

Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen

Carlos Kölbl & Jürgen Straub

Keywords:
Geschichte,
Historie,
Geschichts-
bewusstsein,
historisches
Bewusstsein,
Identität, Weltbild,
Moderne, Ge-
schichtsdidaktik,
Kulturpsychologie,
Jugendalter,
kognitive
Entwicklung,
qualitative
Forschung, Grup-
pendiskussion

Zusammenfassung: Zunächst wird die These, Geschichtsbewusstsein sei eine anthropologische Kompetenz und Kategorie, auf den Prüfstand gestellt. Dabei wird ein Konzept modernen historischen Bewusstseins skizziert, das fortan als Arbeitsbegriff dient. Dieses Bewusstsein, so wird dargelegt, ist kein universeller anthropologischer Tatbestand, sondern ein Resultat der Entwicklung okzidentaler Kulturen und Gesellschaften. Von dieser Entwicklung, in der nicht zuletzt die Durchsetzung eines wissenschaftlichen Weltbildes und methodischen Denkens eine wesentliche Rolle spielte, sind längst eine Vielzahl von Gruppen und Individuen zutiefst geprägt. Deren Geschichtsbewusstsein ist modern, insofern es sich auf eine radikal temporalisierte und dynamisierte Welt bezieht und partielle Repräsentationen dieser Welt (implizit) an argumentative Geltungsansprüche bindet. Außerdem ist es eng mit der Möglichkeit selbstkritischer Reflexionen verbunden, die in der historisch vermittelten Begegnung mit Fremdem verwurzelt sind. Nach einem gerafften Überblick über wichtige Fragestellungen und den Stand der Forschung in verschiedenen Disziplinen werden erste, ausgewählte Ergebnisse einer umfassenderen, qualitativ-empirischen Studie vorgestellt. In den durchgeführten und analysierten Gruppendiskussionen mit Jugendlichen – hier speziell: dreizehn bis vierzehnjährigen Gymnasiasten – finden sich deutliche Indikatoren eines spezifisch modernen Geschichtsbewusstseins. Dieses Bewusstsein ist bei näherer Betrachtung in einem doch erstaunlichen Ausmaß wissenschaftlich-methodischen Rationalitätsstandards verpflichtet. Man mag dies als geglückte Implementation einer vernunftorientierten Lebensform in den Alltag von Jugendlichen begrüßen oder als Ausdruck einer Überformung pragmatischer Handlungs- und Lebensorientierungen durch szientifische Standards beklagen: fest steht erst einmal, dass die Verpflichtung, die Rekonstruktion vergangener Wirklichkeiten und geschichtlicher Geschehnisse und Zusammenhänge als intersubjektiv nachvollziehbare und rational begründbare Erkenntnisoperation auszuweisen und zu reflektieren, bei den von uns untersuchten Jugendlichen stark ausgeprägt ist. Ihr Denken weist sich auch in anderen Hinsichten als spezifisch "modern" aus. Dieser Befund wird – neben der Darstellung inhaltlicher Geschichtskennntnisse und Interessen der Jugendlichen – ausführlich dargelegt. Abschließend wird erörtert, inwiefern sich die zentralen Ergebnisse als Korrektur gegen die verbreitete Klage über ein angeblich defizitäres Geschichtsbewusstsein von Schülern verstehen lassen.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Geschichtsbewusstsein: anthropologische Universalie oder kulturelle Errungenschaft?](#)
- [2. Geschichtsbewusstsein empirisch: Notizen zum Stand der Forschung](#)
- [3. Die methodische Anlage der Untersuchung](#)
- [4. Jugendliche in der Geschichte: Erste Ergebnisse einer empirischen Studie](#)
 - [4.1 Der Diskussionsverlauf im Überblick](#)
 - [4.2 Inhalte des Geschichtsbewusstseins: Thematisches Spektrum, Relevanzen und Dynamik der Gruppendiskussion](#)
 - [4.3 Strukturelle Aspekte des Geschichtsbewusstseins](#)
- [5. Konsequenzen für die weitere Forschung sowie für schulische und außerschulische Bildungsbemühungen](#)

[Literatur](#)

[Zu den Autoren](#)

[Zitation](#)

"Einschlägige Untersuchungen offenbarten immer wieder einen ohne Frage erbärmlichen Stand der historischen Bildung. Freilich wurde auch nie gefragt, geschweige gezeigt, daß das Niveau der historischen Bildung jemals besser gewesen wäre. Ganz abgesehen davon, daß das Verhältnis von historischem Wissen und historischem Bewusstsein dabei immer ungeklärt blieb und damit auch, was der empirische Befund eigentlich zu bedeuten hatte."¹

1. Geschichtsbewusstsein: anthropologische Universalie oder kulturelle Errungenschaft?

Es kursiert die Behauptung, der Mensch unterscheide sich von anderen Lebewesen durch seinen "historischen Sinn" oder sein Geschichtsbewusstsein. Diese Auffassung weckt zunächst Zustimmung, sodann das Bedürfnis nach Erläuterung und Korrektur. Konsens dürfte darüber bestehen, dass die an komplexe kommunikative und mentale Leistungen, an vielfältige Medien und Repräsentationsformen gekoppelte *historia rerum gestarum* sich allein in der Welt von Menschen finden lässt. Gewiss, auch andere Lebewesen verfügen über ein Gedächtnis und sind zu mnestischen Leistungen imstande.² Vom historischen Sinn oder Geschichtsbewusstsein der Tiere wird man jedoch nicht reden, solange man darunter – zunächst ganz grob – die symbolisch vermittelte Fähigkeit und Praxis versteht, erinnerte Vergangenheiten mit Gegenwartsdeutungen und Zukunftserwartungen zu komplexen temporalen Strukturen zu synthetisieren sowie das eigene Erleben und Handeln in solche Bedeutungsgewebe einzubinden. Der "Sinn für das Zeitgebundene und Zeitlose wie auch für das Band, das sie zusammenhält" (BRETONE 1991, S.86), ist ebenso ein spezifisch menschliches Vermögen wie die Fähigkeit, diesen "Zusammenhalt" zu reflektieren und das eigene Handeln historisch zu orientieren. Dieser Sinn setzt voraus, so zitiert Mario BRETONE den Dichter Thomas S. ELIOT, "daß man nicht nur das Vergangensein der Vergangenheit (*the pastness of the past*), sondern auch ihr Gegenwärtigsein deutlich spüre" (ELIOT 1920)³ – und darüber hinaus, so darf man ergänzen, ihre mögliche Bedeutung für die Zukunft. [1]

1 Hartmann LEITNER (1994, S.5).

2 So verfügen auch Tiere über ein Gedächtnis (s. etwa den Eintrag "Tiere" in PETHES & RUCHATZ 2001).

3 BRETONE teilt ELIOTs Auffassung einer im Grunde genommen atemporalen und ontologischen, also zutiefst ahistorischen Synchronie der großen Literatur natürlich nicht, sondern hält dem Dichter einen Begriff von Geschichte, Tradition und gegenwärtiger Vergangenheit entgegen, der es dem Historiker (und seinen Geistesverwandten) zur Aufgabe macht, in der komplexen Abfolge von Ähnlichkeiten und Analogien, Distanzen und Differenzen historische Zusammenhänge und Entwicklungen zu erkennen.

Erläuterungen und Korrekturen sind in zweierlei Hinsichten unumgänglich: Zum einen ist keineswegs klar, was man unter dem historischen Sinn oder Geschichtsbewusstsein *genauer* verstehen soll. Zum anderen ruft der Allgemeinheitsanspruch der anthropologischen Bestimmung bei näherem Hinsehen dann doch gewisse Zweifel hervor, und zwar nicht deshalb, weil er eine Grenze zwischen den Menschen und anderen Gattungen zieht, sondern weil er allen Menschen ein nicht unterschiedenes Geschichtsbewusstsein zuschreibt. Wir erinnern zunächst daran, dass es zahlreichen Experten vor noch nicht allzu langer Zeit als ausgemacht galt, dass die erwähnte Behauptung eines anthropologischen historischen Sinnes oder Geschichtsbewusstseins eine unzulässige Verallgemeinerung einer selektiven Beobachtung darstelle. Genauer besehen habe man Völker, Gesellschaften und Kulturen *mit* Geschichtsbewusstsein von solchen zu unterscheiden, denen Geschichte und Geschichtsbewusstsein schlicht fremd seien. *Geschichtslose* Völker, Gesellschaften oder Kulturen hätten, so lautet die geläufige These, zwangsläufig auch kein Bewusstsein von der Geschichte. Man koppelte diese Differenzierung in aller Regel an die Verfügbarkeit der Schrift und bisweilen, wie in Georg W.F. HEGELs Geschichtsphilosophie, auch an die Existenz des *Staates* (HEGEL 1994). HEGELs "Geschichte" hebt bekanntlich erst mit einem Staat an, der ermöglicht und gewährleistet, dass erinnert, überliefert und damit bewahrt werden kann, was ehemals, in der sogenannten "Vorgeschichte", zwangsläufig dem Vergessen anheim gefallen war. Die Völker treten nach dieser Deutung erst mit der Entstehung des Staates aus der Vorgeschichte akephaler, unzivilisierter Gemeinschaften heraus und in die Geschichte ein. Der Nexus, der Staat und Geschichte aneinander kettet, ist längst und zu Recht zerbrochen. [2]

Hartnäckiger hielt und hält sich die Auffassung, die *schriftlosen* (und deswegen oft "rückständig" genannten) Völker seien geschichtslos und ohne Geschichtsbewusstsein. Dies gelte für Völker aus untergegangenen Epochen der Menschheitsgeschichte ebenso wie für die noch heute über den Erdball verstreuten "primitiven" Kulturen. In der oft vorgetragenen Pauschalität ist auch diese Sicht der Dinge nicht haltbar. Von *oral history* und einem an mündlicher Überlieferung geschulten Geschichtsbewusstsein nahm diese Auffassung offenbar keine Notiz. Auch mit dieser Ignoranz gegenüber einem Geschichtsbewusstsein, das auf die schriftliche Überlieferung bzw. auf textuelle Objektivationen von Lebensformen und kollektiv bedeutsamen Ereignissen nicht angewiesen ist, ist es wohl ein für allemal vorbei. Rüdiger SCHOTT (1968) hat die verschiedenen Begründungen bzw. Varianten dieser These analysiert und "relativiert". Allerdings verwickelte er sich dabei in mancherlei Ungereimtheiten und verwischte wichtige Unterscheidungen. Wir kommen darauf zurück. [3]

Zunächst sei SCHOTT und anderen darin zugestimmt, dass die als Notwendigkeit verstandene Verknüpfung von Geschichte bzw. Geschichtsbewusstsein und Literalität eine nostrozentrische Voreingenommenheit darstellen *kann*. Auch diese Verknüpfung folgt(e) nicht selten der fragwürdigen "Fortschrittslogik" einer soziokulturellen Evolution, in der die Schrift nicht bloß als Markstein in der Entwicklung menschlicher Lebensformen gilt, sondern zugleich als Scheidelinie zwischen zweierlei,

keineswegs gleichwertigen Arten, Mensch zu sein. Wie Jan ASSMANN (1992, S.66) resümiert, ist der historische Sinn bzw. das Geschichtsbewusstsein in dem Moment, in dem der "Nexus zwischen Schrift und Geschichte aufgelöst" war, "zu einer anthropologischen Universalie geworden." Damit waren, so führt der Autor (in Übereinstimmung mit SCHOTT) aus, Auffassungen wie diejenige Erich ROTHACKERs rehabilitiert, der das Geschichtsbewusstsein ganz unzweideutig als einen Bestandteil der menschlichen Natur aufgefasst hatte.⁴ Versteht man unter "Geschichtsbewusstsein" zunächst nicht mehr als die basale Fähigkeit des Menschen, Vergangenheiten narrativ zu vergegenwärtigen und in einen Zusammenhang mit Gegenwartsdeutungen und Zukunftserwartungen zu stellen, lassen sich gewiss zahlreiche Belege für diese Sicht der Dinge anführen. [4]

So begleitet Kaus MÜLLER, während er – wie bereits SCHOTT – umfangreiches ethnologisches Material ausbreitet, seine Leserschaft in die versunkenen Welten primordialer Kulturen, in Zeiten also, die Jahrtausende vor unserer Zeitrechnung liegen. Er legt dar, dass es schon damals übliche Praxis war, "erzählend an das Gewesene anzuknüpfen und die Bögen sichtbar werden zu lassen, die alle über die Zeiten hinweg vielfältig umspannen und zu einer geschlossenen Einheit verbinden" (MÜLLER 1999, S.8). Lange vor dem Entstehen sogenannter archaischer Hochkulturen in der Kupfer- und Bronzezeit um die Wende vom 5. zum 4. Jahrtausend v. Chr. lebten Menschen im mehrdimensionalen Geflecht einer sozialen Raumzeit und artikulierten, was MÜLLER ihr *Geschichtsverständnis* nennt. Dieses Verständnis bestimmte nicht zuletzt die Wahrnehmung der räumlich-materiellen Umwelt, die eben auch aus Geschichtszeichen bestand: "Eine Umwelt lebt auch aus der *Vergangenheit und Geschichte* der Menschen, die sie bewohnen; sie ist *Teil ihrer Kultur* und prägt ihre Identität" (ebd., S.24). Und weiter: "Von bedeutsameren Ereignissen erzählte man einander; immer wieder, über Generationen hin, je mehr Gewicht man ihnen beimaß. Sie waren stets an bestimmte Personen, mehr aber noch an die Örtlichkeiten, an denen sie sich zugetragen hatten, gebunden", etwa an einen besonderen Baum, eine bestimmte Stelle am Ufer des Flusses, eine Erderhebung. "Kam man an ihnen vorüber, lebte die Erinnerung, wie ein Holzsplitter, das Feuer fängt, wieder auf" (ebd., S.25). Das Land war übersät von solchen *Merkörtern*, Pierre NORAs *lieux de mémoire* (ebd., S.30). Die Umwelt war die mythen- und ereignisgeschichtliche *Raumzeitwelt* einer Gruppe, Landmarken waren zugleich auch Markierungen in der temporalen Topographie, aus der ein Kollektiv seine Orientierung und Identität bezog. Ähnliche mnestiche und identitätsrelevante Funktionen erfüllten zahllose Dinge, die in dieser Sicht wie materielle narrative Abkürzungen erscheinen. Entsprechend können sie jene für

4 In der deutschsprachigen Psychologie übte ROTHACKERs Anthropologie des geschichtlichen Menschen übrigens durchaus einen gewissen Einfluss aus, und zwar vor allem auf diejenigen, die diesen Autor in eine von Johann Gottfried HERDER über Henri BERGSON und Wilhelm DILTHEY bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts führende Traditionslinie stellten. Hans THOMAE, dem in dieser Disziplin im deutschsprachigen Raum lange Zeit bedeutendsten Vertreter der *biographischen Methode*, galt es als ausgemacht, dass ein angemessenes Verständnis des Menschen allein in Kategorien der zeitlichen Extension, nicht aber in räumlichen Kategorien, zu erlangen sei. Auf dieses BERGSONsche Diktum verpflichtete er auch die wissenschaftliche Psychologie, so dass sein biographischer Ansatz, der die Lebensgeschichten einzelner in den Kontext der kollektiven Geschichte rückte, ganz selbstverständlich war. Zur kritischen Würdigung von THOMAEs Konzeption vgl. STRAUB (S.1989, 9-33).

Erzählungen charakteristische symbolische, identitätsstiftende und sozial integrative Kraft entfalten.⁵ Solche Dinge *stehen für* Geschichten und Vergangenheiten, und bisweilen werden sie gehandhabt wie Reliquien, also an besonderen Orten aufbewahrt, pfleglich behandelt, usw. [5]

Nun, *in diesem sehr basalen und unspezifischen* Sinne mögen das Geschichtsverständnis oder Geschichtsbewusstsein und die mnestiche Praxis der Vergegenwärtigung vergangener Zeiten in der Tat als anthropologische Universalien gelten, unbeschadet aller existierenden Variationen und Differenzen *en detail*. Ob Mythen, Sagen und Legenden oder profane Ereignisgeschichten und Erzählungen: ohne kontinuierliche Überlieferung ließ sich, so MÜLLER, bereits in primordialen Kulturen keine Gegenwart und Zukunft denken und bewusst gestalten. Die erzählte Zeit ist ein Anthropologikum. Unter den zahlreichen Funktionen, die das Geschichtsbewusstsein für Kollektive erfüllen kann, stehen auch in MÜLLERs ethnologischem Bericht über primordiale Kulturen zwei im Mittelpunkt: die kollektive und personale Identitätsbildung sowie die soziale Integration. Zu beidem trägt das Erzählen von Geschichten, die auf den Horizont einer gemeinsamen Geschichte bezogen sind und diese partiell vergegenwärtigen, maßgeblich bei.⁶ [6]

So weit, so gut. In der skizzierten Auffassung liegt jedoch, wie von SCHOTT selbst angedeutet und doch nicht hinreichend ernst genommen, ein gravierendes Problem. Die skizzierte Anthropologisierung von Geschichte und Geschichtsbewusstsein korrigiert zwar die nostrozentrische Abwertung staaten- und schriftloser Völker und sonstiger Gruppen, denen lange Zeit kurzerhand abgesprochen wurde, eine Geschichte zu haben und ein Bewusstsein derselben auszubilden, nur weil sie dies nicht in gleicher Weise und mit denselben Mitteln wie "wir" oder "unseresgleichen" tun. Die Anthropologisierung der Geschichte und des Geschichtsbewusstseins beruht aber auch auf einer überaus heiklen Voraussetzung, nämlich einer durchaus drastischen Entdifferenzierung der hier interessierenden Begriffe. Näher betrachtet ist es augenfällig, dass in mannigfacher Hinsicht verschieden ist, was begrifflich als Einheit vorgestellt wird: Der besagte historische Sinn bzw. das Geschichtsbewusstsein ist keineswegs immer und überall dasselbe. Die Einheitlichkeit und Einheit, die der Begriff vorgibt, ist empirisch nicht gegeben, weder in historischer noch in kulturvergleichender, soziologischer oder psychologischer Perspektive. Wer also das Geschichtsbewusstsein für eine anthropologische Universalie hält, sollte genau angeben, was er mit dem Begriff meint. Dann wird unweigerlich klar: Wer sich auf dem Boden des allgemein Menschlichen bewegen möchte, muss sich mit reichlich allgemeinen Bestimmungen begnügen. Solche Bestimmungen erlauben es nicht, unterschiedliche, in *variablen Verhältnissen zur Zeit* verwurzelte Selbst- und Weltauffassungen *kategorial zu fassen und differentiell zu beschreiben*. Will man sich nicht mit einem sehr groben Begriff abfinden, mithin mit einem Begriff, der nicht zuletzt ignoriert, was Geschichte und Geschichtsbewusstsein in

5 Zum Begriff der narrativen Abbeviatur vgl. RÜSEN, FRÖHLICH, HORSTKÖTTER und SCHMIDT (1991, S.230f.) sowie STRAUB (2001a, S.76).

6 Und man darf vermuten, dass diesbezüglich wohl auch in Zukunft der Erzählung noch einiges zugemutet werden darf – trotz NIETZSCHE, BENJAMIN und FOUCAULT.

komplexen modernen Gesellschaften seit längerem unweigerlich bedeuten, wird man den Blick just auf solche Unterschiede im Verhältnis zur Zeit lenken müssen. Dabei wird deutlich, dass sich das *moderne* Geschichtsbewusstsein, wie es komplexe Gesellschaften kennzeichnet, nicht auf basale Operationen der narrativen Konstitution und Bearbeitung von Zeit beschränkt, sondern – unter anderem – einen *spezifischen Umgang mit Kontingenz und Veränderung einschließt*. Bereits dadurch hebt es sich unverkennbar von anderen Formen der kommunikativen Zeitlichkeitsregelung und Wirklichkeitskonstruktion ab. [7]

SCHOTT selbst weist auf diesen Sachverhalt hin, wenn er in seinem viel beachteten Aufsatz, nachdem er eine Lanze für das Geschichtsbewusstsein schriftloser Völker gebrochen und behauptet hat, dieses unterscheidet "sich nicht prinzipiell von demjenigen schriftbesitzender Völker" (ebd., S.200), die "mythische Zeit" scharf von der "geschichtlichen im engeren Sinne" unterscheidet. Er tut das beispielsweise durch folgende wichtige Bestimmung:

"Bei vielen schriftlosen Völkern kannte man keinen zeitlichen Ablauf der Ereignisse in einem ununterbrochenen Zusammenhang kausaler Vorgänge. Die historischen Ereignisse erfolgten entweder episodisch, oder aber sie begründeten etwas zeitlich auf unbegrenzte Dauer Gültiges. Dem Geschichtsbewusstsein fehlte also das Bewusstsein der 'Geschichtlichkeit' in dem Sinne, daß grundsätzlich alles als wandelbar und zugleich in einem inneren Zusammenhang stehend begriffen wird" (ebd., S.194). [8]

Diese Differenz markiert unseres Erachtens einen keineswegs marginalen, sondern tatsächlich prinzipiellen Unterschied, den Schott in irreführender Weise herunterspielt, wenn er es ablehnt, die mythische Zeit der im engeren Sinne – nämlich durch Geschichtlichkeit konstituierten – geschichtlichen oder historischen Zeit "entgegenzusetzen". In einem Akt des performativen Selbstwiderspruchs tut er, während er die zitierte Unterscheidung vornimmt, nämlich genau dies. Für diese kontrastive Unterscheidung gibt es zweifellos gute, ja zwingende Gründe. Modernes (westliches) Geschichtsbewusstsein ist zunächst einmal exakt an jenes Bewusstsein der Geschichtlichkeit gekoppelt, das sich nicht zuletzt als Kontingenzbewusstsein in einer durch Wandel *konstituierten* Welt artikuliert. Diese Verbindung ist etwas Besonderes. Sie lässt Skepsis und Vorsicht gegenüber einem allzu weit und allgemein gefassten Begriff der Geschichte und des Geschichtsbewusstseins geboten erscheinen. Eine an das Bewusstsein von Geschichtlichkeit gebundene Konzeption von Geschichte und Geschichtsbewusstsein ist ein spezifischer, integraler Bestandteil der modernen (westlichen) Welt. Diese Konzeption mag mittlerweile in vielen Kulturen an Einfluss gewonnen haben und uns Heutigen wie etwas Selbstverständliches, Naturwüchsiges vorkommen. Eine anthropologische Universalie war und ist sie, diesem Eindruck zum Trotz, jedoch nicht. Der Blick auf eine Welt, die nicht nur dadurch charakterisiert ist, dass alles Seiende *in ihr* den Prinzipien des Entstehens und Vergehens unterstellt und demnach, wie es schon HERAKLIT und andere sahen, in unaufhörlichem Fluss ist, sondern auch dadurch, dass *sie selbst* als kontingent, also als eine bloß mögliche Ordnung unter anderen gelten muss, ist ein historisches und kulturelles Novum der westlichen Moderne. Die

moderne Temporalisierung und Dynamisierung verwandelt alle vormals als notwendig gedachten Ordnungen in kontingente Erscheinungen. Moderne Geschichte und modernes Geschichtsbewusstsein stehen just dafür. [9]

