

VII EPILOG

PRAKTISCHE UND WISSENSCHAFTLICHE KONSEQUENZEN

Vom Sein zum Sollen führt kein einfacher Weg, schon gar keiner der logisch zwingend wäre. Daher sind Fragen nach der genauen praktischen Relevanz wissenschaftlicher Untersuchungen außerordentlich schwer zu beantworten und bedürfen recht besehen wiederum einer eigenen Arbeit. Im Grunde sehe ich deshalb meine Aufgabe im vorliegenden Fall mit dem Abschluß des vorhergehenden Kapitels eigentlich auch als beendet an, weshalb die hier abschließend angestellten Überlegungen auch nicht mehr als einen „Abspann“ darstellen. Denn sicher ist es so, daß Anliegen der Praxis¹⁰⁴ wissenschaftliche Bemühungen in Gang zu setzen vermögen und diese Bemühungen wiederum Resultate zeitigen, die in die Praxis – auf welch vermittelten Pfaden, mit welchen zeitlichen Verzögerungen auch immer – einmünden; gleichwohl ist diese Rückführung nicht mehr Bestandteil des wissenschaftlichen Geschäfts im engeren Sinne und es ließe sich für den Forscher mit Kurt Lewin sagen, daß es nichts Praktischeres als eine gute Theorie gibt. Insofern verstehe ich die folgenden wenigen Bemerkungen allenfalls als ziemlich allgemein gehaltene Irritationsangebote für die Praxis, eine Praxis, die letztlich selbst zu entscheiden hat, was genau aus der vorgelegten Arbeit für sie von Relevanz ist. Dabei möchte ich allerdings schon unterstellen, es gebe tatsächlich überhaupt etwas in dieser Richtung zu entdecken und möchte mich darüber hinaus auch nicht in dem Sinne als Bewohner des Elfen-

104 Solche Anliegen formuliert etwa Wineburg (2001: 203 f.), wobei unverkennbar ist, daß diese an einer „technizistischen“ Schlagseite leiden: „Es ist klar, daß wir erst beginnen, unsere Daten zu verstehen. Meine Hoffnung geht dahin, vor dem Hintergrund eines besseren Verständnisses des Geschichtsbewußtseins von Schülern bessere Curricula entwickeln zu können. Welche Richtung sollte ein solches Curriculum einschlagen? Wie sollen wir eine bessere Ausbildung von Geschichtslehrern gewährleisten? Welche Software können wir entwickeln, und welche Online-Fragen können wir stellen? Und was wissen wir überhaupt über das Verständnis und die Auffassungen des ‚Endverbrauchers‘ über unsere erzieherischen Interventionen?“

beinturnts (miß-)verstanden wissen, als wären mir solche Fragen gleichgültig. Das Gegenteil ist der Fall. Allerdings sollten die notwendigen „Übersetzungsleistungen“ beim Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die (z.B. pädagogische) Praxis nicht unterschätzt werden. Sie bilden ein eigenständiges, hier nicht zu erörterndes Problemfeld (vgl. Bosch, Kraetsch und Renn 2001).

Aber auch was die wissenschaftlichen Konsequenzen betrifft, sehe ich mich (zumindest zum jetzigen Zeitpunkt) nur noch eingeschränkt in der Pflicht. Schließlich wäre eine ausführliche Auseinandersetzung mit solchen Konsequenzen bereits die Einleitung zu einer neuen Arbeit. Daher möchte ich hier lediglich skizzenhaft auf mögliche Richtungen der weiteren Forschung eingehen, die sich aus den vorgelegten Resultaten ergeben. Beim genaueren Bedenken dieser kursorischen Hinweise wird man dann selbstverständlich viel konkreter werden müssen. Dabei sollte dann – so ist jedenfalls zu hoffen – auch die vorliegende Arbeit von Nutzen sein.

