

III STAND DER FORSCHUNG

GESCHICHTSDIDAKTISCHE, PSYCHOLOGISCHE SOWIE ANDERE SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTLICHE UNTERSUCHUNGEN ZUR ENTWICKLUNG DES GESCHICHTSBEWUSSTSEINS

„Für die Geschichtsdidaktik ist es eine zentrale Frage, wie sich die Entwicklung des Geschichtsbewußtseins als Lernprozeß in einer zeitlichen Dimension konzipieren läßt, die dem Prozeß der Sozialisation und Individuierung von Subjekten entspricht. Erst in dieser Dimension wird historisches Lernen als integraler Teil der Subjektwerdung des Menschen in seinen sozialen Lebensbezügen sichtbar.“ Jörn Rüsen

1 Historische Reminiszenzen

Die Geschichtsdidaktik ist als eigenständige Disziplin noch relativ jung (vgl. etwa Bergmann, Fröhlich, Kuhn, Rüsen und Schneider 1997: IX f., sowie Jeismann 1988: 3-6). Sie hat sich seit der zweiten Hälfte der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts (in bescheidenem Maße) etablieren können. Dabei hat sie sich keineswegs von Beginn ihrer Institutionalisierung an empirischen Fragestellungen gewidmet. Vielmehr war es ihr zu Anfang insbesondere darum zu tun, die allgemeinen Möglichkeiten historisch-politischer Bildung im Geschichtsunterricht zu reflektieren. Darüber hinaus ging es ihr um Vorkehrungen gegen ideologische Vereinnahmungen des Geschichtsunterrichts, denen dieser seit jeher ausgesetzt war, in der Zeit des Nationalsozialismus in besonders augenfälliger Weise. Die Praxis, die sie und für die sie analysierte, war fraglos der schulische Unterricht. In diesem Sinne war die Geschichtsdidaktik lange Zeit – selbstredend ohne daß solche Fragen je aufgehört hätten, wichtige Bestandteile dieser Disziplin darzustellen – Fachdidaktik im engen Sinne des Wortes, eine Disziplin also, deren Gegenstand unterrichtliches Handeln, dessen Diagnose, Wirkung und Optimierung war.

Mit der Herausstellung des Geschichtsbewußtseins als einer der zentralen Kategorien der Geschichtsdidaktik (vgl. Jeismann 1988) erweiterte diese Disziplin ihren Gegenstandsbereich beträchtlich. Nun

sollte nicht mehr allein die schulisch vermittelte Geschichte im Fokus der wissenschaftlichen Analyse stehen, vielmehr erklärte sich die Geschichtsdidaktik für die verschiedenen personalen und kollektiven Umgangsformen mit der Vergangenheit in allen möglichen gesellschaftlichen Zusammenhängen für zuständig. Dies implizierte eine Expansion in zweierlei Hinsicht: zum einen was den *gesellschaftlich bevorzugten Ort* der Geschichtsdidaktik anbelangte – die Schule galt zwar nach wie vor als solch ein wichtiger Ort, nicht mehr jedoch als der einzig bedeutsame; und zum anderen, damit freilich zusammenhängend, was den *Gegenstand geschichtsdidaktischer Analysen* anbelangte. Diese sollten nicht mehr „bloß“ schulisches Lernen und Lehren betreffen, sondern gleichermaßen andere Arten des Lebens mit der Geschichte – um den Titel eines Essays von Mario Bretone (1995) zu bemühen. Diese Umstellung im wissenschaftlichen „Code“ der Geschichtsdidaktik stellt für Psychologen insofern einen besonders attraktiven Wandel dar, als es sich bei der Fundamentalkategorie des Geschichtsbewußtseins um einen im Kern psychologischen Begriff handelt (s. Kapitel II und IV), der psychologischer – theoretischer wie empirischer – Analyse fähig wie bedürftig ist. Damit erweiterte sich notwendigerweise auch der Bedarf an empirischen Erkenntnissen über Funktionen, Struktur, Genese sowie Vorkommen historischen Bewußtseins. Darüber hinaus erwies sich die Notwendigkeit verstärkter interdisziplinärer Bemühungen bei der Klärung dieser schwierigen Fragen.⁷ Beides ist bislang allenfalls in Ansätzen verwirklicht. Was die Empirie anbelangt, so trifft dies für so gut wie jede geschichtsdidaktisch relevante Fragestellung zu, also etwa für schulische Lehr-Lernprozesse, die Aneignung geschichtlichen Wissens im Museum, die Herausbildung geschichtlicher Interessen und dergleichen mehr. Was Fragen anbelangt, die allein in Zusammenarbeit mit der Psychologie zu klären wären, also vor allem der nach der Entwicklungslogik bzw. dem Entwicklungsstand des Geschichtsbewußtseins, ist der Forschungsstand ebenso als defizitär zu bezeichnen. Diese Diagnose wird in beeindruckender Regelmäßigkeit seit Jahren und Jahrzehnten in geringfügigen Variationen wiederholt. Ein paar Beispiele:

„Mit der unveränderten Neuauflage dieses Gutachtens zum Geschichtsbild der Jugend in der Bundesrepublik wird zugleich ein Problem der einschlägigen Forschung [...] bezeichnet. Zahlreiche Untersuchungen waren in den vergangenen Jahren dem politischen Bewußtsein und Verhalten der Jugendlichen gewidmet. Kaum aber beschäftigte sich die Forschung mit der Bedeutung von Geschichtsbildern und historischem Wissen [...]. Der durch-

7 Dies trifft im übrigen auch auf die von den Herausgebern des Handbuchs für Geschichtsdidaktik ausgemachte dritte „Wende“ im Selbstverständnis der Zunft zu, nämlich der in den letzten 15 Jahren verstärkten Beschäftigung mit Fragen einer „Geschichtskultur“ (Bergmann, Fröhlich, Kuhn, Rösen und Schneider 1997: IX).

aus unbefriedigende Stand der Forschung am Anfang der sechziger Jahre, als dieses Gutachten abgeschlossen wurde, ist bisher nicht überholt worden“

– so Ludwig v. Friedeburg in seinem Vorwort zu dem von ihm und Peter Hübner erstellten Gutachten zum „Geschichtsbild der Jugend“ aus dem Jahre 1970. Immerhin beinahe zwei Jahrzehnte später kann man aus der Feder Gerhard Schneiders ganz ähnliche Worte lesen:

„Und obwohl seit Jeismanns Aufgabenstellung [das Geschichtsbewußtsein nicht zuletzt empirisch zu erkunden, C.K.] bereits mehr als zehn Jahre vergangen sind und obwohl im Zuge wieder höherer Wertschätzung der Geschichte in der Öffentlichkeit allenthalben von [...] Geschichtsbewußtsein die Rede war und ist, blieb unser Kenntnisstand über die von Jeismann skizzierten Gegenstandsbereiche weitgehend defizitär“ (Schneider 1988: X).

Drei Jahre später heißt es als Einleitung zu einem einschlägigen Sammelband von Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rösen (1991): „Seit dem Aufbruch der Geschichtsdidaktik in den frühen siebziger Jahren hat die empirische Erforschung von Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein mit den übrigen Arbeitsgebieten nicht Schritt gehalten“ (ebd.: V). Und noch im Einleitungsbeitrag Rösens (2001a: 1-13) zu einem neuen Sammelband zum Thema klingt die Beschreibung des erreichten empirischen Forschungsstandes zumindest verhalten, und was die empirische Herausarbeitung einer Entwicklungslogik des historischen Bewußtseins anbelangt, scheint jedenfalls alles mehr oder weniger beim Alten: „Ein großes Desiderat freilich ist zu vermerken. Unangesehen einer reichhaltigen, zumeist psychologischen Literatur zur ontogenetischen und historischen Entwicklung mentaler Kompetenzen ist unser Wissen über die *Ontogenese des Geschichtsbewußtseins* sehr gering“ (ebd.: 11). Die wenigen Zitate mögen als Veranschaulichungen genügen.

Trotz der skizzierten Situation gibt es aber natürlich eine Reihe an Studien, die es im folgenden kritisch zu sichten gilt. Ich gebe zunächst einen knappen, in Stichworten kommentierten Überblick über den allgemeinen Stand der empirischen Forschung zum Geschichtsbewußtsein. Anschließend setze ich mich mit theoretischen Konzeptualisierungen und empirischen Arbeiten zu einer möglichen Entwicklungslogik des Geschichtsbewußtseins auseinander. Dabei gehe ich auch auf solche Studien ein, die nicht explizit einen Beitrag zur Aufklärung ontogenetischer Faktoren des historischen Bewußtseins leisten wollen, sondern sich auf die Rekonstruktion allein des kindlichen bzw. jugendlichen Geschichtsbewußtseins konzentrieren.

2 Geschichtsbewußtsein empirisch

Die bis jetzt nur vereinzelt in Angriff genommene empirische Erforschung historischer Sinnbildungsleistungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter ist in den letzten Jahren – nicht zuletzt durch geschichtstheoretische Überlegungen angeleitet (vgl. etwa Rösen 1983, 1989, 1990) – insbesondere von Geschichtsdidaktikern vorangetrieben worden. Einen ersten Überblick bietet hier v. Borries (1997); des weiteren sei auf die Beiträge im schon erwähnten, von Bergmann, Fröhlich, Kuhn, Rösen und Schneider (1997) in nunmehr fünfter Auflage herausgegebenen „Handbuch Geschichtsdidaktik“ sowie auf einschlägige geschichtswissenschaftliche bzw. -didaktische Zeitschriften hingewiesen, in denen auch empirische Arbeiten veröffentlicht werden: „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands“ (seit 1950), „Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven“ (von 1976 bis 1987), „Geschichte lernen“ (die Fortsetzung der Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“; diese Zeitschrift hat darüber hinaus auch in den „Jahrbüchern für Geschichtsdidaktik“ – ab 1988 – eine Weiterführung erfahren; neuerdings gibt es im übrigen auch wieder eine „Zeitschrift für Geschichtsdidaktik“, die [bei verändertem Herausgeberkreis] zentrale Zielsetzungen von „Geschichtsdidaktik“ fortzuführen beansprucht), „Geschichte, Politik und ihre Didaktik. Beiträge und Nachrichten für die Unterrichtspraxis“ (seit 1973) und „Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts“ (seit 1979). Andere Sozial- und Kulturwissenschaften beteiligten sich in neuerer Zeit (und vorher) zwar auch an einer Empirie und Theorie des Geschichtsbewußtseins, allerdings in deutlich geringerem Maße – für das jüngst gestiegene Interesse etwa der Pädagogik und Psychologie siehe beispielsweise die Beiträge in Straub (1998b). In den genannten Disziplinen sind ganz unterschiedliche Fragestellungen bearbeitet worden. Exemplarisch seien folgende Bereiche und Arbeiten erwähnt:⁸

- 8 Ich greife hier z. T. auf eine bereits andernorts erstellte Liste zurück (Kölbl und Straub 2001: Absätze 23-34). – Sammelbände und Einzelbeiträge werden getrennt aufgeführt, wobei ich auf exemplarische und/oder besonders einschlägige Beiträge aus den Sammelbänden in der Rubrik Einzelbeiträge hinweise. Wie bereits an der Auflistung der Zeitschriften deutlich wird, stelle ich schwerpunktmäßig – aber nicht ausschließlich – Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum vor. Bei den angeführten Arbeiten handelt es sich nicht immer um eigenständige empirische Untersuchungen. In manchen (seltenen) Fällen werden in ihnen solche lediglich referiert, zum Teil bieten sie sogar bloß Erfahrungsberichte bzw. Mutmaßungen über empirische Verhältnisse. Angesichts der defizitären Lage, was systematisch betriebene empirische Forschung zum weiten Themenkomplex Um-

- Untersuchungen zum Erwerb historischer Kenntnisse und zum Stand historischen Wissens bei verschiedenen Altersgruppen und anhand soziokultureller Parameter unterschiedener Gruppen; dabei werden sowohl Lern- und Lehrprozesse inner- und außerhalb der Schule berücksichtigt, die sich bewußt geplanten Instruktionen verdanken, als auch solche, die stärker in alltäglichen Praktiken verwurzelt sind und deshalb gleichsam akzidentell ablaufen (Sammelbände: v. Borries, Pandel und Rösen 1991; Carretero und Voss 1994; Fürnrohr und Kirchhoff 1976;⁹ Leinhardt, Beck und Stainton 1994; Voss und Carretero 1998; Einzelbeiträge: Bell und McCollum 1917;¹⁰ v. Borries 1982; v. Borries 1992; v. Borries 1995a; v. Borries 1999; v. Borries und Lehmann 1991; v. Borries und Körber 2001; Filser 1983; Friedeburg und Hübner 1970;¹¹ Gorman und Morgan 1930; Jeismann, Korsthorst, Schäfer, Schlöder, Teppe und Wasna 1987; Kampen 1976; Kneedler 1988; Knigge 1988; Lehmann und Mirow 1994; Luczynski 1997; Mirow 1994; Neber 1999; Penuel und Wertsch 1998; Rosenzweig und Weinland 1986; Rösen,

gang mit Historie anbelangt, halte ich es dennoch für angezeigt, auch Arbeiten, die bloß mittelbaren empirischen Bezug aufweisen, aufzuführen.

- 9 Dieser Sammelband darf wohl als eines der ersten wichtigen Zeugnisse einer Geschichtsdidaktik gelten, die sich nach vorwiegend theoretisch-normativen Reflexionen ab den 1970er Jahren stärker der Empirie zuwandte.
- 10 Nach Wineburg (1998: 303) handelt es sich bei dieser Studie um eine der ersten empirischen Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein im angloamerikanischen Raum – für einen konzisen geschichtlichen Überblick über die empirische und theoretische Beschäftigung mit Fragen des historischen Bewußtseins vornehmlich aus pädagogisch-psychologischer Perspektive vgl. Wineburg (ebd.: 300-318). Hinweise zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit Geschichtsbewußtsein speziell in Großbritannien sind der Arbeit von Booth (1994) zu entnehmen.
- 11 Diese Arbeit enthält auch eine knappe Übersicht über ältere Studien zum Geschichtsbewußtsein Jugendlicher und junger Erwachsener (vgl. ebd.: 55-71), die nach folgenden Fragen gegliedert ist: Anlaß oder Ziel der Arbeit, aus welcher Sicht (Forschungs- oder Tätigkeitsbereich) wird das Thema behandelt, spezielle Fragestellung der Untersuchung, auf welchen Personenkreis bezieht sich die Untersuchung, welche Untersuchungsmethode wurde angewandt, Erkenntnisse, Ergebnisse und Vorschläge.

Fröhlich, Horstkötter und Schmidt 1991;¹² Shemilt 1980; Wertsch und Rozin 1998; Wilberg 1997, 1999; Wilberg und Rost 1999¹³)

- Studien zur Entwicklung von Kategorien des Geschichtsbewußtseins bzw. allgemein zu ontogenetischen Faktoren des Geschichtsbewußtseins; hierauf gehe ich im nächsten Abschnitt ausführlich ein. Der Übersicht halber seien aber dennoch einige exemplarische Studien bereits hier angeführt – zum Teil können auch Arbeiten, wie die bereits oben kategorisierte von Rüsen, Fröhlich, Horstkötter und Schmidt (1991) unter dem Aspekt der Ontogenese diskutiert werden (Sammelbände: v. Borries und Pandel 1994; Portal 1987; Rüsen 2001b; Einzelbeiträge: Ashby und Lee 1987; v. Borries 1987a, 1988, 1990, 1995a; Booth 1979; Egan 1989; El Darwich 1991; Jahoda 1963; Hallam 1969, 1970; Jaide 1955; Jurd 1973; Klose 1994; Küppers 1966; Létourneau 2001; Noack 1994; Pandel 1991, 1994; Piaget 1933; Roth 1968; Seixas 1998; Shemilt 1980; Sonntag 1932)
- Arbeiten zum Zusammenhang zwischen historischem Bewußtsein und anderen, womöglich „verwandten“ kognitiven Kompetenzen wie dem moralischen oder politischen Bewußtsein oder allgemeiner narrativer Kompetenzen; zum Teil handelt es sich dabei um Untersuchungen, die nicht auf das historische Bewußtsein fokussiert sind, sondern auf die anderen genannten Kompetenzen, gleichwohl aber für jene gleichsam nebenbei etwas „abwerfen“ (Einzelbeiträge: Becker 1989; Berti 1994; v. Borries 1994a; Boueke, Schüle, Büscher, Terhorst und Wolf 1995 [eine konzise Zusammenfassung der Bielefelder Arbeiten zur narrativen Kompetenz von Boueke et al. und zugleich eine dezidiert auf die Verwandtschaft mit Entwicklungsmodellen des historischen Bewußtseins zugeschnittene Analyse bietet Wolf 2001]; Delval 1994; Furnham 1994; Habermas, Friedberg, Oehler und Weltz 1961; Krampen 1991; Lutz 1989; Oehler 1959; Raasch 1964; Schmidt 1987; Teschner 1968; Torney, Oppenheim und Farnen 1975; Torney-Purta 1994)
- Studien zum Geschichtsbewußtsein des Nationalsozialismus; zumeist sind Arbeiten zum historischen Bewußtsein nicht auf ein bestimmtes geschichtliches Thema zentriert, wenn aber doch, dann handelt es sich hierbei – zumindest hierzulande, aus naheliegenden Gründen – fast ausschließlich um die Zeit des Nationalsozialismus;

12 Neben theoretischem Hintergrund, methodischem Aufbau und Ergebnissen ihrer eigenen empirischen Studie geben die Autoren einen instruktiven Rückblick in die Forschungsgeschichte (ebd.: 246-265).

13 In den Arbeiten von Wilberg bzw. Wilberg und Rost wurde auf Daten aus Erhebungen von v. Borries und Mitarbeitern zurückgegriffen.

dabei werden etwa (zumeist in alarmiertem Gestus) Wissensbestände von Schülern und das Versagen des Geschichtsunterrichts vorgestellt, intergenerationelle kommunikative Tradierungsmodi sowie psychoanalytisch vorgehende Rekonstruktionen der „dunklen Spur der Vergangenheit“ (so der Titel eines von Rösen und Straub [1998] herausgegebenen Sammelbandes). Es sind v.a. Arbeiten zu diesem Themenkomplex, die in der interessierten Öffentlichkeit breitere Aufmerksamkeit finden. Darüber hinaus finden sich gerade hier verhältnismäßig viele Studien auch aus anderen Disziplinen als der Geschichtsdidaktik. Insbesondere Sozialwissenschaftler, die an biographischen Erzählungen interessiert sind, stoßen immer wieder auf Fragen des Zusammenhangs von übergeordneter Historie und persönlicher Lebensgeschichte. Es werden in dieser Rubrik auch Arbeiten genannt, die allgemeiner um das Geschichtsbewußtsein der Deutschen kreisen, da in ihnen ohnehin ein mehr oder weniger starker Bezug zur NS-Zeit hergestellt wird (eine von Karoline Tschugnall und Harald Welzer im Verlag edition diskord herausgegebene Buchreihe „Studien zum Nationalsozialismus“; Sammelbände: Domansky und Welzer 1999; Geulen und Tschugnall 2000; Grünberg und Straub 2001; Müller-Hohagen 1996; Rosenthal 1997; Rösen und Straub 1998; Weidenfeld 1989; Weymar 1961; zu den oben genannten Arbeiten, die den Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und Historie analysieren, finden sich etwa in der Zeitschrift „Bios. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History“, seit der Ausgabe 2/2001 mit dem neuen Untertitel: „Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen“, eine ganze Reihe an Beiträgen; Einzelbeiträge: v. Borries 1980; Boßmann 1977; Bude 1987; Geißler 1981; Keller 1996; König 2001; Roese 1963; Steudel und Wrangel 1959; Straub 2001; Welzer, Moller und Tschugnall 2002; Welzer, Montau und Pläß 1997; Wiesemüller 1972)

Arbeiten, die auch andere Themen als den Nationalsozialismus als eines bestimmten historischen Themas beleuchten, wären etwa v. Borries (1987b; Kolonialgeschichte) und v. Borries (1989; Mittelalter).