Auch ASSMANN macht, nachdem er eine Bresche für die anthropologische Universalisierung des Vergangenheitsbezugs und der temporalen Orientierung des Menschen geschlagen hat, zuerst einmal (wiederum in Anlehnung an SCHOTT) darauf aufmerksam, dass "dieser menschliche 'Urtrieb' [der historische Sinn, C.K./J.S.] bei manchen Gesellschaften bzw. Kulturen soviel entwickelter ist als bei anderen" (1992, S.67). Es ist also auch eine Frage des *Grades oder Ausmaßes*, in dem sich Menschen in ihrer Hinwendung zu Vergangenheit und "Geschichte" unterscheiden können – und zwar beträchtlich, scheinen manche Gesellschaften "diesen Trieb oder Sinn, wenn es denn einer ist, nicht nur weniger weit auszubilden, sondern ihm geradezu entgegenzuarbeiten." Sodann führt ASSMANN jedoch noch eine qualitative Unterscheidung ein. Seine Überlegungen münden nämlich in die dezidierte Ablehnung eines undifferenzierten Begriffs des historischen Sinns oder Geschichtsbewusstseins, ja, in einen radikalen Zweifel gegenüber allen anthropologischen Auffassungen der fraglichen Angelegenheit:

"Ich möchte daher bezweifeln, ob es so etwas wie einen historischen Sinn wirklich gibt und halte den Begriff des kulturellen Gedächtnisses für angemessener. Ich möchte davon ausgehen – übrigens ganz im Sinne von NIETZSCHE –, daß die Zeichen der natürlichen Grundausstattung des Menschen eher auf Vergessen als auf Erinnern stehen und die Tatsache der Erinnerung, des Interesses an der Vergangenheit, der Nachforschung und Durcharbeitung das eigentlich erklärungsbedürftige Problem darstellt. Anstelle des Rekurses auf einen besonderen Sinn oder Trieb halte ich es für sinnvoll, in jedem Einzelfall die Frage zu stellen, was den Menschen dazu gebracht hat, mit seiner Vergangenheit etwas anzufangen" (ebd., S.67). [10]

Der Rekurs auf einen universalen historischen Sinn des Menschen, ein als anthropologische Konstante verstandenes Geschichtsbewusstsein, wird von ASSMANN zum Bestandteil eines gängigen Mythos erklärt. Als "natürlich" erscheint am Ende nicht so sehr das Erinnern, als vielmehr das Vergessen. Aus der Selbstverständlichkeit vermeintlich ubiquitärer mnestischer Praktiken ist eine Erklärungsaufgabe geworden. Man habe zu zeigen, so ASSMANN, warum das Gedächtnis sich nicht *immer* dem Druck des naturwüchsigen Vergessenwollens beugt und wie es – in seinen vielfältigen Formen – operiert, wenn es nähere oder fernere Vergangenheiten erinnert (reflektiert, gestaltet, pragmatisch instrumentalisiert etc.). Die damit markierte Aufgabe der Erklärung und Analyse konkreter Vorgänge des Vergessens und Erinnerns ist zweifellos von großer Bedeutung. Auch in psychologischer Perspektive kann man nach "Quietiven und Inzentiven der geschichtlichen Erinnerung, d.h. blockierenden und entzündenden Faktoren" (ebd., S.67), fragen. Allerdings muss man diese Aufgabenstellung unseres Erachtens nicht an eine Auszeichnung des Vergessens als "natürliche" oder "primäre" Einstellung des Menschen zur Vergangenheit binden. Damit verschiebt man das Problem der Naturalisierung oder anthropologischen Universalisierung des Geschichtsbewusstseins eher, als man es vermeidet oder

löst. Erinnern und Vergessen sind "gleichursprünglich" und für den handelnden Menschen gleichermaßen unumgänglich. Wichtiger als dieser Aspekt ist im vorliegenden Zusammenhang freilich ohnehin die Frage, *wie*⁷ erinnert und vergessen wird und, vor allem und zuerst, *wie überhaupt die Wirklichkeit*, die (in Ausschnitten) in unser Gedächtnis Eingang finden mag oder nicht, *vorgestellt und thematisiert wird*. *Darüber* gibt nicht zuletzt ein in sich differenzierter Begriff des *historischen* Sinns oder des *Geschichtsbewusstseins* Auskunft. Auf *diesen* für uns zentralen Aspekt bezogen sich unsere obenstehenden Bemerkungen über erste spezifische Charakteristika des modernen Geschichtsbewusstseins. Und genau darum geht es auch Hartmann LEITNER (1994) in einer profunden – unveröffentlichten und wohl deswegen kaum beachteten – Arbeit. [11]

Wenn LEITNER (ebd., S.3) der Frage "Was überhaupt ist und bedeutet historisches Bewusstsein?" nachgeht⁸, sieht er ab von konkreten "Beständen und Inhalten historischen Bewußtseins" und dessen praktischer Logik, die "die moralische Dignität und politische Notwendigkeit" bestimmter Orientierungen und Handlungen betrifft. Natürlich sind es gemeinhin gerade diese Bestände und Inhalte, die nicht nur den Zeitgenossen beschäftigen, sondern auch empirische Disziplinen wie die Psychologie, Soziologie oder Geschichtsdidaktik interessieren. Wer das Geschichtsbewusstsein auf die Agenda von Bildungsanstalten und öffentlichen Diskursen setzt oder – empirisch fundiert – über den mangelnden historischen Sinn von einzelnen Personen, Gruppen (wie etwa die große Masse "der" Schüler oder "der" Jugendlichen), Organisationen oder Institutionen lamentiert, hat vorwiegend inhaltliche Wissenslücken und damit zusammenhängende Defizite vor Augen. Man beklagt dann den Graben, der die Gegenwart von der Vergangenheit und Geschichte trennt und es vereitelt, sich historisch orientiert in die Zukunft zu bewegen und diese bewusst zu gestalten.⁹

7 ASSMANN interessiert sich bekanntlich nicht für das einzelne Individuum, sondern für die in Gedächtnisstrukturen und Erinnerungspraktiken verwurzelte Verbindung und den Zusammenhalt von Individuen, die sich einander zugehörig fühlen. Mit anderen Worten: ASSMANN geht es um die gesellschaftliche bzw. kulturelle Ausbildung und Aufrechterhaltung einer konnektiven Struktur in der Zeitdimension. Diese stiftet "einen gemeinsamen Erfahrungs-, Erwartungs- und Handlungsraum [...], der durch seine bindende und verbindliche Kraft Vertrauen und Orientierung stiftet" (ASSMANN 1992, S.16). Gerechtigkeit und Kontinuität, darauf zielen der Mythos und die historische Erzählung. Bei der Beantwortung der leitenden Frage, *wie*, das heißt: auf welche womöglich ganz unterschiedliche Weisen "sich Gesellschaften erinnern, und wie sich Gesellschaften imaginieren, indem sie sich erinnern" (ebd., S.18), bezieht sich ASSMANN auf von ihm so genannte "Außendimensionen" des menschlichen Gedächtnisses, wobei er neben dem mimetischen Gedächtnis, dem Gedächtnis der Dinge ein kommunikatives Gedächtnis und schließlich das für ihn zentrale kulturelle Gedächtnis unterscheidet.

8 Wir verzichten hier darauf, die von uns weitgehend synonym verwendeten Begriffe Geschichte und Historie bzw. historisches Bewusstsein, historischer Sinn oder historisches Selbstbewusstsein genauer voneinander abzugrenzen.

9 Wir lassen hier die Frage beiseite, in welchem Ausmaß sich die Zukunft überhaupt bewusst gestalten lässt – gerade das moderne historische Bewusstsein macht, insofern es Kontingenzbewusstsein ist, diesbezüglich klare Grenzen geltend. Auch die speziellere Frage, was der in die Zukunft gerichtete Gestaltungswille des Menschen der repräsentierten Vergangenheit und Geschichte noch entnehmen kann, seit der traditionelle Topos *historia magistra vitae* drastisch an Bedeutung eingebüßt hat (vgl. hierzu die klassische Arbeit von KOSELLECK 1989), bleibt unberücksichtigt. Anweisungen, denen die Heutigen nur folgen müssten, hat in der auf Veränderung geeichten Moderne keine Vergangenheit und Geschichte mehr parat. Das Verhältnis des Lernenden zur Geschichte ist demgemäß indirekt und vielfach "gebrochen".

LEITNER kümmert sich, wie gesagt, um solche Angelegenheiten allenfalls am Rande. Er befasst sich vielmehr mit der *Logik* des historischen Bewusstseins und geht dabei davon aus, dass dieses Bewusstsein "offenbar nicht einfach 'vorhanden' oder 'nicht vorhanden' (ist). [...] Es verhält sich also mit dem historischen Bewußtsein vielleicht nicht so einfach, wie Begriffe, Moral und Sprache des historischen Denkens suggerieren: Hier eine Geschichte und da das Bewußtsein davon" (ebd., S.7). Demgegenüber lenkt LEITNER die Aufmerksamkeit auf eine (weitere) Eigenart des (modernen, im engeren Sinne verstandenen) historischen Bewusstseins, die dieses selbst gerne unterschlägt: sein "Reflexivwerden", das unabdingbar zu ihm gehört und es selbst als historisches und kulturelles Phänomen ausweist.

"Offenbar vollzieht sich in den Diskursen historischer Bewußtseinsbildung zugleich die Selbstbeobachtung des historischen Bewußtseins. Und damit verschiebt sich auch insgesamt die Frage nach dem historischen Bewußtsein. Gegenüber den Beständen historischen Bewußtseins, wie sie in historischem Wissen und Einstellungen gruppenspezifisch zurechenbar, an Kulturphänomenen ablesbar wären, tritt in den Vordergrund die Frage nach der operativen Logik und kulturellen Bedeutung der Kategorie des historischen Bewußtseins überhaupt. Denn man kann ja nicht mehr davon absehen, daß die Diskurse über das historische Bewußtsein diesem selber zugehören und das historische Bewußtsein in seinen Beständen nicht schon aufgeht" (ebd.). [12]

Das muss sich auch eine empirische Psychologie zu Herzen nehmen, die sich dem Geschichtsbewusstsein widmen will, ohne die historisch-kulturelle Qualität dieses Phänomens zu unterschlagen. Es wäre naiv, Geschichtsbewusstsein abstrakt-anthropologisch lediglich als eine Art allgemeines Zeitbewusstsein und narrative Kompetenz aufzufassen und einfach davon abzusehen, was es in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften *jeweils bedeutet* und *nach welcher operativen Logik es bewerkstelligt wird*, sich in der Zeit zu orientieren, indem die eigene Gegenwart in je spezifischer Weise zur Vergangenheit und Zukunft in Beziehung gesetzt wird: "Sich zur Geschichte in ein Verhältnis zu setzen – das also durch die Geschichte selber nicht schon gegeben ist –, ist das zugrundeliegende allgemeine Problem" (ebd., S.8), dessen Bearbeitung sich LEITNER zur Aufgabe gemacht hat, wobei seine soziologische Analytik das Augenmerk auf die jeder Praxis und Hermeneutik vorausliegende Logik des historischen Bewusstseins richtet. [13]

Resümieren und ergänzen wir die im vorliegenden Zusammenhang wichtigen Aspekte des spezifisch modernen Geschichtsbewusstseins, lässt sich formulieren: Ein individuelles oder kollektives Subjekt hat Geschichte nicht schon dadurch, "daß es im Strom der Zeit und der Dauer seiner Existenz Vergangenheit 'hinter' sich ansammelt – was *hinter* uns ist, das ist eben nicht, jedenfalls nicht ohne weiteres, auch *bei* uns" (ebd., S.10). Ebenso wenig erschöpft sich das moderne Geschichtsbewusstsein darin, dass es eine Vergangenheit repräsentiert und mit Gegenwartsdeutungen und Zukunftserwartungen verknüpft. Diese Repräsentation ist vielmehr bewusst und reflexiv, und sie ist an eine spezifische Wirklichkeitsauffassung gekoppelt, die alles "Sein" radikal temporalisiert und

dynamisiert, also als ein von Kontingenz durchsetztes Werden begreift – dem in jüngerer Zeit auch jedes geschichtsphilosophisch oder wissenschaftlich ausweisbare Telos einer Fortschritts- oder Verfallsgeschichte abhandeln gekommen ist. Schließlich möchten wir für unseren Arbeitsbegriff reklamieren, dass das moderne Geschichtsbewusstsein zwar noch immer an ein "umfassenderes und konkreteres Interesse an Legitimation, Rechtfertigung, Versöhnung, Veränderung" gebunden sein kann und im Grunde genommen wohl stets gebunden ist, in verschiedenen praktisch-lebensweltlichen Kontexten *und* in der Wissenschaft – also "in jenen Funktionsrahmen gehört, den wir mit den Begriffen Erinnerung, Überlieferung und Identität abstecken" (ASSMANN 1992, S.67). Zugleich aber ist es mit einem Wahrheitsanspruch verknüpft, der *idealerweise* mit den methodischen Mitteln wissenschaftlicher Rationalität begründet wird. In diesem *idealtypischen* Sinne, der durchaus gewisse Werte und normative Standards zumindest der in Deutschland und anderen Teilen der (westlichen) Welt dominierenden, nicht zuletzt die Curricula von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen bestimmenden Kultur zum Ausdruck bringt, ist das Geschichtsbewusstsein eine Form rationaler Wirklichkeitskonstruktion. Es zielt, wie immer es auf praktische Kontexte und Zwecke bezogen sein mag, seiner inneren Logik nach auf *Erkenntnis* der Vergangenheit. Entsprechend operiert es – ungeachtet der im Einzelnen eingesetzten Verfahren und unabhängig von seiner Unvollkommenheit im konkreten Fall – methodisch und ist rationalen Kriterien verpflichtet, an denen sich seine Geltungsansprüche festmachen lassen. [14]

Gewiss lassen sich zwischen Geschichtswissenschaft und alltagspragmatischem Geschichtsbewusstsein eine ganze Menge Unterschiede herausstellen, und zweifellos sollte letzteres nicht voreingenommen und unreflektiert am Maßstab des ersteren in den Blick genommen und bewertet werden. Alltagspragmatisches Geschichtsbewusstsein ist in mancherlei Hinsicht keine bloß defizitäre, wegen seiner notorischen Unprofessionalität eben zum Dilettantismus verdamnte Vorstufe wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens. Wie immer es jedoch seinen eigenen Anlass, seine eigene Logik und Funktion besitzen mag, so ist es, wie empirische Untersuchungen zeigen, zumindest in vielen Fällen – wenigstens in unserer Kultur und Gesellschaft – unverkennbar von vergleichsweise allgemeinen Prinzipien der wissenschaftlichen Wirklichkeitsauffassung geprägt und mit argumentativen Geltungsansprüchen verknüpft.¹⁰ Geschichtsbewusstsein ist ein Bewusstsein von der menschlichen Zeit, das ohne Bezugnahme auf unser wissenschaftliches Weltbild und die methodisch-rationale Begründung von Aussagen oft nicht richtig verstanden werden könnte. Man kann seine wissenschaftliche Erforschung durchaus als die Analyse einer Art von "angewandter Epistemologie" (WINEBURG 1998, S.336) oder als "empirische Epistemologie" bezeichnen. Wie angedeutet: Es wäre falsch, die hier interessierende Forschung *ausschließlich* als angewandte oder empirische Epistemologie anzulegen und dabei von der praktischen Logik abzusehen, von der ein Geschichtsbewusstsein, das stets auch als historisches Selbstbewusstsein fungiert, niemals völlig losgelöst ist. Subjektive und gruppenspezifische Umgangsweisen mit Geschichte sind niemals vollständig

10 Ob und wie weit sich diese Behauptung generalisieren lässt, ist freilich eine empirische Frage.

dem Diktat wissenschaftlich-rationaler Imperative unterstellt, und bisweilen mögen sie sich darum herzlich wenig kümmern und ihnen geradewegs widersprechen. [15]

Ein letztes, hier ebenfalls wesentliches Merkmal des modernen Geschichtsbewusstseins besteht im spezifischen Umgang mit dem *Fremden*. Das historische Bewusstsein ist diesbezüglich der wohl wichtigste Wegbereiter eines allgemeinen Differenz- und Alteritätsbewusstseins, das sich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in nennenswerter Breite durchzusetzen begann. Diese kognitive und praktische Haltung, die insbesondere dasjenige, das nicht nur verschieden und anders, sondern eben fremd ist, zum Anlass nicht zuletzt eines auf das eigene Selbst gerichteten Verstehens nimmt, ist eine moderne Erscheinung (vgl. die Hinweise von STRAUB, GARZ & KRÜGER 2001). Was "uns Heutigen" selbstverständlich anmutet, hat, so Bernhard WALDENFELS (1997, S.10), "erst sehr spät – etwa seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert – allmählich die Problematisierungsschwelle überschritten". Gründe für die zwar langsame, aber dennoch unübersehbare Verbreitung der neuen Aufmerksamkeit und nicht zuletzt der praktischen Zuwendung zum Fremden gibt es eine ganze Reihe. Die gesteigerte Mobilität, die neueren Migrationsbewegungen sowie die weltweit verfügbaren Kommunikationstechnologien gehören zu den wichtigsten. Das Fremde nicht nostrozentrisch auszugrenzen und abzuwehren, sondern ihm mit einer Neugier und Toleranz zu begegnen, die häufig genug in kritische Selbstreflexionen und relational strukturierte Selbstveränderungen mündet, ist nach wie vor keine leichte Angelegenheit – aber doch in einer Weise selbstverständlich und positiv bewertet, die in früheren Zeiten allenfalls Befremden geweckt hätte. Das Fremde wird mehr und mehr als eine durchaus willkommene Herausforderung aufgefasst, der nicht gleich aversiv und aggressiv begegnet werden sollte. Das neugierige Interesse am Fremden ist heutzutage kein Anlass zur Verwunderung mehr – obwohl das Fremde in all seinen Erscheinungsformen keineswegs nur attraktiv und faszinierend ist durch all seine Verheißungen, eigene Wahrnehmungsperspektiven, Erfahrungsmöglichkeiten und Handlungspotentiale zu erweitern, sondern auch verunsichernd und beängstigend (BOESCH 1998; WALDENFELS 1997). Nicht zuletzt mag Fremdes prinzipielle Grenzen des Verstehens markieren und dem eigenen Verfügungswillen Grenzen setzen, und zwar auch dadurch, dass es nicht allein als etwas Äußerliches erfahrbar ist, sondern sich darüber hinaus – früher oder später – als ein integraler Bestandteil des eigenen Selbst und der eigenen Welt erweist. Halten wir fest: Für die soziokulturelle Aufwertung des Fremden und den damit einhergehenden Wandel psychischer Strukturen waren das moderne Bewusstsein der Geschichtlichkeit, mithin die europäische Vergeschichtlichung der Welt und des Selbst, von nicht zu überschätzender Bedeutung – flankiert freilich von den Entdeckungen "neuer Welten" in geographisch fernen Regionen, die auf ihre Weise zum Bewusstsein der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen oder, ohne entwicklungslogischen Hintersinn, des Differenten und Heterogenen, Anderen und Fremden *in* ein und derselben Zeit beitrugen. Wie wichtig das erwachte historische Bewusstsein für die Thematisierung des Fremden noch im 20. Jahrhundert war, zeigt etwa Hans-Georg GADAMERS philosophische Hermeneutik, die das ineinander verschlungene Verstehen von Fremdem und

Eigenem noch in den 50er Jahren am Paradigma des Zeitenabstands zu begreifen suchte (GADAMER 1960; dazu STRAUB 1999, S.250-277). GADAMER sah im Nachhinein allerdings, dass diese paradigmatische Verengung der Perspektive eine längst nicht mehr zu rechtfertigende Einseitigkeit seiner Kunstlehre des Verstehens darstellt. Synchrone Differenz-, Alteritäts- und Fremdheitserfahrungen sind mittlerweile ebenso wichtig wie diachrone – in unserer Lebenswelt vielleicht noch bedeutender als jene. [16]

Mit dem nunmehr skizzierten, sicherlich noch groben und dennoch höchst voraussetzungsvollen Arbeitsbegriff werden wir in unseren empirischen Studien operieren. Dies soll allerdings so geschehen, dass der theoretische Begriff offen gehalten wird für empirisch begründete Differenzierungen und Modifikationen. Zu seiner völligen Verwerfung wird es dabei jedoch aus einem einfachen Grund nicht kommen (können): Wir haben seine Konturen nämlich nicht nur in der Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur wie der oben zitierten, sondern auch im Zuge der ersten Analysen unseres empirischen Materials entwickelt. Insofern stellen unsere bisherigen Überlegungen, insofern sie auf die Explikation zentraler Komponenten des Begriffs "Geschichtsbewusstsein" hinauslaufen, teilweise schon einen Vorgriff auf die Präsentation unserer empirischen Forschungsergebnisse dar. Die detaillierteren Darlegungen unserer Befunde sollen freilich genauere Aufschlüsse über die konkrete Bedeutung der abstrakten theoretischen Definition geben. Dabei ist von vornherein zweierlei zu berücksichtigen. [17]

Erstens stellen die formulierten definatorischen Bestimmungen des modernen Geschichtsbewusstseins, wie gesagt, eine idealtypische Charakterisierung dar, die auf spezifisch moderne, also kulturspezifische Elemente der kommunikativ-temporalen Wirklichkeitskonstitution abhebt. Dies besagt nun allerdings nicht, in modernen Gesellschaften stieße man allein auf diesen Typus von Geschichtsbewusstsein. Vielmehr muss man auch in diesem Bereich eine synchrone Heterogenität voraussetzen, die es zulässt, dass auch heute noch neben spezifisch modernen Modi, Geschichte zu denken und sich in ihr zu situieren, alternative Selbst- und Weltverhältnisse möglich und faktisch vorhanden sind. Dies ist nicht zuletzt aus dem trivialen Grund so, weil Geschichtsbewusstsein im Einzelfall selbstverständlich keine natürliche Erbschaft oder Mitgift ist, sondern das Resultat einer komplexen biographischen Entwicklung, in deren Verlauf eine Person sozialisiert und "kulturalisiert" wird. Diese Entwicklung verläuft nicht für alle Angehörigen moderner Gesellschaft gleich. Vor allen interindividuellen Unterschieden gibt es diesbezüglich erhebliche Variationen vor allem im Hinblick auf das jeweilige soziale Milieu. Wie der Titel unseres Beitrags anzeigt, geht es in unseren empirischen Studien um das Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen, wobei wir uns hier auf Gymnasiasten beschränken. [18]

