SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Zum Aufbau der historischen Welt bei Kindern

Kölbl, Carlos

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Kölbl, C. (2004). Zum Aufbau der historischen Welt bei Kindern. *Journal für Psychologie*, *12*(1), 25-49. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-17350

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:
This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Zum Aufbau der historischen Welt bei Kindern

Carlos Kölbl

Zusammenfassung

Auf je eigene Weise lassen sich Teile des Piagetschen und Vygotskijschen Werks für eine entwicklungspsychologische Analyse des Aufbaus einer geschichtlichen Welt bei Kindern fruchtbar machen. Hierzu werden zunächst zwei Arbeiten des „frühen" Piaget, „Das Weltbild des Kindes" sowie „Das moralische Urteil beim Kinde", auf einen potentiellen Beitrag zu einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung hin befragt. Darüber hinaus wird eine bislang kaum beachtete Studie Piagets, „Psychologie des Kindes und Geschichtsunterricht", die sich unmittelbar mit Fragen der historischen Sinnbildung von Kindern auseinandersetzt, sowie ihre Aufnahme in Vygotskijs „Denken und Sprechen" rekonstruiert. Ebenso werden Möglichkeiten eines Rekurses auf strukturgenetische und kulturhistorische Grundbegriffe für die Zwecke einer Entwicklungspsychologie des Geschichtsbewusstseins diskutiert. Hieran schließt sich die Skizze einer spezifisch modernen geschichtlichen Semantik an, da der Erwerb dieser Semantik als wesentlich für die Ausbildung eines historischen Bewusstseins angesehen werden darf. Die theoretischen Überlegungen werden abschließend durch ausgewählte empirische Analysen ergänzt, die sich auf den kindlichen Erwerb eines modernen historischen Bewusstseins richten.

Schlagwörter

Ontogenese des Geschichtsbewusstseins, Kindheit, Piaget, Vygotskij, genetischer Strukturalismus, kulturhistorische Theorie, Moderne, kognitive Entwicklung.

Summary

On the construction of the historical world in childhood

Parts of Piaget's and Vygotsky's œuvre can, each in their own way, be used for a developmental psychological analysis of the construction of the historical world in childhood. Two treatises of the „early" Piaget, „The child's conception of the world" and „The moral judgement of the child", are examined with respect to their potential yield for a developmental psychology of historical consciousness. Moreover a study of Piaget's, „Child psychology and the teaching of history", which has hardly been taken into account up to now, addressing questions concerning the historical sense directly and its discussion in Vygotsky's „Thinking and speech" are reconstructed.

J. f. Psych., 12, 1 (2004), 25–49, ISSN 0942-2285
© Vandenhoeck & Ruprecht 2004

The possibilities of using fundamental terms stemming from the tradition of genetic structuralism and sociohistorical theory for a developmental psychology of historical consciousness are also addressed. This is followed by the sketch of a modern historical semantic since the acquisition of such a semantic can be regarded as crucial for the development of a historical sense. Finally the theoretical reflections are complemented by selected empirical analyses which are directed towards the acquisition of a modern historical consciousness in childhood.

Keywords

Ontogenesis of historical consciousness, childhood, Piaget, Vygotsky, genetic structuralism, sociohistorical theory, modernity, cognitive development.

> „Die Verfahren des Geschichtsunterrichts findet man am besten, wenn man zuerst mit den Methoden der Psychologie die geistigen Spontaneinstellungen des Kindes untersucht, mögen diese auf den ersten Blick auch naiv und belanglos erscheinen."
>
> Jean Piaget

> „So beginnen die historischen Begriffe des Kindes ihren Entwicklungsweg nur dann, wenn seine Alltagsbegriffe über die Vergangenheit ausreichend differenziert sind, wenn sein Leben und das seiner Familie und Nachbarn in seinem Bewusstsein den Rahmen einer ersten Verallgemeinerung des ‚früher und jetzt' gefunden haben. [...] Andererseits hängt aber auch der Alltagsbegriff in seiner Entwicklung vom wissenschaftlichen Begriff ab [...]."
>
> Lev S. Vygotskij

Zumal in der Tradition der philosophischen Anthropologie erfüllt der Begriff der Welt eine zentrale Funktion, nämlich die einer Abgrenzung zwischen Mensch und Tier. Während dieses umweltgebunden sei, sei jener weltoffen. Diese Offenheit bestehe in einer *uneingeschränkten* Erfahrbarkeit der Wirklichkeit, und das bedeutet: über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg. Somit wird Temporalität zu einer unhintergehbaren Voraussetzung unserer anthropologischen Grundausstattung.