- Kulturvergleichende Studien, die bislang allerdings erhebliche methodische Mängel aufweisen und zum großen Teil ohnehin nur mit Vorbehalt als *kulturvergleichende* Studien angesehen werden können, da die Kulturspezifität des historischen Bewußtseins kurzerhand mit der Nationalität (oder Muttersprache) der Untersuchungsteilnehmer gleichgesetzt wird.^{14 15} (Sammelbände: Angvik und v.

14 Wie bereits an anderer Stelle angemerkt (Kölbl und Straub 2001b: Fußnote 15) sind die Ergebnisse einer „innereuropäischen“ Vergleichsstudie, die v. Borries (1994b) und eine ganze Reihe von Mit-

arbeiterinnen und Mitarbeitern (vgl. die Angaben im Literaturverzeichnis) durchgeführt haben, zum größten Teil nicht interpretierbar. Bereits die zahlreichen methodischen Mängel, auf die der Verfasser selbst aufmerksam macht, rücken die eingangs erhoffte „grundlagentheoretische und pragmatische Bedeutung solcher Forschungen“ (ebd.: 13) sehr ins Zwielicht. Dies betrifft zunächst einmal den Gewinn, den die geplanten „interkulturellen Vergleiche“ abwerfen sollten. Dieser Gewinn muß nämlich bereits deswegen ausbleiben, weil eine „Kultur“ einfach mit einer „Nation“ gleichgesetzt wurde und diese jeweils durch einige wenige Schüler repräsentiert war. Im Durchschnitt waren es für jedes der neun untersuchten Länder etwa 100 Schüler, in exemplarischen absoluten Zahlen beispielsweise: 32 Jungen und 68 Mädchen für „Rußland“, 74 Jungen und 91 Mädchen für „Polen“, 12 Jungen und 66 Mädchen für „Großbritannien“, 12 Jungen und 14 Mädchen für „Schweden“. Dies bedeutet nicht allein, daß mit den Untersuchungsergebnissen, worauf v. Borries selbstverständlich aufmerksam macht, keinerlei Repräsentativitätsansprüche verbunden werden können. Solange unklar bleibt, inwiefern unterschiedliche nationale Zugehörigkeiten Kulturdifferenzen implizieren, sind auch keine kulturspezifischen Typisierungen des Geschichtsbewußtseins der Untersuchungsteilnehmer möglich. Von Borries warnt zu Recht „vor einer Überschätzung der Ergebnisse [...]“. Die Stichprobenfehler sind in einer so geringen Population (in Schweden beispielsweise handelt es sich um eine einzige Klasse!) gewaltig. Das gilt nicht nur für die Länder mit besonders geringen Zellengrößen wie Frankreich und Großbritannien. Es lassen sich weder sichere Aussagen über das durchschnittliche Geschichtsbewußtsein in ganz Europa noch solche über einzelne Länder oder gar über deren vertrauenswürdigen Vergleich treffen. Statt dessen ist es allenfalls möglich, Feststellungen über das Geschichtsbewußtsein der Befragten zu machen. Diese Einschränkung ist wichtig. Sie erleichtert es z.B., auch erstaunliche oder [...] erwartungswidrige Ergebnisse zunächst einmal zu akzeptieren“ (ebd.: 20). Sie wirft aber dann doch auch die Frage auf, wieso die vorgestellten Ergebnisse der survey-Studie überhaupt noch als Resultate einer kulturvergleichenden Studie präsentiert werden. Es bleibt diffus, in welchem Sinne die Länderdifferenzen, die ihrerseits aus den angeführten und einigen anderen methodischen Gründen – so kann man kaum von einer angemessenen Behandlung des komplexen Problems konzeptueller, theoretischer und methodischer Äquivalenz sprechen – allesamt zweifelhaft sind, Kulturdifferenzen repräsentieren.

- 15 Für eine Psychologie bzw. allgemeiner für die Sozial- und Kulturwissenschaften, die sich von einer umstandslosen Universalisierung ihrer Forschungsergebnisse verabschieden möchten, zumal in einer „globalisierten“ Welt, sind kulturvergleichende Untersuchungen ein dringendes Korrektiv gegen nostrozentrische Blickverengungen und insofern geradezu eine *conditio sine qua non* modernen wissenschaftlichen Denkens. Etwa die Terroranschläge des 11. September

Borries 1997; v. Borries und Rösen 1994; Einzelbeiträge: Becher und v. Borries 1997; v. Borries 1994b, 1995b, 1999; Rösen, Große-Kracht, Hanenkamp und Schmidt 1994)

- Studien, die die Prozesse historischen Denkens von professionellen Historikern, Lehrern sowie Laien herausarbeiten wollen und sich dabei Aufschluß über allgemeinere Aspekte des Geschichtsbewußtseins erhoffen (Sammelband: Wineburg 1994; Einzelbeiträge: Frisch 1989; Jacobs 1988; Lowenthal 1989; Wineburg 1991, 1998; Wineburg und Fournier 1993; Wineburg und Fournier 1994)
- Untersuchungen zum (schulischen) geschichtlichen Interesse von Schülern; dieser Forschungsstrang ist schon in der Pädagogischen Psychologie der vorletzten Jahrhundertwende verfolgt worden,¹⁶ und war zum Teil eingebettet in den größeren Zusammenhang der Frage nach schulischen Interessen überhaupt; an ihm beteiligten sich so prominente Psychologen wie William Stern. Es ist allerdings leider so, daß in manchen Fällen die dort gefundenen Ergebnisse an ihrem Gegenstand vorbeizielten, wurde doch durch die gewählte Forschungsmethodik (Fragebögen mit geschlossenen Items) tendenziell gerade das vereitelt, was man in den Blick bekommen wollte, eben die spezifischen Interessen der Befragten und nicht primär die der Forschenden. Darüber hinaus wurde historisches Interesse bisweilen auf die Frage nach der Beliebtheit des Schulfaches Geschichte reduziert (Einzelbeiträge: Anwander und Timmermann 1976; Dück 1911; Gehrecke 1960; Lobsien 1909; Lode 1913; Marienfeld 1974; Stern 1905)
- Arbeiten zur (massen-)medialen (Film und Fernsehen) Vermittlung von Geschichte und ihrem Einfluß auf das Geschichtsbewußtsein zumal Jugendlicher (Sammelband: Knopp und Quandt 1988; Einzelbeiträge: Beigel 1984; v. Borries 1984a; Feil 1974; Hey 1988; König 1998; Magnus 1979; Protzner und Hoppert 1986)

2001, von denen Ernst E. Boesch (2002) anlässlich eines Festkolloquiums zu Ehren seines 85. Geburtstags gesagt hat, sie hätten ein Fanal für die „reine“ Wissenschaft darstellen müssen und zeigten die Notwendigkeit einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Psychologie, belegen zudem die praktische Bedeutsamkeit einer dezidiert kulturpsychologischen Beschäftigung mit Phänomenen des historischen Bewußtseins. Das Handeln der Terroristen kann ja nicht zuletzt auch unter Rekurs auf deren kulturell konstituiertes Geschichtsverständnis erhellt werden.

16 Schon aufgrund dieses Umstands – also ihres zum Teil beträchtlichen Alters wegen – bedarf es dringend neuerer Untersuchungen hierzu.

- Analysen von geschichtlichen Darstellungen in Schulbüchern; hierzu sind insbesondere vom Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung in Braunschweig eine außerordentliche Fülle an Arbeiten vorgelegt worden (seit 1979 gibt dieses Institut eine eigenständige Reihe mit dem Titel „Studien zur internationalen Schulbuchforschung“ heraus; aus den dort erschienenen Dutzenden von Büchern seien zu exemplarischen Zwecken lediglich folgende Studien genannt: Sammelbände: Jeismann 1982; Kegel 1999; Riekenberg 1994; Einzelbeitrag: Mätzing 1999)
- Untersuchungen zur Wirkung von Historie im Museum; die hierzu vorliegenden Arbeiten befassen sich beispielsweise mit Fragen, wie historische Ausstellungen bzw. Museen am besten zu konzipieren seien, oder wie die Reaktionen von Besuchern bestimmter Ausstellungen ausfallen (Sammelbände: Geschichtsdidaktik 9, Heft 1, 1984; Geschichte lernen, Heft 14, 1990; Hamburger Institut für Sozialforschung 1998; Kuhn und Schneider 1978; Einzelbeiträge: Grütter 1990; Heer 1998; Zipfel 1998)
- Studien zur Evaluation schulischen Geschichtsunterrichts; insbesondere bei Einführung neuer Curricula gibt es hierzu im deutschsprachigen Raum keine größeren Arbeiten. Anders ist die Lage in Großbritannien¹⁷ (Einzelbeiträge: Booth und Husbands 1993; Department of Education and Science 1991a, 1991b; School Examinations and Assessment Council 1992; Shemilt 1980; Teaching History Research Group 1991)
- Untersuchungen der Vor- und Nachteile bestimmter erhebungsmethodischer Verfahren, wie der „Aufsatzmethode“ oder „objektiver Tests“ sowie allgemeine methodologische Überlegungen und Diskussionen alternativer Methoden zur Erforschung des Geschichtsbewußtseins (Billmann-Mahecha 1998; Freudenthal 1933; Ingenkamp 1966; Sackett 1919; Weaver und Traxler 1931)

17 Zur englischen Geschichtsdidaktik s. Fehling (2001; was empirische Untersuchungen anbelangt s. insbesondere: 201-257).

3 Die Suche nach den ontogenetischen Faktoren des Geschichtsbewußtseins

3.1 Artikulation eines Desiderats

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen, die Struktur, Funktion, Inhalt und Genese des Geschichtsbewußtseins betreffen, ist – wie bereits des öfteren angesprochen wurde – keine, die bloß von akademischem Interesse wäre. Dies liegt an der „Sache“ selbst, die für unser Welt- und Selbstverständnis von zentraler Bedeutung ist. Vor diesem Hintergrund ist eine detaillierte Rekonstruktion der Ontogenese des historischen Bewußtseins ein Desiderat, das auf der Hand liegt. Wenn es sich beim Geschichtsbewußtsein um solch ein wichtiges Thema handelt, dann liegt es nahe zu fragen, welche Bedingungen sein Entstehen fördern oder hemmen, welche Formen historischer Sinnbildung zuerst, welche später erworben werden und warum dies so ist. Die Beantwortung solcher Fragen sollte nicht zuletzt – und das ist seit der frühen Arbeit von Sonntag (1932) ein wichtiges Movens für die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Thema – wichtige Hinweise zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts abgeben, will dieser nicht an den kognitiven, emotionalen und motivationalen Voraussetzungen seines Publikums vorbeizielern. Selbstredend sind solche Einsichten nicht allein für schulische, sondern ebenso für außerschulische Bildungsbemühungen von Interesse. Gleichwohl wäre es eine Verkürzung, die Bedeutung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse in bezug auf das historische Bewußtsein allein auf den Kontext von Bildungsbemühungen im engeren Sinne beschränken zu wollen, sind Fragen etwa einer historisch vermittelten Identität doch gleichermaßen außerhalb der Welt pädagogischer Einflußnahme von Bedeutung.

3.2 Theoretische Konzeptualisierungen

Bei der Frage nach der Ontogenese des Geschichtsbewußtseins werden unterschiedliche Theorien bzw. theoretische Versatzstücke aus verschiedenen Disziplinen erörtert. Dabei handelt es sich zum einen um geschichtstheoretisch angeleitete Konzeptualisierungen, zum anderen um kognitions- und entwicklungspsychologische sowie informationstheoretische Konstrukte. Den unten dargestellten empirischen Studien wurden zumeist solche theoretischen Konzepte mehr oder weniger explizit zugrundegelegt. Bei ihrer Besprechung gehe ich auch auf diese Konstrukte ein. In diesem Abschnitt möchte ich bereits zwei – qualitativ divergierende – (vorwiegend) theoretisch ausgerichtete Konzeptualisierungen eigens besprechen. Es handelt sich um diejenige Jörn Rüsens und diejenige Jocelyn Létourneaus. Ich gehe auf beide

deshalb gesondert ein, da an ihnen die zwei oben genannten elementar unterschiedlichen Herangehensweisen bei der theoretischen Konzeptualisierung der Ontogenese des historischen Bewußtseins deutlich gemacht werden können.

Eine der elaboriertesten theoretischen Konzeptualisierungen stammt von Jörn Rüsen¹⁸ (s. etwa 1993: Kapitel 4, 1994b: 74-121 oder auch Rüsen, Fröhlich, Horstkötter und Schmidt 1991: 236-240). Rüsen postuliert vier Typen historischen Bewußtseins. Es sind dies: Die traditionale, die exemplarische, die kritische und die genetische Sinnbildung über Zeiterfahrung. Sie sind sämtlich im Zuge einer Analyse der Geschichte der Geschichtswissenschaft herausgearbeitet worden. Dabei wird etwa behauptet, von der Aufklärung bis zum Historismus habe eine Modernisierung des Geschichtsbewußtseins dergestalt stattgefunden, daß ein Wandel von einem historischen Denken exemplarischen zu einem Denken genetisch-dynamischen Charakters zu konstatieren sei (ebd.: 8 f.). Die vier Typen seien in aller Kürze vorgestellt. 1. Traditionale Sinnbildung über Zeiterfahrung: Hier wird die Vergangenheit als ein Ensemble von Ereignissen und Deutungsmustern verstanden, das für die Gegenwart von unmittelbarer Bedeutung ist. Dies ist deshalb so, weil zwischen Gegenwart und Vergangenheit keine prinzipiellen Unterschiede gesehen werden – das, was in der Vergangenheit Gültigkeit beanspruchen durfte, darf dies heute selbstverständlich ebenso. Umstandslos können Handlungsmaximen der Vergangenheit auf gegenwärtige Orientierungsschwierigkeiten übertragen werden. 2. Exemplarische Sinnbildung über Zeiterfahrung: In diesem Typus werden vergangene Ereignisse, Orientierungen, Deutungsmuster etc. nicht einfach ohne weiteres zur Lösung gegenwärtiger Probleme übernommen. Vielmehr werden bestimmte historische Phänomene zu Gesetzen verdichtet, die ihrerseits transhistorische Gültigkeit besitzen sollen. Aus der Geschichte lernen bedeutet in diesem Falle also, beispielhafte historische Phänomene ausfindig zu machen und auf ihre Tauglichkeit zur universellen Gesetzesbildung hin zu untersuchen, dies sodann gegebenenfalls zu tun und die dabei gewonnenen Gesetze schließlich in der Gegenwart zur Anwendung zu bringen. 3. Kritische Sinnbildung über Zeiterfahrung: Hier finden die Typen 1 und 2 gewissermaßen ihren Widersacher. Durch die Suche nach Gegenbelegen und Gegenerzählungen wird nämlich sowohl die unmittelbare Bedeutung jeglicher vergangener Phänomene für die Ge-

18 Ich berücksichtige hier zunächst lediglich die vier Typen historischer Sinnbildung über Zeit und lasse die übrigen instruktiven Ausführungen Rüsens zu einer theoretischen Konzeptualisierung des Geschichtsbewußtseins noch beiseite. Auf diese gehe ich jedoch bei der Besprechung der Studie von Rüsen, Fröhlich, Horstkötter und Schmidt (1991) ausführlich ein.

genwart als auch die Herleitung universeller Gesetze und Regeln aus ausgewählten historischen Ereignissen bestritten. 4. Genetische Sinnbildung über Zeiterfahrung: In diesem letzten und „höchsten“ Typ historischer Sinnbildung wird die Unweigerlichkeit von historischem Wandel (auch radikalem Wandel) anerkannt, ohne daß aber dadurch sogleich die Unmöglichkeit historischen Denkens resultieren würde. Wandel wird nicht allein als Bedrohung aufgefaßt, sondern ebenso in den Möglichkeiten erkannt, die er bereithält.

Für den vorliegenden Zusammenhang ist die Frage nach der historischen Gültigkeit dieser Typologie belanglos. Was die Typisierung für die hier verfolgten Zwecke hingegen interessant macht, ist Rüsens Ansinnen, die vier Typen als einer Entwicklungslogik folgende Stufen zu etablieren, die eben nicht allein eine adäquate Repräsentation der Entwicklung historischen Denkens in der Geschichtswissenschaft darstellen, sondern gleichermaßen für Fragen der Ontogenese des historischen Bewußtseins gültig sein sollen. Diese Behauptung harrt jedoch immer noch weitgehend der empirischen Überprüfung (s. allerdings die unter 3.3 erörterten Studien). Darüber hinaus ist fraglich, inwiefern die vier Typen tatsächlich Stufen *historischer* Sinnbildung darstellen. Rüsens bilde diese, so ein Einwand Straubs (1998a: 153 ff.), nämlich in so enger Anlehnung an Fragen des moralischen Urteils, daß die Spezifik des historischen Bewußtseins aus dem Blick zu geraten drohe und dieses durch jenes lediglich ersetzt werde. Wenn ich recht sehe, bezieht sich diese Kritik insbesondere auf die Überlegungen zum exemplarischen Typus. Außerdem gebe Rüsens auch keine formalstrukturellen Kriterien zur Unterscheidung der vier Typen an, sondern beschränke sich auf funktionale Differenzen. Wie an einigen weiter unten erörterten Arbeiten deutlich werden wird, trifft diese Kritik nicht allein auf Rüsens Überlegungen zu, wenngleich es sich in anderen Fällen nicht immer um eine partielle Substitution des historischen durch das moralische Bewußtsein handeln muß.

Jocelyn Létourneaus (2001) Anliegen ist zwar auch auf die Ontogenese des Geschichtsbewußtseins gerichtet, sein theoretisches Vorverständnis, methodisches Procedere und die anvisierte Reichweite seiner Untersuchung sind jedoch ganz anders gelagert als bei Rüsens. Während bei letzterem insbesondere die Geschichtswissenschaft die Konstruktionsprinzipien für seine theoretische Konzeptualisierung ontogenetischer Pfade des historischen Bewußtseins abgibt, fällt dieser Rahmen für Létourneau so gut wie ganz weg. Er orientiert sich eher an Theoremen und Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, nicht zuletzt in ihrer Piagetschen bzw. – allgemeiner – in ihrer genetisch-strukturalistischen Spielart. Dabei stützt er sich auch auf eine kleine Anzahl von Beobachtungen an Kindern in natürlichen Settings. Zum Teil handelt es sich bei den jungen Probanden um seine eigenen Kinder (zwei, vier, sechs und neun Jahre alt), zum Teil auch um Schüler

einer dritten Grundschulklasse. Unter dem Begriff Geschichtsbewußtsein versteht der Autor „die Kompetenz des menschlichen Individuums, seinen Platz in einer sich entwickelnden und fortschreitenden Umwelt relativ zu einem Vorher, einem Hier und Jetzt und einem Nachher zu definieren“ (ebd.: 177). Diese Kompetenz ist eine praktische sowie eine, die narrativ konstituiert ist: „Das Geschichtsbewußtsein ist die narrative Einheit der Person“ (ebd.: 178). Folgerichtig zielt das besondere Interesse Létourneaus auf die Frage, wie das Individuum es erreiche, sich als ein überdauerndes Wesen wahrzunehmen, zu definieren und zu erzählen (ebd.: 179). Fragen wie die nach dem Umfang des historischen Wissens von Kindern fallen damit konsequenterweise weg. Das Hauptaugenmerk liegt zunächst auf der „Gewinnung des Selbst in der Zeit“ (ebd.: 184). Létourneau setzt mit seinen Ausführungen hierbei buchstäblich ab ovo an. Bereits die Zeit im Uterus sei für die Entwicklung eines Zeitgefühls folgenreich. In sehr globaler Weise bezieht sich der Autor auf Untersuchungen, in denen etwa gezeigt würde, daß das Neugeborene sich an die Herzschläge der Mutter erinnere. Diese Rythmisierung präge bereits das Leben des Embryos und stelle eine wichtige Grundlage für spätere zeitliche Abfolgen dar (wie den Regelmäßigkeiten, die in Dialogen vorkommen, oder den Still- und Schlafzeiten), die dem kindlichen Alltag eine charakteristische temporale Ordnung gäben. Für die ersten Monate des Kindes sei noch entscheidend, daß das Baby Teil einer zeitlichen Struktur sei, die ihm von außen aufgezwungen würde. Im Verlaufe des ersten Lebensjahres gewinne das Kind eine gewisse Autonomie, indem es erste Routinen internalisieren würde, die es von selbst durchführe. Damit würde die Zeit in gewissem Sinne domestiziert werden. Darüber hinaus erlaube die im praktischen Umgang erworbene Kenntnis von Routinen eine Verfestigung des Differenzierungsvermögens zwischen Vorher, Jetzt und Nachher. Diese eingeschränkten temporalen Ordnungen werden, so Létourneau, im Zuge der Aneignung übergeordneter zeitlicher Kontexte transzendiert. Solche Kontexte seien etwa der Aufenthalt im Krankenhaus, der Nachmittag im Kindergarten oder in der Schule und das Wochenende. In den folgenden zwei Jahren assimiliere das Kind unter anderem den Begriff der Dauer, etwa durch das Verbringen halber Tage im Kindergarten. Darüber hinaus – und dies sieht der Autor als besonders wichtig an – werde das Kind in dieser Zeit „in Erzählung gesetzt“ (wie die Übersetzung eines unglücklichen Begriffs „la mise en récit“ [ebd.: 198] lautet). Dies hänge damit zusammen, daß Erwachsene (vorzugsweise die Eltern) ihm Geschichten seines bisherigen Lebens erzählten sowie eine Ursprungsgeschichte (der Storch hat dich gebracht etc.). Damit entstünden – wenn auch lediglich in ersten Umrissen – Konzepte des eigenen Selbst und einer eigenen Entwicklung sowie die Idee eines verschwommenen Vorher. Die Geschichten, die ihm die Erwachsenen erzählten, eigne sich das Kind dergestalt an, daß es selbst zum Geschichten-Erzähler

werde. In den Jahren vom dritten bis zum siebten Lebensjahr differenzierten sich die zunächst noch vagen Vorstellungen von Zeit, der eigenen Person in der Zeit, der Welt in der Zeit sowie der Beziehung von Person und Welt in der Zeit beträchtlich, so daß das Kind schließlich dazu gelange, eine diachrone Perspektive zu erwerben und die Geschichte als eine spezifische Kategorie seiner eigenen Existenzform anzuerkennen. Dieser Prozeß werde durch unterschiedliche „Aktivierungsquellen“ (ebd.: 206) unterstützt, von denen Létourneau im einzelnen und beispielhaft „Fiktionale Geschichten“, „Das Familienalbum und die Familiengeschichte“, „Die Inszenierung der Vergangenheit durch das Rollenspiel“, „Die Erinnerung des Selbst durch die Wiederentdeckung des eigenen Erbes“, „Die Geburtstagsfeier als Erinnerungszeremonie der eigenen Person“, „Die Ritualisierung des Werdens der Person“, „Die Lehrstunden der Erfahrung“, „Die Schule als Verstärker“, „Die Religion als Verstärker“ und „Das Fernsehen als Verstärker“ erörtert.