Zweitens verwenden wir den Begriff des Geschichtsbewusstseins – anders als LEITNER – als eine *subjekttheoretische* Kategorie, wobei wir allerdings keine einzelnen Personen im Blick haben. Wir *können* historisches Bewusstsein zwar auch einzelnen zu- oder absprechen, es demnach als eine spezifische, in

variablen Ausmaß vorhandene personale Kompetenz auffassen. Dies wiederum bedeutet aber nicht, dass das empirische Interesse sich stets auf einzelne, intraindividuelle (entwicklungsbedingte) oder interindividuelle Differenzen richten muss. Wie die Präsentation der empirischen Befunde zeigen wird, geht es uns im vorliegenden Aufsatz vielmehr um die Analyse eines Geschichtsbewusstseins, wie es in *Gruppen* von Jugendlichen artikuliert wird und als eine idealtypisch charakterisierbare Kompetenz rekonstruiert werden kann – ohne dass diese Fähigkeit einzelnen Individuen zugeschrieben (oder abgesprochen) werden *müsste*. Sie wird im Folgenden vielmehr als reflexive Form der kommunikativen Wirklichkeitskonstruktion kollektiver Subjekte betrachtet, namentlich von "situativen Gruppen" von Jugendlichen. Methodisch wird diesem Interesse durch den Einsatz von Gruppendiskussionen Rechnung getragen. [19]

Festzuhalten ist: Es lässt sich nicht allein im Hinblick auf Kulturen, Gesellschaften und größeren Gemeinschaften nach Quietiven und Inzentiven des Geschichtsbewusstseins fragen. Auch im Leben einzelner Personen und kleinerer, sog. "echter Wir-Gruppen" – die man von anonymen Großgruppen unterscheiden kann – mag es Hemmnisse und Antriebe des historischen Sinns geben. Selbstverständlich sind Individuen stets Angehörige einer Kultur oder Gesellschaft, die allemal den Rahmen für ihre Entwicklung bildet. Unsere exemplarischen empirischen Studien bleiben stets auf diesen Rahmen bezogen. Die Jugendlichen, die an unseren Gruppengesprächen teilnahmen, sind, wie man mit der Unterscheidung von Claude LÉVI-STRAUSS sagen kann, in einer "heißen" Kultur und Gesellschaft aufgewachsen.¹¹ Ihre Enkulturation und Sozialisation war voll von Inzentiven des historischen Sinnes, wie auch immer interindividuelle Unterschiede sein Erwachen und seine Entwicklung moduliert haben mögen. Die individuellen Interessen an der Geschichte mögen unterschiedlich ausgeprägt, vielleicht auch kaum vorhanden sein – sie bewegen sich jedoch unweigerlich im Rahmen einer soziokulturell dominierenden Wirklichkeitsauffassung, die im dargelegten Sinne modern, historisch oder geschichtlich ist. Dies zeigen, vorab gesagt, unsere exemplarischen empirischen Analysen. [20]

Die ersten ausgewählten Ergebnisse einer umfassenderen Studie beleuchten nicht nur einige Inhalte oder Bestände des historischen Bewusstseins einer ausgewählten Gruppe von vier Jugendlichen, die sich zwei Stunden lang über "Geschichte" verständigten. Neben diesem Einblick in spezifische Interessen und Relevanzen sowie das Faktenwissen, das bekanntlich von Person zu Person und von Gruppe zu Gruppe erheblich variiert, gewähren unsere Analysen eines Gruppengesprächs einige Einsichten in *grundlegende Strukturen und Funktionen* des Geschichtsbewusstseins oder historischen Selbstbewusstseins von dreizehn- bis vierzehnjährigen Gymnasiasten. Der Begriff des historischen Selbstbewusstseins markiert, was das Geschichtsbewusstsein generell kennzeichnet: seine Perspektivenabhängigkeit, die es als Modus *praktischer*

11 LÉVI-STRAUSS (1975). Während SCHOTT diese Differenzierung gerade im Hinblick auf unser Thema als eine stereotype und seltsam "totemistisch" anmutende Differenzierung verwirft, greifen sie ASSMANN (1992) und LEITNER (1994) affirmativ auf, machen konstruktiv von ihr Gebrauch und nuancieren sie teilweise.

Intelligenz ausweist (vgl. dazu STRAUB 1998b, 2001b). Wie zu erkennen ist, denken, fühlen und sprechen die an der Gruppendiskussion teilnehmenden Jugendlichen auf dem Boden einer modernen, historischen Wirklichkeitsauffassung – und zwar in einer Weise, die in soziokultureller und entwicklungspsychologischer Perspektive als überaus voraussetzungsvoll angesehen werden muss. Die Jugendlichen, um die es im Folgenden geht, haben Lernprozesse hinter sich, die eine markante Differenz zwischen ihnen und den Angehörigen von vormodernen Kulturen oder Gesellschaften hervorbringen. Sie denken die Wirklichkeit auch in ihren eingeschliffenen praktisch-normativen Grundlagen nicht mehr als einen unverrückbaren Bestand. [21]

Diese Lernprozesse bzw. ihre hier beschriebenen Resultate markieren auch den allmählichen Übergang aus der Welt des Kindes in diejenige des Jugendlichen. Es fehlt nach wie vor an empirischen Untersuchungen, insbesondere an Längsschnittstudien, die es erlaubten, diese Entwicklung *en detail* zu rekonstruieren und zu beschreiben (s. näheres dazu im nächsten Abschnitt), schließlich theoretisch zu modellieren und zu erklären. Dieses Defizit bleibt auch im vorliegenden Aufsatz ungeschmälert. Was wir allerdings an einigen wichtigen Punkten belegen und in ausgewählten Aspekten erörtern können, ist die Tatsache, dass bereits in den ersten Monaten und Jahren des erreichten Jugendalters historisch-narrative Kompetenzen ausgebildet sind, die die Akteure unverkennbar als Angehörige einer modernen Gesellschaft ausweisen. Die Jugendlichen beziehen sich auf die Geschichte als eine des Werdens und der Veränderung, auf eine Wirklichkeit nicht zuletzt, die stets in der von Erfahrungen und Erwartungen, Befürchtungen und Hoffnungen geprägten Gegenwart von bestimmten Personen situiert und demgemäß offen ist für abweichende, korrigierende, alternative, konkurrierende Vorstellungen. Ihr historisches Bewusstsein operiert in einem diskursiven Raum, in dem jede Feststellung auf eine skeptische Entgegnung, ein Argument jederzeit auf Gegenargumente treffen kann. Nicht zuletzt historische oder historisch vermittelte Wirklichkeitsdefinitionen sind, wie auch unser Beispiel zeigt, eine dialogisch-diskursive Angelegenheit. Was in Gruppen als Wirklichkeit gilt, hängt davon ab, was in welcher Weise zumindest vorläufig als Wirklichkeit ausgehandelt wurde. [22]

2. Geschichtsbewusstsein empirisch: Notizen zum Stand der Forschung

Die empirische Erforschung historischer Sinnbildungsleistungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter, für die theoretische Arbeiten vornehmlich von Geschichtstheoretikern maßgeblich waren (vgl. etwa RÜSEN 1983, 1989, 1990), ist in den letzten Jahren insbesondere von Geschichtsdidaktikern vorangetrieben worden. Einen ersten Überblick bietet etwa v. BORRIES (1997). Informativ sind einschlägige geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Periodika, in denen regelmäßig auch empirische Arbeiten veröffentlicht werden. Dazu gehören die Fachzeitschriften: "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"), "Geschichte, Politik und ihre

Didaktik. Beiträge und Nachrichten für die Unterrichtspraxis" (seit 1973) sowie "Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts" (seit 1979). Andere Sozial- und Kulturwissenschaften – einschließlich der Pädagogik und Psychologie (STRAUB 1998a) – beteiligen sich in jüngerer Zeit verstärkt an der Entwicklung einer Theorie und der empirisch-methodischen Erforschung des Geschichtsbewusstseins (verschiedener Gruppen, differenziert etwa nach Alter bzw. generationeller Zugehörigkeit, Erfahrungshintergründen und Erwartungshorizonten). Dabei sind sehr unterschiedliche Fragestellungen bearbeitet worden. Im Folgenden werden wichtige Themenbereiche, einige Schwerpunkte und exemplarische Arbeiten aufgezählt.¹² Im Einzelnen lassen sich unterscheiden [23]:

- Untersuchungen zum Erwerb historischer Kenntnisse und zum Stand historischen Wissens bei verschiedenen Altersgruppen und sozialstrukturell unterscheidbaren Gruppen; dabei werden Lernprozesse innerhalb und außerhalb der Schule berücksichtigt (Sammelbände: v. BORRIES, PANDEL & RÜSEN 1991; CARRETERO & VOSS 1994; FÜRNRÖHR & KIRCHHOFF 1976¹³; VOSS & CARRETERO 1998; Einzelbeiträge: BELL & McCOLLUM 1917¹⁴; v. BORRIES 1982, 1992, 1995a; v. BORRIES & LEHMANN 1991; v. BORRIES & KÖRBER 2001; FILSER 1983; GORMAN & MORGAN 1930; JEISMANN, KOSTHORST, SCHÄFER, SCHLÖDER, TEPPE & WASNA 1987; KAMPEN 1976; KNEEDLER 1988; KNIGGE 1988; LEHMANN & MIROW 1991; MIROW 1991; PENUEL & WERTSCH 1998; ROSENZWEIG & WEINLAND 1986; RÜSEN, FRÖHLICH, HORSTKÖTTER & SCHMIDT 1991; SHEMILT 1980; WERTSCH & ROZIN 1998). [24]
- Studien zur ontogenetischen bzw. biographischen Entwicklung des Geschichtsbewusstseins; auffällig ist das Defizit an Längsschnittstudien. Desweiteren sind entwicklungspsychologische Hypothesen in der Regel theoretisch unzulänglich ausgearbeitet. Meistens begnügt man sich mit cursorischen Hinweisen auf den genetischen Strukturalismus. Manchmal wird eine direkte Übertragung PIAGETScher Einsichten – aus anderen Bereichen der kognitiven Entwicklung, vor allem aus dem Feld der Entwicklung des physikalischen Zeitbewusstseins – auf das historische Denken vorgenommen. Nicht unerwähnt bleiben soll hier, dass PIAGET (1933) durchaus eine – allerdings sehr kleine Studie – zum historisch-begrifflichen Verständnis von Kindern durchgeführt hat, die einen Nachhall in WYGOTSKIs (1977, S.181-191) berühmtesten Werk "Denken und Sprechen" erfahren hat, ansonsten jedoch unbeachtet blieb. Neben Bezugnahmen auf den

12 Wir führen Sammelbände und Einzelbeiträge getrennt auf, wobei wir auf exemplarische und/oder besonders einschlägige Beiträge aus den Sammelbänden in der Rubrik Einzelbeiträge hinweisen. Wie bereits an der Auflistung der Zeitschriften deutlich wird, stellen wir schwerpunktmäßig – aber nicht ausschließlich – Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum vor.

13 Dieser Sammelband darf wohl als eines der ersten wichtigen Zeugnisse einer Geschichtsdidaktik gelten, die sich nach vorwiegend theoretisch-normativen Reflexionen ab den 70'er Jahren stärker der Empirie zuwandte.

14 Nach WINEBURG (1998, S.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., S.300-318).

genetischen Strukturalismus (PIAGETs, KOHLBERGs, SELMANs) oder – weitaus seltener – auch auf WYGOTSKIs Ansatz wird auf entwicklungs(psycho)logische Konzepte zurückgegriffen, die im Rahmen der Geschichtstheorie erarbeitet wurden. Insofern theoretische Überlegungen auf empirische Daten bezogen werden, handelt es sich in einigen Fällen um retrospektive Daten, die aus der Perspektive von Erwachsenen, die sich an die eigene Kindheit und Jugend erinnern, gewonnen wurden (Sammelbände: v. BORRIES & PANDEL 1994; RÜSEN 2001; Einzelbeiträge: v. BORRIES 1987a, 1988, 1990; EL DARWICH 1991; FRIEDEBURG & HÜBNER 1964; JURD 1973; KLOSE 1994; KÜPPERS 1966; LÉTOURNEAU 2001; NOACK 1994; PANDEL 1991, 1994; PIAGET 1933; ROTH 1965; SEIXAS 1998; SONNTAG 1932). [25]

- Arbeiten zum Zusammenhang zwischen dem historischen 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, also eher am Rande auch darüber etwas in Erfahrung bringen (Einzelbeiträge: BECKER 1989; BERTI 1994; v. BORRIES 1994a; BOUEKE, SCHÜLEIN, BÜSCHER, TERHORST & 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, FRIEDEBURG, OEHLER & WELTZ 1961; LUTZ 1989; OEHLER 1959; RAASCH 1964; SCHMIDT 1987; TESCHNER 1968; TORNEY-PURTA 1994; TORNEY, OPPENHEIM & FARNEN 1975). [26]
- Studien speziell zum Geschichtsbewusstsein, insofern dieses inhaltlich auf die Zeit des Nationalsozialismus bezogen ist; meistens sind Arbeiten zum historischen Bewusstsein nicht auf ein bestimmtes geschichtliches Thema zentriert. Ist dies jedoch der Fall, dann handelt es sich – zumindest hierzulande/aus naheliegenden Gründen – fast ausschließlich um den Nationalsozialismus, seine Bedingungen und Folgen. Dabei werden (meistens defizitäre) Wissensbestände von Schülern und oft das Versagen des Geschichtsunterrichts diskutiert, intergenerationelle Tradierungsmodi erforscht sowie psychoanalytisch ausgerichtete Rekonstruktionen "dunkler Spuren der Vergangenheit" vorgenommen (Sammelbände: DOMANSKY & WELZER 1999; GEULEN & TSCHUGNALL 2000; GRÜNBERG & STRAUB 2001; MÜLLER-HOHAGEN 1996; RÜSEN & STRAUB 1998; Einzelbeiträge: v. BORRIES 1980; BOSSMANN 1977; GEIßLER 1981; KÖNIG 2001, 2002; ROESE 1963; STEUDEL & WRANGEL 1959; STRAUB 2001a; WELZER, MONTAU & PLAß 1997; WIESEMÜLLER 1972). Arbeiten, die auch andere Themenfelder – namentlich das Wissen um die Kolonialgeschichte bzw. das Mittelalter – beleuchten, stammen etwa von v. BORRIES (1987b, 1989). [27]
- Kulturvergleichende Studien, die bislang allerdings erhebliche theoretische und methodische Mängel aufweisen und zum großen Teil nur mit Vorbehalt als *kulturvergleichende* Studien angesehen werden können. In der Regel wird die Kulturspezifität des historischen Bewusstseins kurzerhand mit der

Nationalität (oder Muttersprache) der Untersuchungsteilnehmer gleichgesetzt.¹⁵ (Sammelbände: ANGVIK & v. BORRIES 1997; v. BORRIES & RÜSEN 1994; Einzelbeiträge: BECHER & v. BORRIES 1997; v. BORRIES 1994b, 1995b, 1999; RÜSEN, GROßE-KRACHT, HANENKAMP & SCHMIDT 1994). [28]

- Studien, die die Prozesse historischen Denkens von professionellen Historikern, Lehrern sowie Laien herausarbeiten und sich davon allgemeinere Aufschlüsse über das Geschichtsbewusstsein erhoffen (Sammelband: WINEBURG 1994; Einzelbeiträge: FRISCH 1989; JACOBS 1988; LOWENTHAL 1989; WINEBURG 1991, 1998; WINEBURG & FOURNIER 1993, 1994). [29]
- Untersuchungen zum (schulischen) geschichtlichen Interesse von Schülern; dieser Forschungsstrang ist insbesondere in der Pädagogischen Psychologie der vorletzten Jahrhundertwende verfolgt worden¹⁶ und war zum Teil in die allgemeine Frage nach schulischen Interessen überhaupt eingebettet; man denke beispielsweise an Arbeiten von William STERN. Es ist allerdings leider so, dass die dort gefundenen Ergebnisse nicht selten an ihrem Gegenstand vorbezielten, wurde doch durch die gewählte Forschungsmethodik (Fragebögen mit geschlossenen Items) tendenziell gerade das vereitelt, was

15 Die Ergebnisse einer "innereuropäischen" Vergleichsstudie, die v. BORRIES und eine ganze Reihe von Mitarbeiter (vgl. die Angaben im Literaturverzeichnis; v. BORRIES 1994b) durchgeführt haben, sind unseres Erachtens 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" (S.13) sehr ins Zwielficht. Der erhoffte Gewinn der sog. "interkulturellen Vergleiche" muss 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. Stattdessen 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., S.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. Überdies ist fraglich, inwieweit die Forschungsergebnisse tatsächlich Differenzen des *Geschichtsbewusstseins* feststellen, wenn darunter verstanden wird, was v. BORRIES selbst als verbindliche Definition anführt (S.13, 15f.). Vgl. hierzu den Ausblick auf zukünftige Forschungen zur Rekonstruktion narrativ-historischer Kompetenz, mit dem Jörn RÜSEN, Klaus GROßE-KRACHT, Bernhard HANENKAMP und Hans-Günter SCHMIDT (1994, S.202 f.) ihren Bericht über eine methodisch sorgfältigere Studie beschließen.

16 Schon aufgrund dieses Umstands – also ihres z.T. beträchtlichen Alters wegen – bedürfte es dringend neuer Untersuchungen.

man in den Blick bekommen wollte, eben die spezifischen Interessen der Befragten und nicht primär die der Forschenden oder der Planer von Curricula. Darüber hinaus fand bisweilen eine Reduktion historischen Interesses auf die Frage nach der Beliebtheit des Schulfaches Geschichte statt (ANWANDER 1974; DÜCK 1911; GEHRECKE 1960; LOBSIEN 1909; LODE 1913; MARIENFELD 1974; STERN 1905). [30]

- Arbeiten zur (massen-) medialen Vermittlung von Geschichte und zum Einfluss von Medien – insbesondere von Film und Fernsehen – auf das Geschichtsbewusstsein, zumal auf dasjenige von Jugendlichen (Sammelband: KNOPP & QUANDT 1988; Einzelbeiträge: BEIGEL 1984; v. BORRIES 1984; FEIL 1974; HEY 1988; KÖNIG 1998; MAGNUS 1979; PROTZNER & HOPPERT 1986). [31]
- Analysen von geschichtlichen Darstellungen in Schulbüchern; hierzu ist insbesondere vom Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung in Braunschweig eine große Anzahl an Arbeiten vorgelegt worden (seit 1979 gibt dieses Institut eine eigenständige Reihe mit dem Titel "Studien zur internationalen Schulbuchforschung" heraus; aus den dort erschienen Dutzenden von Büchern seien zu exemplarischen Zwecken genannt: Sammelbände: JEISMANN 1982; KEGHEL 1999; RIEKENBERG 1994; Einzelbeitrag: MÄTZING 1999). [32]
- 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; Hamburger Institut für Sozialforschung 1998; KUHN & SCHNEIDER 1978; Einzelbeiträge: GRÜTTER 1990; HEER 1998; ZIPFEL 1998). [33]
- Untersuchungen der Vor- und Nachteile bestimmter erhebungsmethodischer Verfahren wie etwa der "Aufsatzmethode" oder "objektiver Tests" sowie allgemeine methodologische Überlegungen und Diskussionen alternativer Methoden zur Erforschung von Geschichtsbewusstsein (BILLMANN-MAHECHA 1998; FREUDENTHAL 1933; SACKETT 1919; WEAVER & TRAXLER 1931). [34]

3. Die methodische Anlage der Untersuchung

Auch im Feld der empirischen Erforschung des Geschichtsbewusstseins werden verschiedene Methoden der empirischen Sozialforschung eingesetzt, neben quantitativen Verfahren auch qualitative Methoden. Die Methode der Gruppendiskussion wurde bislang allerdings kaum genutzt (vgl. etwa STRAUB 1996/2001a). Dabei legen es allgemeine Überlegungen durchaus nahe, sich gerade von diesem Datenerhebungsverfahren weiterführende Einsichten in Inhalte, die Struktur und Entwicklung sowie Funktionen des Geschichtsbewusstseins zu gewinnen (BILLMANN-MAHECHA 1998, S.283-296).¹⁷

¹⁷ Im deutschsprachigen Raum ist das Gruppendiskussionsverfahren zunächst im Rahmen empirischer Arbeiten des Frankfurter Instituts für Sozialforschung entwickelt und angewandt worden (vgl. MANGOLD 1960; POLLOCK 1955; WIGGERSHAUS 1997, S.484-491). Ansonsten

"Geschichtsbewusstsein ermöglicht nicht nur, es verlangt die Fähigkeit zum kontroversen Diskurs, der auf der Einsicht in die Partialität und Irrtumsanfälligkeit der eigenen Deutungen und Wertungen beruht. [...] Geschichtsbewusstsein dieser Art macht die Kommunikation verschiedener Personen oder Gruppen, Völker oder Religionen möglich, ja erforderlich und erweist sich in diesen Spannungen und Kontroversen als tendenziell 'weltbürgerliches' Bewußtsein" (JEISMANN 1988, S.22). [35]

Dadurch, dass sich die Diskussionsteilnehmer durch ihre Äußerungen immer wieder zu Widerspruch, Kommentaren oder Zustimmung veranlassen, entfaltet das Gruppengespräch eine Eigendynamik, die es dem Diskussionsleiter erlaubt, sich weitgehend – streckenweise sogar ganz – mit Äußerungen zurückzuhalten. Dies wiederum hat zur Folge, dass es der Interpret des wortgetreu verschrifteten Gesprächs mit einem Text zu tun hat, der durch die spontanen Relevanzsetzungen *der Forschungspartner* strukturiert ist. In Gruppendiskussionen der hier interessierenden Art werden keine Daten abgefragt, die der Testung von vorab formulierten Hypothesen der Wissenschaftler dienen. Vielmehr werden Gespräche initiiert, in denen die Teilnehmer ihr Geschichtsbewusstsein nach *eigenen Relevanzsetzungen* und in *ihrer Sprache*, also möglichst "frei", artikulieren können. [36]

Der Initiierung der Gespräche dienten in den von uns durchgeführten Gruppendiskussionen verschiedene Grundreize, so etwa Textausschnitte, in denen es um Erziehungsfragen im Mittelalter oder das Leben einer proletarischen Familie im ausgehenden 19. Jahrhundert ging, oder Postkarten, auf denen eine adlige Familie oder streikende Arbeiter abgebildet waren, oder Tonbandaufnahmen von Radiowerbung aus den 50'er Jahren des 20. Jahrhunderts oder die Aufforderung, einen Gegenstand, den die Jugendlichen im weitesten Sinne mit Geschichte verbinden würden, zur Diskussion mitzubringen bzw. einfach zu imaginieren und zu beschreiben, falls das ausgewählte Objekt nicht transportierbar oder schlicht nicht (mehr) verfügbar sei.¹⁸ Der zuletzt

fand die Methode in der wissenschaftlichen Forschung – anders als in der kommerziellen Umfrage- und Marktforschung – keine nennenswerte Verbreitung, jedenfalls nicht als zentrales Erhebungsverfahren im Kontext der empirischen Gewinnung und Prüfung theoretischer Hypothesen. Dies änderte sich längere Zeit nicht wesentlich, wenngleich durch die Arbeiten von NIEßEN (1977), VOLMERG (1977) und KRÜGER (1983) eine gewisse Neubelebung des Verfahrens verzeichnet werden konnte. Mittlerweile besetzt die Gruppendiskussion jedoch einen Stammplatz in Lehrbüchern speziell der *qualitativen* Sozialforschung; auch eigenständige Monographien sind verfügbar (vgl. BOHNSACK 2000a, S.123-142; DREHER & DREHER 1995; FLICK 1995, S.131-142; KRUEGER 1988; LAMNEK 1998; LOOS & SCHÄFFER 2001; MORGAN 1988). In empirischen Forschungsprojekten wird erfolgreich mit Gruppendiskussionen gearbeitet (vgl. etwa SCHÄFFER 1996; STRAUB 1996/2001a; WELZER, MONTAU & PLAß 1997). Die Entwicklung im angloamerikanischen Raum verlief übrigens anders. BOHNSACK (2000b, S.372-374) nennt diesbezüglich zwei Entwicklungsstränge. Der eine sei mit Arbeiten wie denen von MORGAN (1988) abgedeckt, wobei die Gruppendiskussion letztlich auf ihren bloß heuristischen Wert reduziert würde. Den anderen, produktiveren und innovativeren Strang verkörperten Arbeiten aus dem *Center for Contemporary Cultural Studies*, etwa diejenigen von Paul WILLIS im Feld der Stil- und Milieuforschung (vgl. z.B. WILLIS 1979).