„Das Tier dagegen lebt im Jetzt, also problemlos: eine ihm nicht einsichtige und von ihm nicht beeinflußbare Ordnung und Harmonie [...] sorgt dafür, daß ihm die Mittel der Lebensfristung schon begegnen werden. Die bloße Bewegungsunruhe des Hungergefühls läßt es z. B. übergehen in Suchbewegungen und unter Leitung einer höchst spezialisierten Fernewitterung auf die Beute treffen: es lebt mit der Zeit. Der Mensch, den ‚schon der

künftige Hunger hungrig macht' (Hobbes, De hom. X, 3), hat ‚keine Zeit': ohne Vorbereitung des ‚morgen' wird dieses morgen nichts enthalten, wovon er leben könnte. Deshalb kennt er die Zeit. Erinnernd und voraussehend gilt es, in gespanntem Wachsein tätig zu sein" (Gehlen 1986, 51).

Nun beziehen sich diese Erinnerung und Voraussicht nicht „bloß" auf die zeitlichen Grenzen des eigenen Lebens, sondern überschreiten diese. Eine solche Überschreitung hat zwei Implikate: transzendiert wird das „rein" individuelle Leben zugunsten einer Anerkennung des Überindividuellen, kollektiv Bedeutsamen, und transzendiert werden die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die in der Reichweite des Einzelnen liegen. Hier kommt mithin die Geschichtlichkeit unserer Existenz ins Spiel.[1]

Freilich ist der Begriff der Welt nicht allein in der Philosophie seit jeher von Bedeutung, sondern ist ebenso in den Wissenschaften, selbstverständlich auch in der Psychologie, zu Hause. Hiervon legt bereits der Titel einer klassischen Arbeit beredtes Zeugnis ab, gemeint ist „Das Weltbild des Kindes" von Jean Piaget aus dem Jahre 1926. Während neben der logisch-mathematischen die moralische und die soziale Welt des Kindes (wie der Buchtitel einer wichtigen Arbeit von William Damon [1977] lautet) ausführlich analysiert worden sind, hat die Entwicklungspsychologie eine eingehende Beschäftigung mit der geschichtlichen Welt des Kindes bislang vernachlässigt – aller schon erwähnten existentiellen Verankerung von Zeit und Geschichte zum Trotz. Wer an theoretisch gehaltvollen und empirisch fundierten Einsichten in die geschichtliche Welt des Kindes, mithin kindlichen Vorstellungen zur Historie, historisch vermittelten Identitätsbildungsprozessen, Emotionen und Motiven interessiert ist, wird deshalb eher in den Fußnoten als in den Fließtexten der Entwicklungspsychologie, eher auf ihren Seitenpfaden als auf ihren Hauptwegen fündig werden (vgl. Kölbl 2004, insbes. Kap. 4, wo sich eine ausführliche Auseinandersetzung mit theoretischen Aspekten einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung findet).[2]

Ich werde im Folgenden zunächst versuchen zu zeigen, was eine Beschäftigung mit unterschiedlichen Aspekten des Piagetschen und Vygotskijschen Werks für eine Entwicklungspsychologie leistet, die sich der Aufschlüsselung der geschichtlichen Welt des Kindes widmet. Sodann werde ich Überlegungen

---

[1] Auf die zahlreichen Fallstricke, die einem bei der Differenzierung von anthropologisch-universalen und kulturspezifischen Aspekten „unserer" geschichtlich imprägnierten Existenz drohen, sei hier lediglich hingewiesen (vgl. dazu Kölbl u. Straub 2001, insbes. Absätze 1–22).

