

**Hannah Stein Angèle Van Reeth**

## **Über Dynamiken, Dichotomien und Wirklichkeit.**

Historisch-epistemologische Untersuchungen zu Jörn Rüsen's *Grundzüge einer Historik* (1983-1989).

*„Wer auf den Pfaden der Geschichte schreitet, soll sich immer bewußt sein,  
daß er nur denkend sich auf ihnen bewegen kann.“  
(Schieder 1965, 145)*

Die Suche nach der Herkunft disziplinärer Grundbegriffe und -kategorien, nach ihrer Historizität und ihrem Gemachtsein, wird dann zu einer kritischen Untersuchung, wenn die jeweils gegenwärtige wissenschaftliche Praxis der Verwendung dieser Wissensordnungen in Frage gestellt wird. Wenn also disziplingeschichtliche Erzählungen, bewährte Konzepte und Theorien, welche die Wirkmächtigkeit der eigenen Tätigkeiten und Zielsetzungen betonen sollen, im disziplinären Diskurs als einengend und nicht erweiternd empfunden werden, wenn die verbreitete Ansicht innerhalb der Disziplin herrscht, dass die selbstgesetzten Ordnungen nur noch als Mantra hallen, als „Leerformeln“ wirken, als Worthülsen Verwendung finden und der gegenwärtigen Wissenschaftsausrichtung nicht mehr zur Orientierung verhelfen können; zusammenfassend: Wenn die bestehenden Wissensordnungen nicht mehr imstande sind die disziplinpolitische Relevanz ihrer disziplinären Untersuchungen zu begründen.

Wissenschaftliche Praktiken sind oft mit einer Sprache versehen, die das diskursive Feld ihrer Disziplin bestimmen. Wie wir als Wissenschaftler:innen schreiben, wie wir sprechen, wie wir auftreten, ist einerseits von den allgemeinen Voraussetzungen der wissenschaftlichen Arbeit selbst bestimmt, jedoch andererseits auch ein Abbild konkreter disziplinärer Besonderheiten. Wie und was wir untersuchen, hängt von der disziplinären und gesellschaftlich anerkannten Notwendigkeit ab, die sich logisch oder vielmehr praktisch aus den gesetzten Grundvoraussetzungen erschließen lässt.

Zielformulierungen in Disziplinen sind oft durch Begriffe und theoretische Konzeptionen markiert, welche einerseits die Qualität ihrer Forschung fördern, jedoch andererseits den

Forschungsraum einengen, ja im wahrsten Sinne disziplinieren, müssen. Denn um als Disziplin autonom auftreten und institutionell als wissenschaftliches Subsystem Anerkennung finden zu können, müssen die eigenen Besonderheiten zum Ausdruck gebracht und die Relevanz ihrer Professionalisierung im Feld der Wirksamkeit kommunizierbar gemacht werden. Dafür braucht die jeweilige Disziplin Begriffe, Theorien, institutionelle Macht und soziale Konstellationen.

„Die“ Geschichtsdidaktik ist eine noch junge Disziplin, die ihren Anfang in den 1970er Jahren sieht. In den meisten disziplinhistorischen Erzählungen wird der Mannheimer Historikertag 1976 zum Startpunkt der „neuen“ Geschichtsdidaktik ernannt, da auf dieser Konferenz die disziplinäre Ausrichtung theoretisch gesetzt worden sei (vgl. z. B. Memminger 2021, 10; Sandkühler 2014, 11; Jeismann 1988, 1 f.). Mit dem Konzept des „Geschichtsbewusstseins“ sei der Forschungsrahmen der Disziplin bestimmt worden. Seitdem ist dieser Begriff in ständiger Diskussion und ist durch seine Festlegung als zentrale Kategorie im Vokabular des geschichtsdidaktischen Diskurses immerwährend präsent. Diese Setzung verhalf der Geschichtsdidaktik dazu, sich als autonome Dimension der Geschichtswissenschaft zu positionieren, sich als Teilbereich mit einer eigenen Ausrichtung zu präsentieren und sich im sozialen Feld der Wissenschaft nicht als bloße „*Tafelwissenschaft*“ von Schulmännern und (wenigen) -frauen zu zeigen.