18 Die Wahl des Grundreizes ist von einiger Bedeutung. Dieser soll ja der Stimulierung einer *möglichst engagierten* Diskussion unter den Teilnehmern dienen. Diesem Zweck können bekanntlich die unterschiedlichsten Stimuli dienen. Häufig werden Film- oder Textausschnitte verwendet, die mehr oder minder provokativen Charakter haben. In diesem Zusammenhang ist die bereits angeführte Studie von WELZER, MONTAU und PLAß (1997) von besonderem Interesse. Dort wurden unter anderem Gruppendiskussionen mit älteren Erwachsenen durchgeführt, wobei als Grundreiz beispielsweise Filmszenen mit Hitler auf dem Obersalzberg, Fackelläufern

genannte Grundreiz erwies sich als besonders wirkungsvoll (zu den Gründen hierfür vgl. KÖLBL 2001) und wurde auch in der im Folgenden analysierten Gruppendiskussion eingesetzt. [37]

Die so entstandenen Gespräche wurden wörtlich transkribiert¹⁹ und schließlich nach einem Verfahren der sequenziellen Interpretation analysiert, das in kritischer Auseinandersetzung mit Barney GLASERs und Anselm STRAUSS' Konzeption der komparativen Analyse und empirisch fundierten Begriffs- und Theoriebildung (vgl. etwa STRAUSS 1991) entwickelt wurde. Die theoretische und methodologische Begründung dieses zeitaufwendigen Verfahrens sowie die Beschreibung der einzelnen Interpretationsschritte finden sich an anderer Stelle (BOHNSACK 2000a, S.143-177; STRAUB 1999, S.201-226; empirische Beispiele bieten etwa SCHÄFFER 1996 oder STRAUB 1993), so dass wir hier auf eine detaillierte Darstellung verzichten können. In aller Kürze: Das Transkript wurde zunächst nach formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten gegliedert und durch eine Art Stichwortregister geordnet. Diesem ersten Überblick über den Gesprächsverlauf und die angesprochenen Themen folgte die sogenannte formulierende – eine Art paraphrasierende – Interpretation thematisch besonders relevanter Textsegmente. Im anschließenden Interpretationsschritt, der vergleichenden Interpretation, die als "bestimmende" oder als "reflektierende" Interpretation ausgeführt werden kann, werden die Äußerungen der Diskussionsteilnehmer unter Heranziehung unterschiedlicher Vergleichshorizonte so analysiert, dass deren eigener Deutungsrahmen überschritten wird. Dies geschieht unter Rekurs auf theoretische, empirische, alltagsweltliche oder auch gedankenexperimentelle Vergleichshorizonte. [38]

4. Jugendliche in der Geschichte: Erste Ergebnisse einer empirischen Studie

An unseren Forschungen, über die wir hier sehr selektiv berichten, wirkten Jugendliche im Alter von 11 bis 17 Jahren mit. Die Teilnehmer besuchten zum Zeitpunkt der Untersuchung unterschiedliche Schultypen. Im Folgenden beziehen wir uns auf eine einzige Gruppendiskussion, die im März 2000 von drei Gymnasiastinnen und einem Gymnasiasten im Alter von 13 bzw. 14 Jahren bestritten wurde. Die Diskussion fand in einem Raum einer katholischen Gemeinde statt, aus deren Jugendgruppe die Forschungspartner rekrutiert wurden. Zur Teilnahme meldeten sich die Jugendlichen freiwillig, als sie im Rahmen eines ihrer Treffen von dem Diskussionsleiter gefragt wurden, ob sie Lust hätten, sich zu je vier Diskutanden an einem Gruppengespräch zum Thema "Geschichte" zu beteiligen. Die Teilnehmer besuchten damals die achte Klasse derselben Schule einer mittelgroßen Stadt im Südwesten Deutschlands. [39]

während der Olympischen Spiele oder Kindern, die einen Hitlergruß machen, dienen.

19 Als Transkriptionssystem verwendeten wir Notationsregeln, die neben Sprecherwechseln und der Verzeichnung synchroner, sich überlappender Redebeiträge auch die Verschriftung parasprachlicher Äußerungen und Pausen (unterschiedlicher Länge) sowie sonstige elektroakustische Signale vorsehen.

Der Zweck, den wir mit der Vorstellung ausgewählter Resultate dieser Einzelfallstudie verfolgen, ist klar begrenzt. Repräsentativitätsansprüche werden selbstverständlich nicht erhoben. Was wir ausführen, ist weder für "die" Jugendlichen einer bestimmten Altersgruppe repräsentativ, noch für die Schüler von Gymnasien (eines bestimmten Typs, in Deutschland etc.). Wie weit sich unsere Feststellungen in quantitativ spezifizierter Weise verallgemeinern lassen, interessiert uns in dieser Abhandlung nicht. Was wir demgegenüber besonders hervorheben möchten, sind vor allem einige strukturelle Aspekte einer hierzulande unter Umständen schon im frühen Jugendalter deutlich ausgeprägten und überaus differenzierten *historisch-narrativen Kompetenz*, von der wir vor dem Hintergrund der bereits angestellten Überlegungen zum spezifisch modernen Begriff des historischen Bewusstseins sagen dürfen, dass wir es mit einer selbst historisch situierten, kulturspezifischen Fähigkeit zu tun haben. [40]

Unsere empirischen Ergebnisse sind eng mit der eingesetzten Methode verwoben. Auf der Ebene der Datenerhebung machte es das Verfahren einer freien Gruppendiskussion, wie gesagt, erst möglich, dass die Jugendlichen ihr geschichtliches Wissen *nach eigenen Relevanzsetzungen* und *in ihrer Sprache* artikulieren und es so auf die eigene Praxis, Gegenwart und Zukunft beziehen können. Es besitzt, mit einem Wort, die narrative Gestalt des *historischen Selbstbewusstseins* mit erkennbaren pragmatisch-psychischen Funktionen. Dies wiederum ist nur zu erkennen, wenn im Zuge der Analyse des aufgezeichneten und verschrifteten Gruppengesprächs interpretative Verfahren eingesetzt werden, die zunächst einmal eine möglichst genaue und umfassende Rekonstruktion des Selbst- und Weltverständnisses der Gesprächsteilnehmer erlauben. [41]

Im Folgenden beschränken wir uns auf die *Resultate* einiger vergleichender Interpretationen ausgewählter Textsegmente, die wir in manchen Fällen auch zitieren. Die in Sequenzanalysen eingebettete Entwicklung unserer Forschungsergebnisse lässt sich so freilich nicht nachvollziehen. Die Reichhaltigkeit, Komplexität und Dynamik des Gruppengesprächs wird durch unser selektives und an speziellen Darstellungszielen orientiertes Vorgehen drastisch reduziert. Dies zeigt bereits die ebenfalls stark geraffte Skizze des Diskussionsverlaufs an, die wir den ausgewählten Forschungsergebnissen voranstellen. Die Ergebnisdarstellungen beziehen sich sodann zunächst auf die von den Forschungspartnern behandelten historischen Themen, so dass wesentliche *Inhalte* des von der Gruppe artikulierten Geschichtsbewusstseins zumindest markiert werden. Schließlich präsentieren wir ein in Stichworten kommentiertes *Glossar historischer Begriffe*, das einen Einblick in die komplexe Struktur und in Funktionen des historischen Denkens und des historischen Selbstbewusstseins der Jugendlichen eröffnet. Die empirischen Befunde werden zum Schluss in einem eigenständigen Abschnitt hinsichtlich möglicher wissenschaftlicher und pädagogischer Konsequenzen diskutiert. [42]

4.1 Der Diskussionsverlauf im Überblick

Heide²⁰ macht den Anfang und kommentiert Gebrauchsgegenstände, die sie nicht mitgebracht hat, aber beschreibt und historisch deutet. Es handelt sich dabei um ein Kissen und eine Schürze. Beide Gegenstände habe ihre Großmutter nach dem Zweiten Weltkrieg hergestellt, und zwar indem sie eine Hakenkreuzfahne entsprechend verarbeitet habe. An den durch die heimische Handarbeit verwandelten Gegenständen könne man noch immer erkennen, "wie das früher so war". Wie Heide hat auch Miriam keinen Gegenstand dabei, sondern referiert auf ein imaginiertes Objekt. Hätte sie einen Gegenstand mitgebracht, sagt sie, wäre es der "Ariernachweis" ihrer Familie gewesen. Zum einen sei sie sehr schockiert gewesen, als sie dieses "Buch" zum ersten Mal sah, zum anderen stelle es auch fast so etwas wie ein "Familienbuch" dar, da hier viele die Familie betreffende Daten eingetragen seien. Auch Karin, die dritte Teilnehmerin, spricht über einen materiell nicht vorliegenden "Familiengegenstand", nämlich ein Kissen, das ihre Großmutter, die Näherin gewesen sei, einst angefertigt habe. Achim schließlich hat "Das große Buch vom Jazz" dabei, und er begründet diese Wahl damit, dass er sich sehr für Musik und deren Geschichte interessiere. [43]

Nach der Vorstellung der in der Mehrzahl nur imaginierten und in dieser Form der symbolischen Präsenz beschriebenen Gegenstände kommt es zu einer im gesamten Verlauf des Gesprächs immer wieder auflebenden Debatte über die Frage nach den Vorzügen einer "greifbaren" Vergangenheit. Mit diesem Ausdruck bezeichnen die Jugendlichen diejenige Vergangenheit, die ihnen besonders nah ist, da sie sich, aufgrund von Erzählungen aus dem Familienkreis etwa, gut in sie "hineinversetzen" könnten. Den Gegenpol markieren historische Phänomene – wie bestimmte Aspekte der Römerzeit –, die die Diskutanden nicht in dieser emphatischen, durch kommunikative Tradierung ermöglichten, erlebnisnahen Weise nachvollziehen können. Die Gesprächsteilnehmer artikulieren, wie man mit einer Unterscheidung von Jan ASSMANN (1992) sagen kann, aus der Perspektive von rezipierenden Subjekten differente Wirkungsweisen des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses. [44]

In diesem Zusammenhang taucht auch die Rede von "Erinnerungsstücken" auf, die einem den Zugang zur Vergangenheit erleichtern. Solche Erinnerungsstücke stellen etwa die vorgestellten "familiengeschichtlichen" Gegenstände der drei Mädchen dar. Nun sei aber nicht nur "Familiengeschichte" interessant, sondern – zumindest in bestimmten Ausschnitten – ebenso die Römerzeit, wobei diese der "spannenden" Hexenverfolgung an die Seite gestellt wird. Diese ist dann der Anlass zur Diskussion über Fort- und Rückschritte in der Geschichte. Die Römerzeit sei schon deswegen von Interesse, da man in einer Stadt lebe, in der es sehr viele Bauten gäbe, die an diese Zeit erinnerten. Hier entspinnt sich ein Diskussionsstrang, der um den Besuch von Museen kreist. [45]

20 Bei den verwendeten Namen handelt es sich selbstverständlich um Anonymisierungen.

Achim vertritt die Ansicht, dass so ein Besuch den Vorteil hätte, dass man im Museum erfahre, "wie es wirklich war", im Gegensatz zum Fernsehen, in dem "Sandalenabenteurer" gezeigt würden, die auf Wirklichkeitstreue keinen Wert legen. Als weiterer Vorzug wird herausgestellt, dass man im Museum Vergangenheit "bildhaft" vorgeführt bekäme. Diese Bildhaftigkeit wird der Lektüre langweiliger Geschichtsbücher gegenübergestellt. Es werden unterschiedliche Ausstellungen und Museen, die die Teilnehmer besucht haben, angesprochen, so unter anderem ein Museum, in dem prähistorische Exponate zu sehen waren. Dies führt zur Frage, inwiefern Naturgeschichte interessant sei, wobei es zu keiner Einigung kommt. Einig ist man sich allerdings darüber, dass unser Jahrhundert interessant sei. [46]

Das veranlasst Achim, sein Buch über den Jazz noch einmal etwas genauer vorzustellen. Danach kehrt die Diskussion zu den von Heide zu Beginn vorgestellten Gegenständen zurück, und Miriam äußert die Vermutung, sie würde sich in Gegenwart dieser unwohl fühlen. Achim und Heide weisen das zurück, indem sie geltend machen, dass solche Gegenstände ein Symbol dafür sein könnten, dass die eigenen Großeltern einen "Schutzengel" gehabt hätten, der sie diese Zeit habe überstehen lassen. Hieran schließt sich eine längere Diskussionseinheit über die NS-Zeit, ihre Darstellung in Büchern und Filmen sowie in Erzählungen von den Großeltern und einem jüdischen Nachbarn an, der Auschwitz überlebt hat. Die Teilnehmer konstatieren, dass all dies außerordentlich interessant sei, insbesondere, wenn es von Menschen erzählt werde, die diese Zeit erlebt hätten, und kontrastieren dies sodann mit dem, was sie im Geschichtsunterricht zu lernen haben. [47]

Die Tatsache, dass man sich während des Gesprächs in einem kirchlichen Raum befindet, nimmt Heide zum Anlass, nach dem Geschichtlichen in der Bibel zu fragen. Die daran anschließende Debatte über den symbolischen Gehalt biblischer Texte und ihre Vereinbarkeit bzw. Unverträglichkeit mit wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen nimmt einen breiten Raum ein. In diesem Kontext taucht auch noch einmal die Rolle von filmischen und literarischen Darstellungen historischer Phänomene auf, die nun ausführlich erörtert wird. Dabei ist man sich schnell darin einig, dass Bücher wie die von Karl May ein völlig unrealistisches Bild von den Indianern vermitteln. Etwas ganz anderes sei dagegen etwa das Haus der Geschichte in Bonn. Dort erfahre man z.B. in einem Raum, der einer Gaskammer nachgebildet ist, wie sich die Menschen damals wirklich gefühlt hätten. An dieser Stelle wird die Erörterung der NS-Zeit wieder aufgenommen. [48]

Danach setzt sich das Gespräch mit der Frage nach der eigenen Geschichte als Mitglied einer Familie und als jemand, der eine eigene Biographie hat, fort. Dieses Feld wird jedoch rasch wieder verlassen, und Achim kommt zum wiederholten Male auf sein Buch zurück, wobei er aber eine allgemeinere Diskussion zu Aspekten von Musikgeschichte initiiert, die sich über längere Zeit erstreckt. Gegen Ende dieser Diskussionseinheit fordert Heide mehrfach dazu auf, nun endlich über die Hexenverfolgung zu sprechen. Dies wird dann auch getan, wobei unter anderem erörtert wird, warum es zur Hexenverfolgung kam

oder wie festgestellt wurde, ob jemand eine Hexe sei. Dabei wird mittels des Begriffs des Sündenbocks die Hexen- mit der Judenverfolgung verglichen. Über die Feststellung, dass auch jemand wie Jeanne d'Arc wie eine Hexe behandelt wurde, kommen die Jugendlichen auf die Rolle der Kirche in dieser und in der heutigen Zeit zu sprechen. Dabei wird etwa die Bedeutung Martin Luthers diskutiert. [49]

Karin lenkt sodann die Aufmerksamkeit der anderen Teilnehmer auf das Thema der Herkunft von Sprichwörtern. Dieses Thema wird eine Weile erörtert, um dann zugunsten der Erörterung der Sklaverei in den USA abgebrochen zu werden. Dabei wird diese – wie bereits zuvor die Hexenverfolgung – mit der Judenverfolgung in der NS-Zeit verglichen. [50]

Als den Diskutanden nichts mehr weiter einfällt, bittet der Diskussionsleiter die Teilnehmer, eine Postkarte, auf der ein Streik zum Ende des 19. Jahrhunderts dargestellt ist, zu betrachten und zu kommentieren. Bei den Äußerungen der Jugendlichen geht es vor allem um die Frage, wer der vornehme Herr mit dem Hut sei, und wer die Menschen aus der Menge seien. Klarheit besteht nur hinsichtlich des Umstands, dass die Menschenmenge arm sei, der vornehme Herr dagegen wohlhabend. [51]

Die Diskussion endet mit dem Wunsch der Jugendlichen, nun noch die "wahre Geschichte", die auf der Postkarte dargestellt sei, zu erfahren. [52]

4.2 Inhalte des Geschichtsbewusstseins: Thematisches Spektrum, Relevanzen und Dynamik der Gruppendiskussion

In der Gruppendiskussion werden von den Jugendlichen eine Vielzahl historischer Themen behandelt. Diese Inhalte des Geschichtsbewusstseins der Forschungspartner lassen sich sechs Kategorien zuordnen. Die von uns – im Anschluss an die Ausführungen und die Sprache der Schüler – gebildeten Kategorien sind: "Historische Figuren und Persönlichkeiten", "Historisch wichtige Gruppen/Kollektive", "Historische Stätten", "Historische Zeitabschnitte und Epochen", "Historische Ereignisse und Prozesse", schließlich "Medien historischer Repräsentation". Diese Kategorien ergeben sich aus einfachen Fragen wie: Wer hat wo und wann was getan? Wer ist verantwortlich? Wem ist wo und wann was widerfahren? Was hat sich wo und wann ereignet bzw. entwickelt und welche Konsequenzen gezeitigt? Woher beziehen die Jugendlichen die sie besonders interessierenden historischen Narrative und Wissensbestände? [53]

Alle diese Leitfragen für die Kategorienbildung schließen den Blick auf Bedingungen, Verlauf und Folgen bestimmter Ereignisse für Akteure, unmittelbar und indirekt Betroffene sowie deren Nachkommen ein. Sie spannen einen schematischen Rahmen für die Analyse historischer Erzählungen auf. Dieser Rahmen orientiert sich an allgemeinen Erzählmodellen, namentlich am Bielefelder Geschichtenschema von BOUEKE, SCHÜLEIN, BÜSCHER, TERHORST und WOLF (1995). Er legt es nahe zu analysieren, wie ein

historisches Narrativ von den Jugendlichen "angekündigt" wird, was zu seiner "Exposition" gehört, von welchen "Komplikationen" die Rede ist, welche "Auflösung" präsentiert wird und wie bzw. mittels welcher "Coda" von der Erzählwelt wieder in die gegenwärtige Welt des "Hier und Jetzt" zurückgeführt wird – um womöglich die Bedeutung und praktische Relevanz des Vergangenen für die eigene Gegenwart und Zukunft zu bedenken. Wie aus unseren wenigen Bemerkungen ersichtlich ist, bilden erzähltheoretische Überlegungen den weitesten Rahmen für unsere psychologischen Analysen des Geschichtsbewusstseins und historischen Selbstbewusstseins Jugendlicher (vgl. hierzu ausführlich STRAUB 1998b). Wie jedes Geschichtenschema lässt sich auch dieses durch gewisse Leerstellen – die oben genannten Kategorien – markieren, die konkrete Erzählungen in variabler Weise ausfüllen können. [54]

Die in den unten präsentierten Listen aufgeführten Wörter wurden größtenteils von den Jugendlichen selbst verwendet. Nur ausnahmsweise haben wir Ergänzungen vorgenommen. Auch sie zeigen Themen bzw. Probleme des historischen Bewusstseins an, die von den Forschungspartnern eingeführt und behandelt wurden. Die Listen dienen dazu, die manifesten Inhalte der Diskussion möglichst lückenlos zu dokumentieren und gewisse Ordnungskriterien deutlich zu machen. Die Themen sind nicht mehr in der strikten Reihenfolge ihrer Behandlung im Gruppengespräch angeführt. Sie sind innerhalb der einzelnen Kategorien thematisch oder nach der historischen Chronologie geordnet. Wir kommen im Verlauf der Darstellung ausgewählter Ergebnisse auf die Listen und die eingeführten Kategorien zurück.

| | | |
|---------------------|---------------------------------|---------------------|
| Alexander der Große | Friedrich Spee | Beatles |
| Nero | Anna von Steinforst (eine Hexe) | Kennedy |
| Jesus | Bach | Kennedys Attentäter |
| Kaiser Otto | Beethoven | Helmut Kohl |
| Johanna von Orleans | Hitler | Gorbatschow |
| Jeanne d'Arc | Schindler | Gerhard Schröder |
| Leonardo da Vinci | Duke Ellington | |
| Martin Luther | John Coltrane | |

Tabelle 1: Historische Figuren und Persönlichkeiten

| | | |
|-----------|-----------|---------------------------|
| Pygmäen | Cowboys | Hitlerjugend |
| Kelten | Sklaven | Die Deutschen zur NS-Zeit |
| Pharaonen | Hexen | Nazis |
| Römer | Mönche | Juden zur NS-Zeit |
| Mayas | Päpste | Hippies |
| Inkas | Könige | |
| Indianer | Weißerose | |

Tabelle 2: Historisch wichtige Gruppen/Kollektive

| | | |
|---------------|------------------|---------------------|
| Issos | Basilika | Konzentrationslager |
| Ägypten | Der Wilde Westen | Luftschutzbunker |
| Ostia Antica | Stalingrad | Gaskammer |
| Kaiserthermen | Auschwitz | DDR |