Ich gehe nicht mehr auf die Ausführungen zu diesen „Aktivierungsquellen“ ein, sondern breche an dieser Stelle die Zusammenfassung von Létourneaus Überlegungen ab und wende mich einigen Schwierigkeiten zu, die aus der Darstellung bereits deutlich geworden sein sollten. Létourneaus Ausführungen sind in vielerlei Hinsicht problematisch. Das beginnt bei der konzeptuellen Fassung des Geschichtsbewußtseins. Es wird leider an keiner Stelle deutlich, wie Zeitbewußtsein, Selbstkonzept, Identität, narrative Identität, Gedächtnis, autobiographisches Gedächtnis, Biographie, Geschichtlichkeit oder schließlich Geschichtsbewußtsein voneinander begrifflich und empirisch zu unterscheiden wären. Freilich kann man mit guten Gründen enge Beziehungen zwischen all diesen Konzepten annehmen, es wäre jedoch nötig, diese Beziehungen auch begrifflich und an empirischem Material aufzuzeigen, statt von Geschichtsbewußtsein zu sprechen und dabei eigentlich wahlweise autobiographisches Gedächtnis, Selbstkonzept, Zeitbewußtsein usw. zu erörtern. Darüber hinaus wird nicht recht klar, wie Létourneau zu seinen empirischen Aussagen gelangt. Wenn er andere Untersuchungen referiert, um eine empirische Aussage zu untermauern, geschieht das stets mit sehr pauschalen Hinweisen auf Untersuchungen, die xy gezeigt hätten oder Studien, die für xy sprechen würden, ohne daß auch nur eine dieser Studien näher beschrieben oder überhaupt zitiert würde. Was seine eigenen Beobachtungen anbelangt, so werden diese lediglich zu illustrativen Zwecken eingesetzt, ohne daß eine ausführliche Interpretation auch längerer Beobachtungssequenzen vorgenommen würde. Schließlich wird wiederholt auf Piaget verwiesen und des öfteren von „Akkommodation“ und „Assimilation“ gesprochen, ohne daß je klar würde, auf welche Bestandteile der Piagetschen Psychologie genau sich Létourneau nun bezieht.

Folgendes soll festgehalten werden: Rüsens und Létourneaus Arbeit unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht (nicht zuletzt was ihre wissenschaftliche Qualität anbelangt). Auf einen Punkt kommt es mir besonders an: Während Rüsens seinen theoretischen Ankerpunkt vor allem in der Geschichtstheorie sucht, ist dies für Létourneau – auch wenn dies vage, unbefriedigend etc. geschehen ist – die Entwicklungspsychologie. Ganz grob kann gesagt werden, daß der Bezug auf den einen oder den anderen oder aber auch auf beide theoretische Fluchtpunkte die im folgenden zu besprechenden Studien und auch meine eigenen Bemühungen charakterisiert, ja charakterisieren muß, auch dann, wenn man die Erkundung des Geschichtsbewußtseins nicht allein – ganz in der Tradition Piagets – als eine „angewandte Epistemologie“ (Wineburg 1998: 336; oder wie ich zu sagen vorziehen würde: „empirische Epistemologie“) begreift. Sowenig wie eine Entwicklungspsychologie der Moral, der Ästhetik, des religiösen Urteils oder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenz auf einen Rekurs auf Theorien aus den eben genannten jeweiligen Bereichen verzichten kann, so kann auch eine Entwicklungspsychologie des historischen Bewußtseins keinesfalls an geschichtstheoretischen Überlegungen bei Strafe einer Verfehlung ihres Gegenstandes vorbeigehen. Um einen solchen Rückgriff geht es an mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit. Dies trifft sicher auf die begrifflichen Anstrengungen in Kapitel II zu, es finden sich jedoch ebenso andernorts immer wieder geschichtstheoretische Rückgriffe, etwa im Auswertungsteil (Kapitel VI). Ebenso wenig kann allerdings auf einen entwicklungspsychologischen Rahmen verzichtet werden. Um einen solchen bemühe ich mich in Kapitel IV.

3.3 Ausgewählte empirische Studien

Im folgenden werden einige zentrale empirische Studien, denen es um die Herausarbeitung ontogenetischer Faktoren des Geschichtsbewußtseins sowie solchen, denen es um die Beschreibung und Erklärung kindlichen bzw. jugendlichen Geschichtsbewußtseins geht, – anders als die Arbeiten im vorigen Abschnitt – detaillierter erörtert. Möglicherweise sind die folgenden Ausführungen bisweilen etwas langatmig. Man möge mir dies nachsehen und sich andererseits vor Augen halten, daß Überblicke über den Forschungsstand weder besonders zahlreich noch sehr ausführlich sind (vgl. allerdings Meyer und Straub [1995] sowie die materialreiche Arbeit von Hasberg [2001], die insbesondere auf den Nutzen empirischer Untersuchungen für den Unterricht abstellt). Es darf bereits jetzt gesagt werden, daß die kritische Sichtung der Arbeiten nicht in jeder Hinsicht ermutigend ist. So sind Längsschnittstudien, die in diesem Kontext zweifellos als *via regia* anzusehen wären, absolute Ausnahmeerscheinungen (vgl. Klose 1994: 47-49). Darüber hinaus sind die aus den zumeist querschnittlich erho-

benen Daten herausgearbeiteten Entwicklungshypothesen oftmals nur wenig empirisch fundiert sowie nur in geringem Maße theoretisch plausibel. Auch handelt es sich bei dem verwendeten empirischen Material bisweilen um retrospektiv (aus der Perspektive des Erwachsenen, der sich an die eigene Kindheit und Jugend erinnert) gewonnene Daten, die hinsichtlich ihrer Validität Probleme aufwerfen. Schließlich ist die zugrundegelegte entwicklungspsychologische Grundbegrifflichkeit durchaus unklar; zumeist begnügt man sich hier mit cursorischen Hinweisen auf den genetischen Strukturalismus oder greift umstandslos auf Konzepte zurück, die im Rahmen der Geschichtstheorie erarbeitet wurden; bisweilen wird auch – mit zweifelhaftem Erfolg – eine direkte Übertragung Piagetscher Einsichten auf den Bereich des historischen Denkens vorgenommen. Ich möchte schon hier darauf hinweisen, daß Piaget selbst (1933) eine – allerdings sehr kleine – Studie zum historisch-begrifflichen Verständnis von Kindern durchgeführt hat. Im Rahmen der in Kapitel IV von mir vorgeschlagenen theoretischen Konstituenten einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung werde ich näher auf sie eingehen. Diese kritischen Bemerkungen dürfen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß einigen der vorgestellten Arbeiten ebenso eine Reihe wichtiger Anregungen und bedenkenswerter empirischer sowie theoretisch-begrifflicher Einsichten zu verdanken sind. Ich gehe auf sie an entsprechender Stelle ein.

Die Anordnung der Studien folgt einerseits einer weitgehend chronologischen Ordnung. Die Arbeit von Jaide wird jedoch gesondert nach der Darstellung der Arbeiten von Sonntag, Roth und Küppers besprochen, bauen die beiden zuletzt genannten Arbeiten doch stark auf Sonntags Studie auf. Bei den neueren Arbeiten werden diejenigen Studien, die thematische Ähnlichkeiten aufweisen, der Reihe nach besprochen. So folgt etwa der Darstellung der Studie von Rösen und Mitarbeitern diejenige Peter Seixas', da dieser Autor sich in seinem theoretisch-begrifflichen Instrumentarium stark auf Rösen bezieht. Nun aber zunächst ein Blick auf die älteren Arbeiten.

Ein weitgehend vergessener Pionier – Kurt Sonntag

Kurt Sonntags Studie „Das geschichtliche Bewußtsein des Schülers“ (1932) ist eine der ganz frühen Arbeiten zum Thema. Der Autor siedelt seine Bemühungen im Rahmen einer allgemeinen Bildungspsychologie an. Dabei geht er von einem weit gefaßten Begriff des geschichtlichen Bewußtseins aus (s. ebd.: 7-10), der keinesfalls auf – wie heute gesagt werden würde – kognitive Faktoren beschränkt ist. Ganz im Gegenteil ist es Sonntag insbesondere um das historische Bewußtsein in seiner Konstitution des Kernes der Persönlichkeit zu tun (ebd.: 9). Damit geht bei ihm auch eine scharfe Abgrenzung des

wissenschaftlichen vom vorwissenschaftlichen Geschichtsbewußtsein einher. Während jenes nach der objektiven Wahrheit strebe, und nur danach, sei dieses von den vitalen Interessen seiner Träger wesentlich bestimmt. Mit Leopold von Ranke spricht Sonntag dem professionellen Historiker die tendenzielle Auslöschung seines Ichs bei der Beschäftigung mit historischen Phänomenen zu, etwas, das dem Laien, gar Schülern, kaum zukomme – allerdings geht Sonntag in seinen empirischen Analysen doch auf Beispiele ein, in denen die Forschungspartner Ansätze eines verwissenschaftlichten Geschichtsbewußtseins äußern. Das hauptsächliche Konstituens des historischen Bewußtseins ist, so Sonntag, die Kategorie der geschichtlichen Zeit. Diese zeichne sich unter anderem dadurch aus, daß sie irreversibel ist, wohingegen dies für die Naturwissenschaften irrelevant sei, würden Experimente doch stets ohne weiteres immer wieder wiederholt werden können.

Als Methoden zur empirischen Untersuchung wählt der Autor verschiedene Zugänge (ebd.: 13-18): Aufforderungen zur Beschreibung geschichtlicher Bilder; „das freie, natürliche Gespräch über geschichtliche Dinge“ (ebd.: 14); die Herbeiführung erzählender Darstellungen; die Aufgabe, eine Erzählung hinsichtlich ihrer historischen Stimmigkeit zu korrigieren; die Aufgabe, historische Bilder zu deuten und zeitlich zu ordnen; die Sammlung unterschiedlicher, „natürlich“ zustande gekommener Äußerungen des geschichtlichen Bewußtseins wie Zeichnungen oder schriftliche Arbeiten; Fragebögen, die an Studierende des ersten Semesters verteilt wurden, die schon vor zwei Jahren – damals noch als Schüler – an der Untersuchung Sonntags teilgenommen hatten. Als besonders vorteilhaft sieht er Untersuchungen im Klassenverband an wegen des „Zutagetreten[s] einer größeren Anzahl von Denkwegen, des Dialektischen in Vermutungen, Meinungen und Gegenmeinungen der Schüler“ (ebd.: 16).¹⁹

An leitenden Forschungsfragen formuliert der Autor etwa diejenige nach der historischen Interessenentwicklung der Schüler; die, ab wann die Forschungspartner zwischen heute und früher unterscheiden könnten; oder: ab wann zwischen Fiktion und historischer Wahrheit differenziert würde.

Sonntag hat insgesamt etwa 100 Schüler von der ersten Klasse Volksschule bis zur letzten Klasse der „höheren Schule“ untersucht. Die Forschungspartner stammten aus fünf verschiedenen Schulen, die sich nicht nur nach ihrer Art (Volksschule, „Deutsche Oberschule“ und „Deutscher Zug eines Gymnasiums“) unterschieden, sondern auch nach ihrer räumlichen Lage (halbländliche Vorortlage, an der Peripherie einer Großstadt gelegen und im Zentrum einer Großstadt angesiedelt). Die Erhebungen dauerten zwischen einer Dreiviertelstunde und

19 Im methodischen Teil der vorliegenden Arbeit (Kapitel V) wird der von Sonntag benannte Vorteil von Daten, die im Kontext einer Gruppe gewonnen wurden, noch eine wichtige Rolle spielen.

drei Stunden. Die Äußerungen der Kinder wurden vom Versuchsleiter – soweit möglich wörtlich – mit stenographiert.

Bei der Auswertung orientiert sich der Autor an vier Gesichtspunkten (ebd.: 74): 1. Inwiefern wird der Wirklichkeitscharakter der geschichtlichen Welt erkannt? 2. Inwieweit werden die geisteswissenschaftlichen Gehalte der Historie verstanden im Gegensatz zum naturwissenschaftlichen Erklären? 3. Wie erfolgt die Formung der historischen Gehalte durch das aktive Denken? 4. Wie sieht die Einstellung zur geschichtlichen Zeit aus? Dabei fragt er sowohl nach den sozialen Einflüssen auf das historische Bewußtsein seiner Forschungspartner (etwa Schule, Familie, Kino, Literatur) als auch nach spezifischen charakterlichen Voraussetzungen. Er gelangt im Verlauf seiner Analysen zu der Beschreibung einer Stufenfolge, die gleichsinnig mit dem Alter der Forschungspartner voranschreite. Hierbei betont Sonntag, daß es keine „scharfen Einschnitte“ zwischen den Stufen gebe, sondern ihre Übergänge „teilweise fließend“ seien (ebd.: 74). Von einer Stufenfolge im Piaget'schen Sinne kann mithin keine Rede sein (näheres hierzu Kapitel IV, 3). Im einzelnen unterscheidet der Autor vier Hauptstufen des geschichtlichen Bewußtseins, die ich im folgenden kurz wiedergebe (ebd.: 75-100):

1. Die Stufen des geschichtlichen Bewußtseins bis zum 11./12. Lebensjahr

Sonntag unterteilt diesen Abschnitt selbst nochmals in zwei Teile. Der erste ist dem Schulanfänger gewidmet. Dieser verfüge noch kaum über die Anfänge des Bewußtseins einer geschichtlichen Vergangenheit, wohl aber über Vergangenheit überhaupt. Allerdings seien auch hier nicht viel mehr als Ansätze zu beobachten, etwa die Scheidung eines heute und eines „es war einmal“ durch das wiederholte Hören von Märchen. Ansonsten werden, so Sonntag, Unterschiede bezüglich äußerer Dinge, wie z.B. der Mode, vom Kind zwar bemerkt, aber nicht als der Vergangenheit geschuldet erkannt, sondern an einen „anderen Ort“ verlegt.

Um das 9. Lebensjahr erfolge dann eine Wandlung. Nun sei das Kind fähig, zwischen dem Märchen als einer schönen Geschichte und der Wirklichkeit zu differenzieren. Die Wendung zur wirklichen Welt hänge selbstredend auch mit schulischen Einflüssen zusammen. Letztere bestünden etwa in der Unterrichtung des Zeichensystems der Zahl oder des Kartenbildes. Das Kind beginne jetzt seinen „erfahrungsnahen geistigen Lebensraum“ (ebd.: 77) zu überschreiten und sich in die „erweiternde Welt“ vorzutasten (ebd.). Gleichwohl sei ihm die Vergangenheit noch etwas, das zeitlich wenig gegliedert, ohne Tiefendimension sei. Erst die Gliederung des eigenen Lebens durch alltägliche (Ferien, Klassenversetzungen) sowie außeralltägliche Ereignisse (Feste, Geburtstage, Reisen) vermittelten dem Kind erste zeitliche Ordnungskriterien. Diese würden sodann auch zuerst auf die nächsten

Angehörigen übertragen wie später ebenso auf die „reale dingliche Welt“ (ebd.: 79).

2. Die ersten Jahre des Geschichtsunterrichts bis zur Pubertät

Mittlerweile sei die Umwelt erobert, weshalb die „geistigen Energien stärker auf die Welt hinaus gerichtet“ seien (ebd.: 81). Die unmittelbare Umwelt genüge dem Heranwachsenden nicht mehr, sein Interesse erstreckte sich nun auf die Welt der Vergangenheit. Dabei stelle die Geschichte jedoch ein ungeordnetes Reservoir an (bunten) Geschichten dar, deren innere Zusammenhänge noch nicht erkannt würden. Wichtig sei, inwiefern historische Erzählungen bei den Forschungspartnern Spannung hervorzurufen vermögen. Darstellungen, in denen vorwiegend von Jahreszahlen und abstrakten Gedankengängen die Rede sei, seien dazu nicht geeignet. Vielmehr wollten die Schüler „das bewegte, pulsierende Leben selbst erfassen, [wollen] dadurch eine Steigerung des eigenen Daseins“ erreichen (ebd.: 83). Auf dieser Stufe bekämen Museen und historische Schauplätze eine besondere Bedeutung, da sie geschichtliche Erfahrungen verlebendigten und nacherlebbar machten (ebd.: 84).

3. Die Jahre der Reifezeit

Das Alter zwischen etwa dem vierzehnten und dem siebzehnten Lebensjahr bringe die wohl grundlegendste Veränderung des geschichtlichen Bewußtseins hervor. Im Zuge der Pubertät setze eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Person ein, die auch auf dem Gebiet der Geschichte eine Entsprechung finde. Dies liege daran, daß der Jugendliche über den Weg des Verständnisses historischer Persönlichkeiten sich auch seiner selbst klarer werden wolle. Darüber hinaus suche er in geschichtlichen Darstellungen nach Normen, Werten und Idealen, die gleichermaßen für ihn leitend sein könnten. Des weiteren entstehe nun die Fähigkeit zu kritischem und abstraktem Denken. Auf dieser Stufe finde sich auch erstmals ein stärkeres Interesse an der neueren Geschichte in bezug auf eine eigene Anteilnahme am gesellschaftlich-politischen Geschehen der Gegenwart.