[2] Für eine kritische Würdigung des Forschungsstandes zum Geschichtsbewusstsein (v. a. bezüglich ontogenetischer Fragen) in unterschiedlichen Disziplinen vgl. ebenfalls Kölbl (2004, Kap. 3), für eine kommentierte Bibliographie von Arbeiten zu diesem Thema s. Kölbl (2003a), für eine Bestimmung des Geschichtsbewusstseins als psychologischer Begriff s. Kölbl u. Straub (2003); Ausführungen zu einer dezidiert narrativ angelegten Psychologie historischer Sinnbildung bietet Straub (1998).

zur kulturellen Semantik des Historischen in der Moderne anstellen, einer Semantik, deren Aneignung zu einem guten Teil den Aufbau eben jener heutigen geschichtlichen Welt von Kindern in Gesellschaften unseres Typs ausmacht. Den theoretischen Ausführungen werden (demgegenüber vergleichsweise kurz) abschließend ausgewählte Analyseergebnisse unterschiedlicher empirischer Materialien zur Seite gestellt.[3]

Piaget, Vygotskij und die Ontogenese des Geschichtsbewusstseins

Wer an der Ausarbeitung einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung interessiert ist, ist aus mindestens zwei Gründen gut beraten, sich sowohl mit Jean Piaget und dem von ihm inaugurierten genetischen Strukturalismus als auch mit Lev S. Vygotskij und der kulturhistorischen Schule zu beschäftigen. Zum einen können – bei einer entsprechenden Lesart und Anpassung für die eigenen Zwecke – schon Teile der Grundbegrifflichkeiten genetisch-strukturalistischer bzw. kulturhistorischer Provenienz beträchtliche Hilfestellungen bei der Entwicklung einer ontogenetischen Theorie des historischen Bewusstseins geben. Zum anderen kann man aber bei näherem Hinsehen auf einzelne Arbeiten sogar immerhin so etwas wie eine fragmentarische inhaltliche Beschäftigung mit dem hier interessierenden Thema finden.

Mit einiger Berechtigung ist immer wieder betont worden, dass das psychologische Frühwerk Piagets sich in charakteristischer Weise von dessen Spätwerk unterscheide. „Während Piaget in den zwanziger Jahren die Fortschritte im kindlichen Sprechen und Denken vorwiegend auf das Zusammenleben des Kindes mit anderen Menschen zurückführte, konzentrierte er sich in den dreißiger Jahren verstärkt auf die biologischen Wurzeln der Intelligenzentwicklung“ (Kesselring 1999, 33). Freilich betreffen die Unterschiede des Früh- bzw. Spätwerks (über deren jeweilige zeitliche Datierungen man natürlich streiten kann) nicht allein eher explanative Faktoren ontogenetischer Veränderungen (also „Zusammenleben mit anderen Menschen“ vs. „biologische Wurzeln“), sondern ebenso thematische Interessen. Spielen in den Arbeiten der zwanziger und frühen dreißiger Jahre nämlich noch konkrete Inhalte des kindlichen Denkens auch in bezug auf Sozialität und Moral eine besonders gewichtige Rolle, treten solche Aspekte später immer mehr zugunsten einer Fokussierung struktureller Aspekte logisch-mathematischen Denkens in den Hintergrund.

[3] Ich knüpfe in diesem Text wiederholt an die schon erwähnte Arbeit (Kölbl 2004, insbes. Kap. 2, 4 und 6) an.

Die Vermutung liegt daher nahe, dass man eher aus Arbeiten des „frühen“ Piaget für die vorliegenden Zwecke wird Funken schlagen können.[4]

Das (historische) Weltbild des Kindes

Diese Erwartung wird mindestens ansatzweise bestätigt. Schon ein Blick in „Das Weltbild des Kindes“ (Piaget 1988) offenbart nämlich empirisch fundierte Überlegungen zur Entstehung eines historischen Bewusstseins – zwar nicht hinsichtlich der kulturellen, dafür aber der natürlichen Menschheitsgeschichte wie der Naturgeschichte überhaupt. Davon kann man sich im dritten Teil von Piagets materialreicher Arbeit überzeugen, in der es um den kindlichen Artifizialismus und die späteren Stadien der Kausalität geht. Dort ist im einzelnen