Tabelle 3: Historische Stätten

| | | |
|-----------|---------------------|-------------------|
| Eiszeit | Mittelalter | Zweiter Weltkrieg |
| Antike | Unser Jahrhundert | |
| Römerzeit | Nationalsozialismus | |

Tabelle 4: Historische Zeitabschnitte und Epochen

| | | |
|---------------------------|-----------------------|--------------------------------|
| 333 Issos Keilerei | Attentat auf Hitler | Der Fall der Berliner Mauer |
| Missionen Ottos | Judenverfolgung | Die deutsche Wiedervereinigung |
| Hexenverfolgung | 68'er Revolte | Die Wahl Gerhard Schröders |
| Der Untergang der Titanic | Die Wahl Helmut Kohls | |

Tabelle 5: Historische Ereignisse und Prozesse

| | |
|---|--|
| Bücher: | <p>Die Bibel</p> <p>"Wolken vor dem Mond" (ein Roman um die Arche Noah Thematik)</p> <p>Bücher über Indianer</p> <p>Die Romane Karl Mays</p> <p>"Schwarz, Weiß, Karriert" (ein Roman über ein schwarzes Mädchen in den Vereinigten Staaten des 19. Jahrhunderts)</p> <p>"Das große Buch vom Jazz"</p> <p>Buchreihe "Erlebte Geschichte"</p> <p>"Fahrt im August" (ein Buch über die Shoah)</p> <p>"Die Webers" (Roman über eine Familie in Nazi-Deutschland)</p> <p>Schulbuch zum Geschichtsunterricht</p> |
| Filme: | <p>"Sandalenabenteuer" im Fernsehen</p> <p>"Der Wurm in der Asche" (ein Film über die Arche Noah)</p> <p>Ein Film über Jeanne d'Arc</p> <p>"Titanic"</p> <p>"Das Leben ist schön"</p> <p>"Schindlers Liste"</p> <p>Ein Film über die Weiße Rose</p> |
| Berichte und Erzählungen von Augenzeugen: | <p>Erzählung eines jüdischen Nachbarn, der Auschwitz überlebt hat</p> <p>Erzählungen von den Großeltern über die NS-Zeit und die Nachkriegszeit</p> |
| Relikte / Dokumente / Artefakte: | <p>Dinosaurierskelette</p> <p>Fossilien</p> <p>Mammutbabies</p> <p>Der Ötzi</p> <p>Keltengräber</p> <p>Die Mumien der Pharaonen</p> <p>Mosaik</p> <p>Antike Münzen</p> <p>Eine zu Gebrauchsgegenständen verarbeitete Hakenkreuzfahne</p> <p>Der "Ariernachweis" der Familie</p> <p>Ein Kissen, das die Großmutter genäht hat</p> <p>Photoalben</p> |
| Museen: | <p>Ein Mammutmuseum</p> <p>Das Landesmuseum</p> |

Tabelle 6: Medien historischer Repräsentation [55]

Es ist selbstverständlich, dass die Listen nicht die gesamte Spannweite des historischen Wissens der Gruppe abdecken. Die in den Gruppendiskussionen auftauchenden Themen und behandelten Sachfragen verdanken sich zwar keineswegs einer grundlosen Wahl, als hätte ein Zufallsgenerator in die große Kiste der Weltgeschichte gegriffen. Die bearbeiteten Themen und Fragen zeigen Motive, Relevanzsetzungen und Interessen, emotionale Verstrickungen, Befürchtungen, Hoffnungen und Neugierden, kognitive Kriterien der Konstruktion historischer Wirklichkeiten und moralische Maßstäbe der Beurteilung von Handlungen, routinisierte Wissensbestände und habitualisierte Redepraktiken der Schüler an – und dennoch entbehren sie nicht ganz der Kontingenz. Anders zusammengesetzte Gruppen mögen ebenso Neues hervorbringen, wie andere Kontexte und Zeitpunkte des Gesprächs zu neuen Themen führen können. Freilich lassen sich auch partiell kontingente Artikulationen historischen Bewusstseins interpretieren, und zwar nicht nur im Hinblick auf inhaltliche Bestände des Geschichtsbewusstseins, sondern auch bezüglich struktureller und funktionaler Aspekte des historischen (Selbst-) Bewusstseins der Schüler. Solche Interpretationen sind freilich auf komparative Analysen angewiesen, wobei in methodisch kontrollierter Weise sowohl intertextuelle als auch intratextuelle Vergleiche vorgenommen werden können. [56]

Auf den ersten Blick imponiert die schiere Menge an diskutierten oder angerissenen historischen Themen. Diese reichen bis in die Eiszeit zurück und hören am anderen Ende der Zeitachse mit der Wahl Gerhard Schröders zum Bundeskanzler auf. Die vergleichende Analyse der Gruppendiskussion bringt allerdings schnell einige Schwerpunkte und Auffälligkeiten ans Licht. Um diese zu identifizieren, kann man sich zunächst an quantitative Gewichtungen halten – wobei gewisse Kurzschlüsse vermieden werden sollten. Die bloße Nennung der Themen ermöglicht selbstverständlich noch keinen näheren Einblick in die inhaltlichen Relevanzsetzungen der Jugendlichen. Manche historische Figuren oder Ereignisse wurden lediglich *en passant* erwähnt, andere dagegen lang und breit erörtert. Aber auch die Häufigkeit und zeitliche Ausdehnung der Behandlung eines Themas ist nicht ohne weiteres ein Indikator seiner *psychologischen* Bedeutung. Betrachtet man die hier interessierende Gruppendiskussion genauer, schält sich Folgendes heraus: Bereits in den ersten Minuten des Gesprächs kommen die Teilnehmer – von einer Ausnahme abgesehen – ausschließlich auf imaginierte bzw. beschriebene Gegenstände aus ihrer Lebenswelt zu sprechen, die a) mit der eigenen Familie und/oder b) mit der NS-Zeit zusammenhängen. Wie aus dem skizzierten Diskussionsverlauf ersichtlich, geht es danach immer wieder um die Frage nach den spezifischen historischen Interessen der Beteiligten. Das Aushandeln dessen, was Interesse beanspruchen darf und was nicht, ist einer der Dreh- und Angelpunkte des gesamten Gesprächs, ist gewissermaßen der Generator, der für die Dynamik der Diskussion sorgt. Auf Interesse stößt, was zur *Lebenswelt* der Jugendlichen gehört – was, wie sie sagen, eine "greifbare Vergangenheit" verkörpert –, sei es in Form von symbolischen Objekten, sei es in Gestalt von Geschichten, wie sie Verwandte erzählen, die für eine bestimmte Zeit Augenzeugenschaft für sich reklamieren dürfen. Von besonderem Interesse sind aber auch historische Phänomene, die den Jugendlichen *besonders fremd* und deshalb besonders aufregend

erscheinen, etwa die mittelalterliche Hexenverfolgung. Das Nahe und das Ferne, das Eigene und das Fremde, Vertraute und Unverständliche können gleichermaßen psychologische Relevanz signalisieren. [57]

Für die historisch vermittelte Identität der Jugendlichen ist die immer wieder und ausführlich zum Thema gemachte NS-Zeit zweifellos von herausragender Bedeutung. Das mag man als eines unter vielen Indizien für die "Fixiertheit" (Karl Heinz BOHRER)²¹ der Deutschen an die NS-Vergangenheit und zugleich für einen Mangel an "historischem Fernverhältnis" betrachten und politisch beklagen – wobei durchaus unklar ist, warum das eine (Interesse an der NS-Zeit) das andere (historisches Fernverhältnis) ausschließen soll –, oder man mag dieses Interesse als willkommene, transgenerationell vermittelte Bindung auffassen, ohne die die Reflexion und psychische Verarbeitung eines historisch singulären "Verbrechens gegen die Menschheit" kaum möglich sind. Unabhängig von solchen normativen, moralischen und politischen Bewertungen ist die von der Gruppe vorgenommene Relevanzsetzung zunächst einmal ein empirisches Faktum – und kein methodisches Artefakt, hat der Wissenschaftler bei der Durchführung der Gruppendiskussion bewusst auf eine entsprechende inhaltliche Einflussnahme verzichtet. Das Interesse der Gruppe mag angesichts der Präsenz des NS-Themas in Schulen und allgemeiner Öffentlichkeit vielleicht wenig erstaunen. Dieses Interesse spiegelt jedoch auch eine Art der emotionalen Verstrickung in diese Zeit, der größte psychologische Bedeutung zukommt. Die psychosoziale Relevanz des Themas lässt sich an mehreren Indikatoren festmachen. [58]

Sie zeigt sich nicht allein an der relativ großen Anzahl der hierzu aufgelisteten Stichwörter, an der für die Behandlung dieses Themas aufgewendeten Zeit oder der Tatsache, dass zwei der mitgebrachten bzw. imaginierten Gegenstände aus dieser Zeit stammen. Darüber hinaus sind mindestens drei weitere Umstände bemerkenswert: Es werden eine Fülle an literarischen und filmischen Darstellungen zur Shoah, dem Alltag in der NS-Zeit und dem Zweiten Weltkrieg diskutiert. Außerdem werden museale Nachbildungen von Luftschutzkellern wie überhaupt Museumsexponate zum fraglichen Thema intensiv erörtert. Schließlich wird die eigene Familiengeschichte im Hinblick auf die übergeordnete Historie der NS-Zeit befragt. Wir beschließen unsere knappen Anmerkungen zu inhaltlichen Beständen des Geschichtsbewusstseins, zu Interessen und Relevanzsetzungen der Teilnehmer der ausgewählten Gruppendiskussion, um im letzten Abschnitt noch auf die hier vorrangig interessierenden strukturellen Aspekte zu sprechen zu kommen. [59]

4.3 Strukturelle Aspekte des Geschichtsbewusstseins: Ein Glossar methodischer Begriffe historischen Denkens

Im Folgenden geht es primär um grundlegende kognitive Operationen des Geschichtsbewusstseins, mithin um eine spezifische Form des Denkens bzw. der menschlichen Intelligenz. Wir haben diesen Modus des Denkens an anderer

²¹ So äußerte sich unlängst Karl Heinz BOHRER in seiner in Heidelberg gehaltenen GADAMER-Vorlesung (vgl. dazu etwa den Zeitungsartikel von Gustav SEIBT 2001).

Stelle (STRAUB 1998b) – in lockerer Anlehnung an Jerome BRUNERs Rede von einem narrativen Modus des Denkens und Paul RICOEURs Überlegungen zur narrativen Intelligenz – als eine Variante der praktisch-phronetischen Vernunft ausgewiesen. Wir werden nun einige empirisch nachweisbare begriffliche Instrumente und Operationsmodi historischen Denkens beschreiben. Insgesamt wird dabei deutlich, dass die Jugendlichen weit davon entfernt sind, historische Aussagen einfach ungeprüft anzuerkennen – die Gruppe prüft vielmehr, was im einzelnen behauptet bzw. zur Diskussion gestellt wird. Und sie tut dies mit rationalen, streckenweise geradezu methodischen Mitteln, deren Vorbild unverkennbar ist. Die Gruppe fühlt sich auf weiten Strecken ihrer Erörterungen offenbar Rationalitätsstandards verpflichtet, die denen der Geschichtswissenschaft durchaus verwandt sind. Wie erwähnt soll das historische Bewusstsein der hier befragten Jugendlichen in struktureller oder formaler Hinsicht keineswegs darauf reduziert werden, eine bloß defizitäre Variante eines Denkens zu sein, das strikt Kriterien wissenschaftlicher Vernunft zu folgen versucht. Auch unsere Forschungspartner sind nicht einfach "angehende Wissenschaftler", deren Begriffe, Methoden und "Theorien" in gewisser Weise unvollkommen, "naiv" oder "subjektiv" sind. Wenngleich das in der hier interessierenden Gruppe entfaltete Denken ohne Rekurs auf die Geschichtswissenschaft kaum angemessen rekonstruiert werden könnte, sind die an der Diskussion teilnehmenden Personen doch Subjekte, die, vor aller Entfaltung eines reflektierten, vernunftorientierten Geschichtsbewusstseins, in ihrer alltagsweltlichen Praxis von Geschichte affiziert sind. Ihre zunächst einmal präreflexive Identität ist nicht zuletzt geschichtlich konstituiert. Ihr "Denken der Geschichte" entwickelt sich im Modus der Nachträglichkeit, mithin auf dem Boden emotionaler Verstrickungen. [60]

Im Einzelnen werden nun folgende Themen, Begriffe und methodische Operationen erörtert: "Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs", "Kategorien zur Ordnung der Geschichte", "Formen der Geltungsbegründung historischer Aussagen", "Modi historischen Verstehens" und "Konzepte historischer Entwicklung". Den fünf Themen ist gemeinsam, dass es sich bei ihnen um sehr grundlegende Aspekte historischen Denkens handelt, um Gesichtspunkte also, die gewissermaßen die "Historik" der Jugendlichen ausmachen. Diese bestimmt, was überhaupt als geschichtlich gelten darf, wie die empirische Fülle der Historie gegliedert werden kann, welche historischen Aussagen als wahr gelten können und welche nicht, wie man Geschichtliches und sich selbst im Lichte der Geschichte verstehen kann, sowie schließlich ob man – und wenn ja wie – von einem Fortschritt (in) der Geschichte sprechen kann. Wir haben einige der für die Klärung dieser Fragen zentralen "geschichtstheoretischen" und "methodischen" Konzepte der Jugendlichen tabellarisch aufgelistet. In der detaillierteren Vorstellung unserer Ergebnisse werden wir aus Platzgründen lediglich auf ein paar ausgewählte Konzepte eingehen. [61]

4.3.1 Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs

Wie ist einer der für das Geschichtsbewusstsein wichtigsten Begriffe, nämlich der Zeit- und Geschichtsbegriff, bei den befragten Jugendlichen repräsentiert? Zunächst einmal lässt sich feststellen, dass der von den Forschungspartnern benutzte Zeit- und Geschichtsbegriff kaum voneinander zu trennen ist. Daher werden wir beide in einem Abschnitt darstellen. Die in den nächsten Tabellen aufgelisteten Ausdrücke und Unterscheidungen liefern die strukturell wesentlichen Elemente und Relationen. Die Tabellen sind voneinander unabhängig. Wir widmen uns zunächst der Tabelle 7.

| | | |
|---------------|--|-------------------|
| Gegenwart | Die Gegenwart als zukünftige Vergangenheit | Unser Jahrhundert |
| Vergangenheit | Damalige Zeit | |
| Zukunft | Unsere heutige Zeit | |

Tabelle 7: Ausdifferenzierungen des Zeitbegriffs

| | |
|-----------------------|--|
| Naturgeschichte | Eigene Geschichte, die Historizität der eigenen Person |
| Menschheitsgeschichte | Geschichte vs. bloße Vergangenheit |
| Familiengeschichte | |

Tabelle 8: Ausdifferenzierungen des Geschichtsbegriffs [62]

Es bedarf keiner besonderen Erwähnung, dass die Jugendlichen über die basale Unterscheidung "Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft" verfügen und kompetent mit ihr operieren. Diese elementaren Kategorien des Zeit- bzw. Geschichtsbewusstseins sind ihnen ebenso vertraut wie die damit verknüpfte Rede von einer "damaligen" und "unserer heutigen Zeit" bzw. "unserem Jahrhundert". Daneben stößt man auch auf wesentlich komplexere Operationen. Bemerkenswerter ist etwa, dass die Gegenwart der Jugendlichen vor dem Horizont der Zukunft als zukünftige Vergangenheit antizipiert wird. [63]

Die Gegenwart als zukünftige Vergangenheit

Miriam: Ich stell mir auch oft vor was Leute, die jetzt hundert Jahre später leben als wir, was die dann über uns denken. (Z.306-308)

Miriam nimmt mit dieser Äußerung eine komplexe gedankliche Operation vor, die nicht nur die Gegenwart als zukünftige Vergangenheit vorwegnimmt, sondern auch die evaluative Perspektive und das Urteil derer ins Spiel bringt, die in ferner Zeit auf uns Heutige und unsere Welt zurückblicken werden. Auch unsere Tage werden dereinst ein Gegenstand historischen Verstehens sein. Mit dieser Konstruktion unterstellt sie keineswegs bloß Selbstverständlichkeiten: ihre Aussage impliziert die Vorstellung einer Kontinuität historischen Interesses –

nicht zuletzt an der Zeit, in der Miriam selbst lebt. Im artikulierten alltagsweltlichen Geschichtsbewusstsein ist ein "Ende der Geschichte" vorläufig nicht vorgesehen. Miriams Äußerung beinhaltet auch den Gedanken der Geschichtlichkeit der Geschichte: unsere Gegenwart wird in hundert Jahren vergangen sein und mit den Augen von Anderen, deren geschichtlicher Abstand nicht nur ein zeitlicher ist, sondern ein Verhältnis partiell differenter Lebensformen impliziert. Was uns vertraut und selbstverständlich erscheint, wird in hundert Jahren womöglich anders aufgefasst und beurteilt. Wandel und Veränderung und deren Antizipation lassen die eigene geschichtliche Existenz als eine Möglichkeit erscheinen, die zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird. [64]

Wenige Zeilen später äußert Heide lapidar einen Satz, der deutlich macht, dass den Jugendlichen durchaus bewusst ist, dass Geschichte nicht allein eine Sache der Vergangenheit ist, sondern (in ihrer ohnehin evidenten Gegenwartsgebundenheit) auch eine weitere Zeitdimension umfasst, nämlich die der Zukunft:

Heide: Ja, also ich find, ähm, Zukunft gehört ja auch zu der Geschichte. (Z.331 f.) [65]

Damit stimmt das Denken und Sprechen der hier zu Wort kommenden Gymnasiasten nahtlos mit jenen wissenschaftlichen Definitionen überein, die das Geschichtsbewusstsein als eine mentale Kompetenz begreifen, in der es um den Zusammenhang zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive geht (JEISMANN 1988). Dabei wird, was als Zeitdimension der Zukunft in die Konstruktion und Reflexion von Geschichte und geschichtlicher Praxis einbezogen wird, aus unterschiedlichen Perspektiven – aus der eigenen und aus fremden Perspektiven, etwa derjenigen zukünftiger Generationen – thematisiert. Die Jugendlichen sind weit davon entfernt, Geschichte als ein für die Zukunft bedeutungsloses Archiv zu betrachten, und umgekehrt sehen sie die kognitive und praktische Relevanz der antizipierten Zukunft für die Thematisierung der Vergangenheit. [66]

Neben der Unterscheidung und Relationierung der temporalen Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gliedern die Schüler "Geschichte" noch in einer anderen Hinsicht, indem sie gewissermaßen verschiedene "Abteilungen" oder "Teildisziplinen" der Historie aufmachen. Wie aus Tabelle 8 ersichtlich ist, gilt den befragten Jugendlichen Geschichte nämlich keineswegs allein als Menschheitsgeschichte oder gar bloß als die Geschichte wichtiger historischer Figuren oder Kollektive. Vielmehr wird deutlich, dass die Forschungspartner die Geschichte ihrer jeweils eigenen Familie in einen historischen Kontext stellen und sie die Familiengeschichte selbst als historisch (vermittelt) begreifen. Dasselbe trifft für die eigene Person zu, der man sich zum einen rekonstruktiv aus der Perspektive des Heranwachsenden in bezug auf vergangene biographische Phasen – etwa die eigene frühe Kindheit – über die mit der Mutter oder den Geschwistern betrachteten Familialben nähern kann, zum anderen über bloße Erzählungen dieser Zeit durch die Eltern, die einem damit erst verfügbar wird und die es in das eigene Selbstbild zu integrieren gilt. Außerdem bleibt der historische Blick der Untersuchungsteilnehmer nicht auf den Menschen und dessen

Geschichte beschränkt, sondern erstreckt sich ebenso auf die Geschichte der nicht-menschlichen Natur. [67]

Eine Differenz schließlich, die keine weitere Unterkategorie eröffnet, sondern für all die genannten kategorialen Bestimmungen von Bedeutung ist, ist die von den Befragten selbst angedeutete zwischen Geschichte als dem Gesamt dessen, was empirisch vor einem aktuellen Zeitpunkt geschehen ist, und Geschichte als denjenigen vergangenen Ereignissen, denen Bedeutung zugesprochen werden kann und die sie damit allererst zu historischen Ereignissen *machen*. [68]

Familiengeschichte, eigene Biographie, die Historizität der eigenen Person

Heide: Wovon redet ihr?

Achim: Nichts. Von ihren Geburtstagen. Das ist auch schon Geschichte.

Karin: Von so Geburtstagen finde ich aber auch immer so gut/für mich ist aber auch schon Geschichte, wenn ich dann so Photos von meinen Geschwistern/

Achim: Ja, ja/

Karin: so als Babies gucke.

Heide: Ja genau. Ich hab son Photoalbum. Das ist sehr interessant. Meine Mutter hat mir n Photoalbum gemacht seit ich geboren wurde bis jetzt und dann gucke ichs mir auch immer wieder an. Das ist so ziemlich interessant.

Diskussionsleiter: mh

Miriam: Ja da hat man auch schöne Erinnerungen.

Karin: Als ich n Baby war, da konnt ich das ja auch nicht miterleben und da erzählt mir meine Mutter, wenn wir das zusammen gucken auch immer so ganz viele Geschichten, was ich denn damals gemacht hab. (Z. 1500-1518)

Anhand der Thematisierung von Geburtstagen wird die eigene Geschichtlichkeit und die der familiären Angehörigen herausgestellt. Dabei dienen einem Photos als materielle Spuren der Vergegenwärtigung von Zeiten, die man zum einen selbst vielleicht gar nicht miterlebt hat – das Aufwachsen der eigenen Geschwister –, und zum anderen ermöglichen sie einem, etwas über die eigene Entwicklung zu erfahren, an die man sich selbst nicht erinnern kann. Dabei fällt die Bedeutung, die nahe Verwandte für diese "Erinnerungsarbeit" haben, auf: in diesem Fall ist es die Mutter, die für Heide ein Photoalbum angelegt hat, und auch für Karin spielt die Mutter die entscheidende Rolle – bei ihr immer dann, wenn sie beide alte Photos anschauen und die Mutter ihr erzählt, was Karin damals "denn gemacht habe". Somit fungieren Mutter und Photoalbum als eine Art "Biographiegenerator" (HAHN 1987) für diejenigen Teile des Lebenslaufs der Tochter, an die diese selbst noch keine eigene Erinnerung haben kann, die sie sich aber nun im Zuge der Erzählungen der Mutter aneignet. An dem gesamten Abschnitt wird schließlich deutlich, dass die Forschungspartner noch keine Unterscheidung zwischen der für das jeweilige *Individuum* bedeutsamen Autobiographie und der *kollektiv* bedeutsamen Geschichte treffen: Familiengeschichte und Autobiographie werden umstandslos unter die Kategorie Geschichte subsumiert. Dies mag allerdings nicht bloß für einen bedauerlichen

Kategorienfehler sprechen, sondern möglicherweise auch für ein Bewusstsein der Historisierung weiter Bereiche unserer Lebenswelt. Anders als dies wohl für frühere Generationen der Fall gewesen ist, gelten den hier zu Wort kommenden Jugendlichen eben nicht allein die bedeutenden Taten großer Männer als geschichtliche Ereignisse, sondern ebenso die Vergangenheit alltäglicher Menschen. [69]

Bloße Vergangenheit und Geschichte

Das Deutsche trifft – anders als andere Sprachen – einen Unterschied zwischen der Geschichte als dem Gesamt der bloß vergangenen Ereignisse und Historie als einem Begriff, der auf die Bedeutungshaltigkeit bestimmter vergangener Phänomene aufmerksam macht (vgl. etwa das entsprechende Stichwort "Geschichte" in der Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie). Mindestens ansatzweise ist den Untersuchungsteilnehmern diese Unterscheidung geläufig:

Achim: 1990 ist ja im Prinzip auch Geschichte oder 1999.