4. Die Jahre der Adoleszenz

Ganz und gar neue Aspekte hinsichtlich des historischen Bewußtseins würden hier nicht mehr auftreten, vielmehr finde eine neue Anordnung schon bestehender, für das geschichtliche Bewußtsein konstitutiver Elemente statt. So würde die Rolle des eigenen historischen Urteils gegenüber den „Jahren der Reifezeit“ stark relativiert und in seinen vielfältigen Abhängigkeiten von wichtigen sozialen anderen erkannt. Nunmehr vermöchte der Jugendliche auch seinen eigenen Denkweg selbstkritisch zu beurteilen. Anders auch als zur Zeit der ersten Jahre des Geschichtsunterrichts wende sich der Blick der Forschungspartner verstärkt übergeordneten Gesichtspunkten der Historie

zu. Dies betreffe überindividuelle Strukturen – z.B. Staatsformen – sowie ein Gewährwerden epochaler Zusammenhänge und umfassenderer geschichtsphilosophischer Deutungen.

Es ist wenig erstaunlich, daß Sonntags Stufenfolge nicht alle Wünsche erfüllt. So ist das zugrundeliegende Konstruktionsprinzip recht heterogen. Mal sind die historischen Interessen der Schüler bestimmend für eine Stufe, dann wieder deren kognitive Operationen bezüglich historischer Phänomene. Auch innerhalb der Stufen ist nicht immer recht klar, was sie als eigenständige Stufe konstituiert. Außerdem ist es bedauerlich, daß der Autor keinerlei Angaben hinsichtlich seines Vorgehens bei der Auswertung macht. Erstaunlicher ist dagegen, daß angesichts der Fülle an empirischen Daten, die der Autor gesammelt, der unterschiedlichen Erhebungsmethoden, die er angewandt hat und der bisweilen sehr detaillierten und anschaulichen Interpretationen, zu denen er gelangt ist, eine wirkliche Würdigung seiner Studie in der neueren Literatur, wenn ich recht sehe, nicht zu finden ist.

Wissenschaft im Dienste der curricularen Praxis – Heinrich Roth

Heinrich Roth schlägt im Rahmen seiner Arbeit „Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule“ (1968, 5. ergänzte Auflage – Erstveröffentlichung 1955) eine Entwicklungsfolge des historischen Bewußtseins vor, die der Optimierung des Geschichtsunterrichts dienen soll. Dabei stützt er sich auf zweierlei: Zum einen auf die summarische Eindrucksbildung aus Aufsätzen und unsystematischen Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen zu verschiedenen historischen Themen (z.B. „Hitler“, „Die Franzosen“), historischen Interessen und zu ihrem Zeitverständnis. Andererseits greift er auf Argumente und empirische Befunde vornehmlich aus der Entwicklungspsychologie zu Beginn des letzten Jahrhunderts zurück (etwa solcher Autoren wie Arnold Gesell, Karl und Charlotte Bühler, William und Clara Stern), wie insbesondere – ohne dies freilich immer deutlich kenntlich zu machen – auch auf die eben besprochene Studie von Sonntag. Er gelangt zu folgender Abfolge: Der erste Zugang zum Historischen erfolge über das Märchen. Der Topos des „Es war einmal“ schaffe die erste Scheidelinie zwischen einer erlebten Gegenwart und einer Welt, die es gegeben hat und in die man sich hineinversetzen könne (ebd.: 69). Dieser Zugang erfolge für gewöhnlich im 7. und 8. Lebensjahr. Im 9. und 10. Lebensjahr dann tauche mit der „realistischen Wendung“ die Frage nach der historischen Wahrheit auf. Für die zehn- bis zwölfjährigen sei „Tatsachen-hunger“, der sie nach einer Fülle historischer Fakten fragen lasse, charakteristisch. Die Pubertät nun ist der eigentliche Wendepunkt, da in ihr sich der Übergang zu einem „höheren“ Geschichtsverständnis vollziehe. Dieses bestehe darin, daß nicht mehr bloß nach Personen,

Orten, Ereignissen und dergleichen gefragt werde, sondern nach den Motiven historischer Akteure, wobei eine Inbeziehungsetzung zur eigenen Person erfolge. Erst im Alter von 16 bis 18 Jahren entwickle sich schließlich ein umfassenderes historisches Verständnis, das Zusammenhänge und Entwicklungsverläufe zu sehen ermögliche. Die Entwicklung historischen Verständnisses, historischen Bewußtseins, historischen Interesses, des historischen Sinns – Roth unterscheidet diese Termini kaum – führt der Autor auf fördernde soziale Bedingungen, insbesondere auf Elternhaus und Schule zurück. Erst dadurch, daß die Kinder/Jugendlichen von wichtigen sozialen anderen auf historische Phänomene aufmerksam gemacht werden und mit historischen Fragen, die bisweilen die Form von Dilemmata annehmen können, konfrontiert werden, beginnen sie, selbst historisch zu fragen.

Es ist offensichtlich und trifft zum Teil ja bereits die Sonntagsche Studie: Roths in der curricularen Verankerung des Geschichtsunterrichts höchst einflußreiche Arbeit ist in mancherlei Hinsicht obsolet. Das betrifft nicht allein den Umstand, daß schon aufgrund des Alters der analysierten empirischen Daten seine Stufenfolge einer kritischen Evaluation bedarf. Schon die empirische und theoretische Fundierung dieser Abfolge ist fragwürdig. Von einer systematischen Erhebung, geschweige denn Auswertung der Daten kann keine Rede sein – markant erscheinende Ausschnitte aus den Aufsätzen und Gesprächen werden einfach zitiert; anschließend werden lediglich summarische Eindrücke wiedergegeben bzw. eine teilweise bloße Subsumtion unter schon von Sonntag bereitgestellte Kategorien umstandslos vorgenommen. Was die Theorie anbelangt, so geht sie kaum über zum Teil unverbundene Theoriesprengsel hinaus, die teilweise auch nur mittelbar das Geschichtsbewußtsein tangieren, etwa wenn vor allem Ausführungen zum Zeitbewußtsein erörtert werden. Außerdem ist – wie dies bereits für Sonntag der Fall war – kein einheitliches Konstruktionsprinzip für seine Stufenfolge erkennbar. Gewiß verlangen auch die Ausführungen, die eher explanativen Charakter haben, nach weiterer Erhellung – hier war Sonntag durchaus ausführlicher –, ist es doch noch wenig informativ zu erfahren, daß schulische und familiäre Förderung das historische Bewußtsein stimulieren. Andererseits: Wie fragwürdig auch immer die Stufenfolge Roths und wie vage seine Deskription des historischen Bewußtseins sein mag, seine Beschreibungen dürfen doch bisweilen Plausibilität für sich beanspruchen. So scheint es etwa, um nur ein Beispiel zu nennen, durchaus nachvollziehbar, das Kennenlernen von Märchen als besonders wichtig für die Herausbildung erster Grundlagen des historischen Bewußtseins anzusehen (allerdings – und dies trübt die Rothsche Leistung wieder – hatte dies schon Sonntag [ausführlicher] zu zeigen versucht). Darüber hinaus stellen die dokumentierten Schüleräußerungen auch eine wichtige Quelle für die Rekonstruktion der Historizität kindlich-jugend-

licher Geschichtsvorstellungen dar. Dies kann man gerade auch (freilich nicht nur, aber hier ist es besonders offensichtlich) an den Ausschnitten aus Aufsätzen zum Thema „Hitler“ ablesen (ebd.: 30-33). In ihnen wird nicht zuletzt eine Enttäuschung über den verlorenen Krieg artikuliert, die zu artikulieren in der gegenwärtigen Bundesrepublik sicher nicht zum historisch-politischen „Mainstream“ gerechnet würde.

Ansonsten ist festzuhalten, daß die Sonntagsche Arbeit, die, wie deutlich geworden ist, in vielerlei Hinsicht Pate stand für die Studie Roths, diese an Elaboriertheit deutlich übertrifft. Zwar teilt Sonntag mit Roth einige Schwierigkeiten – oder richtiger: Roth hat einige zentrale Ergebnisse der Sonntagschen Arbeit mitverarbeitet, die schon bei Sonntag selbst problematisch waren –, die Präsentation seiner Einzelergebnisse und die zusammenfassende Darstellung der Stufenfolge erlauben jedoch einen besseren Nachvollzug, als dies bei Roth der Fall ist.

Weiterentwicklung der Sonntagschen und Rothschen Ansätze – Waltraud Küppers

Waltraud Küppers' Arbeit „Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern“ (1966 – zweite ergänzte Auflage; 1961 Ersterscheinung) ist eine Studie, die in Forschung und Praxis höchst einflußreich gewesen ist und nicht zuletzt die Curriculumsentwicklung im Fach Geschichte ähnlich wie die schon besprochene Untersuchung von Roth, auf dessen Ergebnisse wie auf denen Kurt Sonntags sie aufbaut, auf Jahre hinweg beeinflußt hat.

Küppers gibt als forschungsleitende Fragen eine Reihe von Interessen an (vgl. ebd.: 23 f.). Als Beispiele seien genannt: die Beliebtheit des Geschichtsunterrichts, die spezifischen geschichtlichen Interessen der Schüler, die schulischen und außerschulischen Quellen historischen Wissens und die entwicklungsmäßige Abfolge des Zugangs zum Historischen. Diesen Fragen wendet sie sich mit Hilfe dreier Erhebungsmethoden zu (ebd.: 18-24): das Unterrichtsgespräch, der Aufsatz und der Fragebogen.

Das *Unterrichtsgespräch* ist historischen Wissensbeständen sowie dem Denken der Schüler gewidmet. Dazu führt Küppers zwei Unterrichtseinheiten in 16 Klassen verschiedener Schularten und Altersstufen sowie einer Gruppe von Haushaltungsschülerinnen durch und protokolliert diese. Die durchschnittliche Schüleranzahl beträgt 35. In der einen Unterrichtseinheit geht es um die Frage „Was ist Geschichte?“, in der anderen bittet sie die Schüler, ihr zum Namen einer historischen Gestalt alles zu erzählen, was sie wissen. In 40 Klassen (N=1400) aus Volksoberschule und Gymnasium läßt Küppers *Aufsätze*

ze zu drei Themenkomplexen schreiben: 1. zu historischen Persönlichkeiten, 2. zu geschichtlichen Ereignissen und 3. zur technischen Entwicklung. Schließlich erhebt sie in 42 Klassen (vier Klassen aus der Volksoberschule und vier Klassen weiterführender Schulen; sie sammelt Material von insgesamt 1281 Schülern) des Stadtschulbezirks Kassel mittels eines Fragebogens Antworten auf drei Arten von Fragen, nämlich nach dem beliebtesten Schulfach, nach dem Interessensbereich innerhalb geschichtlicher Stoffe und nach der Herkunft geschichtlichen Wissens. Die gewonnenen Daten wertet die Autorin zum einen mittels einfachster deskriptiv-statistischer Methoden aus (Häufigkeitszählungen), zum anderen gibt sie summarische Eindrücke aus den Unterrichtsgesprächen und den Aufsätzen wieder, die sie teilweise mit Beispielen aus dem empirischen Material versieht.

Aus der Fülle an Ergebnissen seien lediglich diejenigen genannt, die die Autorin unter den Rubriken „Aufbau des geschichtlichen Verständnisses vom Inhaltlichen aus“ und „Aufbau des geschichtlichen Verständnisses vom Formalen aus“ (vgl. ebd.: 120-123) als die zentralen Resultate ihrer Studie präsentiert.

Zunächst zu letzterem: Küppers meint drei Stufen der ontogenetischen Entwicklung historischen Verständnisses ausmachen zu können, wobei sie diese Stufen unterschiedlichen Schuljahren zuordnet: In der ersten Stufe (5. und 6. Schuljahr) sollen historische Inhalte „einschichtig, eindimensional, flächig, vordergründig verstanden“ werden (ebd.: 122). Besonders würden sich die Schüler dabei das merken können, was ihnen aus ihrer unmittelbaren Umgebung (Familie und näherer Umkreis) bekannt und vertraut sei. Des weiteren würden „starke Handlungsverläufe“ favorisiert (ebd.). Bei allem trete außerdem die emotionale Involviertheit in den Vordergrund. Und schließlich erfolge noch keine zeitliche Einordnung. Auf der zweiten Stufe (7. und 8. Schuljahr) werde eine „beginnende Tiefengliederung“ deutlich (ebd.: 123) und das bisher Erfaßte würde in seinen Wirkungen gesehen. Dafür sprechen folgende Tatbestände: Anekdoten würden nun exemplarisch als Belege für Fakten aufgefaßt, Urteile würden begründet und es würden zeitliche Einordnungen vorgenommen. Allerdings würden abstrakte Beziehungen nur unzureichend erfaßt. Auf der dritten Stufe schließlich (9. bis 12. Schuljahr) setze eine immer stärkere Differenzierung ein, „Geschichte wird langsam als vielmaschiges Netz gesehen“ (ebd.: 123). Die Dimension der Vergangenheit werde durch die der Gegenwart und Zukunft ergänzt. Wirkungszusammenhänge würden verstanden ebenso wie überindividuelle Ordnungen.

Was den „Aufbau des geschichtlichen Verständnisses vom Inhaltlichen aus“ anbelangt, so sind für Küppers zwei ordnungsbildende Kategorien besonders wichtig, nämlich die Unterscheidung zwischen *affinen* und *diffusen* geschichtlichen Inhalten. Affine Stoffe sind solche, die die Schüler spontan bevorzugten. Hierzu gehörten Themen, die um historische Persönlichkeiten kreisten, alles was Aktion enthalte

sowie auch alles Gegenständliche, Mythische, Religiöse und schließlich Inhalte, in denen es um technische Entwicklung gehe. Von diffusem Charakter dagegen seien historische Stoffe, in denen überindividuelle Ordnungen, mithin staatliche und politische Zusammenhänge thematisiert würden. Als explanative Faktoren für die unterschiedliche Valenz geschichtlicher Stoffe gibt Küppers die jeweilige kindliche respektive jugendliche Lebenswelt an. Die frühe kindliche Umwelt wird noch insbesondere vom familiären Umfeld strukturiert. Dessen Aufbau wird dann auch auf historische Stoffe übertragen, daher das besondere Interesse an Persönlichkeiten, Akteuren und Handlungen. Erst wenn der Jugendliche in seiner kognitiven Entwicklung die „Stufe der Abstraktion“ (ebd.: 121) erreicht habe, sei es ihm auch möglich, sich komplexeren überindividuellen Strukturen zuzuwenden.

Die Schwachpunkte in Küppers Studie sind ebenso wie die in Roths Studie offensichtlich, und es fiel nicht schwer, diese Arbeit so zu kritisieren, daß am Ende der Eindruck entstehen müßte, sie sei völlig wertlos. Dies ist jedoch nicht meine Absicht, wobei ein paar kritische Hinweise gleichwohl angebracht sind. Sicher können nach all den methodologisch-methodischen und theoretischen Innovationen in den Sozial- und Kulturwissenschaften heute Studien zum Geschichtsbeußtsein deutlich komplexer angelegt und ausgewertet werden. Freilich trifft dies bereits auf die Zeit zu, als Küppers ihre Studie durchführte, waren doch auch damals etwa statistische Verfahren, die über bloße Auszählungen hinausgingen, natürlich wohlbekannt. Ebenso wenig haben die vielfältigen sozio-kulturellen Veränderungen das historische Bewußtsein und dessen Vermittlungsinstanzen „verschont“, weshalb schon deshalb die Ergebnisse von Küppers keinesfalls einfach ungeprüft auf die heutige Situation übertragen werden können. Und schließlich sind manche für die Autorin zentrale Unterscheidungen, wie die zwischen einem Aufbau des geschichtlichen Verständnisses vom Formalen gegenüber einem Aufbau vom Inhaltlichen aus, nicht immer trennscharf. Die Aufzählung kritischer Hinweise ließe sich noch verlängern, wenn man die Empfehlungen der Autorin zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts einem näheren Blick aussetzte. Trotz all dem enthält die Studie einige wichtige Anregungen, die – anders als bei Roth – auch deutlich über die Studie von Sonntag hinausgehen, und vermag mindestens heuristische Fruchtbarkeit zu entfalten. So ist – für wie grob und weiter präzisierungsbedürftig man diese Unterscheidung auch ansehen mag – die Differenzierung zwischen diffusen und affinen Stoffen und ihrer versuchten Erklärung durchaus von Interesse und zunächst einmal suggestiv. Und auch der Stufenaufbau vom Formalen her kann sicher als eine sensibilisierende Hintergrundfolie für andere empirische Untersuchungen dienen. Als letzter Punkt sei erwähnt, daß auch der Zugang zum historischen Bewußtsein über Aufsatz, Fragebogen und Unterrichtsgespräch einen

wichtigen Beitrag zum Bedenken unterschiedlicher (erhebungs-)methodischer Zugänge leistet.

Zwei Unterrichtsversuche – Walter Jaide

Walter Jaide (1955) geht im Unterschied zu den drei bisher besprochenen Autoren in seiner Untersuchung „Über die Entwicklung des historischen Verständnisses“ einer stärker eingegrenzten Frage nach. Er interessiert sich dafür, inwiefern Volks- und Mittelschüler nicht allein unverbundene historische Fakten wiederzugeben vermögen und diese womöglich lediglich als die Taten herausragender Persönlichkeiten deuten, sondern ob deren Geschichtsverständnis darüber hinausgehe. Jaide setzt also bescheidener an, wenn er nicht sogleich darauf aus ist, eine Stufenfolge zu präsentieren, sondern „lediglich“ eine eingeschränktere Entwicklungshypothese. Dazu werden im Anschluß an zwei Unterrichteinheiten – die eine zum Thema „Faschoda“, die andere zur „Emser Depesche“ – die Schüler aufgefordert, Beschreibungen bzw. Aufsätze zu schreiben – „Was ich von der letzten Geschichtsstunde behalten habe“ bzw. „Wie kam es zum deutsch-französischen Krieg 1870/71“ – sowie Fragebögen mit vorgegebenen Antwortalternativen auszufüllen. Es werden insgesamt 1400 Schülerinnen und Schüler aus 32 Schulklassen der 7. und 8. Klasse untersucht.

Nach Jaide lassen die Daten darauf schließen, daß das historische Verständnis mit fortschreitendem Alter zunehme. Das vierzehnte Lebensjahr wird als ein markanter Wendepunkt angesehen. Hier vollziehe sich nämlich ein besonders wichtiger Fortschritt im historischen Verständnis. Wenn auch das Niveau der Mittelschüler insgesamt größer als das der Volksschüler sei, so könne jedoch nicht behauptet werden, die Volksschüler seien für den Geschichtsunterricht nicht geeignet. Vielmehr könnte man schon an den Äußerungen der Siebt- und Achtkläßler ablesen, daß diese durchaus Geschichte als Prozeß verstehen würden. Geschichte als Prozeß beinhaltet Fragen nach historischen Gründen, Folgen und Zusammenhängen.

Die Ergebnisse von Jaide sind vor allem deshalb interessant, weil der Autor nicht der Kenntnis bloßer historischer Fakten nachgeht, sondern einem „tieferen“ historischen Verständnis nachspürt, wenn er nach der mentalen Repräsentation von Geschichte als Prozeß fragt. Was die vom Autor verwendeten Methoden anbelangt, vor allem diejenigen zur Auswertung des Materials, hätte man allerdings gerne mehr erfahren. Es wird nicht klar, wie Jaide das Material eigentlich kodiert hat, welches theoretische Gerüst (und sei es implizit) seine empirischen Analysen angeleitet hat oder welche Daten in die Auswertung Eingang fanden und welche möglicherweise nicht. Des weiteren weckt

der empirische Befund, daß sich im vierzehnten Lebensjahr ein besonderer Fortschritt im historischen Verständnis vollziehe, den Wunsch nach einer näheren Explikation dieses Fortschrittes sowie der theoretischen Einbettung dieses Umstandes – warum passiert dies gerade im vierzehnten Lebensjahr? Die Beantwortung solcher Fragen bleibt der Autor jedoch schuldig.

