkeitsfelder des historischen Diskurses als solche identifizieren und durch aktive Teilnahme erschließen und erforschen. Dazu reicht natürlich in der Ausbildung ein vierwöchiges Praktikum der Lehramtsstudenten beileibe nicht aus. Die vielfachen Tätigkeitsfelder von Historikern (nicht nur die Schule) müssen mit viel mehr Aufwand an Forschung erschlossen werden, als es bisher der Fall war.

Ein solches Praxisfeld stellt schon der Lernort Hochschule dar. Schon hier kann und sollte gelernt werden, was Lernen ist. Wir können ohne großen Aufwand den eigenen Lernprozeß thematisieren. Die Studierenden können bereits im universitären Lernprozeß Kompetenz für die Praxis des Lernens und Lehrens entwickeln. Auch das wissenschaftliche Arbeiten ist eine Praxis, in der es z. B. um Erfahren, Deuten, Orientieren und Motivieren geht. Was aber

genau stellt diese Praxis dar? Das wäre reflexiv anzusprechen. Das eigene Studieren würde für die Studenten zum Forschungsfeld einer geschichtsdidaktischen Pragmatik. Dazu gehört die Praxis der Kommunikation, das Reden und das Zuhören. (Im günstigsten Falle lernen wir ja das Reden, das Zuhören lernen wir nicht.) Können Sie sich einen Lehrer, eine Lehrerin denken, die ihren Beruf versteht und nicht zuhören kann? Aber haben wir die Praxis des Zuhörens in unserer eigenen Lehre thematisiert und didaktisch analysiert? Hier geht es um elementare Praktiken des akademischen Diskurses. (Da sollten wir Hochschullehrer in Defizitdeklarationen mit gutem Beispiel vorangehen.)

Die Geschichtsdidaktik sollte es sich angelegen sein lassen, die vier Operationen der historischen Sinnbildung – das Wahrnehmen, das Deuten, das Orientieren und das Motivieren – als soziale Praxis zu thematisieren, und dazu gehört es natürlich, an ihr lernend so teilzunehmen, daß man zielgerichtet intervenieren und d. h. Geschichtskultur kultivieren kann. Mehr als einige Anregungen dazu aus der Sicht des Theoretikers konnte ich nicht geben. Wenn meine Überlegungen Praxis als Thema der Geschichtsdidaktik so angesprochen haben, daß sie als Kern der Geschichtskultur erscheint und nicht bloß als Sache einer äußerlichen Vermittlung und der Anwendung, dann in der Tat könnte Theorie nützlich für die Praxis gewesen sein.

¹ Überarbeiteter und mit einigen Fußnoten und einem Motto versehener Text eines frei gehaltenen Vortrags.

² Kästner, Erich: Die verschwundene Miniatur, in: Ders.: Heitere Trilogie. Drei Romane, Gütersloh o. J., S. 317.

- ³ Vgl. Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994, S. 209-234.
- ⁴ Vgl. Schörken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 23 (1972), S. 81-89.
- ⁵ Vgl. Jeismann, Karl-Ernst: Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive, Paderborn 1985.
- ⁶ Vgl. Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Köln 1994.
- ⁷ Vgl. Soros, George: Die Krise des globalen Kapitalismus. Offene Gesellschaft in Gefahr. Frankfurt (M) 2000 [zuerst engl. 1998].
- ⁸ Vgl. Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1992.
- ⁹ Vgl. Marquard, Odo: Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften, in: Ders.: Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien, Stuttgart 1986, S. 98-116; Ders.: Verspätete Moralistik. Bemerkungen zur Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften, in: Kursbuch 91 (1988), S. 13-18.
- ¹⁰ Köcher, Renate: Nach der Vertreibung aus dem Paradies. Die zukunftsfrächtige Verbindung von Effizienz und Humanität ist noch nicht gefunden, in: FAZ, 12. 11. 1997, S. 5.
- ¹¹ Koselleck, Reinhart: Historia magistra vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte, in: Ders.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt (M) 1979, S. 38-66.
- ¹² Angvik, Magne / Borries, Bodo v. (Hg.): Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents, 2 Bde., Hamburg 1997; Leeuw-Roord, Joke v. d. (Hg.): The State of History. Education in Europe. Challenges and implications of the "Youth and History" - survey, Hamburg 1998; Borries, Bodo v.: Ziele, Formen und Ergebnisse des Geschichtslernens Jugendlicher im europäischen Vergleich, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 26 (1998), S. 7-21.
- ¹³ Zur jüngsten Entwicklung der Forschung vgl. Stearns, Peter u. a. (Hg.): Knowing, Teaching, And Learning History. National and International Perspectives. New York 2000; Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln 2001.
- ¹⁴ Vgl. dazu Rüsen, Jörn: Ethischer Grund und sekundäre Traumatisierung – Über einige Sinnprobleme der Geschichtswissenschaft, in: Kulturwissenschaftliches Institut (Hg.): Jahrbuch 1999/2000, Essen 2000, S. 61-74 ; Liebsch, Burkhard: Geschichte als Antwort und Versprechen, München 1999.
- ¹⁵ Benjamin, Walter: Über den Begriff der Geschichte, in: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 1, Frankfurt (M) 1991, S. 691-704, hier S. 694.
- ¹⁶ Vgl. Rüsen, Jörn / Straub, Jürgen (Hg.): Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewußtsein, Frankfurt (M) 1998.