Heide: Und die letzte Sekunde was wir grad geredet haben is auch Geschichte.

Achim: Ja, also so ganz extrem würd ich das jetzt nicht sagen. Ist zwar Vergangenheit aber- (Z.852-857) [70]

Achim macht geltend, dass nicht bloß weit zurückliegende Ereignisse oder Epochen zur Geschichte zu zählen sind, sondern auch Zeiten, die noch gar nicht lange zurückliegen, vielleicht sogar nur ein Jahr. Heide radikalisiert diese Auffassung, indem sie behauptet, selbst das, was sie in der letzten Sekunde geredet hätten sei Geschichte. Soweit möchte Achim dann aber doch nicht gehen und deutet eine wesentliche Differenz an: die letzte Sekunde ist "zwar Vergangenheit aber-", weiter kommt Achim leider nicht, da er hier unterbrochen wird. Da er auch nicht mehr auf seinen angefangenen Satz zurückkommt, können wir nur vermuten, dass er möglicherweise ergänzt hätte "aber keine Geschichte". Es liegt nahe, einen solchen Anschluss anzunehmen. Darüber hinaus wird deutlich, dass der Geschichtsbegriff der Jugendlichen – als hätten sie die Lehren des Historismus verinnerlicht – nicht vor ihrer eigenen Gegenwart halt macht. Geschichte ist demnach nicht allein etwas, das lange her wäre und auf seine Archivierung wartete. [71]

4.3.2 Kategorien zur Ordnung der Geschichte

| | |
|--------|---|
| Daten | Jahreszahlen |
| Fakten | Selektivität historischer Darstellungen |

Tabelle 9: Kategorien zur Ordnung der Geschichte [72]

Wir wenden uns nun der Frage zu, mit welchen fundamentalen Kategorien das, was als Geschichte aufgefächert wurde, aus der Sicht der befragten Jugendlichen geordnet wird. Ein wichtiger Aspekt des in Frage stehenden Komplexes, auf den wir allerdings nicht mehr weiter eingehen, sei wenigstens erwähnt: Die Begriffe "Daten", "Fakten" und "Jahreszahlen" werden zumeist in pejorativer Absicht verwendet; sie tauchen nämlich fast stets in einem Zusammenhang auf, der für die befragten Jugendlichen eben nicht mit historischem Interesse assoziiert ist, sondern mit dessen Gegenteil. Gemeint ist die Vermittlung historischen Wissens in Form einer Belehrung über zusammenhangslose, langweilige und abstrakte historische Tatbestände. Auch der Topos einer "Selektivität historischer Darstellungen" – allein ihn wollen wir etwas näher erörtern – verdankt sich diesem Zusammenhang, wird er doch in kritischer Absicht gegenüber der eben angedeuteten – vor allem der Schule zur Last gelegten – Praxis verwendet. [73]

Die Selektivität historischer Darstellungen

Karin: Da fehlt eigentlich/die Sachen, die einen interessieren, die lassen sie dann weg" (Z.781f.)

Achim: Oder zum Beispiel halt, ich sag jetzt mal, is jetzt n krasses Beispiel aber ich glaub über Hippies und son Kram steht überhaupt nichts im, äh, Geschichtsbuch, über die Zeit halt. Wo die Revolution anfangt, ist ja auch etwas Geschichtliches. (Z.817-821)

Den Untersuchungsteilnehmern ist klar, dass das, was sie im Geschichtsunterricht mitbekommen oder in ihrem Geschichtsbuch lesen, niemals die "ganze" Geschichte ist, sondern eine starke Selektion aller möglichen historischen Phänomene. Dieses Bewusstsein ist allerdings um so schmerzlicher, als im Zuge der schulischen Auswahl genau die Aspekte von Geschichte weggelassen werden, über die die Jugendlichen besonders gerne etwas erfahren würden: "Die Sachen, die einen interessieren, die lassen sie dann weg". Der Selektion zum Opfer fallen nicht zuletzt Teile der neuesten Geschichte wie die "Hippie-Zeit" oder die "68'er Revolte". [74]

Es ist den zitierten Äußerungen nicht ganz zu entnehmen, ob die Forschungspartner allein um die Unmöglichkeit einer unter bestimmten empirischen Rahmenbedingungen – etwa der Schulwirklichkeit – vollständigen Geschichtsdarstellung wissen oder ob sie die logische Unmöglichkeit einer totalen Geschichtsschreibung anerkennen. Jedenfalls ist ihnen klar, dass in konkreten Situationen der Geschichtsvermittlung selektiert und eine selektive Ordnung geschaffen wird. Dieses Wissen von der Vielstimmigkeit des historischen Materials, die immer nur ausschnitthaft zum Sprechen gebracht werden kann in Abhängigkeit situations-, macht- und zeitgebundener Faktoren, ist selbst wiederum kulturhistorisch bedingt, keineswegs immer schon vorhanden gewesen und in seiner Betonung von Pluralität spezifisch modern. [75]

4.3.3 Formen der Geltungsbegründung historischer Aussagen

| | |
|--|---|
| Welchen Darstellungen kann man vertrauen | Zeugnisse, die historische Richtigkeit belegen |
| Zeugenschaft und historische Darstellungen | Biblische und wissenschaftliche Geschichtsdarstellungen |

Tabelle 10: Formen der Geltungsbegründung historischer Aussagen [76]

Ohne dies selbst so zu benennen, operieren die Jugendlichen mit Geltungskriterien bezüglich der Wahrheit historischer Aussagen. So fragen sie sich etwa nach der Vertrauenswürdigkeit historischer Darstellungen, ob ein Bericht von jemandem stammt, der das, wovon er schreibt, selbst gesehen hat, ob es sichtbare Belege gibt und welche Geltung biblischen gegenüber wissenschaftlich abgesicherten Geschichtsdeutungen zukommt. [77]

Welchen Darstellungen kann man vertrauen?

Achim: Wenn man so Filme ansieht im Fernsehen, so Sandalenabenteuer oder wie das heißt ((alle lachen)) das find ich halt nur n bißchen seltsam, weil da wird ja dann die meiste Zeit/das sind ja dann immer Krieger und die sind dann intelligent und das ist dann eigentlich mehr, äh, das Denken unsrer heutigen Zeit in die von damals versetzt. In die Anzüge und Klamotten von damals halt versetzt.

Diskussionsleiter: mh

Achim: Und das find ich halt irgendwie Schwachsinn. Und wenn man halt ins Landesmuseum geht und da die Mosaike, da kann man dann wirklich/da kann man dann richtig was über die Kultur erfahren und so. (Z.251-265)

Für Achim ist die mindere Qualität der von ihm so benannten "Sandalenabenteuer" klar. Einzig die Kleidung, die in den Filmen gezeigt wird, entspricht der damaligen Kleidung. Ansonsten sind alle Differenzen zwischen Gegenwart und Vergangenheit getilgt. Es werden nicht etwa Krieger gezeigt, die etwas anderes denken und tun, als das, was wir heute denken und tun. Die vorgestellten, vermeintlich historischen Charaktere entsprechen uns nämlich in wesentlichen Aspekten. Dass sie anders gekleidet sind als wir, ist auch schon der einzige Unterschied, der Achim allerdings nicht vormachen kann, er sehe einen Film, in dem er etwas historisch Gehaltvolles erfahren würde, was ihm die Eigenarten der dort gezeigten Menschen uns heutigen gegenüber deutlich machen würde. Sein Urteil über solche Filme lautet denn auch folgerichtig "das find ich halt irgendwie Schwachsinn". Nun ist Achim nicht auf Fernsehdarstellungen angewiesen, weiß er doch, dass es in seiner Stadt ein Landesmuseum gibt, wo er Exponate betrachten kann, mittels derer er "richtig was über die Kultur erfahren" kann. Im Gegensatz zu der filmischen Darstellung gibt es dort nämlich nicht Produkte zu sehen, die ganz und gar das künstliche Produkt heutigen Denkens sind und ja auch ganz anderen Interessen dienen als denen historischer Aufklärung. Vielmehr findet er dort etwa Mosaike, Objekte also, die nicht von uns, sondern

von Angehörigen vergangener Generationen hergestellt wurden und uns in ihrer Materialität etwas über die damalige Kultur "sagen". [78]

Zeugenschaft und historische Darstellungen

Karin: Mein Bruder findet Winnetou so toll. Dann hab ich das mal gelesen, das war alles Schwachsinn. Der war nie bei Indianern und will dann schreiben wie das da mal früher war." (Z.1199-1202)

Die Rolle literarischer Darstellungen wird in der gesamten Diskussion mehrfach erörtert. Dabei wird ein Unterschied gemacht zwischen literarischen Dramatisierungen, die lediglich auf Spannungseffekte aus sind, und solchen Darstellungen, denen, auch wenn sie spannend zu lesen sind, durch ihre erzählerische Plausibilität ein gewisser Realitätsgehalt zugesprochen werden kann. Dass ein Realitätsgehalt zugesprochen werden kann, hängt nicht zuletzt davon ab, welche Autorität man dem Autor eines Buches zuschreiben kann. Im Falle von Karl May etwa sind sich die Diskussionsteilnehmer, wenn auch nicht über den rein literarischen Gehalt seiner Romane, doch zumindest in Karins Urteil einig. Wer die Indianer, über die er so viel zu wissen vorgibt, noch nicht einmal *gesehen* hat, dem muss man die Kompetenz, darüber wirklichkeitsgetreu schreiben zu können, bestreiten. (Die im Vergleich mit geschichtstheoretischen Standards auffällige Naivität des in der Gruppe formulierten Konzepts der Zeugenschaft bleibt unthematisiert.) [79]

Zeugnisse, die historische Richtigkeit belegen

Ähnlich wie bei den obigen Zitaten zeigt auch die nächste Transkriptstelle, dass der Topos "Etwas-mit-eigenen-Augen-Sehen" von größter Wichtigkeit bei der Beurteilung historischer Triftigkeit ist. Im Zusammenhang mit einer Diskussion über den sogenannten "Ötzi" äußert Miriam:

Miriam: Ich weiß das war so, auf jeden Fall, wenn man so jemand findet. Ich mein der hat ja/da hat ja nicht jemand ne Puppe irgendwie reingeschmissen. ((lacht)).
(Z.428-430) [80]

Die Tatsache, dass der "Ötzi" gefunden wurde, zeigt Miriam mit aller Gewissheit, dass es diesen Menschen gegeben haben muss. Das zeigen die Wendungen "ich weiß das war so" und die besondere Betonung "auf jeden Fall". Unterstrichen wird das Ganze noch durch die Verneinung der – nicht im Ernst anzunehmenden (Miriam lacht dabei) – Vermutung, jemand könne einfach nur eine Puppe auf die Fundstelle geschmissen haben. Auch hier gibt es also einen Beleg, der mit eigenen Augen zu begutachten ist. Es wäre entwicklungspsychologisch zu prüfen, wie sich die Rolle der "Augenzeugenschaft" verändert. Denkbar wäre eine Sequenz dergestalt, dass Kinder mehr oder minder noch ohne weiteres den Berichten von Autoritätspersonen Glauben schenken, wohingegen ältere Kinder und Jugendliche Belege, die sichtbar sind, fordern, und ältere Jugendliche die Problematik historischer Gewissheit schärfer erkennen, was sich beispielsweise

in einer Problematisierung der Grenzen zwischen Fiktion und historischer Wahrheit zeigen könnte. [81]

Biblische und wissenschaftliche Geschichtsdarstellung

Wie in der knappen Zusammenfassung des Diskussionsverlaufs deutlich wurde, spielt die Gegenüberstellung biblischer Geschichten mit wissenschaftlich abgesicherten geschichtlichen Darstellungen – wenn man den Bereich der Naturgeschichte miteinbezieht – eine große Rolle in dem Gespräch. Dabei hüten sich die Jugendlichen davor, den einen Bereich gegen den anderen auszuspielen. Vielmehr bemühen sie sich, so möchten wir sagen, die *Geltungsgrenzen* für den einen wie für den anderen Bereich auszuweisen, um so deren partielle Vereinbarkeit aufzeigen zu können.

Heide: Ja, wir machen grad in Religion so, äh, was man mit der Wissenschaft erforscht hat, mit dem Anfang der Welt und das kirchliche Bild da so, mit Adam und Eva und so. Weil, äh, also ich find das darf man auch nicht so verbinden, weil, ähm, ich würd an beides glauben: das eine ist ja mehr so symbolisch und das andere so wissenschaftlich. Es kann ja gut sein, daß da Gott hat gemacht, daß der Urknall kommt. So kann man sich das ja vorstellen. (Z.918-926) [82]

In Heides Äußerung wird der Widerspruch einer wissenschaftlich aufgeklärten Naturgeschichte mit einer biblischen Darstellung der Entstehung der Welt nicht als unlösbar gesehen. Mit der Wendung, man dürfe das kirchliche Bild nicht mit dem wissenschaftlichen Bild verbinden, macht sie deutlich, dass eine "Eins-zu-eins-Übersetzung" ausgeschlossen ist. Weder würde man dem Wahrheitsgehalt moderner Wissenschaft gerecht, würde man das, was in der Bibel steht, wörtlich nehmen, noch würde man dem Anspruch christlich-religiöser Vorstellungen gerecht, würde man die Bibel allein nach Kriterien wissenschaftlicher Triftigkeit beurteilen. Einen solchen Widerstreit umschifft Heide. Ihrer Äußerung gemäß liegen die Wahrheitsmomente beider Diskurse auf unterschiedlichen Ebenen. Die Wissenschaft verfährt rational, die Religion symbolisch. Darüber hinaus ist ja auch nicht ausgeschlossen, dass der Urknall die Letztbegründung für die Entstehung der Welt abgeben könnte. Durchaus vorstellbar ist, so Heide, doch auch, dass es zwar den Urknall gab, dass aber Gott diesen Urknall "gemacht" habe. [83]

4.3.4 Modi historischen Verstehens

| | | |
|-------------------------|---------------|-----------------------------------|
| Greifbare Vergangenheit | Einfühlen | Vergangene Lebensformen/Fremdheit |
| Erinnerungsstücke | Reinversetzen | Sitten |
| Erinnern | Vorstellen | Bräuche |

Tabelle 11: Modi historischen Verstehens [84]

Die Historie ist für die hier zu Wort kommenden Jugendlichen nicht einfach ein offenes Buch, in das sie nur hineinzuschauen hätten und das sie ohne weiteres lesen könnten, um sich dann wieder – nun gründlich belehrt – ihrem Alltag widmen zu können. Nicht jedes historische Thema interessiert und ist gleichermaßen zugänglich. Das wird an der metaphorischen Wendung einer "greifbaren Vergangenheit" besonders deutlich, die die Forschungspartner einem abstrakten historischen Wissen gegenüberstellen. Jene gleichsam plastische Vergangenheit, deren Repräsentation – analog zu den haptischen Qualitäten materieller Objekte, nach denen die Hände greifen können – eine konkrete, lebendige Vorstellung vom Gewesenen vermittelt, ist es, die ihre Verstehensbemühungen anstachelt und sie erfolgsversprechend erscheinen lässt. Die mitgebrachten oder imaginierten "Erinnerungsstücke" etwa wecken ganz unmittelbar den Wunsch nach historischem Verstehen und vermitteln zugleich ein zu Assoziationen einladendes Bild, dessen sich das Verstehen bedienen kann. Sie erleichtern hermeneutische Operationen, sie legen Fragen nahe und ermöglichen, was die Gruppe "Einfühlen", "Reinversetzen" und historisches "Vorstellen" nennt. Das Verstehen stößt freilich auf eine nicht direkt überwindbare Barriere, sobald es mit besonders *fremden* "Sitten" und "Bräuchen" konfrontiert wird. Nicht zuletzt diese außerordentliche Fremdheit, die alle vertrauten Ordnungen transzendiert, zieht die gesteigerte Aufmerksamkeit der Jugendlichen auf sich. [85]

Abstraktes Wissen versus "greifbare Vergangenheit"

Heide: Ja also ich find, wenn man das Wort Geschichte hört, da denkt man jetzt erst eher so an die Römer oder so/

Diskussionsleiter: mh

Heide: aber ich find eigentlich das interessanter so jetzt mit/so unser Jahrhundert/

Achim: greiflich/

Heide: weit/

Achim: greifbarer/die greifbare Vergangenheit/

Heide: ja, weil man hat dann noch so viele Zeichen von und noch so Verbindungen und so Erzählungen von den Großeltern oder so. (Z. 110-121)

Das Wort Geschichte weckt bei Heide Assoziationen, die um gängige historische Unterrichtsthemen wie etwa die römische Antike kreisen. Interessanter als diese konventionellen Bereiche des schulischen Lehrplans ist jedoch, so heißt es, das eigene Jahrhundert. Achim wirft hier zunächst das Wort "greiflich" ein, präzisiert sodann mit der Formulierung "greifbarer/die greifbare Vergangenheit". Gegenüber der Römerzeit ist das eigene Jahrhundert also noch in unmittelbarer zeitlicher Nähe, eben zum Greifen nah, womit eine Verwandtschaft der Lebensform und Lebenspraxis gemeint ist. Heide verdeutlicht dies, indem sie auf die noch bestehenden Zeichen verweist, auf direkte Verbindungen und die Erzählungen der Großeltern. Sie deutet an, dass es noch Vieles in ihrer Umgebung gibt, das vergangene Geschehnisse aus dem 20. Jahrhundert repräsentiert. Außerdem gibt es noch "Verbindungen", angefangen bei den

verwandtschaftlichen Beziehungen zu den Angehörigen der eigenen Familie. Dadurch, dass diese von ihrer eigenen Vergangenheit erzählen, bleiben auch die Jüngeren eng mit dieser "greifbaren" Vergangenheit verbunden. Der Kontrast zu den üblicherweise mit Geschichte assoziierten Themen ist deutlich. Jemanden, der die "Römerzeit" miterlebt hätte und uns darüber Geschichten erzählen könnte, kennen wir nicht. Das Wissen über diese Zeit ist längst eine Angelegenheit des kulturellen Gedächtnisses, während etwa der Zweite Weltkrieg oder die Nachkriegszeit auf der Grundlage des kommunikativen Gedächtnisses, das gemeinhin eine Zeitspanne von 80 bis 100 Jahren umfasst erinnert wird und demzufolge mit Erlebnissen signifikanter Anderer, zu denen man unter Umständen sehr persönliche Beziehungen unterhält, verknüpft bleibt. [86]

Erinnerungsstücke

Heide: Ja und ich find das auch toll, wenn man dann noch so Erinnerungsstücke daran hat und so. (Z.123 f.)

Von unserem Jahrhundert stehen uns nicht bloß die Erzählungen der Großeltern oder anderer Verwandter zur Verfügung. Es verbinden uns auch, wie bereits erwähnt, "Erinnerungsstücke" mit dieser Zeit. Solche Objekte, die man anschauen, zeigen, berühren, vielleicht mitnehmen, benutzen oder wegsperren kann, machen uns womöglich schon durch ihre äußere Gestalt darauf aufmerksam, dass sie nicht aus unseren Tagen stammen. Sie mögen geliebt oder gehasst werden, den Besitzer oder Betrachter mit Stolz oder Scham erfüllen, Sorgen oder Hoffnungen wecken.²² In jedem Fall verkörpern sie narrative Abkürzungen, Erinnerungsanlässe, die Geschichten und schließlich ein Bild der Geschichte evozieren. Sie stehen für eine Zeit, an die man sich erinnern kann, um an der Vergangenheit und den Erlebnissen anderer zumindest virtuell, imaginativ und emotional teilzuhaben – was einen vielleicht nicht unberührt lässt. Dass es sich bei den Erinnerungsstücken um Symbole handelt, ist daran zu erkennen, dass ihr Wert nicht in dem aufgeht, wozu sie gebraucht werden können – oft haben sie diese instrumentelle Funktion sogar völlig verloren. Die zu Kissen, Schürze und Tischdecke verarbeitete Hakenkreuzfahne etwa ist für die Heutigen kaum aus praktischen Gründen von Interesse. Sie steht vielmehr für eine Geschichte, die etwas über das Leben der Großeltern und deren historisch, nicht zuletzt transgenerationell vermittelten Einfluss auf das heutige Leben sagt. [87]

Einfühlen, Reinversetzen, Vorstellen

Achim: Ich find das auch mit der greifbaren Vergangenheit, Zweiter Weltkrieg und so find ich interessanter – nur kenn halt jemanden, der kann alle möglichen Daten und Fakten, der kann alles aus dem Zweiten Weltkrieg auswendig, aber fürs Sachliche, aber mich interessiert dann halt auch das Menschliche. Ich kann halt dann mit meinem Opa, der war zum Beispiel Soldat/

Diskussionsleiter: mh

²² Eine ausführliche Psychologie identitätsrelevanter Objekte hat unlängst Tilman HABERMAS (1999) vorgelegt.

Achim: und der war dann auch Gefangener bei den Amerikanern und so und der erzählt das dann auch und dann kann man sich auch reinversetzen halt. Kann man sich vorstellen was der gefühlt hat und was der so gedacht hat. (Z.187-202)

Achim äußert ein Unbehagen an reiner Sachkenntnis. Wichtiger als Wissen um Daten und Fakten ist für ihn das "Menschliche". Das aber vermittelt sich in Erzählungen (von Verwandten). Der Großvater vermittelt ihm noch heute eine Vorstellung davon, was er einst als Soldat und Kriegsgefangener getan und erlebt, gedacht und gefühlt hat. Achims Hinweise konkretisieren noch einmal das bereits behandelte Konzept einer "greifbaren Vergangenheit". Auch die herausragende Rolle von Erzählungen wird erneut herausgestrichen. Sie – und nicht die Auflistung von Fakten und Daten – sind es, die Achim historisches Verstehen im Modus des Hineinversetzens, Einfühlens und plastischen Vorstellens ermöglichen. Durch diesen narrativ vermittelten Akt historischer Imagination kann Achim die zeitliche Distanz und historische Differenz virtuell überbrücken.