An dieser Stelle ist eine kurze Unterbrechung bei der Erörterung der einzelnen Studien angebracht. Es dürfte bereits aufgefallen sein, daß zwischen der – trotz aller möglichen Kritik – bahnbrechenden frühen Studie von Kurt Sonntag eine lange Pause entstand, bis sich mit der Arbeit von Heinrich Roth neues Interesse an dem Thema manifestierte. Eine langjährige, weitgehende Unterbrechung des vor allem empirischen Interesses kann wohl auch für die Zeit nach der Arbeit von Waltraud Küppers ausgemacht werden. Es darf gesagt werden, daß (zumindest, was den deutschsprachigen Raum anbelangt, aber wohl auch den angloamerikanischen, vgl. den schon zitierten Wineburg 1998: 300-318) erst in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts Geschichtsbewußtsein wieder zu einem Thema größeren wissenschaftlichen Interesses geworden ist (s. Abschnitt I dieses Kapitels). Im folgenden werden daher Arbeiten ab dieser Zeit besprochen. Dabei fahre ich so fort, daß zunächst zwei Arbeiten (Schmidt, Pandel) besprochen werden, die sich – wie Jaide (1955) – auf einen einzelnen bestimmten Aspekt des historischen Bewußtseins beziehen. In diesem Falle ist das die explizit narrative Komponente, die ja für diese Bewußtseinsform konstitutiven Rang hat. Die übrigen Studien dagegen haben stets mehrere Facetten des Geschichtsbewußtseins im Auge, wobei zuerst eine Gruppe von Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum besprochen werden soll und sodann drei Studien aus dem angloamerikanischen Bereich.

Geschichtsbewußtsein und das Erzählen-Können von Geschichten – Hans-Günter Schmidt

Hans-Günter Schmidt (1987 – „Eine Geschichte zum Nachdenken“. Erzähltypologie, narrative Kompetenz und Geschichtsbewußtsein: Bericht über einen Versuch der empirischen Erforschung des Geschichtsbewußtseins von Schülern der Sekundarstufe I [Unter- und Mittelstufe]“) geht in seiner Untersuchung zwei miteinander zusammenhängenden Fragen nach: 1. Wie ist das Geschichtsbewußtsein von Schülern auf der Grundlage erzähltheoretischer Überlegungen zu beschreiben? 2. Welche Methoden können hierzu eingesetzt werden? Für einen vielversprechenden methodischen Ansatz hält der Autor die Anlehnung an Dilemmata in der Tradition Kohlbergs. Es wurden eine kurze Geschichte mit dilemmatischem Charakter konstruiert und Fra-

gen formuliert, die die Schüler zu einem Urteil bewegen sollten. In aller Kürze kann gesagt werden (vgl. ebd.: 28 f.), daß es hier um Verpflichtungen geht, die einem Schloßherrn aus einer Vergangenheit, die „lange her“ ist, zukommen. Nun soll er diesen Verpflichtungen aber gegenüber einem Menschen gerecht werden, der einen anderen getötet hat. Die Frage, die deshalb an die Schüler gestellt wird, ist, ob er dies tun soll oder nicht, ob es irgendwelche anderen Möglichkeiten gibt, die „historische“ Verpflichtung zu erfüllen etc. Am Ende der Untersuchung standen dem Forscher 177 Schülertexte zur Verfügung. An ihnen sollte viererlei analysiert werden: 1. Gibt es eine Entsprechung der von Rösen (s. Abschnitt 3.2) formulierten vier Typen historischer Sinnbildung in den Schüleräußerungen? 2. Wie äußert sich narrative Kompetenz? Welche kommunikativen Strategien bevorzugen die Schüler? 3. Lassen sich die Typen aufgrund der empirischen Ergebnisse weiter differenzieren? 4. Handelt es sich bei Rösens vier Typen um eine entwicklungspsychologische Stufenfolge?

Es zeigt sich, daß die Schüleräußerungen nicht aufgrund ihrer narrativen, sondern ihrer argumentativen Elemente wegen den Typen zugeordnet werden können. Dabei ergibt sich, daß ein besonders großer Teil der Äußerungen dem traditionellen Typus zugeordnet werden kann, wobei dieser eher „entschuldigend“ vorgetragen wird. Das bedeutet, daß ein Urteil mit Verweis auf die Tradition von den Forschungspartnern als besonders plausibilisierungsbedürftig angesehen wird. Bei den Kategorisierungen zum exemplarischen Typus kann dieser so ausdifferenziert werden, daß von einem solchen exemplarischen Typus gesprochen werden kann, der mit Hinweisen auf die Ähnlichkeit der vergangenen und der gegenwärtigen Situation operiert (I), einem weiteren, der auf abstrakte Regeln unterschiedlicher Art rekurriert (II) und schließlich einem, der darauf hinweist, daß es zu verschiedenen Zeiten verschiedene Regeln gibt und deshalb die Angabe aktueller Regeln bevorzugt (III). Nur drei Schülertexte können dem genetischen Typus zugeordnet werden. Als ein besonderes Problem bei der Zuordnung zu den verschiedenen Typen historischer Sinnbildung gilt Schmidt, daß aufgrund der Unterschiedlichkeit der Argumente, die die Forschungspartner vorbringen, eine eindeutige Kategorisierung kaum möglich erscheint. Aufgrund dieser Schwierigkeit und aufgrund des Umstands, daß sich auch keine eindeutige alterskorrelierte Zuordnung zu den Typen ergibt, erscheint Schmidt die Typologie als entwicklungslogische Stufenabfolge problematisch.

Schmidts Untersuchung stellt einen einfallsreichen Versuch zur empirischen Überprüfung der von Rösen theoretisch postulierten Typen dar. Was an kritischen Anmerkungen weiter oben bereits zu Rösens Vorschlag vorgebracht worden ist, gilt auch für die hier besprochene Studie, da sie sich ja im wesentlichen den Rösenschen Überlegungen verpflichtet weiß. Diese Bedenken brauchen hier also nicht wiederholt

zu werden. Hier kommt es mir dagegen auf das erhebungsmethodische Vorgehen an. Schmidt berichtet darüber, daß die Texte lediglich aufgrund ihrer argumentativen Struktur den unterschiedlichen Typen zugeordnet werden konnten und nicht aufgrund ihrer narrativen Elemente. Dies ist allerdings auch nicht weiter erstaunlich, legt die Anforderung, ein (historisch vermitteltes) Urteil abzugeben, doch auch nahe, daß argumentiert und nicht erzählt wird. Ansonsten ist dem Autor in seiner vorsichtigen Einschätzung bezüglich einer Interpretation der Typen als entwicklungspsychologischer Stufen nur zuzustimmen, und dies nicht erst aufgrund der empirischen Ergebnisse (s. Abschnitt 3.2).

Die Unspezifität bloß narrativer Kompetenzen – Hans-Jürgen Pandel

Hans-Jürgen Pandel (1994 – „Zur Genese narrativer Kompetenz. Empirische Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen“) möchte der Frage nach der lebensgeschichtlichen Genese historischen Erzählens nachgehen. Dazu untersucht er 48 Kinder und Jugendliche zwischen 5 und 17 Jahren. Ihnen werden unterschiedliche historische Erzählungen vorgelegt, die sie nacherzählen sollen. Die Nacherzählungen werden auf Tonband aufgenommen und transkribiert. Ihre Analyse wird mittels einer Ratingskala von Brown und Smiley (1977) vorgenommen, die den Text nach dem Vorkommen semantischer Einheiten kategorisiert. Dabei werden drei übergeordnete semantische Ebenen differenziert: Ebene I: Unter diese werden diejenigen semantischen Einheiten subsumiert, die für das Verständnis der Geschichte, ihren Plot, unabdingbar sind; Ebene II: beinhaltet jene Einheiten, die zwar für den Handlungsablauf nicht unbedingt nötig sind, ihn aber näher als historisches Ereignis charakterisieren; Ebene III: Hier werden die Einheiten zusammengefaßt, die die Singularität und Individualität der Geschichte ausmachen. Es zeigte sich – erwartungsgemäß – unabhängig vom Alter, daß die Probanden durchgehend am meisten Sinneinheiten der Ebene I reproduzierten, gefolgt von Ebene II und III. Daraus folgert der Autor, daß die Schülerinnen und Schüler zwar in der Lage seien, „eine Geschichte zu erzählen, sie waren aber nur in einem sehr eingeschränkten Maße fähig, die Historizität in der Geschichte wiederzugeben“ (ebd.: 112). Und: „Im Nacherzählen wurde der Geschichte ihre zeitliche und räumliche Dimension genommen, die sie mit Historie verbinden“ (ebd.). Für den ausgemachten Befund schlägt Pandel den „Arbeitsbegriff der Action-Gestalt“ vor (ebd.: 113).

Darüber hinaus interessiert sich der Autor ebenso dafür, inwiefern die Probanden zwischen historischer Wahrheit und Fiktion zu unterscheiden vermögen. Dazu werden die Kinder und Jugendlichen nach den Nacherzählungen noch eigens befragt. Dabei ergibt sich, daß sämtliche Forschungspartner sich – je unterschiedlich – Gedanken

über die Wahrheit der gehörten Geschichte machen. Pandel unterscheidet sechs Formen. 1. Die Kinder im Grundschulalter orientierten sich an „der ihnen zur Verfügung stehenden kulturellen *Figurenwelt*“ (ebd.: 113). Je nachdem, ob eine der in der Geschichte vorkommenden Figuren durch vorgängiges Wissen als real angenommen wird, wird auf die Wahrheit der gesamten Geschichte rückgeschlossen. Wenn also beispielsweise eine Hexe in dem Text vorkommt, so gilt die Geschichte als unwahr, da es Hexen nicht gebe. 2. Ganz ähnlich verhält es sich mit Informationen, die mit dem vorhandenen Wissen der Forschungspartner kompatibel sind oder nicht. Wenn letzteres der Fall ist, wird auf die Inauthentizität der gesamten Geschichte geschlossen. 3. Auch wenn etwas heute als unwahr empfunden wird, bedeutet das für die Kinder und Jugendlichen nicht, daß dies früher auch so gewesen sein muß. Ganz im Gegenteil scheint durch die Denkoperation der Verzeitlichung vieles, was in der Gegenwart höchst unwahrscheinlich erscheint, für die Vergangenheit wahr zu sein. 4. Konkrete Angaben (Ortsangaben, Namensnennungen etc.) erhöhen die Glaubwürdigkeit einer Erzählung. Hierzu gehört auch 5. Die Datierung historischer Ereignisse erhöht die Glaubwürdigkeit einer Erzählung. 6. Besonders für ältere Schüler spielt nicht allein der Inhalt der Geschichte eine Rolle bei der Beurteilung ihres Wahrheitsgehaltes, sondern auch die Frage, von wem sie vorgetragen wurde.

Außer der eher schlichten methodischen Anlage der Untersuchung – im quantitativen Teil bloße Häufigkeitsauszählungen, im qualitativen Teil illustrative Beispiele ohne genauere Angabe über die Auswertung der Texte – ist eines der hauptsächlichen Probleme von Pandels Untersuchung in ihrer geringen Spezifität zu sehen. Seine Ausführungen gelten nämlich fast sämtlich ebenso für nicht-historische Narrative. Insofern sind der Studie zwar vor allem (durchaus wichtige) Informationen über notwendige Voraussetzungen historischer Sinnbildung zu entnehmen, kaum aber solche über den *modus operandi* des Geschichtsbewußtseins selbst.

Ich wende mich nun – wie angekündigt – wieder denjenigen Studien zu, die auf mehrere Aspekte des historischen Bewußtseins abzielen. Beginnen möchte ich dabei mit einer Studie von v. Borries und einer weiteren von v. Borries und Mitarbeitern. Es liegt nahe, gerade mit diesem Autor die Darstellung fortzusetzen, da es wohl kaum übertrieben ist, ihn als einen – zumindest hierzulande – der aktivsten Wissenschaftler auf dem Gebiet der empirischen Erforschung geschichtlichen Bewußtseins anzusehen.

Methodisch bedingte Barrieren und Ressentiments – Bodo v. Borries

Die zwei Studien die ich vorstellen möchte (1987a: „Geschichtslernen und Persönlichkeitsentwicklung. Aufgewiesen an autobiographischen Zeugnissen über die Zeit um den Ersten Weltkrieg“ und 1995a: „Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland“) sind insofern prototypisch für die v. Borriesschen Arbeiten, als sie die beiden Zugänge (und damit meine ich nicht allein solche methodischer Art, aber vor allem) darstellen, die dieser Autor in seinen bisherigen Arbeiten verfolgt hat. Insbesondere in den Arbeiten aus den siebziger und achtziger Jahren (ich führe hier keine weiteren Literaturangaben an, sondern verweise auf die Hinweise unter Abschnitt 2 des vorliegenden Kapitels) ging es v. Borries vor allem um die Exploration historischen Bewußtseins anhand von Einzelfällen. In den neueren Arbeiten (bis heute) verfolgt er dagegen das ebenso ehrgeizige Ziel mittels groß angelegter Fragebogenstudien (auch international-vergleichender Art) Aussagen über Verbreitung, Varianz und varianzgenerierende Quellen des Geschichtsbewußtseins zu formulieren.

Zunächst zur älteren Arbeit von 1987. In dieser untersucht v. Borries in Buchform vorliegende Autobiographien und versucht anhand ihrer, Rückschlüsse auf die Entwicklung des Geschichtsbewußtseins ihrer „Träger“ zu ziehen. Die analysierten Texte stammen von Autoren aus den Geburtsjahrgängen 1900 bis 1910. Damit knüpft der Autor an frühere Arbeiten an, in denen es ihm um Angehörige der Geburtsjahrgänge 1870 bis 1890 (v. Borries 1986) bzw. 1935 bis 1955 (v. Borries 1984b) ging. Von Borries identifiziert in der vorliegenden Arbeit drei Arten des kindlich-jugendlichen Umgangs mit der Historie: „Geschichtslosigkeit“ (ebd.: 2 f.), „Geschichtsmanie“ (ebd.: 3-6) und „Geschichtsnutzung“ (ebd.: 7-9). Den ersten Typus erörtert er anhand der Autobiographie von Maria Gremel, einer Magd, die aus „unterbäuerlichen“ Verhältnissen im österreichischen Böhmerwald stammte (ebd.: 2). Bei ihr fänden sich keinerlei Anzeichen eines irgendwie entwickelten Geschichtsbewußtseins. Die Schule (die ohnehin bald nicht mehr besucht werden kann) habe keinen größeren Eindruck hinterlassen und auch Feiertage mit historischer Dimension oder Ruinen, an denen die Kinder spielten, würden nicht in ihrer Historizität erkannt, sondern allenfalls äußerlich als historisch angesehen. Vollkommen anders stelle sich die Autobiographie von Elias Canetti dar, die unter der Überschrift „Geschichtsmanie“ als Prototyp vorgestellt wird. Dessen Biographie ist von früher Kindheit an von Lektüren, nicht zuletzt historischen Inhalts, durchdrungen. Aber nicht allein Bücher prägten das beginnende historische Bewußtsein des Kindes und Heranwachsenden, sondern gleichermaßen besonders inspirierende

Lehrer. Dabei handelt es sich, so v. Borries, bis weit in die Adoleszenz hinein um eine Beschäftigung mit Historie, die affektive Kompensation (angesichts schwieriger familiärer Umstände) bedeutet und oftmals Wirklichkeitsflucht. Der dritte Typus „Geschichtsnutzung“ treffe wohl für die meisten Menschen zu, da er sich zwischen den beiden vorher dargestellten Extremen der „Total-Historisierung“ und der „Null-Historisierung“ (ebd.: 7) bewege. Als Charakteristika für diese Art Geschichtsbewußtsein nennt v. Borries eine Überschneidung und Vermischung religiöser, fiktiver und historischer Darstellungen bzw. Erzählungen, einen starken Anteil optischer Angebote, das Überwiegen exotischer Abenteuer sowie schließlich das Überwiegen eines gelebten und gefühlten, gegenüber einem gewußten Geschichtsbewußtsein. An die Darstellung der Resultate schließt sich eine Diskussion über ihren Stellenwert nicht zuletzt in theoretischer Hinsicht an. Dabei spricht sich der Autor dafür aus, Faktoren „endogene[r] Reifung“ (ebd.: 9) von Geschichtsbewußtsein anzuerkennen. Trotz vieler Sozialisationsbedingungen ließen sich nämlich übergreifende Muster der Entwicklung historischen Bewußtseins herausarbeiten. Fast alle Kinder spielten Indianer, Räuber und Ritter, fast alle Jugendlichen erwanderten Städte, fast alle erlebten Theaterstücke (ebd.). Abschließend (ebd.: 11 f.) formuliert v. Borries acht Thesen, die er an den empirischen Resultaten entwickelt hat (ich referiere nur sieben Thesen, da mir die achte These bereits in den vorhergehenden enthalten zu sein scheint): 1. Ein explizites Geschichtsbewußtsein sei ein „Luxus“ (ebd.: 11) der Mittel- und Oberschichten, in den Unterschichten seien dafür weder Zeit noch Bedarf vorhanden. 2. Geschichtsbewußtsein und Persönlichkeitsstruktur entwickelten sich dergestalt, daß sie unentwirrbar würden. 3. Traum, Märchen, Sage, Abenteuer-Erzählung und dergleichen stellten Vorformen des Geschichtsbewußtseins dar. 4. Genuin kognitive Anteile des Geschichtsbewußtseins entwickelten sich erst mit der Adoleszenz. 5. Es gebe zahlreiche vermittelnde Instanzen des historischen Bewußtseins. 6. Historische Interessen hätten bisweilen kompensatorische Funktion. 7. Das historische Bewußtsein sei sowohl reifungs- als auch sozialisationsbedingt.

Autobiographisches Material mag bei der Rekonstruktion von Wirkungsweisen und der Entwicklung historischen Bewußtseins eine nutzbare Quelle sein, wie der Autor selbst zugesteht jedoch eine keineswegs unproblematische (ebd.: 1 f.). Sie ist insofern auch besonders problematisch – und dies scheint mir nicht genügend von v. Borries verdeutlicht zu werden –, als in hohem Maße unklar ist, inwiefern der Schluß von retrospektiven Daten auf die tatsächliche Gestalt des Geschichtsbewußtseins in früheren Lebensaltern statthaft ist. Die Interpretation der Daten läßt jedenfalls nicht immer erkennen, ob der Autor sich dieses Problems bewußt ist, andernfalls würden manche Schlußfolgerungen wohl vorsichtiger ausfallen. Hiervon abgesehen wäre oh-

nehin bisweilen wohl mehr Behutsamkeit angebracht gewesen. So kann gewiß nicht ohne weiteres davon gesprochen werden, daß es in den „Unterschichten“ kaum ein historisches Bewußtsein gebe. Daß die Magd Maria Gremel nicht so redet wie Elias Canetti, spricht ja nicht schon dafür, daß es in den „Unterschichten“ (was auch immer v. Borries genauer darunter verstehen mag) kompletten „Geschichtsverlust“ gäbe. Hier scheint ein einseitiger bildungsbürgerlicher Begriff von Geschichtsbewußtsein Pate zu stehen, der den Blick auf möglicherweise andere Formen des Umgangs mit Historie versperrt. Wenig überzeugend ist das Werben um eine stärkere Berücksichtigung von „Reifungsfaktoren“, die auch noch mit Entwicklungspsychologie gleichgesetzt werden (ebd.: 12), im Unterschied zu sozialisationsbedingten Faktoren des Geschichtsbewußtseins. Was soll das eigentlich bedeuten? Sicher kann man sich anthropologische Universalien des historischen Bewußtseins vorstellen (vgl. Kapitel II, 3), was v. Borries allerdings anführt, sind gerade keine Universalien, sondern mit Sicherheit Kulturspezifika. Oder will man im Ernst davon ausgehen, daß „(fast) alle Kinder Indianer, Ritter und Räuber spielen, (fast) alle Jugendlichen Städte erwandern und Theaterstücke erleben“ (ebd.: 9)?