Im Versuch den gegenwärtigen Stimmen geschichtsdidaktischer Kritiker:innen entgegenzukommen, soll hier in aller Kürze jenes Ziel dargelegt werden, welches meine Masterarbeit in größerer Ausführlichkeit verfolgt: eine sozio-historische Untersuchung einer der disziplinkonstituierenden theoretischen Arbeiten der Geschichtsdidaktik, nämlich Jörn Rüsen's *Grundzüge einer Historik*, welche nicht nur für die Geschichtsdidaktik, sondern auch weit darüber hinaus, grundlegenden Charakter hatte und bis heute nichts an ihrer Prägekraft verloren hat (vgl. z. B. Thünemann 2014). Dabei wird einerseits dem disziplinpolitischen Trend, die theoretischen Konzepte der 1970er- und 1980er-Jahre als bloße *Leerformeln* (vgl. z. B. Sauer 2014; Thünemann 2014; Rohlfes 1986, 92) zu klassifizieren, kritisch entgegengewirkt und andererseits werden die Grenzen und Möglichkeiten der behandelten Konzepte sozio-

epistemisch begründet, um den abstrakten Spielraum dieser darzulegen (vgl. z. B. Van Reeth/Heuer 2023).

Untersuchungsgegenstand ist also das von Jörn Rüsen (\*1938) in den Jahren 1983, 1986 und 1989 veröffentlichte dreiteilige Werk, das sich unter dem Titel *Grundzüge einer Historik* (Historische Vernunft / Rekonstruktion der Vergangenheit / Lebendige Geschichte) nicht nur im geschichtsdidaktischen Feld einen Namen gemacht hat. Bereits Ende der Achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts schrieb Frank Ankersmit von Rüsen als einem der wichtigsten Geschichtstheoretiker seiner Zeit (vgl. Ankersmit 1988, 7). Neben seinen Überlegungen zum Geschichtsbewusstsein, den Ausführungen zu den Sinnbildungstypen und zur Narrativität historischer Erkenntnis zeichnet sich das Werk durch stetig auftretende formale Merkmale aus, die sich auch in Rüsens späteren theoretischen Ansätzen bewähren sollten.

Die *Grundzüge einer Historik* durchzieht ein Schreibstil, den man als *Praxis des Verschweigens* bezeichnen könnte und der sich darin artikuliert, dass der Autor mehr und mehr darauf verzichtet in Form von Fußnoten und Anmerkungen die Inspirationen und Quellen seiner Konzeptionen anzugeben. Dadurch ließ sich für lange Zeit sein Werk auch aus philosophischer Sicht nur schwer einer Denkrichtung zuordnen, da es weder direkt erkennbare Gründe für seinen Sprachstil noch für die Verwendung seiner Begrifflichkeiten gab.

Um nun den Spielraum des Rüsenschen Denkschemas darzulegen, das sich neben den theoretischen Hervorhebungen abstrakter Merkmale seiner Werke durch eine sozio-historische Kontextualisierung logisch erweitern und konkretisieren lässt, können die Werke seines Doktorvaters Theodor Schieder und seines Philosophieprofessors Günter Rohrmoser, die beide in Rüsens Dissertation von 1969 im Dankeswort erscheinen, herangezogen werden. So ist es, um nur ein Beispiel zu nennen, epistemisch und sozio-historisch begründbar, die Arbeiten des Historikers Theodor Schieder und deren Auswirkungen auf die *Bielefelder Schule* in Zusammenhang mit Rüsens Denken und Schreiben zu setzen, um Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen Rüsen und dieser sozialhistorischen Strömung in den Fokus zu rücken (vgl. dazu Hitzer/Welskopp 2015, 13 f.; Wehler 1973; Mommsen 1971).

So werden grundlegende Aspekte des dreiteiligen Bands Jörn Rüsens und einzelne theoretische Merkmale daraus nicht nur abstrakt analysiert, sondern auch sozio-historisch kontextualisiert, und Rüsens theoretische Untersuchungen in seinen *Grundzügen* können auf diese Weise als Quellenbestand einer Ideengeschichte verstanden werden, die Spuren konkreter sozio-epistemischer Umgebungen hinterließ (vgl. Mulsow/Stamm 2005, 95; Heuer 2021a, 221). Es können in seinem Werk historisch-philosophische Denkrichtungen erfasst werden, die formal und inhaltlich einem phänomenologisch geprägten, hegelianischen und einem im Historismus verhafteten anthropologischen Weltverständnis nachgehen.

Grundsätzlich bedeutet dies, dass Rösen bei der Erarbeitung seiner *Grundzüge* Elemente gewisser Denkrichtungen für seine eigenen Überlegungen übernahm und somit ein Theoriegerüst konstruierte, das sich an spezifische Prämissen dieser Weltbetrachtungen hielt. Die Grenzen und Möglichkeiten Rüsens Theoriekonstrukts werden also durch eine historisch-epistemische Kontextualisierung sichtbar gemacht, indem die Begriffe in ihrer „epistemischen Situation“ (Albrecht et al. 2016, 318) konkretisiert und als abstrakte Konstanten identifiziert werden.