Achim: Das kann ich jetzt zum Beispiel, wenn ich, wenn ich jetzt da sitze, ja ich möchte jetzt wieder nichts gegen die Römer sagen ((lacht)) ich find das auch ganz interessant, aber das ist halt/wenn jetzt/wenn jetzt jemand erzählt und die Römer machten das, das kann man sich heut gar nicht mehr alles so richtig vorstellen.

Karin: Ja, ich/

Achim: Is/ja ich find das auch ziemlich interessant, aber das kann ich mir heut irgendwie nicht/da kann ich mich nicht reinversetzen/

Heide: also ich
find/

Achim: in son Menschen (Z.202-216) [88]

Heide kommentiert wie folgt:

Heide: [...] aber ich war, äh, vor ein Jahr oder so in Rom mit meinen Eltern in so ner Gruppe und da warn wir in Ostia Antica und das ist so ne Stadt die schon mit/so ne Ruinenstadt und ich fand das auch total interessant, weil da warn noch die ganzen Häuser und so und da konnt man sich echt gut reinversetzen – also so Läden und Plätze und so was, ja und ich find, wenn man sich das jetzt mal vorstellt wie das früher so gewesen ist und so, find ich eigentlich interessant." (Z.218-227) [89]

Das "Sich-Hineinversetzen-Können" ist nicht allein kraft der Erzählung von Zeitzeugen möglich, und es hängt nicht davon ab, dass sich der Gegenstand des geschichtlichen Interesses in relativer zeitlicher Nähe befindet. Auch Ruinen können einem diesbezüglich behilflich sein, jedenfalls dann, wenn sie, wie in Ostia Antica, das Bild einer Stadt vermitteln, in der man auf "ganze Häuser", "Läden und Plätze" trifft. Alles in allem ergibt sich, dass für die Gruppe nicht der zeitliche Abstand mit den Barrieren und Möglichkeiten des historischen Verstehens korreliert ist. Das Mittelalter kann als fremder erlebt werden als die

Römerzeit. Das zeitlich Fernere kann am Ende die greifbarere Vergangenheit sein. [90]

Sitten, Bräuche, alter Lebensstil

Die Jugendlichen verwenden mehrfach die Wörter "Sitten", "Bräuche" oder "Lebensstile" und heben diesbezüglich auf tiefgreifende historische Differenzen ab. Gerade diese Andersheit erregt ihr spezielles Interesse, und zwar umso mehr, als das Andere zum Fremden wird. Nicht zuletzt dieser Aspekt kann als Indikator für Modernität gelten. Die von Neugier und Interesse begleitete Erfahrung und Reflexion von Alterität und Fremdheit hat, wie oben dargelegt, noch keine allzu lange Geschichte. Die hier zu Wort kommenden Jugendlichen artikulieren solche Erfahrungen und Reflexionen, die ihre Empfänglichkeit speziell für das historisch Fremde dokumentieren. Das Textprotokoll ist reich an Beispielen für die Faszination vergangener Zeiten. Wie aus dem oben zusammengefassten Diskussionsverlauf hervorgeht, stellt etwa die mittelalterliche Hexenverfolgung ein historisches Faszinosum dar.

Heide: Ja, okay. Die Hexenverfolgung find ich auch/

Achim: (((lachend))) find ich auch ganz toll ((alle lachen))/

Heide: ((betont)) interessant. Ja also was da so passiert ist, ist ja auch ganz schön sensationell. (Z.1743-1748) [91]

Der Besitz von Sklaven in der römischen Antike bietet ein weiteres (nicht ganz so spektakuläres) Beispiel:

Miriam: Weil mit den Römern das warn ja schon ganz andre sozusagen Sitten und so und wenn man dann Sklave war, das kann man sich ja heute auch schon schlechter vorstellen. (Z.140-143) [92]

Die historisch verbürgte Existenz von Sklaven oder die mittelalterliche Hexenverfolgung ist nicht allein etwas, das im Vergleich zu heute bloß anders wäre. Es ist fremd. Mit BOESCH (1998, S.77) kann man davon ausgehen, dass "das Fremde [...] nicht nur anders [ist], sondern auch *unvertraut*, und seine Unvertrautheit kann uns zugleich ängstigen wie anziehen." Die Schwierigkeiten, sich vorzustellen, wie es wohl gewesen ist, ein Sklave zu sein oder deutlicher: wie die Hexenverfolgung verlaufen ist und warum sie überhaupt stattgefunden hat, bilden eben nicht nur Schranken der Imagination und mehr noch des Verstehens, sondern auch einen permanenten Anreiz zur weiteren Beschäftigung. Miriam, Heide und die anderen Diskutanden bleiben ja nicht einfach bei der Feststellung von hermeneutischen Problemen stehen, sondern greifen im Verlauf der gesamten Diskussion immer wieder auf diese "schwierigen" Themen zurück. [93]

In vielerlei Hinsicht fremd ist wohl nicht zuletzt die NS-Vergangenheit. Das besondere an ihr ist, dass sie nun selbst die eigenen nächsten und vertrautesten Verwandten in ganz besonderer Weise zu Fremden macht, sie gewissermaßen

der Gegenwart noch stärker "entrückt" als dies eine andere Vergangenheit vermöchte. Dies liegt daran, dass sich bei manchen der Diskutanden beim Bedenken der Vergangenheit der eigenen Großeltern starke Zweifel bezüglich ihres Handelns in der Zeit des "Dritten Reiches" einstellen, die die eben noch vertrauten und geliebten Menschen ins Zwielficht rücken. Hierfür sei noch ein letztes Beispiel lediglich angeführt:

Miriam: Ja ich denk auch irgendwie, wenn ich immer mit meinen Großeltern darüber rede, denk ich immer so, wie die schon so ausweichen, irgendwie als ((betont)) wüssten sie nichts dadrüber oder vielleicht wissen se ((betont)) wirklich nicht so viel, aber ich denk immer irgendwie die wollen ausweichen und mir das nicht erzählen, weil es ihnen/weil sie es selbst auch nicht hören wollen oder vielleicht weil sie es selbst nicht ((betont)) wahrhaben, daß sie da nichts gemacht haben oder daß sie sich nicht getraut haben zu helfen oder so. (Z.676-686) [94]

4.3.5 Konzepte historischer Entwicklung

| |
|-------------|
| Fortschritt |
| Rückschritt |
| Entstehung |

Tabelle 12: Konzepte historischer Entwicklung [95]

Historische Entwicklungskonzeptionen gibt es in Alltag, Philosophie und Wissenschaft viele: Man denke nur an die berühmte ewige Wiederkehr des Immergleichen, an eschatologische Geschichtskonzeptionen religiöser Provenienz oder an säkulare teleologische Geschichtsphilosophien wie die hegelianische oder marxistische. Ebenso gibt es Vorstellungen, die von der radikalen Offenheit der Geschichte ausgehen, in ihr kein Telos erkennen und sie von Kontingenz durchsetzt begreifen. Aufgrund der spärlichen Artikulationen der Jugendlichen zu diesem Komplex lässt sich nur schwer ausmachen, welcher geschichtlichen Entwicklungskonzeption sie anhängen. An mehreren Stellen artikulieren sie ein Bewusstsein von der Historie als einer sich (potentiell) entwickelnden. Dieses Bewusstsein artikuliert sich in den Begriffen "Fortschritt", "Rückschritt" und "Entstehung". [96]

Fortschritt/Rückschritt

Miriam: [...] weil, wenn man die Geschichte so zurückverfolgt dann sieht man ja, daß da meistens ganz schön große Fortschritte warn. Und ob das dann auch vielleicht in der nächsten Zeit so ist, daß ganz große Fortschritte sind, vielleicht Leben auf dem Mond oder so was?

Achim: Ja oder Rückschritte. Wie jetzt vom Römischen Reich/

Heide: oder Atombombe/

Achim: ins Mittelalter. (Z. 311-319)

Bei der Betrachtung "der" Geschichte zeigen sich den Jugendlichen "große Fortschritte". Daher stellt sich für sie die Frage, ob sie in der näheren Zukunft auch weitere solche Fortschritte erwarten können. Vielleicht ein Leben auf dem Mond? Keineswegs schließen sie allerdings aus, dass es gar nicht zu so einem Fortschritt, sondern ganz im Gegenteil zu einem "Rückschritt" kommen kann. Beispiele dafür nennen sie dann auch: Da ist zum einen ein vermeintlicher Rückschritt vom Römischen Reich zum Mittelalter – eine Sichtweise, die möglicherweise der gängigen Rede vom "dunklen Mittelalter" geschuldet ist –, und als weiteres rezenteres Beispiel die Erfindung bzw. der Einsatz der Atombombe. Den Untersuchungsteilnehmern ist also durchaus auch klar, dass es keine Erwartungen bezüglich der Zukunft gibt, die sich mit Sicherheit erfüllen. Es kann Fortschritte, aber genauso gut Rückschritte geben. Eine eindeutige Prognose ist nicht möglich. Der geschichtliche Erfahrungsraum und Erwartungshorizont ist, was die Zukunft anbelangt, offen. Es kann behauptet werden, dass bei den Jugendlichen Kontingenzbewusstsein vorliegt. Damit ist nicht zuletzt deutlich, dass das Begriffspaar "Fortschritt/Rückschritt" fallspezifisch angewandt wird. Weder repräsentiert "die" Geschichte für die Jugendlichen eine reine Verfallsgeschichte, noch eine durchweg optimistische Entwicklung zum immer Besseren hin. Die Gewissheit, die aus beiderlei globalen Geschichtsentwürfen gleichermaßen zu beziehen wäre, gibt es für die Forschungspartner nicht. [97]

Entstehung

Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist darüber hinaus, dass die Forschungspartner den Gedanken einer "Entstehung" äußern:

Heide: Guck mal, wenn man diese ganzen Fossilien findet und so, ja dann kann man doch alle, das irgendwie wichtige Schritte zurückverfolgen/

Karin: aber/

Heide: wie das alles entstanden is und so.
(Z. 459-463) [98]

Der Gedanke, dass man anhand von Versteinerungen wichtige Schritte der naturgeschichtlichen Entwicklung rekonstruieren können müsse, zeigt, dass den Jugendlichen deutlich ist, dass etwas nicht einfach fix vorhanden ist, sondern einer Dynamik der Entstehung, Veränderung und Entwicklung unterliegt. Etwas ist nicht heute genauso da wie gestern, und das, was heute so ist, kann morgen anders aussehen. [99]

Freilich, von einer "Entstehung" gehen die meisten geschichtsphilosophischen Entwürfe aus. So gibt es ja auch im vormodernen Geschichtsverständnis Geschichten – zumeist Mythen und Legenden –, die die ursprüngliche Entstehung der Welt und ihre Entwicklung bis zum heutigen Tage zum Thema haben. Entscheidende Differenzen zwischen solchen Konzeptionen und der hier angedeuteten liegen nicht allein darin, dass in ersteren der Gedanke der Geschichtlichkeit fehlt, sondern auch darin, dass die Jugendlichen ihre

Auffassung des Entstandenen und Entwickelten rationalen Überprüfungen unterziehen. Die erzählte Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte wird, einschließlich ihrer kontingenten Momente, nicht einfach *geglaubt* oder als wahr *hingenommen*, sondern kann anhand materieller Spuren und anderer Kriterien auf *intersubjektiv überprüfbare* Weise nachgezeichnet werden. [100]

5. Konsequenzen für die weitere Forschung sowie für schulische und außerschulische Bildungsbemühungen

Das Geschichtsbewusstsein bzw. historische Selbstbewusstsein von Jugendlichen (und von Kindern) wird selbst in der geschichtsdidaktischen Forschung bislang nicht angemessen "gewürdigt", oft sogar unterschätzt. Für diese Unterschätzung bilden in erster Linie jene begrifflichen Unklarheiten die Grundlage, die in den Worten Hartmann LEITNERs, die wir unserer Abhandlung als Motto vorangestellt haben, beklagt werden. Wer das mangelnde Geschichtsbewusstsein kritisiert, macht in aller Regel bezüglich inhaltlicher Wissensbestände auf Diskrepanzen zwischen seinen normativen Erwartungen und den festgestellten Kenntnissen von Schülern aufmerksam. Wer Geschichtsbewusstsein dagegen als eine formaltheoretisch konzeptualisierbare Kompetenz und speziell als ein Charakteristikum der verwissenschaftlichten Moderne betrachtet, gelangt womöglich zu einem ganz anderen Ergebnis. [101]

Kritische Diagnosen, die sich einseitig auf inhaltliche Wissensdefizite, also Bildungslücken in einem eher schlichten Sinne beziehen, sind gängig. Nicht selten werden solche Befunde an düstere Prognosen unwillkommener Handlungen und Lebensformen gekoppelt – als bahnten die Wissenslücken einem neuerlichen "Rückfall in die Barbarei" den Weg. An all dem ist mehreres bedenklich. Erstens ist auch in diesem Bereich der Nexus zwischen Wissen und Handeln keineswegs so klar und eindeutig, wie es diese Klagen unterstellen. Zweitens muss man berücksichtigen, dass ein nicht geringer Teil der empirischen Forschungen in der Geschichtsdidaktik und anderen Disziplinen methodische Artefakte darstellen – wir erinnern an das besonders drastische Beispiel sog. kulturvergleichender Untersuchungen. Drittens ist, wie gesagt, leicht festzustellen, dass es den erwähnten Kritiken stets um inhaltliche Wissensbestände geht, die oft eindrucksvollen strukturellen Kompetenzen dagegen stark unterbelichtet bleiben. Unsere vorgestellte Fallstudie liefert einen exemplarischen Eindruck von diesen höchst voraussetzungsvollen, komplexen Fähigkeiten. [102]

Die skizzierten und weitere Ergebnisse der sequenziellen Analyse uns vorliegender Gruppendiskussionen lassen uns annehmen, dass wir die historisch-narrativen Kompetenzen von Heranwachsenden in aller Regel drastisch unterschätzen, jedenfalls nur ein sehr unzulängliches Bild dieser Fähigkeiten und ihrer Entwicklung besitzen. Wir wollen unsere ersten empirischen Befunde keineswegs voreilig verallgemeinern. In Übereinstimmung mit den Kolleginnen und Kollegen in der eigenen Disziplin und den Nachbarfächern rechnen wir mit variablen Gestalten und Ausprägungen des Geschichtsbewusstseins bzw. historischen Selbstbewusstseins auch in derselben Altersgruppe – wobei das

biologische Alter bekanntlich ohnehin kein geeigneter Gradmesser für die hier interessierende, soziokulturell vermittelte Entwicklung ist. Geschichtsbewusstsein und historisches Selbstbewusstsein entstehen und formieren sich *empraktisch*, genauer: im Zuge der Teilhabe von Heranwachsenden an der soziokulturellen Praxis der Temporalisierung, Dynamisierung und "Historisierung" der Welt und des Selbst. Individuen und Gruppen sind diesbezüglich in variierendem Ausmaß soziokulturellen Inzentiven und Quietiven ausgesetzt, die den historischen Sinn fördern bzw. hemmen. Die im vorliegenden Aufsatz vorgestellte Gruppendiskussion zeugt zweifellos von einem Geschichtsbewusstsein, das nicht nur einen überaus "lebendigen" und vielseitig interessierten Eindruck macht, sondern auch eine spezifische Qualität besitzt. Wie wir an einzelnen Indikatoren dargelegt haben, handelt es sich bei diesem Bewusstsein um ein unverkennbar modernes Phänomen. Die Subjekte, die es artikulieren und sich selbst im Lichte der geschichtlichen Wirklichkeit verstehen, sind Bestandteil einer Ordnung, die zwar mit den methodischen Mitteln kritischer Vernunft analysierbar ist, die aber keine Vernunft davor bewahrt, partiell fremd zu bleiben und überdies durch und durch kontingent, veränderlich und vergänglich zu sein. [103]

Literatur

- Angvik, Magne & Borries, Bodo v. (Hrsg.) (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Volume A: Description. Volume B: Documentation*. Hamburg: edition Körber Stiftung.
- Anwander, Gerhard (1974). *Geschichtliches Interesse und politische Bildung Jugendlicher*. München: Struberger.
- Assmann, Jan (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- Becher, Ursula A. J. & Borries, Bodo v. (1997). *Jugend – Politik – Geschichte. Ergebnisse des europäischen Kulturvergleichs "YOUTH and HISTORY"*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Becker, Franz Josef E. (1989). Erkundung des historisch-politischen Bewußtseins. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Bundesrepublik Deutschland. Geschichte, Bewusstsein* (S.232-264). Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung.
- Beigel, Heribert (1984). Geschichte für Kinder im Fernsehen? *Geschichte fernsehen*, 4, 48-50.
- Bell, J. Carleton & McCollum, D.F. (1917). A Study of the Attainments of Pupils in United States History. *Journal of Educational Psychology*, 8, 257-274.
- Berti, Anna E. (1994). Children's Understanding of the Concept of the State. In Mario Carretero & James F. Voss (Hrsg.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (S.49-75). Hillsdale/NJ, Hove/UK: Erlbaum.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1998). Empirisch-psychologische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein von Kindern. In Jürgen Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S.266-297). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boesch, Ernst E. (1998). *Sehnsucht. Von der Suche nach Glück und Sinn*. Bern: Huber.
- [Bohnsack, Ralf](#) (2000a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (4. durchgesehene Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2000b). Gruppendiskussion. In Uwe Flick, Ernst v. Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.369-384). Reinbek: Rowohlt.
- Borries, Bodo v. (1980). Unkenntnis des Nationalsozialismus – Versagen des Geschichtsunterrichts. *Geschichtsdidaktik*, 5, 109-126.

- Borries, Bodo v. (1982). Zum Geschichtsbewusstsein von Normalbürgern. Hinweise aus offenen Interviews. In Klaus Bergmann & Rolf Schörken (Hrsg.), *Geschichte im Alltag – Alltag in der Geschichte* (S.182-209). Düsseldorf: Schwann.
- Borries, Bodo v. (1984). Schulische Verarbeitung historischer Fernsehsendungen. Voraussetzungen und Möglichkeiten am Beispiel "Der unvergessene Krieg". In Gerd R. Ueberschär & Wolfram Wette (Hrsg.), *"Unternehmen Barbarossa". Der deutsche Überfall auf die Sowjetunion 1941. Berichte, Analysen, Dokumente* (S.67-80). Paderborn: Schöningh.
- Borries, Bodo v. (1987a). Geschichtslernen und Persönlichkeitsentwicklung. Aufgewiesen an autobiographischen Zeugnissen über die Zeit um den Ersten Weltkrieg. *Geschichtsdidaktik*, 12, 1-14.
- Borries, Bodo v. (1987b). "Hochmut", "Reue" oder "Weltbürgersinn"? Zur Kolonialgeschichte in historischen Überblicksdarstellungen und allgemeinem Geschichtsbewusstsein. In Renate Nestvogel & Rainer Tetzlaff (Hrsg.), *Afrika und der deutsche Kolonialismus* (S.153-181). Berlin: Reimer.
- Borries, Bodo v. (1988). Geschichtsbewusstsein, Lebenslauf und Charakterstruktur. Auswertung von Intensivinterviews. In Gerhard Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen* (163-181). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Borries, Bodo v. (1989). "Glanzvolle Ritterzeit" oder "bäuerliche Leibeigenschaft"? Mittelalter-Vorstellungen bei Schülerinnen und Schülern. *Geschichte lernen*, 11, 4-7.
- Borries, Bodo v. (1990). Geschichtsbewusstsein bis zur Pubertät. Empirische Befunde aus Befragung und Interviews. In Klaus Goebel, Johannes Hoffmann, Klaus Lampe & Dieter Tiemann (Hrsg.), *"Am Gespräch des menschlichen Geistes über die Jahrhunderte teilzuhaben ..."*. Festschrift für Hans-Georg Kirchhoff zum 60. Geburtstag (S.21-33). Bochum: Brockmeyer.
- Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Susanne Dähn, Andreas Körber & Rainer H. Lehmann) (1992). *Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland. Ein empirischer Vergleich*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Borries, Bodo v. (1994a). Historische (Re-)Konstruktion, moralisches Urteil und bemerkter Wandel. Zum Zusammenhang von Gegenwartswahrnehmungen und Vergangenheitsvorstellungen in einer Pilotierung 1991. In Bodo v. Borries & Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.), *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge* (S.173-195). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Magne Angvik, Luigi Cajani, John Fines, Sylwia Grzeskowiak, Christer Karlegård, Laszlo Ker, Rainer H. Lehmann, Michael Mentz, Victor Nemchinov, Jostein Ryssevik, Franciszek Ryszka & Nicole Tutiaux-Guillon) (1994b). Jugendliches Geschichtsbewusstsein im europäischen Kulturvergleich. Verfahren und Erträge einer empirischen Pilotstudie 1992. In Bodo v. Borries & Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien* (S.13-78). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Sigrid Weidemann, Oliver Baeck, Sylwia Grzeskowiak & Andreas Körber) (1995a). *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunfterwartungen in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim, München: Juventa.
- Borries, Bodo v. (1995b). Exploring the Construction of Historical Meaning: Cross-Cultural Studies of Historical Consciousness Among Adolescents. In Wilfried Bos & Rainer H. Lehmann (Hrsg.), *Reflections on Educational Achievement. Papers in Honour of T. Neville Postlethwaite* (S.25-49). Münster, New York: Waxmann.
- Borries, Bodo v. (1997). Geschichtsbewusstsein – Empirie. In Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. überarb. Aufl.) (S.45-51). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Andreas Körber, Oliver Baeck & Angela Kindervater) (1999). *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Borries, Bodo v. & Körber, Andreas (unter Mitarbeit von Oliver Baeck, Ursula Pille & Sylwia Wilberg) (2001): Jugendliches Geschichtsbewusstsein im zeitgeschichtlichen Prozess – Konstanz und Wandel. Eine Stabilitätsmessung zu Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Lernenden aus 9. Klassenstufen und ihren Lehrenden 1992 und 1994. In Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (S.317-404). Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

- Borries, Bodo v. & Lehmann, Rainer H. (1991). Geschichtsbewusstsein Hamburger Schülerinnen und Schüler 1988. In Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel & Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein empirisch* (S.121-220). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Borries, Bodo v.; Pandel, Hans-Jürgen & Rüsen, Jörn (Hrsg.) (1991). *Geschichtsbewusstsein empirisch*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Borries, Bodo v. & Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994). *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Borries, Bodo v. & Rüsen, Jörn (Hrsg.) (1994). *Geschichtsbewusstsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Bossmann, Dieter (1977). "Was ich über Adolf Hitler gehört habe ... ". *Folgen eines Tabus: Auszüge aus Schüler-Aufsätzen von heute*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder; Büscher, Hartmut; Terhorst, Evamaria & Wolf, Dagmar (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Bretone, Mario (1991). *Dieci modi di vivere il passato*. Rom, Bari: Laterza (dt.: Zehn Arten mit der Vergangenheit zu leben. Aus dem Italienischen von Martina Kempter. Frankfurt a.M., New York: Campus 1995).
- Carretero, Mario & Voss, James F. (Hrsg.) (1994). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale/NJ, Hove/UK: Erlbaum.
- Delval, Juan (1994). Stages in Child's Construction of Social Knowledge. In Mario Carretero & James F. Voss (Hrsg.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (S.72-102). Hillsdale/NJ, Hove/UK: Erlbaum.
- Domansky, Elisabeth & [Welzer, Harald](#) (Hrsg.) (1999). *Eine offene Geschichte. Über die kommunikative Tradierung der nationalsozialistischen Vergangenheit*. Tübingen: edition diskord.
- Dreher, Michael & Dreher, Eva (1995). Gruppendiskussionsverfahren. In Uwe Flick, Ernst v. Kardorff, Heiner Keupp, Lutz v. Rosenstiel & Stephan Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S.186-189). Weinheim: Beltz, PVU.
- Dück, Johannes (1911). Das historische Interesse des Schülers. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, 12, 483-486.
- El Darwich, Renate (1991). Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewußtseins bei Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren. In Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel & Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein empirisch* (S.24-52). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Eliot, Thomas S. (1920). Tradition and the Individual Talent. *The Sacred Wood*. In ders., *Selected Essays* (S.47-59). London: Faber and Faber 1951 (dt.: Werke 2, [Essays I], hg. von Helmut Viebrock. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1967, S.345-356 [die hier wiedergegebene Übersetzung wurde leicht abgeändert von Martina Kempter]).
- Feil, Georg (1974). *Zeitgeschichte im deutschen Fernsehen. Analyse von Fernsehsendungen mit historischen Themen* (1957-1967). Osnabrück: Fromm.
- Filser, Karl (1983). *Geschichte: mangelhaft. Die Krise eines Unterrichtsfaches in der Volksschule*. München: Ehrenwirth.
- Flick, Uwe (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Freudenthal, Herbert (1933). Kind und Geschichte. Über Methoden zur Erfassung des geschichtlichen Bewußtseins. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung*, 34, 8-29.
- Friedeburg, Ludwig v. & Hübner, Peter (1964). *Das Geschichtsbild der Jugend*. München: Juventa.
- Frisch, Michael (1989). American History and the Structure of the Collective Memory: a Modest Exercise in Empirical Iconography. *Journal of American History*, 75, 1130-1155.
- Fürnrohr, Walter & Kirchhoff, Hans (Hrsg.) (1976). *Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik. Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom 1. bis 3. Oktober 1975 in Nürnberg*. Stuttgart: Klett.
- Furnham, Adrian (1994). Young People's Understanding of Politics and Economics. In Mario Carretero & James F. Voss (Hrsg.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (S.17-47). Hillsdale/NJ, Hove/UK: Erlbaum.