Nun, wie angekündigt, zu der Studie von 1995. Diese Arbeit versteht sich als ein weiterer Beitrag zur empirischen Aufschlüsselung des jugendlichen Geschichtsbewußtseins. Es handelt sich hierbei um eine schriftliche Befragung von Schülern aller Schulformen der 6., 9. und 12. Klassen. Dabei macht der Autor den Neuigkeitswert seiner Untersuchung an folgenden sechs Punkten fest (vgl. ebd.: 12 f.): 1. Bei der untersuchten Stichprobe (N=6479) handle es sich um eine repräsentative Stichprobe. 2. Zu der Schülerbefragung existiere auch eine Lehrerbegleitbefragung. 3. Außer den Sozialdaten enthalte der Fragebogen Itemgruppen zu Sozialisationsbedingungen. 4. Gefragt werde auch nach „heißen Eisen der Zeitgeschichte, d.h. ‚Nationalsozialismus‘ und ‚DDR‘ bzw. ‚Deutsche Teilung‘“ (ebd.: 13). 5. Es sind Items formuliert worden, die es erlaubten, „Interdependenzen zwischen politischem und historischem Bewußtsein“ (ebd.) zu beobachten. 6. In einer Reihe von Itemgruppen gehe es um die „Verarbeitung zeitlichen Wandels, um Regeländerungen und Orientierungsleistungen“ (ebd.). Insofern werde „der Begriff ‚Geschichtsbewußtsein‘ in der Fassung der neueren fachdidaktischen Theorie [...] ernst genommen“ (ebd.).

Die Studie soll eine ganze Reihe von Fragen einer genaueren Antwort zuführen (vgl. ebd.: 15 f.): Zunächst sei von Interesse, wie das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher in Abhängigkeit von a) der Zugehörigkeit zum Westen bzw. Osten der Republik, b) sozialstatistischen Daten und c) verschiedenen Lern- und Lebensaltern aussehe. Des weiteren werde der Frage nach „spezifische[n] Einflüsse[n] von Geschichtslehrer(inne)n und Geschichtsunterricht“ nachgegangen sowie

Aspekten der Dimensionierung und Strukturierung von Geschichtsbewußtsein nicht zuletzt im Hinblick auf eine empirische Belegbarkeit der These „vom Geschichtsbewußtsein als komplexen Zusammenhang von ‚Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen““ (ebd.: 16, im Original teilweise hervorgehoben) nachgegangen. Schließlich soll analysiert werden, „[w]elche Konsequenzen für die wünschenswerte Gestaltung des Geschichtsunterrichts“ sich plausibel machen lassen und wo „insbesondere spezifische Defizite und Stärken bisheriger politischer Bildung aufzuzeigen“ sind (ebd., im Original teilweise hervorgehoben). Der Schwerpunkt liege aber auf dem Ost-West-Vergleich.

Der Fragebogen, der den Untersuchungsteilnehmern vorgelegt wurde, besteht sämtlich aus geschlossenen Fragen (fünfstufigen Likert-Skalen) zu den folgenden vom Autor so benannten Bereichen (vgl. ebd.: 23): Sozialdaten, Geschichtskennntnisse, Geschichtsfertigkeiten, Geschichtsinteressen, Unterrichtserfahrungen, Assoziationen zu Epochen, Affekte, Parteinahmen, Rekonstruktionen und Schlußfolgerungen zu einem Konfliktfall, Einschätzungen von Wandel, Merkmale von Geschichtsbewußtsein, Statements zu historisch-politischen Grundbegriffen, Eigenschaften von Vergangenheit und Gegenwart, Gestaltungsfaktoren von Vergangenheit und Zukunft, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen.

Die Auswertung der eingegangenen Fragebögen bestand in umfangreichen multivariaten statistischen Analysen. Dabei wurden vorläufige Antworten auf die weiter oben vorgestellten Untersuchungsfragen formuliert. Anstatt in die Fülle der Einzelergebnisse einzutauchen, sollen lediglich einige – schon im Vorwort von v. Borries aufgeführte – Hauptergebnisse der Studie zitiert werden. Dabei sind die Punkte 5. und 6. m.E. von besonderem Interesse:

„1. Ost- und westdeutsche Jugendliche denken 1992 fast identisch über Geschichte [...]. 2. Geschlecht, Schulform und Parteipräferenz verursachen in vielen Fällen größere Differenzen als der frühere Systemgegensatz. 3. Geschichtslehrer(innen) in beiden Landesteilen unterscheiden sich in ihren geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Konzeptionen viel stärker als die Lernenden. 4. Konkrete Einflüsse der Lehrenden und ihrer Unterrichtsformen auf die Leistungen und Einstellungen der Lernenden lassen sich nur in geringer Stärke nachweisen. 5. Der fachspezifische Lernfortschritt besteht im wesentlichen im Erwerb bescheidener Kenntnisse und Fertigkeiten, vor allem aber der Übernahme gesellschaftlich anerkannter Konventionen über historische Deutungen, Erklärungsmuster und Denkopereationen. 6. Die Forderung nach ‚Fremdverstehen‘, einer zentralen Kompetenz historischen Erkennens, bildet zwar normativ eine ‚kulturelle Selbstverständlichkeit‘ der jungen Deutschen; ihre praktische Ausübung wird jedoch im Verlauf der Sozialisation von den Jugendlichen nicht zunehmend eingelöst, sondern zunehmend ausgelöscht“ (ebd.: 9).

Die große Anzahl an untersuchten Fällen ist beeindruckend und gewiß tun Untersuchungen mit statistischem Repräsentativitätsanspruch Not. Insofern solche Untersuchungen einen Einblick in das unterschiedliche Vorkommen historischer Wissensbestände von Jugendlichen erlauben, ist v. Borries' Studie längst überfällig gewesen. Der Autor überzieht allerdings die Geltungsmöglichkeiten seiner Bemühungen, wenn er meint, er könne auch fundamentale historische Denkopoperationen, wie sie die Kategorie des Geschichtsbewußtseins ja impliziert, gleichermaßen mit seinem methodischen Instrumentarium (hierzu auch Kapitel V, 4.1) in den Blick bekommen. Die außerordentlich fragmentarische Ausführungen generierende Erhebung, die mit geschlossenen Fragen notwendigerweise einhergeht, von Schüleräußerungen zu solchen fundamentalen Themen wie Fremdverstehen oder historisches Erklären rechtfertigt allenfalls sehr vorsichtige Schlußfolgerungen der diesbezüglichen Fertigkeiten der befragten Jugendlichen und keinesfalls so dezidierte Urteile wie die, die im obigen Abschnitt referiert worden sind. Um überhaupt sinnvoll Aussagen über strukturelle Aspekte des Geschichtsbewußtseins und nicht allein über seine Inhalte machen zu können, bedarf es allererst der Evokation ausführlischer psychischer Ausdrucksgestalten (einen m.E. adäquaten theoretischen Rahmen zur Begründung hierfür stellen in je eigener Weise die von mir in Kapitel IV näher vorgestellte Piagetsche und die Wygotskische Psychologie dar). Eine historische Narration beispielsweise, die bei Zugrundelegung der offensichtlich (s. Abschnitt 1 dieses Kapitels) auch von v. Borries anerkannten Jeismannschen Begriffsbestimmung des Geschichtsbewußtseins impliziert ist, kann nun mal nicht über geschlossene Fragen erfolgen.

Theoretische und methodologisch-methodische Prolegomena zu einer Empirie des Geschichtsbewußtseins – Jörn Rüsen, Klaus Fröhlich, Hubert Horstkötter und Hans-Günter Schmidt

Jörn Rüsen, Klaus Fröhlich, Hubert Horstkötter und Hans-Günter Schmidt (1991 – „Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet“) verbinden und verwirklichen mit ihrer Studie unterschiedliche Anliegen. Sie spannen mit elaborierten begrifflichen und theoretischen Ausführungen zunächst einen kategorialen Rahmen auf, der empirische Analysen anleiten und empirische Artikulationen des Geschichtsbewußtseins durchsichtig machen soll. Darüber hinaus geben sie einen instruktiven Rückblick in die Forschungsgeschichte (ebd.: 246-265), der im übrigen auch in das vorliegende Kapitel eingegangen ist. Schließlich geben sie einen Einblick in Typen historischer Sinnbildung von Jugendlichen. In allererster Linie interessieren sie sich jedoch für die Entwicklung eines diagnostischen Instrumentariums, das es zum einen ermöglichen soll, gehaltvolle em-

pirische Artikulationen des historischen Bewußtseins „hervorzuloken“, und zum anderen, diese Äußerungen ebenso theoretisch informiert zu analysieren. Dennoch zunächst ein kurzer Blick auf die begriffliche Fassung sowie auf die Differenzierungen von Geschichtsbewußtsein als Theoriekonzept auf mittlerer Ebene zwischen allgemeiner Theorie und empirischen Phänomenen.

Für Rösen und Mitarbeiter ist die narrative Konstituiertheit des historischen Bewußtseins zentral. Ohne Erzählung, so die Autoren, auch keine Historie. Dabei führen sie den geglückten Begriff der „narrativen Abbeviatur“ (ebd.: 231) ein. Es ist ja offensichtlich, daß nicht alles was in historischer Absicht – noch dazu in alltagsweltlichen Zusammenhängen – geäußert wird, die Form einer ausgestalteten Erzählung annimmt. Vielmehr begnügen wir uns oft mit Andeutungen oder bloßen Namen, die allerdings „ausbuchstabiert“ komplexe Geschichten enthalten, etwa „Auschwitz“. Ob nun ausgestaltet oder nicht, so gilt jedenfalls: „Geschichtsbewußtsein äußert sich [...] immer in narrativ verfaßten sprachlichen Gebilden“ (ebd.: 230; zum Aspekt der Narrativität des Geschichtsbewußtseins s. Kapitel IV, 2). Erzählungen ist schon aus begriffslogischen Gründen Temporalität eingeschrieben, wie man sich an der Notwendigkeit der Verknüpfung der einfachsten Bestandteile einer Geschichte, nämlich Anfang, Mitte und Ende, klar machen kann. Daher sprechen Rösen et al. beim Geschichtsbewußtsein von einer Form der „Sinnbildung über Zeit“ (ebd.: 228). Geschichtsbewußtsein ist also gemäß den Autoren *narrative Sinnbildung über Zeit*. Dies möge als eine Minimal-Charakterisierung des von Rösen et al. zugrundegelegten Begriffs genügen.

An Differenzierungen schlagen sie vor: die bereits beschriebenen (s. 3.2) Typen der historischen Sinnbildung; Differenzierung nach Bewußtseinsschichten, also unterschiedliche Grade – durchaus im tiefenpsychologischen Sinne – der Bewußtheit; Differenzierung historischen Bewußtseins nach den Dimensionen des Politischen, Kognitiven und Ästhetischen; Differenzierung nach Artikulationsmodi, die auf einer Skala von alltäglichen bis zu hochkomplexen historischen Formen abgebildet werden könnten; Differenzierung nach Topoi, z.B. der prominente Topos „Lernen aus der Geschichte“, und schließlich eine Differenzierung nach Entwicklungsstadien. Diese letzte Differenzierung sollen die Typen historischer Sinnbildung idealiter leisten, ihr empirischer Nachweis bereitet jedoch größte Schwierigkeiten.

Das vordringlichste Anliegen der Autoren ist aber – wie gesagt – die Gewinnung eines diagnostischen Konstrukts. Dazu formulieren sie auf der Grundlage der eben skizzierten theoretischen Überlegungen zunächst eine Reihe an offenen Fragen (näheres zur Erhebungsmethodik in Kapitel V, 4.1), wie etwa „Was fällt Ihnen ohne langes Nachdenken ein, wenn Sie an Geschichtsunterricht denken?“, „Hängt (hing) Ihr Interesse am Geschichtsunterricht mit der Lehrkraft zusammen? Warum?“ oder „Sie können mit einer Zeitmaschine in eine

beliebige Zeit der Vergangenheit reisen. A) In welche Zeit würden Sie reisen? B) Wohin würden Sie reisen?“ (ebd.: 269 f.).

16 solcher Fragen legen sie 118 Schülern der 13. Klasse, Gymnasium, zur Beantwortung vor. Gewissermaßen in einer Zangenbewegung aus Theorie und Empirie wird auf der Basis einer Auswertung dieser Vorbefragung sodann ein Kategorienraster zur Auswertung der Hauptbefragung entwickelt, das nach den Aspekten Inhalte (der wiederum nach Epochen, Räumen, Gruppen und Dimensionen unterteilt ist), Operationen (etwa Wissen, Erklären, Erfahren oder Beobachten) und Topoi (etwa Lernen, Utopie, Tradition, Problematisierung) gegliedert ist.

Im Rahmen der Vorbefragung wird auch eine gebundene Abfrage der Typen historischer Sinnbildung versucht, deren Ausgang die Autoren allerdings skeptisch gegenüber den Möglichkeiten stimmt, diese Typen über gebundene Fragen überhaupt empirisch beobachten zu können. Die endgültige Version des Fragebogens umfaßt schließlich acht Fragen bzw. Fragekomplexe (ebd.: 296 f.). Sie umfassen: die Frage nach Assoziationen zum Wort Geschichte; die Bewertung der Wichtigkeit unterschiedlicher Medien als historischer Informationsquellen; Fragen bezüglich einer imaginierten Zeitreise; eine Frage bezüglich eines schulischen Projekttags; eine Frage nach Dingen, die in der Geschichte gleich bleiben bzw. sich verändern; die Frage nach der zeitlichen Lokalisierung historischer Veränderungen; die Frage, woran man einen geschichtsbewußten Menschen erkenne; schließlich: wie das eigene Verhaltensideal bezüglich eines geschichtsbewußten Menschen aussehe.

Der Fragebogen wird 249 Abiturienten aus dem Großraum Ruhrgebiet vorgelegt. Aus der Fülle an Einzelergebnissen seien lediglich zwei zentrale Resultate genannt: Es werden zwei kontrastierende Bewußtseinstypen ausgemacht, nämlich ein „kontemplativ rezeptives Bewußtsein mit Neigung zu Evasionen in zeitliche und räumliche Ferne“ gegenüber einem „aktive[n], eingreifende[n], politisch-moralisch urteilende[n] Bewußtsein mit größerer zeitlicher und sozialer Nähe“ (ebd.: 343). Darüber hinaus meinen die Autoren feststellen zu können, daß es dem untersuchten Geschichtsbewußtsein an Alteritätserfahrung fehle (ebd.: 344). Sie begründen ihre Einschätzung damit, daß in den erhobenen Artikulationen, Vergangenheit mit den „gleichen Triebkräften“ (ebd.: 344) wie die Gegenwart qualifiziert werde.

Neben der theoretischen und begrifflichen Differenziertheit der Autoren sticht besonders ihre methodenkritische Vorgehensweise ins Auge. Sie sind weit davon entfernt, bestimmte erhebungs- und auswertungsmethodische Zugänge ohne weiteres als adäquat für die empirische Untersuchung historischen Bewußtseins zu halten. Gemäß ihrer theoretischen Voreinstellung und nach den ausführlichen methodischen Explorationen gelangen sie zu Konsequenzen, die – wie in ei-

nem Vorgriff auf die späteren eigenen theoretischen und insbesondere methodologisch-methodischen Überlegungen gesagt werden kann – aus der Warte des in der vorliegenden Arbeit verfolgten Ansatzes zustimmungsfähig sind:

„Für die Datenerhebung sollten vor allem Items und Impulse entwickelt werden, die in bezug auf die Verarbeitung von Zeiterfahrung bedeutungsvollere Artikulationen, d.h. mehr narrative Texte provozieren. Für die Auswertung der sprachlichen Artikulationen wie für die Präzisierung der verschiedenen Merkmalsgruppen und ihrer Vernetzungen wäre es notwendig, mehr zu wissen über die Semantik der (meist alltagssprachlichen) Zeichen, mit denen die Probanden qualitative Zeitdifferenzen zum Ausdruck bringen“ (ebd.: 343).

Darüber hinaus teilt die vorliegende Arbeit mit der von Rösen et al. die Prämisse, man müsse sein Hauptaugenmerk auf strukturelle Aspekte des Geschichtsbewußtseins richten.

Rösens Typen historischer Sinnbildung revisited – Peter Seixas

Peter Seixas (1998 – „Historisches Bewußtsein: Wissensfortschritt in einem post-progressiven Zeitalter“) stützt sich in seinen Ausführungen zur Ontogenese des Geschichtsbewußtseins auf sieben Kernprobleme historischen Denkens und auf die weiter oben dargestellte Typologie Jörn Rösens. Bei jenen handelt es sich um Fragen, auf die historisch Denkende – seien dies nun Schüler, Lehrer, Forscher oder wer auch immer, unweigerlich stoßen würden. Die Fragen betreffen Eigenarten einer historischen Epistemologie, Aspekte historischer Bedeutsamkeit, die Fundamentalkategorien Kontinuität und Wandel, die Fundamentalkategorien Fortschritt und Verfall, das moralische Urteil bezüglich historischer Akteure, die Handlungsfähigkeit historischer Subjekte und die für historische Verstehensbemühungen grundlegende Operation der Empathie. Die jeweilige Beantwortung dieser sieben Fragebereiche kann unterschiedlich komplex erfolgen, mithin – so der Autor – einen unterschiedlichen Entwicklungsstand historischen Denkens offenbaren. Rösens Typen in Kombination mit den Kernproblemen dienen Seixas als theoretisches Gerüst für die Analyse empirischer Daten aus fokussierten Interviews. Die Kombination der zwei Vorschläge geht so vonstatten, daß Seixas alle sieben Fragekomplexe für die von Rösen erarbeiteten Typen nacheinander durchgeht und angibt welche Lösungen auf welcher Stufe begriffslogisch zu erwarten sind. So wird für den traditionellen Typus gesagt, seine historische Epistemologie bestehe aus dem Motto: was wir wissen, wissen wir, weil es uns gesagt wurde (vgl. ebd.: 242). Dies beinhaltet etwa, daß Autorität die einzige Begründung darstelle, mithin keine kritischen Revisionen historischer Darstellungen im Horizont des Traditionalisten verfügbar

wären. Für den exemplarischen – oder wie Seixas auch zu sagen vorschlägt: für den progressiven – Typus erhielten etwa Ereignisse als „Beweise oder Beispiele für Gesetze und Regeln“ (ebd.: 245) ihre historische Bedeutsamkeit. Dem kritisch historisch Denkenden sei z.B. die Kategorie der Kontinuität durch und durch suspekt und „das Bewußtsein des Wandels“ stehe im Vordergrund (ebd.: 248). Der genetisch historisch Denkende schließlich fasse den Verlauf der Geschichte weder – wie auf der exemplarischen Stufe – allein in der Kategorie des Fortschritts noch – wie auf der kritischen Stufe – allein in der Kategorie eines beständigen Niedergangs, sondern vermöge es vielmehr, zwischen Fortschritt für bestimmte Gruppen zu bestimmten Zeiten und Rückschritt für bestimmte Gruppen zu bestimmten Zeiten zu differenzieren.

Um nun die Fruchtbarkeit des theoretischen Rahmens zu erkunden, führt Seixas zunächst eine Re-Analyse empirischer Daten durch, die er bereits andernorts unter anderen Prämissen vorgestellt und ausgewertet hatte (s. Seixas 1993, 1994). Ausgangspunkt der Studie ist die Annahme, daß das historische Bewußtsein von Jugendlichen in zentraler Weise von populären Filmen und Fernsehsendungen mitbestimmt wird. Hierzu wurden elf Schülern einer 10. Klasse zunächst Ausschnitte aus einem neueren „Western“, „Der mit dem Wolf tanzt“, und sodann aus einem klassischen Western, „Die Spur des Falken“, gezeigt. Anschließend wurden die Jugendlichen zu den Filmen befragt, wobei die Bereiche historische Epistemologie und moralische Urteile fokussiert wurden. Die Forscher nahmen an, daß die in den Filmen offenkundig werdenden radikal unterschiedlichen Deutungen der „Wild-West“-Zeit – bei „Der mit dem Wolf tanzt“ werden die Indianer als Menschen dargestellt, die mit ihrer Umwelt in Harmonie leben bis sie von der weißen Zivilisation bestürmt werden, bei „Die Spur des Falken“ dagegen werden die Indianer als die Bösen porträtiert, die den guten Weißen Übel wollen – die Schüler zu Artikulationen historischen Denkens bewegen müßten. Es zeigt sich, daß sich das zuvor skizzierte analytische Gerüst auf die empirischen Daten anwenden ließ. Wenngleich eigentlich angenommen werden konnte, daß ein traditionaler Sinnbildungstypus schon durch die Anlage des Filmmaterials – scharf kontrastierende Deutungen – nahezu von vornherein ausgeschlossen wurde, zeigte sich doch, daß es Schüleräußerungen gab, die die konfligierenden Interpretationen des Geschehens nicht wahrnahmen – oder, so müßte man vorsichtiger sagen: nicht äußerten – und nacheinander den jeweiligen Interpretationsrahmen als gültig erachteten. Andere Schüler lösten die „interpretative Dissonanz“ (ebd.: 255) so auf, daß sie die beiden Filme als unterschiedlich fortschrittlich betrachteten. Dies bezog sich sowohl auf ihre Machart als auch auf die in ihnen enthaltene moralische Botschaft. Solche Deutungen wurden dem exemplarischen oder progressiven Typus zugeordnet. Ausführungen einer weiteren Schülerin wurden als Belege für das Vorhan-

densein eines kritischen Typus gewertet. Dieses Mädchen hielt weder den einen noch den anderen Film für eine historisch angemessene Darstellung. Wenn sie dennoch dem neueren Film den Vorzug geben würde, so führt sie in einer Weise, die ein Bewußtsein der eigenen historischen Standortgebundenheit offenbart, aus, dann wohl nur deshalb, „weil er moderner ist“ (ebd.: 256). Eine vierte Schülerin schließlich historisierte beide filmische Darstellungen konsequent und gab Gründe dafür an, weshalb manche filmischen Aussagen historische Wahrheit enthielten, manche andere dagegen nicht. Sie wurde dem höchsten, dem genetischen Typus, zugeordnet.