Kurzum: Die folgende unsystematische kursorische Skizze praktischer und wissenschaftlicher Konsequenzen dient zum einen der Markierung von Punkten, die die vorliegende Arbeit zumindest teilweise abzurufen vermögen; zum anderen soll sie den Blick öffnen für das weitere Nachdenken. Ein Stillstellen von (wissenschaftlichen wie praktischen) Fragen bezüglich des historischen Bewußtseins ist nicht nur unmöglich, sondern also offensichtlich auch nicht beabsichtigt.

Zunächst zur praktischen Seite:

1. Jenseits des engen Rahmens curricular für wichtig erachteter historischer Fragen gibt es bei den von mir befragten Jugendlichen eine Reihe zum Teil brennender historischer Interessen. Das betrifft zum einen das ganz Fremde als auch das, was sich in unmittelbarer Nähe, im kollektiven Gedächtnis befindet. Bildungsbemühungen, die an solchen vitalen Interessen anknüpfen, dürften mehr Chance auf Zuspruch haben als solche, die die subjektiven Relevanzsetzungen ihrer Klientel außer Acht lassen. Damit möchte ich keiner bedingungslosen Auslieferung geschichtlichen Unterrichts allein an die von ihren „Abnehmern“ artikulierten Interessen das Wort reden, schließlich beinhalten gelingende Bildungsprozesse wohl notwendigerweise Konfrontationen mit Inhalten und Denkweisen, deren Vereinbarkeit mit den eigenen Vorlieben nicht sofort, manchmal auch überhaupt nicht, ersichtlich oder gar vorhanden ist. Eine entscheidende Rolle im Unterrichtsgeschehen wird man m.E. den von den Jugendlichen selbst ins Feld geführten Interessen allerdings schon zugestehen müssen, will man nicht an ihnen vorbeireden. Dabei ist von Bedeutung, ob man es mit Hauptschülern oder Gymnasiasten zu tun hat. Wiewohl beide Schülergruppen ein Interesse an einer lebendigen Geschichte äußern, muß dennoch

selbstverständlich auch auf unterschiedliche Voraussetzungen und Präferenzen geachtet werden. Diese divergieren etwa im Verständnis von Schulbuchtexten oder dem Interesse an literarischen (Re-)Präsentationen historischer Geschehnisse.

2. Gerade die unter dem Stichwort der „greifbaren Vergangenheit“ explizierten historischen Interessen sind nicht allein für schulisches Geschehen bedeutsam. Vielmehr weisen sie nicht zuletzt auf die besondere Verantwortung derer hin, die manchen Jugendlichen als die prototypischen Vermittler einer solchen greifbaren Vergangenheit gelten. Gemeint sind Menschen (oftmals handelt es sich hier um die eigenen Verwandten), die historische Zeugen geworden sind und nun den Adoleszenten aus dieser Zeit erzählen.
3. Interessierende Inhalte des kollektiven Gedächtnisses betreffen auch Aspekte, die mit der historisch vermittelten Identität als Deutsche zusammenhängen. Auch mehr als fünfzig Jahre nach Ende des Zweiten Weltkrieges ist diese Identität alles andere als unbeschwert und bedarf wohl einer Thematisierung, die gewiß mehr erfordert als Wissensvermittlung oder „bloß“ kognitive Auseinandersetzung, ohne darum gleich psychotherapeutische Züge bekommen zu müssen. Außerordentlich bedenkenswert scheint mir in jedem Falle das deutlich zu Tage getretene Deutungsmuster eines wahrgenommenen Opferstatus der Jugendlichen zu sein. Das Empfinden der deutschen Geschichte als einer schweren Bürde ist darüber hinaus bisweilen mit deutlichen Gefühlen der Wut und des Ärgers verknüpft. Auf die besondere praktische Relevanz dieses Befundes einzugehen, erübrigt sich wohl, ohne daß hier gleich eindeutige konkrete Handlungsanweisungen auf der Hand lägen.
4. Entgegen weitverbreiteten Lamenti in der Geschichtsdidaktik sowie in Teilen der weiteren Öffentlichkeit kann das geschichtliche Denken einiger der hier zu Wort gekommenen Jugendlichen als außerordentlich komplex angesehen werden. Diese Komplexität könnte zunächst einmal überhaupt gewürdigt werden, anstatt sich vorwiegend auf die Defizite des Geschichtswissens von Schülern zu konzentrieren, freilich ohne daß solche (zum Teil gravierenden) Defizite zu leugnen wären. Sodann könnte ein näherer Blick auf die Strukturen adoleszenten geschichtlichen Denkens sowohl für Lehrer als auch für Schüler zu wichtigeren Schulstunden führen als zu solchen, in denen die bloße Abfrage (oder Vermittlung) isolierter historischer Fakten im Vordergrund steht.