- Gadamer, Hans-Georg (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Gehrecke, Ursula (1960). Geschichts-Interesse bei Kindern und Jugendlichen. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 11, 750-769.
- Geißler, Rainer (1981). *Junge Deutsche und Hitler. Eine empirische Studie zur historisch-politischen Sozialisation*. Stuttgart: Klett.
- Geschichtsdidaktik 9 (1984). Geschichte im Museum. *Heft 1*.
- Geulen, Christian & Tschugnall, Karoline (Hrsg.) (2000). *Aus einem deutschen Leben. Lesarten eines biographischen Interviews*. Tübingen: edition diskord.
- Gorman, F. R. & Morgan, D. S. (1930). A Study of the Effect of Definite Written Exercises Upon Learning in a Course in American History. *Bulletin of the School of Education*, 6, 80-90.
- Grünberg, Kurt & Straub, Jürgen (Hrsg.) (2001, i.Dr.). *Unverlierbare Zeit. Psychosoziale Spätfolgen bei Nachkommen von Opfern und Tätern des Nationalsozialismus*. Tübingen: edition diskord.
- Grütter, Heinrich Th. (1990). Geschichte im Museum. *Geschichte lernen*, 14, 14-19.
- Habermas, Jürgen; Friedeburg, Ludwig v.; Oehler, Christoph & Wetz, Friedrich (1961). *Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten*. Neuwied: Luchterhand.
- Habermas, Tilman (1999). *Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hahn, Alois (1987). Identität und Selbstthematisierung. In Alois Hahn & Volker Kapp (Hrsg.), *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis* (S.9-24). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hamburger Institut für Sozialforschung (Hrsg.) (1998). *Besucher einer Ausstellung*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Heer, Hannes (1998). Landschaft mit Kratern. In Hamburger Institut für Sozialforschung (Hrsg.), *Besucher einer Ausstellung* (S.75-115). Hamburg: Hamburger Edition.
- Hegel, Georg W.F. (1994). *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte. Band 1: Die Vernunft in der Geschichte*, hrsg. von Johannes Hoffmeister (6. Aufl.). Hamburg: Meiner. (Ersterscheinung 1917)
- Hey, Bernd (1988). Geschichte im Spielfilm. Grundsätzliches und ein Beispiel: der Western. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 39, 17-33.
- Jacobs, Meinhard (1988). Die Inhaltsauswahl von Geschichtslehrern – Untersuchungen zur Genese didaktischer Entscheidungen. In Gerhard Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen* (S.113-126). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Jeismann, Karl-Ernst (1988). Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In Gerhard Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen* (S.1-24). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Jeismann, Karl-Ernst; Kosthorst, Erich; Schäfer, Bernd; Schlöder, Bernd; Teppe, Karl & Wasna, Maria (1987). *Die Teilung Deutschlands als Problem des Geschichtsbewußtseins. Eine empirische Untersuchung über Wirkungen von Geschichtsunterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile*. Paderborn: Schöningh.
- Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.) (1982). *Deutschland und Japan im Spiegel ihrer Schulbücher*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Jurd, M. F. (1973). Adolescent Thinking in History-Type Material. *Australian Journal of Education*, 17, 2-17.
- Kampen, Wilhelm van (1976): Zur Notwendigkeit, etwas über die außerschulische Produktion von Geschichtsbewusstsein zu erfahren. In Walter Fürnrohr & Hans Kirchhoff (Hrsg.), *Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik. Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom 1. bis 3. Oktober 1975 in Nürnberg* (S.286-294). Stuttgart: Klett.
- Keghel, Isabelle de (Hrsg.) (1999). *Auf dem Kehrighaufen der Geschichte? Der Umgang mit der sozialistischen Vergangenheit*. Hannover: Hahn.
- Klose, Dagmar (1994). Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Bewußtseins bei elf- bis zwölfjährigen Kindern. In Bodo v. Borries & Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.), *Zur Genese*

historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge (S.47-97). Pfaffenweiler: Centaurus.

Knigge, Volkhard (1988). *"Triviales" Geschichtsbewusstsein und verstehender Geschichtsunterricht. Mit einem Geleitwort von Host Rumpf*. Pfaffenweiler: Centaurus.

Kneedler, Peter N. (1988). Differences Between Boys and Girls on California's New Statewide Assessment in History-Social Science. *Social Studies Review*, 27, 96-124.

Knopp, Guido & Quandt, Siegfried (Hrsg.) (1988). *Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

[Kölbl, Carlos](#) (2001). Methods which are Accomodated to their Research Object: On the Adequate Investigation of Historical Consciousness at Youth Age. In Mechthild Kiegelmann (Hrsg.), *Qualitative Research in Psychology* (S.143-149). Schwangau: Ingeborg Huber.

König, Hans-Dieter (1998). Postmoderner Geschichtsverlust. Über Bonengels Film "Beruf Neonazi" und die Auschwitz-Inszenierungen seines Hauptdarstellers Althans. In Jörn Rüsen & Jürgen Straub (Hrsg.), *Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein* (S.417-450). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

König, Hans-Dieter (2001, i.Dr.). Pädagogische und politische Praktiken eines scheiternden Umgangs mit der Shoah in der Regierungszeit Helmut Kohls. Versuch einer Bilanzierung verschiedener psychoanalytischer Fallrekonstruktionen. In Kurt Grünberg & Jürgen Straub (Hrsg.), *Unverlierbare Zeit. Psychosoziale Spätfolgen von Opfern und Tätern des Nationalsozialismus*. Tübingen: edition diskord.

König, Hans-Dieter (2002, i.Dr.). Das Zerreden der Shoah in der Schule. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion einer Schulstunde und eines narrativen Interviews mit einer 68er Lehrerin. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 2.

Kosseleck, Reinhart (1989). Historia Magistra Vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte. In ders., *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (S.38-66). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Ersterscheinung 1967)

Krüger, Heidi (1983). Gruppendiskussionen. Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit aus der Sicht der Betroffenen. *Soziale Welt*, 34, 90-109.

Krueger, Richard A. (1988). *Focus Groups – A Practical Guide for Applied Research*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.

Kuhn, Annette & Schneider, Gerhard (Hrsg.) (1978). *Geschichte lernen im Museum*. Düsseldorf: Schwann.

Küppers, Waltraud (1966). *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts* (2. erg. Aufl.). Bern: Huber.

[Lamnek, Siegfried](#) (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim, München: Beltz PVU.

Lehmann, Rainer H. & Mirow, Jürgen (1991). Ein Erklärungsmodell: Hintergründe außerschulischer Geschichtsinteressen und schulischer Geschichtskenntnisse. In Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel & Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein empirisch* (S.110-120). Pfaffenweiler: Centaurus.

Leitner, Hartmann (1994). *Gegenwart und Geschichte. Zur Logik des historischen Bewußtseins*. Trier: Habilitationsschrift.

Létourneau, Jocelyn (2001). Die Selbst-Erzählung. In Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (S.177-238). Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Lévi-Strauss, Claude (1975). *Strukturelle Anthropologie II*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lobsien, Marx (1909). *Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer*. Langensalza: Manns Pädagogisches Magazin.

Lode, Artur (1913). Die Unterrichtsfächer im Urteil der Schulkinder. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 14, 291-369.

Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.

Lowenthal, David (1989). The Timeless Past: Some Anglo-American Historical Preconceptions. *Journal of American History*, 75, 1263-1280.

- Lutz, Felix Ph. (1989). Empirisches Datenmaterial zum historisch-politischen Bewusstsein. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Bundesrepublik Deutschland. Geschichte, Bewusstsein* (S.150-179). Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung.
- Magnus, Uwe (1979): Die Reaktionen auf "Holocaust". Ergebnisse der Begleitstudien des WDR und der Bundeszentrale für politische Bildung. *Media Perspektiven*, 4, 226-330.
- Mangold, Werner (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Marienfeld, Wolfgang (1974). Geschichtliches Interesse bei Kindern und Jugendlichen. In Karl Filser (Hrsg.), *Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts* (S.126-151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mätzing, Heike C. (1999). *Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus: Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR*. Hannover: Hahn.
- Mirow, Jürgen (1991). Geschichtswissen durch Geschichtsunterricht? Historische Kenntnisse und ihr Erwerb innerhalb und außerhalb der Schule. In Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel & Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein empirisch* (S.53-109). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Morgan, David L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Müller, Klaus E. (1999). *Die fünfte Dimension. Soziale Raumzeit und Geschichtsverständnis in primordialen Kulturen*. Göttingen: Wallstein.
- Müller-Hohagen, Jürgen (Hrsg.) (1996). *Stacheldraht und heile Welt. Historisch-psychologische Studien über Normalität und politischen Terror*. Tübingen: edition diskord.
- Nießen, Manfred (1977). *Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie – Methodenbegründung – Anwendung*. München: Fink.
- Noack, Christian (1994). Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein. In Bodo v. Borries & Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.), *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge* (S.9-46). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Oehler, Christoph (1959). *Das politische Bewusstsein der Studierenden und die Chancen politischer Bildung*. Frankfurt a.M.: Dissertationsschrift.
- Pandel, Hans-Jürgen (1991). Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. In Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel & Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein empirisch* (S.1-23). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Pandel, Hans-Jürgen (1994). Zur Genese narrativer Kompetenz. In Bodo v. Borries & Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.), *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge* (S.99-121). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Penuel, William R. & Wertsch, James V. (1998). Historical Representation as Mediated Action: Official History as a Tool. In James F. Voss & Mario Carretero (Hrsg.), *International Review of History Education. Vol. 2. Learning and Reasoning in History* (S.23-38). London, Portland/Or.: Woburn.
- Pethes, Nicolas & Ruchatz, Jens (unter Mitarbeit von: Martin Korte & Jürgen Straub) (Hrsg.) (2001, i.Dr.). *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*. Reinbek: Rowohlt.
- Piaget, Jean (1933). Psychologie de l'enfant et l'enseignement de l'histoire. *Bulletin trimestriel de la Conférence Internationale pour l'enseignement de l'histoire* 2.
- Pollock, Friedrich (1955). *Gruppenexperiment – ein Studienbericht*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Protzner, Wolfgang & Hoppert, Brigitte (1986). *Geschichtsbewusstsein aus der Glotze? Eine Bestandsaufnahme der fachdidaktischen Diskussion zum Thema "Geschichte und Fernsehen"*. München: tuduv.
- Raasch, Rudolf (1964). *Zeitgeschichte und Nationalbewußtsein. Forschungsergebnisse zu Fragen der politischen und allgemeinen Erziehung*. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Riekenberg, Michael (Hrsg.) (1994). *Politik und Geschichte in Argentinien und Guatemala*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Roese, Peter P. (1963). *Untersuchungen zum Geschichtsbild Westberliner Jugendlicher. Hauptstudie, Aufsatzauswertung*. Berlin: Institut für Soziologie der Freien Universität Berlin: unv. Manuskript.

Rosenzweig, L.W. & Weinland, T.P. (1986). New Directions of the History Curriculum: A Challenge for the 1980s. *The History Teacher*, 19, 263-277.

Roth, Heinrich (1965). *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule* (4. Aufl.). München: Kösel.

Rüsen, Jörn (1983). *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rüsen, Jörn (1989). *Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens*. Göttingen: Vandhoeck & Ruprecht.

Rüsen, Jörn (1990). *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Rüsen, Jörn, Fröhlich, Klaus, Horstkötter, Hubert & Schmidt, Hans-Günter (1991). Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Abiturienten im Ruhrgebiet. In Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel & Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein empirisch* (S.221-344). Pfaffenweiler: Centaurus.

Rüsen, Jörn; Große-Kracht, Klaus; Hanenkamp, Bernhard & Schmidt, Hans-Günter (1994). Geschichtsbewusstsein von Schülern und Studenten im internationalen und interkulturellen Vergleich. In Bodo v. Borries & Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien* (S.79-203). Pfaffenweiler: Centaurus.

Rüsen, Jörn & Straub, Jürgen (Hrsg.) (1998). *Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rüsen, Jörn (Hrsg.) (2001). *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Sackett, Leroy W. (1919). A Scale in the United States History. *Journal of Educational Psychology*, 10, 345-348.

Schäffer, Burkhard (1996). *Die Band – Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*. Opladen: Leske + Budrich.

Schmidt, Hans-Günter (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). *Geschichtsdidaktik*, 12, 28-35.

Schott, Rüdiger (1968). Das Geschichtsbewusstsein schriftloser Völker. *Archiv für Begriffsgeschichte*, 12, 166-205.

Seibt, Gustav (2001). Kein Pathos nirgends. Karl Heinz Bohrers Trauer über die verlorene deutsche Geschichte. *Die Zeit*, 5. Juli 2001, 37.

Seixas, Peter (1998). Historisches Bewusstsein. Wissensfortschritt in einem post-progressiven Zeitalter. In Jürgen Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S.234-265). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Shemilt, Dennis J. (1980). *History 13-16. Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.

Sonntag, Kurt (1932). *Das geschichtliche Bewusstsein des Schülers. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie*. Erfurt: Stenger.

Stern, William (1905). Die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, 6, 267-279.

Stedel, Ursula & Wrangel, Peter v. (1959). *Untersuchung von Kenntnissen und Stellungnahmen Westberliner Jugendlicher zur deutschen Geschichte zwischen 1918 und 1945. Vorstudie*. Berlin: Institut für Soziologie der Freien Universität Berlin: unv. Manuskript.

Straub, Jürgen (1989). *Historisch-psychologische Biographieforschung. Theoretische, methodologische und methodische Argumentationen in systematischer Absicht*. Heidelberg: Asanger.

Straub, Jürgen (1993). *Geschichte, Biographie und friedenspolitisches Handeln*. Opladen: Leske + Budrich.

Straub, Jürgen (1996). Zur narrativen Konstruktion von Vergangenheit. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 9, 30-58.

Straub, Jürgen (Hrsg.) (1998a). *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Straub, Jürgen (1998b). Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung. In Jürgen Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S.81-169). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Straub, Jürgen (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Straub, Jürgen (2001a). Über das Bilden von Vergangenheit. In Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (S.45-114). Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Straub, Jürgen (2001b). Temporale Orientierung und narrative Kompetenz. In Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (S.15-44). Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Straub, Jürgen; Garz, Detlef & Krüger, Heinz-Hermann (2001). Begegnung mit dem Fremden. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, 3-13.
- Strauss, Anselm (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Teschner, Manfred (1968). *Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien*. Frankfurt a.M.: Europäischer Verlagsanstalt.
- Torney-Purta, Judith (1994). Dimensions of Adolescent's Reasoning about Political and Historical Issues: Ontological Switches, Developmental Processes, and Situated Learning. In Mario Carretero & James F. Voss (Hrsg.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (S.103-122). Hillsdale/NJ, Hove/UK: Erlbaum.
- Torney, Judith V.; Oppenheim, A.N. & Farnen, Russell F. (1975). *Civic Education in Ten Countries. International Studies in Evaluation VI*. Stockholm/New York: Almqvist & Wiksell/Wiley.
- Volmerg, Ute (1977). Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis. In Thomas Leithäuser, Brigitte Volmerg, Günter Salje, Ute Volmerg & Bernd Wutka (Hrsg.), *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins* (S.184-217). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Voss, James F. & Carretero, Mario (Hrsg.) (1998). *International Review of History Education. Vol. 2. Learning and Reasoning in History*. London, Portland/Or.: Woburn.
- Waldenfels, Bernhard (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weaver, Robert B. & Traxler, Arthur E. (1931). Essay Examination and Objective Tests in United States History in the Junior High School. *School Review*, 39, 689-695.
- Welzer, Harald; Montau, Robert & Plaß, Christine (1997). *"Was wir für böse Menschen sind!" Der Nationalsozialismus im Gespräch zwischen den Generationen*. Tübingen: edition diskord.
- Wertsch, James V. & Rozin, Mark (1998). The Russian Revolution: Official and Unofficial Accounts. In James F. Voss & Mario Carretero (Hrsg.), *International Review of History Education. Vol. 2. Learning and Reasoning in History* (S.39-60). London, Portland/Or.: Woburn.
- Wiesemüller, Gerhard (1972). *Unbewältigte Vergangenheit – überwältigende Gegenwart?* Stuttgart: Klett.
- Wiggershaus, Rolf (1997). *Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung* (5. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Willis, Paul (1979). *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a.M.: Syndikat. (Original 1977)
- Wineburg, Samuel S. (1991). Historical Problemsolving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.
- Wineburg, Samuel S. (1998). Die psychologische Untersuchung des Geschichtsbewußtseins. In Jürgen Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S.298-337). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wineburg, Samuel S. & Fournier, J. (1993). Thinking in Time. *History News*, 3, 26-27.

Wineburg, Samuel S. & Fournier, J. (1994). Contextualized Thinking in History. In Mario Carretero & James F. Voss (Hrsg.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (S.285-308). Hillsdale/NJ, Hove/UK: Erlbaum.

Wineburg, Samuel S. (Hrsg.) (1994). Special issue on history teaching. *Educational Psychologist*, 29, 2.

Wolf, Dagmar (2001). Zur Ontogenese narrativer Kompetenz. In Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (S.137-176). Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Wygotski, Lew S. (1977). *Denken und Sprechen. Mit einer Einleitung von Thomas Luckmann. Herausgegeben von Johannes Helm*. Frankfurt a.M.: Fischer. (Original 1934)

Zipfel, Gerhard (1998). Vom weiblichen Blick auf den männlichen Krieg. In Hamburger Institut für Sozialforschung (Hrsg.), *Besucher einer Ausstellung* (S.141-160). Hamburg: Hamburger Edition.

Zu den Autoren

Dipl.-Psych. [Carlos KÖLBL](#) ist Forschungsassistent in der am Kulturwissenschaftlichen Institut Essen angesiedelten interdisziplinären Studiengruppe "Lebensformen im Widerstreit. Identität und Moral unter dem Druck gesellschaftlicher Desintegration". Außerdem ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Studium fundamentale der Universität Witten-Herdecke sowie Lehrbeauftragter für Methodenlehre an der Universität GH Essen.

Forschungsschwerpunkte: Entwicklungs-, Sozial- und Kulturpsychologie; Psychologie des Geschichtsbewusstseins; Handlungstheorien; qualitative Sozialforschung; kulturhistorische Schule; Arbeit an einer Dissertation zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher.

Prof. Dr. [Jürgen STRAUB](#) ist Mitglied des Vorstands des Kulturwissenschaftlichen Instituts in Essen und Leiter (gemeinsam mit PD Dr. Burkhard LIEBSCH) der interdisziplinären Studiengruppe "Lebensformen im Widerstreit. Identität und Moral unter dem Druck gesellschaftlicher Desintegration" ebendort. Im WS 2001/02 vertritt er eine Professur für Mikrosoziologie an der Universität Gießen. Außerdem lehrt er am Institut für Psychologie der Universität Erlangen-Nürnberg und ist Forschungsprofessor sowie Dozent im Studium fundamentale der Universität Witten-Herdecke.

Forschungsschwerpunkte: Philosophische Grundlagen und theoretische Systeme der Psychologie; Sozial- und Kulturpsychologie, kulturvergleichende Psychologie; soziologische und sozialpsychologische Zeitdiagnosen; Konflikte, Gewalt und Verständigung in modernen Gesellschaften; psychosoziale Folgen der Shoah; Identitätstheorie; Handlungstheorie; Gedächtnistheorie; narrative Psychologie; Biographieforschung; Psychologie des Geschichtsbewusstseins; Theorie, Methodologie und Methodik interpretativer Forschung.

Kontakt:

Dipl.-Psych. Carlos Kölbl

Kulturwissenschaftliches Institut
Essen/Institute for Advanced Studies
in the Humanities
Goethestr. 31
D-45128 Essen

E-Mail: carlos.koelbl@kwi-nrw.de

Kontakt:

Prof. Dr. Jürgen Straub

Kulturwissenschaftliches Institut
Essen/Institute for Advanced Studies
in the Humanities
Goethestr. 31
D-45128 Essen

E-Mail: juergen.straub@kwi-nrw.de

Zitation

Kölbl, Carlos & Straub, Jürgen (2001). Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen [103 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), Art. 9, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010397>.

Revised 62008