Außer den fokussierten Interviews zum Filmmaterial bietet Seixas noch Analysen von Daten aus einer anderen „Übung“ an, mit der „das Verständnis historischer Bedeutung von Schülern der 11. Klasse untersucht werden sollte“ (ebd.: 258). In dieser wurden die Jugendlichen aufgefordert, ein Diagramm mit den wichtigsten Ereignissen, Trends, Entwicklungen oder Themen der Weltgeschichte innerhalb von zehn Minuten zu zeichnen. Anschließend wurde ihnen die Gelegenheit gegeben, ihre Wahlen zu rechtfertigen bzw. die Liste zu ergänzen. Darüber hinaus sollten sie eine Reihe von Fragen beantworten, wie etwa, welche Ereignisse sie besonders wichtig fänden. Auch hier ließ sich das oben referierte kategoriale Raster, nun eben auf die Frage der historischen Bedeutsamkeit bezogen, anwenden. Auf der traditionellen Stufe lösten Schüler die Aufgabe so, daß sie schlicht die Ereignisse aufzählten, an die sie sich erinnern konnten, ohne in der Lage zu sein, selbst daraus eine begründete Auswahl zu treffen. Auf der exemplarischen/progressiven Stufe halten Schüler Ereignisse dann für historisch bedeutsam, wenn sie sich auf eine größere Anzahl von Menschen auswirken (etwa die Erfindung des Buchdrucks). „Der Beitrag zum menschlichen Fortschritt dient hier implizit als ein Maß für die Bedeutung von Ereignissen“ (ebd.: 260). Auf der kritischen Stufe fordern die Schüler die historischen Meta-Erzählungen der vorhergehenden Stufe durch die Betonung von Gegengeschichten heraus. Dazu gehört eine grundsätzlich skeptische Haltung zur Kategorie des Fortschritts in der Geschichte. Auf der genetischen Stufe schließlich sind die Jugendlichen in der Lage, auch aus scheinbar unwichtigen Ereignissen eine Erzählung zu formulieren, die für uns Heutige von Bedeutung ist.

Seixas geht am Ende seiner Abhandlung selbst auf die wichtigsten Probleme und weiteren Desiderate seiner Arbeit ein. Ich kann mich dem vollinhaltlich anschließen. So merkt er an, daß die „bloße“ Identifizierung der vier Typen historischer Sinnbildung selbstredend noch nichts über deren individuelle Entwicklung aussage. Außerdem hält er auch andere Schemata für denkbar, die möglicherweise sensitiver für das historische Bewußtsein Jugendlicher sind. Und schließlich problematisiert er die Vorstellung, die Typen seien immer weiter fortschreitende Stufen. Dennoch hält er am heuristischen Wert des Sche-

mas fest. Zu fragen bleibt selbstverständlich auch nach den explanativen Faktoren, die klären könnten, warum eigentlich die einen so historisch denken und die anderen anders und wie und weshalb es zu Veränderungen in diesem Denken kommt.

*Allgemeine kognitive Grundlagen des Geschichtsbewußtseins –
Dagmar Klose*

Dagmar Klose (1994: „Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Lernens bei elf- bis zwölfjährigen Kindern“) stützt sich in ihren Ausführungen auf zwei Langzeituntersuchungen aus den Jahren 1978 bis 1985 bzw. 1988 bis 1991, die in Brandenburg durchgeführt worden sind. An diesen Untersuchungen nahmen Schüler aus den Klassen 5 bis 11 teil. In der ersten Untersuchung wurden in Kooperation mit den entsprechenden Lehrerinnen sieben Klassen, in der zweiten Untersuchung acht Klassen untersucht, wobei die Autorin jeweils zwei Klassen selbst unterrichtete. Das vordringliche Ziel der Arbeiten war, empirisch begründete Vorschläge zur Optimierung des Geschichtsunterrichts zu formulieren. Den theoretischen Hintergrund der empirischen Bemühungen der Autorin stellen insbesondere kognitionspsychologische Theoreme nicht zuletzt aus der Tradition der kulturhistorischen Schule dar. Dabei interessiert sich Klose dafür, wie gesellschaftlich vermittelte historische Gehalte („objektive Bedeutungen“) von dem Bewußtsein, das sie als Persönlichkeitstheoretisches Konstrukt bestimmt, angeeignet bzw. interiorisiert („sinnhaft transformiert“) werden. Als besonders zentral sieht sie die Rolle von Vorstellungen an. Anders als bei anderen Erkenntnisprozessen habe man es beim historischen Lernen nicht mit anschaulichen, unmittelbar wahrnehmbaren Objekten zu tun, sondern mit solchen, die rekonstruiert werden müßten. Das funktioniere nicht zuletzt über „subjektive Abbilder früher wahrgenommener Erscheinungen“, eben Vorstellungen, die als Bindeglieder zwischen Wahrnehmung und Begriff fungierten. Historisches Lernen ist für die Autorin vor allem eine gedächtnisbasierte Tätigkeit, wobei diese „dreifach gebrochen“ (ebd.: 54) sei: Zum einen sei der historische Gegenstand immer schon ein gedeutetes Konstrukt. Darüber hinaus stelle die Lehrerpersönlichkeit ein weiteres interpretierendes Medium dar. Und schließlich breche der Rezipient durch seinen aktuellen Entwicklungsstand das Anzueignende ein drittes Mal.

Die kindlichen Aneignungsprozesse (bzw. das, was sie dafür hält) von Fünft- und Sechstkläßlern stellt Klose gegliedert nach Kognition, Motivation und Emotionalität vor. Dabei geht sie so vor, daß sie die vorwiegend qualitativen Analyseergebnisse von Fragen, die den Kindern nach bestimmten Unterrichtseinheiten gestellt wurden, vorstellt und anhand von Schüleräußerungen veranschaulicht. So lautete eine

Frage: „Warum waren die Urmenschen den Tieren schon weit überlegen?“ Drei „Reproduktionsmerkmale“ (ebd.: 62) seien bei der Beantwortung dieser Frage charakteristisch. 1. Der gelernte Zusammenhang wird auf einer leicht verallgemeinerten Ebene insgesamt strukturiert. 2. Die Strukturelemente werden reduziert, so daß unzulässige Vereinfachungen vorgenommen werden. 3. Situative Merkmale werden verallgemeinert. Darüber hinaus könne man beobachten, daß die meisten Schüler historische Phänomene auf zwei Ebenen strukturieren, und zwar auf einer eher begrifflichen und einer eher anschaulich-situativen Ebene.

Bei Emotionalität und Motivation gelangt Klose zu folgenden Ergebnissen: Es seien gerade diejenigen geschichtlichen Inhalte, die am besten behalten würden und das größte Interesse erweckten, die zugleich die affektive Urteilsbildung am stärksten ansprächen. Dies geschehe insbesondere bei solchen Themen (etwa dem Spartakusaufstand), bei denen (scheinbar) klar zwischen gut und böse unterschieden werden könne. Ohnehin neigten die Schüler in diesem Alter zu polaren Wertungen und berücksichtigten nicht oder nur kaum Ambivalenzen und Zwischentöne. Stets geht es der Autorin um einen Vergleich zwischen dem, was gelehrt wurde, und dem, was die Schüler sich davon aneigneten und behielten.

Zum Schluß ihres Aufsatzes verdichtet Klose ihre Ergebnisse in drei Punkten: 1. Der Zugang zur Geschichte erfolge bei ihren Forschungspartnern über eine Affirmation des Geschehenen. Affirmation sei der Dreh- und Angelpunkt ihrer sinnhaften Strukturierung historischer Phänomene. Allerdings gibt Klose zu bedenken, daß dies mit dem DDR-spezifischen Geschichtsunterricht zusammenhängen könnte. 2. Zwischen kognitiven Interessen und kognitiven Fähigkeiten bestehe eine deutliche Kluft. Die Kinder verfügten über größere kognitive Möglichkeiten, als sich in ihren kognitiven Interessen zeige. 3. Bei der Beantwortung der Frage, ob die Kinder historisch-politisch denken könnten, fällt die Antwort der Autorin sehr skeptisch aus. Sie macht eine Dominanz des moralischen Bewußtseins gegenüber anderen Bewußtseinsformen aus. Gleichwohl seien Ansätze zum historischen Denken schon beobachtbar, wenn die Kinder historische Sachverhalte in ihrer Entwicklung in Beziehung zu anderen Sachverhalten setzten.

Kloses Arbeit offenbart einmal mehr eine Schwierigkeit, die auch anderen der hier besprochenen Studien zum historischen Bewußtsein zu eigen ist: Es ist oftmals nicht mehr auszumachen, ob die Autorin noch in einem *spezifischen* Sinne von Geschichtsbewußtsein spricht. Die kognitiven Strukturierungsleistungen, die sie vorstellt, sind nämlich sicher auch für andere Bereiche menschlichen Denkens charakteristisch und eben nicht für das geschichtliche allein. Nun wird man das historische Bewußtsein gewiß nicht ohne jeglichen Verweis auf allgemeinere kognitive Strukturierungsleistungen oder andere „ver-

wandte“ Bewußtseinsformen, wie das für historische Sachverhalte zweifellos wichtige moralische Bewußtsein, verhandeln können oder wollen. Es müßte aber dennoch bis zu einem gewissen Grade zumindest klar sein, was für das historische Bewußtsein und *nur für dieses* konstitutiv ist und es damit deutlich von anderen Bewußtseinsformen unterscheidet. Aus diesem Grund halte ich die von Klose präsentierten Ergebnisse – deren genaues Zustandekommen und deren genaue Auswertungsweise aus ihrer Darstellung im übrigen nicht in jeder Hinsicht nachvollziehbar sind – nur in einem bedingten Sinne für Resultate zum historischen Bewußtsein von Schülern. Die Wahl ihres theoretischen Ankerpunktes in der kulturhistorischen Schule finde ich dagegen für eine (entwicklungs-)psychologische Fundierung von Analysen zum Geschichtsbewußtsein von Kindern und Jugendlichen sinnvoll und einen wichtigen Schritt weg von bloßen Übernahmen etwa genetisch-strukturalistischer Vokabulare ohne genauere Prüfung ihrer Adäquatheit. Dieser Vorwurf trifft in unterschiedlicher Weise auf die nächsten beiden Studien zu.

Verfehlung des Forschungsgegenstandes – Christian Noack

Christian Noack (1994) unternimmt in seiner Studie „Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein“ theoretische Reflexionen und die empirische Analyse eines Einzelfalls. Zum einen stellt er den strukturgenetischen Ansatz James Fowlers zu Stufen des religiösen Bewußtseins in ihrer Beziehung zu Ich-Entwicklung und Lebenslauf vor. Diesen Ansatz benutzt er dann, um aus bisherigen empirischen und theoretischen Studien gespeiste Mutmaßungen zur Entwicklung des Geschichtsbewußtseins innerhalb des Fowlerschen Rahmens zu verorten. Hieraus destilliert er einen eigenen Vorschlag zu möglichen Stufen des Geschichtsbewußtseins, dessen empirische Fruchtbarkeit er schließlich anhand der Vorstellung ausgewählter Ergebnisse eines Leitfadeninterviews zeigen möchte, wobei es ihm hier gerade auch um die Verbindung von Stufen des Geschichtsbewußtseins und der Ich-Entwicklung zu tun ist. Die postulierten Stufen lauten (ebd.: 29 ff.): Intuitiv-projektiv, konkret-narrativ, konventionell-affirmativ, kritisch-reflektierend und selbstreflektiv-verbindend. Grob zusammengefaßt läßt sich sagen, daß die Ontogenese des Geschichtsbewußtseins folgendermaßen vorgestellt wird: Sie beginnt als ein egozentrischer Umgang mit Historie. Diesem folgen erste Ansätze historisch-narrativer Kompetenz – von Noack als „Geschichtenbewußtsein“ bezeichnet (ebd.: 29). Dann geht es weiter mit einer unkritischen Eingliederung in die jeweilige Gruppe qua konventionellem Geschichtsbild. Dieses wird durch eine Reflexion des bis dahin stillschweigend als gültig angenommenen Geschichtsbildes abgelöst. Schließlich entsteht die Fä-

higkeit, die Relativität von Geschichtsbildern wahrnehmen und wertschätzen zu können.

Die Auswertung eines Leitfadeninterviews, die nach einer ausführlichen Vorstellung des Leitfadens erfolgt, erbringt die Kategorisierung der Antworten der Forschungspartnerin über die von ihr erzählten biographischen Abschnitte hinweg, die im wesentlichen der vorher postulierten Stufenfolge entsprechen.

Noacks Arbeit erscheint in mehrerlei Hinsicht außerordentlich problematisch. Dies beginnt bereits bei der Erstellung der Stufenfolge. Sicher kann man sich bei der Konstruktion einer solchen Folge an Vorbilder halten, es ist jedoch fraglich, ob bei einer solch engen Anlehnung, wie Noack sie vornimmt, überhaupt noch etwas zur Entwicklung eines spezifisch *historischen* Bewußtseins zu erwarten ist, oder nicht vielmehr bloß ganz *allgemeine* entwicklungspsychologische Trends. Letzteres scheint mir hier der Fall zu sein. Dazu betrachte man nur die Charakterisierung der ersten und der letzten Stufe: Der Verlauf geht in bewährter Piagetscher Manier – die Ausführungen auf das wesentliche verknappend – von Egozentrismus zu Dezentrierung. Ohne wesentlich detailliertere Ausführungen (als die, die Noack bietet) zur *spezifischen* Bedeutung solch eines Wandels für das historische Bewußtsein bleibt der Gewinn solcher Aussagen unweigerlich aus. Darüber hinaus ist das skizzierte Vorgehen der Konstruktion einer Stufenfolge zwar nicht gerade ex nihilo aber doch ohne wirklich triftige Begründung und vor tatsächlich extensiven empirischen Analysen fragwürdig.

Des weiteren ist die empirische Fundierung der vorgeschlagenen Stufenfolge überhaupt vollkommen unklar. So heißt es lapidar: „Wir haben bisher 5 Stufen der Ich-Entwicklung analysiert und zur Formulierung von entsprechenden Stufen des Geschichtsbewußtseins ausgewertet“ (ebd.: 33). Ansonsten finden sich keine weiteren Angaben, weder über die Anzahl der untersuchten Personen noch über den erhebungs- und auswertungsmethodischen Zugang oder über die gewonnenen Befunde. Sodann artikuliert Noack ein weiteres Forschungsinteresse im Kontext der Ontogenese des Geschichtsbewußtseins, nämlich die Exploration des Zusammenhanges zwischen den vorgeschlagenen Stufen und ihrer biographischen Einbettung. Dazu stellt er – wie bereits erwähnt – ein Leitfadeninterview vor. Was nun dieses anbelangt, so ist seine Darstellung außerordentlich knapp und von daher wenig informativ. Außerdem zeigt sich an der dann vorgenommenen Zuordnung einzelner Aussagen der Forschungspartnerin zu den postulierten Stufen die Stumpfheit des analytischen Werkzeugs nochmals ganz deutlich. Schließlich suggerieren die Analyseergebnisse eine Bestätigung der Stufenabfolge, was jedoch schon darum als kritisch anzusehen ist, als es sich bei den vorgestellten Daten ja um retrospektiv gewonnene handelt, sie mithin nur unsichere Aussagen über die zu

den entsprechenden Lebensaltern *tatsächlich* vorfindbaren Stufen erlauben.

Piaget ohne Akkomodation – Roy N. Hallam

Roy N. Hallam (etwa 1967, 1969 oder 1970: „Piaget and thinking in history“) gehört zu den Autoren, die sich um die psychologische Aufklärung des historischen Bewußtseins im Anschluß an Piaget bemühen. Dieser Anschluß geschieht vollkommen unmittelbar. Hallam rekurriert zum einen umstandslos auf das Äquilibrationsmodell, zum anderen auf die von Piaget vorgeschlagene Stufenfolge von der prä-operationalen über die konkret-operationale bis zur formal-operationalen Stufe. Dabei geht er explizit (1970: 163) von der voraussetzungs-vollen Annahme aus, Piagets Stufenfolge sei auf alle möglichen Arten des Denkens übertragbar. Dazu untersucht er 100 Schüler im Alter von elf bis sechzehn Jahren. Er legt ihnen drei historische Textpassagen vor: „Mary Tudor“, „Die normannische Eroberung Englands“ und „Die Bürgerkriege in Irland“ und befragt sie zu diesen Texten. Beispielhafte Fragen sind etwa: Glaubst Du, daß William ein grausamer Mensch war? Warum hat William Nordengland zerstört? Kannst Du Dir vorstellen, was William sonst hätte tun können? Es ist auffällig, daß ein Großteil der Fragen auf die Evokation moralischer Urteile der Forschungspartner abzielt. Die Antworten schätzt Hallam sodann mit Hilfe Piagetscher Kriterien zur Beurteilung, ob eine bestimmte kognitive Stufe vorliegt oder nicht, ein (vgl. für eine konzise Veranschaulichung der Vorgehensweise bei der Kategorisierung des Materials Hallam 1970: 164 ff.). Von prä-operationalem Denken soll dann gesprochen werden, wenn die Aussage des Forschungspartners a) sich nicht auf die im Text bereitgestellten Informationen bezieht, b) auf nur ein Merkmal zentriert ist und c) von einem Element zum nächsten springt, ohne die gesamten Fakten zu integrieren. Ein Beispiel hierfür zur Illustration: Die Aussage (und deren Begründung) eines dreizehn-jährigen Schülers, daß „Mary Tudor“ modische Kleidung geschätzt hätte, wird als der prä-operationalen Stufe zugehörig klassifiziert, da der Junge in seiner Antwort von einem Element zum nächsten springt, ohne die gesamten Fakten zu integrieren. Zunächst gibt er einfach an, die Königin hätte modische Kleidung geschätzt, ohne daß dies in der vorgelegten Textpassage angesprochen worden wäre, dann begründet er dies auf Nachfrage so: „With being a member of the Catholic Church the priest has very expensive vestments and [so] she liked very expensive clothes and also to have jewels and other decorations on her“ (ebd.: 164 f.). Von konkret-operationalem Denken soll dann gesprochen werden, wenn die Aussage des Forschungspartners zwar eine organisierte Gestalt zu erkennen gibt, sich aber lediglich auf das bezieht, was unmittelbar im Text offensichtlich ist. Von formal-opera-

tionalem Denken soll schließlich dann gesprochen werden, wenn die Aussage des Forschungspartners erkennen läßt, daß eine Vielzahl möglicher Verbindungen gesehen wird. Hallam läßt die Antworten zur wissenschaftlichen Kontrolle auch von einem weiteren Forscher einschätzen, wobei der ermittelte Konkordanzkoeffizient mit einer Varianzaufklärung von etwa 50 Prozent nur mäßig befriedigend ist (vgl. Hallam 1967: 188 f.). Es zeigt sich, daß das empirische Material nach den Piagetschen Stufen einigermaßen trennscharf kategorisiert werden kann (zu den diesbezüglichen statistischen Operationen vgl. ebd.: 186 f.). Dabei kann festgehalten werden, daß die Wahrscheinlichkeit, Antworten auf einer der höheren Stufen zu produzieren, mit steigendem Lebensalter wächst. Hallam hält des weiteren fest, daß sich das Erreichen der entsprechenden Stufen bezüglich historischen Denkens gegenüber den von Piaget festgestellten Altersgrenzen nach oben hin verschiebt. Dies ist allerdings, so der Autor, nicht weiter erstaunlich, handle es sich doch beim historischen um eine besonders komplexe Form des Denkens. Als eine pädagogische Konsequenz aus seinen Forschungen fordert Hallam, mit dem Geschichtsunterricht nicht zu früh zu beginnen und sich zu Beginn auf Anschaulichkeit und Konkretheit zu konzentrieren.