Damit komme ich zu den Schlußfolgerungen für die weitere wissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen des historischen Bewußtseins. Ich halte sie gleichermaßen knapp.

1. Wie jede wissenschaftliche Untersuchung, so bringt auch die vorliegende selbstverständlich lediglich vorläufige Resultate hervor,

die in Folgestudien zu bestätigen, zu modifizieren, zu ergänzen und teilweise sicher zu berichtigen sind. Dies betrifft nicht allein die empirischen Analysen, sondern ebenso die theoretischen sowie methodologisch-methodischen Überlegungen. Die beiden letztgenannten beanspruchen im übrigen eine gewisse Eigenständigkeit und sind nicht auf eine bloße Zulieferrolle für die empirischen Analysen beschränkt (wenngleich sie natürlich auch dafür wichtig sind).

2. Was die Theorie anbelangt, so bedarf es in jedem Falle bereichsspezifischerer Theoreme als die von mir zum Teil noch recht allgemein gehaltenen Rahmenvorstellungen einer entwicklungspsychologischen Theorie historischer Sinnbildung. Bereichsspezifischere Theoreme sind allerdings nicht allein vom Schreibtisch aus zu konstruieren, sondern in besonderem Maße auf weiterführende empirische Analysen angewiesen.
3. Solche künftigen empirischen Analysen hätten die gesamte Lebensspanne zu berücksichtigen, ist doch offensichtlich, daß das in der vorliegenden Arbeit beschriebene adoleszente historische Bewußtsein sich mit Sicherheit etwa vom kindlichen Geschichtsbewußtsein unterscheiden wird. Hier wäre die genaue Beschreibung solcher Unterschiede und Versuche zu deren Erklärung nötig. Darüber hinaus tun selbstverständlich Längsschnittstudien Not.
4. Möchte man seinen Blick nicht auf das „Eigene“ beschränken und damit in die Gefahr einer nostrozentrigen Befangenheit geraten, so sind interkulturelle Analysen das Mittel der Wahl, einer solchen Einengung zu entgehen. Gerade das historische Bewußtsein dürfte ein wesentlicher Bestandteil einer immer wichtiger werdenden interkulturellen Kompetenz darstellen, sind interkulturelle Begegnungen doch stets auch historisch vermittelt. Insofern liegt die Erforschung von Funktion, Struktur, Inhalt und Genese des Geschichtsbewußtseins in anderen Kulturen nahe. Nahe liegt ein solches Ansinnen insbesondere auch dann, wenn man einen theoretischen Ansatz wie den in der vorliegenden Arbeit dargelegten verfolgt. Dieser ist ja gerade durch eine Betonung der kulturhistorischen Konstituiertheit mentaler Strukturen, mithin auch des historischen Bewußtseins, gekennzeichnet.
5. Neben den erwähnten Längsschnittstudien und den interkulturellen Analysen sind selbstverständlich weitere methodische Erweiterungen möglich und nötig. Diese betreffen gleichermaßen Methoden aus dem Arsenal der qualitativen wie der quantitativen Sozialforschung. Neben teilnehmender Beobachtung von Unterrichtsprozessen oder Familiengesprächen über Geschichte wäre etwa an standardisierte Beobachtungen solcher und anderer Situationen, Fragebögen zur Ermittlung historischer Wissensbestände in repräsentativer Absicht und an anderes mehr zu denken.