[4] Das bedeutet natürlich nicht, dass der „späte“ Piaget irrelevant für meine Belange wäre, zumal es sich hier offensichtlich ohnehin um eine akzentuierende Typisierung handelt. Ich beschränke mich auf kursorische Hinweise: Gerade die Arbeiten „Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde“ (Piaget 1955) oder die zusammen mit Bärbel Inhelder verfasste Studie „Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden“ (Piaget u. Inhelder 1977) wären hier näher zu erörtern. Freilich scheint mir deren Anregungspotential für eine Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung auch geringer zu sein als das der gleich zu besprechenden Studien. Dies liegt, was die Untersuchung über den Zeitbegriff anlangt, daran, dass Piaget insbesondere an einem physikalischen Zeitbegriff interessiert ist und „[d]ie Semantik des *in der Zeit verlaufenden sozialen Handelns* [...] ebensowenig erforscht hat wie seine Nachfolger“ (Brumlik 1998, 231; Herv.: C.K.). – Die Ausführungen zur „Logik des Heranwachsenden“ sind insofern von Interesse, als in der Adoleszenz, im Unterschied zur Kindheit, das Denken *möglicher Welten* (das offensichtlich auch für das historische Bewusstsein von grundlegender Bedeutung ist) im vollen Wortsinne zu beobachten sei. Allerdings widmen sich Piaget und Inhelder (1977) dem „Möglichkeitssinn“ des Heranwachsenden insbesondere in bezug auf Pendelschwingungen, chemische Körper, kommunizierende Röhren oder hydraulische Pressen. Im letzten Kapitel ihres Buches finden sich dann aber doch noch (allerdings vergleichsweise spärliche) Überlegungen jenseits solcher Gegenstandsbereiche: „Die Logik ist nicht alles im Denken. Wir müssen jetzt untersuchen, ob diese Transformationen der Strukturen von den allgemeinen Veränderungen des Denkens begleitet sind, die man gemeinhin [...] als für die Adoleszenz charakteristisch bezeichnet“ (ebd., 322). Ein solches Charakteristikum der Adoleszenz ist die Emergenz der Kategorie der Zukunft: „[Der Heranwachsende] beginnt an die Zukunft zu denken, also an seine gegenwärtige oder künftige Arbeit innerhalb der Gesellschaft; zu seinen augenblicklichen Aktivitäten kommt also ein Lebensprogramm für seine späteren oder ‚erwachsenen‘ Aktivitäten“ (ebd., 326). Und etwas weiter heißt es: „Der Heranwachsende ist dasjenige Individuum, das im Zusammenhang mit gelebten und aktuellen Situationen in Richtung *unaktueller Erwägungen* vorstößt“ (ebd.; Herv.: C.K.). Oder an anderer Stelle: „Der Heranwachsende begnügt sich nicht mehr damit, die interindividuellen Beziehungen zu leben, die seine Umwelt ihm anbietet, oder seine Intelligenz für die Lösung der Augenblicksprobleme einzusetzen“ (ebd., 328). – Auch wenn es im vorliegenden Text um kindliches Geschichtsbewusstsein geht, sind die angeführten Reflexionen Piagets über adoleszentes Denken mindestens insofern einschlägig, als sie als sensibilisierende Kontrastfolie dienen können.

vom Ursprung der Gestirne, der Gewässer, der Wolken, der Bäume, Berge und der Erde, des Holzes und der Pflanzen, des Eisens, des Glases, des Stoffes und des Papiers, der Steine und des Erdbodens, der Berge, sodann aber auch der eigenen Person, der Eltern sowie der Menschheit und des Weltalls überhaupt die Rede.

Gemäß Piaget kann man eine dreigliedrige Stufenfolge annehmen (ebd., 230). Diese Abfolge beginnt mit einem artifizialistischen Stadium, in dem das Kind die Frage nach Ursprüngen auf menschliche oder göttliche Fabrikationen zurückführt. Beim zweiten Stadium handelt es sich um eine Art Zwischenstadium, während dessen das Kind Herkunftsfragen halb-natürlich, halb-künstlich beantwortet. Im dritten Stadium schließlich werden menschliche Tätigkeit und Ursprungsfragen entkoppelt; letztere erfahren nun eine (oftmals fehlerhafte) natürliche Erklärung. Wenigstens ein Zitat soll das zweite Stadium und seine Relevanz für Fragen des historischen Bewusstseins illustrieren:

„Bab (8; 11): ‚Was ist ein See? – *Das ist ein großes rundes Ding, ein Loch, wo es Wasser drin hat*. – War der See schon da, als dein Papa noch klein war? – *Ja*. – Und als Dein Großvater noch klein war? – *Ja*. – Und als die ersten Menschen in Genf waren? – *Nein*. – Wer ist älter, der See oder Genf? – *Der See*. – Wie hat er angefangen? – *Das Wasser fällt herunter*. – Woher? – *Vom Himmel*. – Und das große runde Ding? – *Das hat man ausgegraben*. – Wer? – *Männer*. – Welche? – *Arbeiter* ‘“ (ebd., 289).

Darüber hinaus beschäftigt sich Piaget mit einer Chronologie der Fragen nach der Herkunft der Dinge (ebd., 319 ff.). Diese stellt sich ihm folgendermaßen dar: „Fragen über die eigene Herkunft, Fragen über die Herkunft der ganzen Art und zuletzt Fragen nach dem Ursprung der Dinge im allgemeinen“ (ebd.). Auf der Suche nach der Erklärung für die angenommene Abfolge (ebd., 320 ff.) sowie den beobachtbaren Artifizialismus und Animismus in den Äußerungen der Kinder (ebd., 328 ff.) stellt Piaget vor allem die besondere Beziehung von Kindern zu Erwachsenen heraus. Aufgrund der starken Abhängigkeit jener von diesen würden Eltern und andere Erwachsene als allmächtig, allwissend und *allgegenwärtig*[5] angesehen. Solche lebensweltlich verankerten kindlichen Erfahrungen, in denen die Erwachsenen als die einzig Wirkmächtigen, Herstellenden, kurz: Aktiven gelten, werden dann ebenso auf Fragen übertragen, die jenseits der eigenen Lebenswelt angesiedelt sind. Schließlich versucht Piaget auch die Frage zu beantworten, weshalb in den kindlichen Antworten auf den ersten beiden Stadien Artifizialismus und Animismus gemeinsam auftreten:

„Es sieht so aus, als würden zuerst die Fragen nach der Geburt und später die Fragen nach den Ursprüngen gestellt, nicht umgekehrt. Offenbar erklären uns deshalb die kindlichen Vorstellungen über die Geburt, weshalb der Artifizialismus und der Animismus am Anfang eng miteinander verbunden sind. Das Neugeborene wird gleichzeitig als

[5] „Die Allwissenheit der Erwachsenen weitert sich zur Allgegenwart“ (ebd., 331).

fabriziert und als lebendig aufgefasst, und das Kind hat deshalb die Tendenz, alles als lebendig und fabriziert zugleich anzusehen“ (ebd., 322).

Moral und Geschichte

In der 1932 erschienen Studie „Das moralische Urteil beim Kinde“ (Piaget 1983) findet sich ebenfalls ein für den vorliegenden Zusammenhang außerordentlich interessantes Kapitel, nämlich das über das Regelbewusstsein bei Kindern. Piaget unterscheidet dort zwischen drei Stadien des Regelbewusstseins, von denen der Unterschied zwischen dem zweiten und dritten Stadium von besonderer Bedeutung ist. Ganz grob kann gesagt werden, der Unterschied bestehe zwischen einer Vorstellung von Regeln als „heilig“, „unantastbar“ und „ewig“ gegenüber der Überzeugung, Regeln seien wandel- und verhandelbar. Das kindliche Regelbewusstsein wird von Piaget im Zuge klinischer Interviews exploriert, in denen – für den exemplarischen Fall des Murmelspiels – drei Fragekomplexen nachgegangen wird: Kann man die Regeln ändern? Sind die Regeln immer so gewesen? Wie sind die Regeln entstanden?