Selbstredend lassen sich kindliche und jugendliche Aussagen zu historischem Material danach analysieren, inwiefern sie dem prä-operationalen, dem konkret-operationalen oder dem formal-operationalen Denken sensu Piaget entsprechen. Es ist allerdings die Frage, ob damit wirklich ein substantieller psychologischer Beitrag zur Aufklärung des historischen Bewußtseins geleistet wird. Schließlich ist noch nicht viel – aber gewiß auch nicht nichts – damit gewonnen, wenn wir in Erfahrung bringen, daß sich die Piagetsche Sequenz beim historischen Denken nach oben hin verschiebt (ich lasse allerdings unerörtert, inwiefern der empirische Befund Hallams Triftigkeit beanspruchen kann, und beschränke mich darauf, daran zu erinnern, daß schon die Interrater-Reliabilität bezüglich der Einschätzung des empirischen Materials nicht überwältigend hoch ist). Der Autor wendet das Piagetsche Gerüst an, ohne die Frage aufzuwerfen, ob es überhaupt seinem Gegenstand angemessen ist. Dabei gelangt er dann konsequenterweise zu einem wenig innovativen Ergebnis – eben der Aussage, die Piagetsche Stufensequenz verschiebe sich beim historischen Denken nach oben. Was das spezifisch historische an dem Denken seiner Forschungspartner aber eigentlich ist, bleibt damit im Dunkeln.

*Personales Geschichtsbewußtsein in
rekapitulationstheoretischer Perspektive – Kieran Egan*

Kieran Egan (etwa 1989: „Layers of historical understanding“) geht in seinem Vorschlag zu vier voneinander unterscheidbaren Schichten historischen Verstehens – hierin ähnelt sein Unternehmen demjenigen Jörn Rüsens oder Peter Seixas (s. oben) – zunächst von der Geschichte der (westlichen) Historiographie aus. Seine Gliederung, die sich an funktionalen Unterscheidungen orientiert und zudem dem chronologischen Verlauf der Historiographieggeschichte entsprechen soll, sieht folgendermaßen aus: 1. Geschichte wird vor allem dazu genutzt, gegenwärtige soziale Konventionen und die Verortung individueller Rechte und Pflichten in bezug auf diese Konventionen zu rechtfertigen. 2. Geschichte besteht aus dramatischen Narrativen, die uns einladen, uns mit den heroischen Figuren oder großen Strömungen emotional zu identifizieren. 3. Geschichte wird hinsichtlich zugrundeliegender Strukturen und Gesetzmäßigkeiten analysiert, um auf deren Grundlage groß angelegte Theorien zu errichten. 4. Geschichte wird betrieben, um zu erfahren „wie es eigentlich gewesen ist“ (Ranke). Diese Schichten, so Egan, folgen einer sequentiellen Ordnung, und zwar auch in der Ontogenese. Daher etikettiert der Autor selbst seinen Ansatz konsequenterweise als einen *rekapitulationstheoretischen* (vgl. ebd.: 282). Besonders die ersten zwei Schichten seien für Schulkinder von besonderer Bedeutung. Egan spricht bei ihnen auch von den „mythischen“ und „romantischen“ Fundamenten historischen Verstehens. Wie die Mitglieder archaischer Gesellschaften, die noch nicht über Schrift verfügen und deswegen all das, was sie für erinnerenswert halten, beständig in Form von einfachen Narrativen *ko-memorieren* müssen, so würden dies in gewisser Weise auch Kinder tun, die noch nicht schreiben und lesen können. Diese Narrative seien binär strukturiert (lediglich grobe Unterscheidungen zwischen gut und böse, schön und häßlich etc.), ihr Inhalt sei eher märchenhaften Charakters und die Narrative seien auf die Gewinnung sicherer Orientierungen angelegt. In dem Alter, in dem die Kinder nun Schriftlichkeit und Literalität verinnerlichen würden, gäbe es einen entscheidenden Wandel in ihrem historischen Denken und vor allem in ihrem historischen Interesse. Zwar seien die Kinder nach wie vor an phantastischen Geschichten interessiert, diese müßten aber jetzt in einen Rahmen eingefügt sein, der Plausibilität und eine gewisse Realitätshaltigkeit garantiere. So müsse man eben wissen, daß etwa Superman an einem bestimmten Ort geboren sei, daß seine überwältigenden Kräfte mit *xy* zusammenhängen usw. Des weiteren würden die Kinder auf dieser „Stufe“ sich mit historischen Helden bzw. größeren historischen Strömungen identifizieren. Dies deutet Egan als ein Mittel der Identitätsbildung. Die Bindung an bestimmte Helden stellt quasi ein Übergangsobjekt zur ausgereiften personalen Identität dar, das den in einer hochentwickel-

ten Gesellschaft weitgehend machtlosen Jugendlichen Sicherheit vermittelt. Schließlich sei bisweilen eine Art obsessive Sammlung historischen Wissens zu beobachten, die sich vor allem auf die „exotischen“ Aspekte der Historie beziehe. Dies liegt daran, so mutmaßt der Autor, daß die Jugendlichen die gesamte Skala zwischen dem Eigenen und dem Fremden durchmessen wollen.

Ohne den Ausführungen „face-validity“ absprechen zu wollen, ist Egans Arbeit nur bedingt fruchtbar. Schon der „rekapitulationstheoretische“ Ansatz, den der Autor seinen Überlegungen unterlegt, ist fragwürdig. Warum sollten Kinder und Heranwachsende in den sogenannten entwickelten westlichen Gesellschaften wie die Erwachsenen archaischer Gesellschaften historisch denken? Diese Annahme scheint eher aus dem Repertoire überholter ethnologischer Hypothesen zu stammen, als daß sie zu dem gegenwärtigen Diskussionsstand Substantielles beisteuern könnte. Darüber hinaus ist Egans Begriff historischen Denkens unbestimmt. Und schließlich wird die empirische Basis für seine Schlußfolgerungen im Dunkeln gelassen: „These are three techniques children use readily in thinking, which are easily verified by any observer“ (ebd.: 284). Oder: „Again, I will consider just three characteristics of students’ sense-making, and will infer them from some of the commonest intellectual engagements that are readily observable“ (ebd.). Etwas nähere Informationen über die angeblich so offensichtlich beobachtbaren Sinnbildungsleistungen bzw. Denkformen wären schon von Interesse gewesen.

*Kontingenz, Wandel und andere Konstituenten
historischen Denkens – Denis J. Shemilt*

Denis J. Shemilts Monographie „History 13-16. Evaluation study“ (1980) ist, wie der Name schon sagt, eine Evaluationsstudie. Gleichwohl stellt sie aber auch eine empirische Arbeit zur Entwicklung des historischen Bewußtseins dar,²⁰ insofern es ihr um den Nachweis von Entwicklungsmöglichkeiten durch schulische Instruktion geht und sie eine Auseinandersetzung mit entwicklungstheoretischen Überlegungen bezogen auf den speziellen Fall historischen Denkens bietet (s.

20 Dieser doppelten Funktion wegen – Evaluationsstudie und Beitrag zur Aufklärung ontogenetischer Faktoren – ist Shemilts Arbeit in Abschnitt 2 doppelt rubriziert worden. Dies hätte selbstverständlich auch für andere der dort genannten Studien geschehen können, sind sie doch nur selten ganz eindeutig zu klassifizieren. Im Falle Shemilts ist eine „Doppelindizierung“ kaum zu vermeiden.

ebd., insbesondere: 46-51).²¹ So wird auf Shemilt (1980) in unterschiedlichen Arbeiten insbesondere auch wegen des zuletzt genannten Aspektes verwiesen (etwa Lee, Dickinson und Ashby 1998: 227 f.; Seixas 1998: 236, Anm. 6; Wineburg 1998: 307-310). Der Kerngedanke des Projekts – das zu Beginn der 1970er Jahre gestartet wurde (damals noch mit einer sehr engen Anbindung an Piagetsche Vorstellungen; solche Arbeiten, wie etwa diejenige Jurds [1973],²² können wohl als Vorbilder gelten) – war es, daß Geschichtsunterricht sich nicht so sehr auf die Vermittlung historischer Fakten konzentrieren sollte, sondern vielmehr auf *Grundlagen historischen Denkens*. Den damaligen Curriculumsplanern ging es also insbesondere darum, daß mit Schülern erarbeitet würde, was das historische Denken zu einem spezifischen Denken machte. Dazu gehörten als besonders wichtige Konstituenten die Rolle von Kontingenz und sozialem Wandel sowie die Besonderheiten historischer Entwicklung und historischen Argumentierens (ebd.: 4). Es wurden hunderte von Schülern, die den neuen curricularen Vorstellungen gemäß unterrichtet wurden, per Interview untersucht und mit hunderten anderer Schüler, die „traditionell“ unterrichtet wurden, verglichen. Dabei wurden die Gruppen gemäß für wichtig gehaltener Variablen wie Alter, Geschlecht, IQ, sozioökonomischer Hintergrund und dergleichen mehr, so weit wie möglich, ähnlich gehalten. Es zeigte sich, so der Autor, daß diejenigen Schüler, die mit den neu entwickelten Materialien unterrichtet worden waren, deutlich besser historisch denken konnten als die anderen Schüler. Das äußerte sich beispielsweise darin, daß 50 Prozent der „traditionell“ unterrichteten Schüler nicht zwischen historischem und naturwissenschaftlichem Wissen unterscheiden konnten, wohingegen dies bei den Teilnehmern des Projekts nur zu 10 Prozent der Fall war. Darüber hinaus erreichten 68 Prozent der Projektteilnehmer die beiden höchsten Stufen auf der gleich darzustellenden Typologie historischen Denkens, wogegen dies bei den „traditionell“ unterrichteten Schülern nur 29 Prozent waren.

Die Schüleräußerungen wurden unter vier Kategorien subsumiert.

1. „Eben-weil“ Antworten. Gemäß diesem Niveau geschehen Ereignis-

21 In aller Kürze kann gesagt werden, daß hier ein Rekurs auf Piaget nur noch sehr selektiv erfolgt (anders als zu Beginn des Projekts, s. unten) etwa in dem Sinne, man könne möglicherweise die kognitiven Stufen Piagets auf historisches Denken übertragen, müsse sie aber zu diesem Zweck beträchtlich modifizieren, ohne daß damit allerdings schon alles über die Entwicklung historischen Bewußtseins gesagt wäre.

22 Wineburg (1998: 307) polemisiert zu Recht gegen diese Arbeiten, die Versuche waren, „das reine historische Denken“ – durch kein Hintergrundwissen verdorben – zu erforschen [und damit] zur absonderlichen Erschaffung ‚fiktionaler historischer Szenarien‘ seitens der Forscher führten.“

nisse ohne jede innere Logik. 2. Hier werden historische Phänomene wie die Teile eines Puzzles angesehen, die man nur zusammenfügen müßte, um „die“ Geschichte zu haben. 3. Die Schüler auf dieser Stufe beginnen zu begreifen, daß die Vergangenheit und ihre Erzählung zweierlei Dinge sind. 4. Äußerungen, die sich auf diesem Niveau bewegen, lassen erkennen, daß den Schülern deutlich wird, daß historische Erklärungen kontextgebunden und -sensitiv erfolgen sollten.

Ich möchte mich nicht damit aufhalten, die Ergebnisse dieser Studie genauer darzulegen. Worauf es mir in der Hauptsache ankommt, ist dies: Ich halte den Ansatzpunkt der Arbeit für besonders wertvoll und weiß mich in meinen eigenen empirischen Bemühungen mit ihm weitgehend einig, nämlich das Hauptaugenmerk auf dasjenige zu richten, was das historische Bewußtsein zu einem genuin *historischen* Bewußtsein bzw. einer spezifisch *historischen* Denkform macht. Dabei spielen die von Shemilt hervorgehobenen Konstituenten, wie sozialer Wandel und Kontingenz gewiß eine überragende Rolle. Allerdings ist wohl Wineburgs (1998: 310) folgende moderate Kritik beherzigenswert und zeigt das Erfordernis eines anderen erhebungsmethodischen Zugriffs an:

„Obwohl Shemilts Auswertung des *School's Council*-Projekts eine Möglichkeit bot, die Entwicklung der Heranwachsenden entlang eines Kontinuums historischen Denkens zu konzeptualisieren, gewährte sie nur gelegentliche, flüchtige Einblicke in ihr tatsächliches Sprechen und Denken. Die meisten Bruchstücke ihres Denkens, die im Evaluationsbericht präsentiert wurden, waren Erwidern auf Interviewfragen gewesen, die ihnen von erwachsenen Forschern gestellt worden waren. In einigen Fällen sagen uns diese Erwidern mehr über die Fähigkeit der Kinder, über ihr eigenes Denken zu philosophieren, als über das Wesen und die Beschaffenheit dieses Denkens selbst.“

Darüber hinaus, so darf man wohl ergänzen, leidet die Studie an einer kognitiven Schlagseite, da die affektiven und motivationalen Komponenten des historischen Bewußtseins oder auch seine lebensweltliche Verankerung bzw. seine personale und soziale Identität nicht zuletzt jenseits explizit kognitiver Prozesse konstituierende Funktion weitgehend ausgeklammert sind.

4 Resümee

Die erörterten Studien lassen sich in vielerlei Hinsicht ordnen. Dabei stellt die von mir gewählte Strategie nur eine von vielen möglichen dar. Nach dem detaillierten (aber ganz gewiß nicht erschöpfenden) Streifzug durch das zum Teil recht heterogene Feld empirischer Studien zum historischen Bewußtsein könnte eine nicht disjunkte Kategori-

sierung der im vorhergehenden Abschnitt verhandelten Arbeiten auch so aussehen: Studien, die umfassender angelegt sind (Sonntag, Küppers, Roth, v. Borries et al., Klose) gegenüber solchen, die spezifische Aspekte des Geschichtsbewußtseins fokussieren (Jaide, Pandel, Schmidt); Studien, die sich affirmativ auf unterschiedliche Spielarten des genetischen Strukturalismus beziehen (Létourneau, Noack, Hallam) gegenüber solchen, die einen solchen Rekurs allenfalls unter deutlich eingeschränkten Umständen zulassen möchten (Shemilt); schließlich lassen sich die Arbeiten von Rösen und Mitarbeitern, Seixas und Egan unter die Rubrik „rekapitulationstheoretisch orientierte Arbeiten“ bringen.

Gleich unter welche übergeordneten Titel man die Studien jedoch auch subsumieren möchte, so kann und soll jedenfalls folgendes festgehalten werden, wobei es mir nicht allein auf die Studien zur Entwicklung des Geschichtsbewußtseins ankommt: Beklagenswert ist nicht nur der Mangel überhaupt an empirischen Studien und theoretischen Konzeptualisierungen des Geschichtsbewußtseins, sondern auch die mangelnde Fundiertheit vieler vorliegender Ansätze. Dies betrifft mehrere Ebenen. Da ist zum einen (oftmals) die Schlichtheit des methodischen Instrumentariums auf seiten der Datenerhebung und -auswertung. Was die Erhebung betrifft, so wird sie bisweilen so angelegt, daß reichhaltige Artikulationen des Geschichtsbewußtseins qua methodischem Zugriff gar nicht evoziert werden können. Dies geschieht etwa dann, wenn historisches Interesse einfach auf die Beliebtheit des Schulfaches Geschichte reduziert wird, die auf einer Skala anzugeben ist, oder wenn Topoi historischen Denkens mittels geschlossener Fragen eruiert werden sollen. Letzteres kontrastiert mit theoretischen Bestimmungen des Geschichtsbewußtseins als eines historisch-*narrativen* Bewußtseins, die die Autoren häufig selbst vornehmen, in ihren empirischen Studien jedoch nicht einzulösen vermögen, weil sie genau dies – historische Narrative – mit ihrem Instrumentarium überhaupt nicht in den Blick bekommen können. Was die Auswertung anbelangt, so können gleichermaßen eine Reihe der quantitativ wie der qualitativ orientierten Arbeiten kritisiert werden. Einige dieser Arbeiten – vor allem die älteren, aber nicht nur sie – gehen über einfachste Auswertungsschritte nicht hinaus. Häufig werden lediglich deskriptiv-statistische Kennwerte mitgeteilt oder – bei den „qualitativen“ Arbeiten – bloß Textausschnitte illustrativ eingesetzt, ohne daß genauer klar würde, wie diese Ausschnitte zustande gekommen sind, und wie deren Interpretation vorgenommen wurde. Allerdings garantiert ein aufwendiger statistischer Apparat selbstverständlich auch noch keine triftigen wissenschaftlichen Aussagen. Mängel diesbezüglich weisen die zahlreichen Studien von v. Borries und Mitarbeitern auf, die zwar auf erprobte und elaborierte multivariate statistische Verfahren zurückgreifen, sich jedoch so weit von den empirischen Phänomenen lösen, daß ihre Ergebnisse häufig den Charakter von Artefakten annehmen.

Die Schwierigkeiten beginnen jedoch nicht erst auf der Ebene des Methodischen, sondern bereits auf der des Begrifflichen und Theoretischen. Mitunter ist nämlich nicht recht klar, inwiefern es sich bei den entsprechenden Konzeptualisierungen um solche des Geschichtsbewußtseins selbst handelt, oder bloß um solche, die als Basiskompetenzen des historischen Bewußtseins angesehen werden müssen. Darüber hinaus fehlt nach wie vor weitgehend eine Grundbegrifflichkeit, die deutlich machen würde, was Entwicklung historischer Sinnbildung *psychologisch* heißt. Diesem Desiderat möchte ich mich daher im nächsten Kapitel zuwenden. Im fünften Kapitel dieser Arbeit stelle ich in Abgrenzung zu einigen der soeben diskutierten Arbeiten sodann meinen methodologisch-methodischen Zugang dar, um schließlich im sechsten Kapitel die empirischen Ergebnisse der Studie darzustellen. Auch diese verdanken sich nicht zuletzt wieder dem kritischen Dialog mit einem Teil der eben erörterten Studien. Meinen manche der Autoren nämlich, vorwiegend Defizite des historischen Bewußtseins ihrer Forschungspartner diagnostizieren zu können, lassen sich auf der Grundlage der von mir erhobenen Daten ganz im Gegenteil höchst komplexe Strukturen eben dieses Bewußtseins ausmachen. Einen ersten Eindruck der möglichen Komplexität jugendlichen Geschichtsbewußtseins geben manche der von Seixas mitgeteilten Ergebnisse, etwa wenn er das kritische oder genetische historische Denken einiger seiner Forschungspartner beschreibt. Gewiß ist aber nicht allein von Seixas Wertvolles zum historischen Bewußtsein von Kindern und Jugendlichen zu lernen. Interessante Anregungen kann man auch – um mich auf nur ein Beispiel zu beschränken – von der Pionierarbeit Sonntags beziehen, nicht zuletzt in ihrem methodischen Zugang, aber auch in den von ihm präsentierten Ergebnissen. Überhaupt dienen die referierten Ergebnisse vielfach als Vergleichshorizonte für die Interpretation und Darstellung der Resultate der eigenen empirischen Analysen. Dabei werden sich selbstverständlich neben Konvergenzen sowie Präzisierungen ebenso deutliche Differenzen zeigen.