Dabei ist hervorzuheben, dass Rösen eben nicht primär durch logische Schlussfolgerungen, sondern vielmehr durch soziale Verstrickungen die Positionen wählte, die er in seinen Werken einnahm. Durch die Berücksichtigung der historischen Standortgebundenheit wird auch deutlich, wie seine Konzepte zum Geschichtsbewusstsein, zu den Sinnbildungstypen und zur Narrativität historischer Erkenntnis durch die theoretischen und philosophischen Setzungen geprägt wurden, welche sich in der Nachkriegszeit aus bestimmten Schulen gebildet hatten. Der Bezug auf Jacob Burckhardt, die Art der Auslegung von hegelianischen Termini und die Verwendung von Begriffen wie „Bewusstsein“, „Orientierung“ oder „Handeln und Leiden“ können auf Weltbetrachtungen der frühen Nachkriegszeit zurückgeführt werden, die grundlegend sowohl theoretisch als auch politisch den Argumentationsstil auch der gegenwärtigen Geschichtsdidaktik bestimmen (vgl. z. B. Heuer 2021b; Chun 2000, 60 f.).

Ein erster Schritt, die Wirkmächtigkeit theoretischer Werke und Begriffe innerhalb disziplinärer Konstellationen der Geschichtsdidaktik darzulegen, ist somit getan. Er ist ein

Versuch theoretisches Arbeiten als wissenschaftliche Praxis zu erfassen, deren Charakteristika sozio-epistemisch begründbar sind. Dabei wird Theorie als das gesehen, was Theorie ist. Ein Produkt sozio-epistemischer Praktiken.

### Literaturverzeichnis

Albrecht, A., Danneberg, L., Spoerhase, C., & Werle, D. (2016). Zum Konzept Historischer Epistemologie. *Scientia Poetica* 20(1), 137–165. <https://doi.org/10.1515/scipo-2016-0108>

Ankersmit, F. R. (1988). Review of Grundzüge einer Historik II: Rekonstruktion der Vergangenheit. *History and Theory* 27(1), 81–94. <https://doi.org/10.2307/2504964>

Chun, J. S. (2000). *Das Bild der Moderne in der Nachkriegszeit. Die westdeutsche "Strukturgeschichte" im Spannungsfeld von Modernitätskritik und wissenschaftlicher Innovation 1948-1962*. Oldenbourg.

Heuer, C. (2021a). „Quo vadis?“ oder die Gatekeeper des Diskurses. Vorüberlegungen zu einer reflexiven Disziplingeschichte in kritischer Absicht. In L. Deile, J. van Norden, & P. Riedel (Hrsg.), *Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts: Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag* (S. 217–223). Wochenschau Verlag.

Heuer, C. (2021b). Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse. Versuch über die soziale Praxis „der“ Geschichtsdidaktik. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* 32, 35–55. <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-3>

Hitzer, B. & Welskopp, T. (Hrsg.) (2010). *Die Bielefelder Sozialgeschichte. Klassische Texte zu einem geschichtswissenschaftlichen Programm und seinen Kontroversen*. Transcript.

Jeismann, K.-E. (1988). Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In G. Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen* (S. 1–24). Centaurus-Verlagsgesellschaft.

Memminger, J. (Hrsg.). (2021). *Didaktik der Geschichte*. Franz Steiner Verlag.

Mommsen, W. J. (1971). *Die Geschichtswissenschaft jenseits des Historismus*. Droste.

Mulsow, M., & Stamm, M. (Hrsg.). (2005). *Konstellationsforschung*. Suhrkamp.

Rohlfes, J. (1986). *Geschichte und ihre Didaktik*. Vandenhoeck und Ruprecht.

Sandkühler, T. (2014). *Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947*. Wallstein.

Sauer, M. (2014, Januar 30). „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ – eine Leerformel? *Public History Weekly*. <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-4/sinnbildung-ueber-zeiterfahrung/>

Schieder, T. (1965). *Geschichte als Wissenschaft. Eine Einführung*. Oldenbourg.

Thünemann, H. (2014, Februar 6). Farewell to Historical Consciousness? *Public History Weekly*. <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-5/abschied-vom-geschichtsbewusstsein/>

Van Reeth, H., & Heuer, C. (2023). „Das ging wirklich mit der Theorie los“. Über Möglichkeiten theoretischer Forschung in der Geschichtsdidaktik. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* 1, 95–113.

Wehler, H.-U. (1973). *Geschichte als Historische Sozialwissenschaft*. Suhrkamp.