Ein Auszug aus einer Befragung mit dem dreizehnjährigen Gros soll das dritte Stadium veranschaulichen:

„„Hat Dein Vater so gespielt, als er klein war?‘ – ‚*Nein, die hatten andere Regeln. Sie spielten nicht im Viereck.*‘ – ‚Und die anderen Buben, zur Zeit Deines Vaters, spielten sie im Viereck?‘ – ‚*Es mußte wohl einen gegeben haben, der das wußte, da man es heute weiß.*‘ – ‚Und woher hat der das Viereckspiel gekannt?‘ – ‚*Es ist ihnen eingefallen, um zu sehen, ob es schöner ist als das andere Spiel.*‘ [...] ‚Und die Kinder der Schweizer zur Zeit der Schlacht am Morgarten, spielten die Murmeln?‘ – ‚*Vielleicht spielten sie mit dem Loch, und dann im Viereck.*‘ – ‚Und zur Zeit von David de Purry?‘ (Ein Herr mit Perücke, dessen Denkmal auf einem Platz von Neuchâtel allen bekannt ist.) – ‚*Ich denke, es machte ihnen auch Spaß.*‘ – ‚Haben sich die Regeln verändert, seit man das Viereck erfunden hat?‘ – ‚*Es hat kleine Änderungen gegeben.*‘ – ‚Und ändern die Regeln sich jetzt noch?‘ – ‚*Nein. Man spielt immer noch genau so.*‘ – ‚Ist es erlaubt, etwas an den Regeln zu ändern?‘ – ‚*Oh ja! Manche möchten es und andere nicht. Wenn die Buben so spielen* (indem sie etwas ändern), *muß man so spielen wie sie.*‘ – ‚Und Du, könntest Du eine neue Regel erfinden?‘ – ‚*Oh ja ...* (er überlegt) *man könnte mit den Füßen spielen.*‘ – ‚Wäre das richtig?‘ – ‚*Ich weiß nicht, ich sage das nur.*‘ – ‚Und wenn Du es den anderen zeigtest, ginge es dann?‘ – ‚*Das ginge auch. Ein anderer möchte es auch versuchen. Manche möchten auch nicht, mein Gott!* [...]‘ – ‚Und wenn alle so spielten wie Du?‘ – ‚*Dann wäre es eine Regel wie die anderen*‘“ (ebd., 85 f.).

Es sei noch an die Interpretation erinnert, die Piaget zur Erklärung des Übergangs zwischen Stadium zwei und drei anführt und die ganz ähnlich derjenigen ist, die er bei den Fragen zum oben angesprochenen Animismus und Artifizialismus in Anschlag bringt. Sie besteht in der Annahme einer Emanzipation von der alleinigen Anerkennung des Erwachsenenurteils, die Heteronomie im moralischen Urteil impliziere, hin zu einer stärkeren Orientierung an der Peer-

Gruppe, damit zu demokratischen Verfahren der Regelfindung und -einhaltung durch Kooperation, letztlich der Autonomie in moralischen Angelegenheiten.[6]

Es ist offensichtlich, dass Piagets Ausführungen zum Regelbewusstsein nicht allein für Fragen des moralischen, sondern ebenso des historischen Bewusstseins relevant sind (für näheres zum Verhältnis dieser beiden Bewusstseinsformen vgl. Kölbl 2003b). Dies zeigt sich bereits an den Interviewfragen, in denen allgemein nach Entstehung, Dauer und Wandelbarkeit gefragt wird und dann konkreter danach, ob man zur Zeit der Schlacht am Morgarten, der Zeit David de Purrys (und in anderen Interviews: der Zeit Wilhelm Tells) so gespielt habe wie die Kinder heute. Entscheidend ist: Wenn man Fragen der Wandelbarkeit von Regeln als für das moralische Bewusstsein relevant erachtet, hat man gleichermaßen eine zentrale Konstituente des Geschichtsbewusstseins angesprochen. Diese besteht in der Bedeutsamkeit, die der *Kontingenz* zugesprochen wird. Diese kann nämlich als einer der elementaren Bausteine eines modernen historischen Bewusstseins bestimmt werden – ich komme darauf zurück. Hier nur soviel: Erkennt man die zentrale Rolle der Kontingenz an, so muss man mit dem Gedanken einer notwendigen und vorhersehbaren historischen Entwicklung brechen und der Vorstellung von möglichen, aber nicht notwendigen Entwicklungspfaden den Vorzug einräumen. Ähnlich steht es mit dem Regelbewusstsein des dritten Stadiums. Auch hier werden der Notwendigkeit Grenzen gesetzt und der Möglichkeit Raum verschafft: Man könnte das Murmelspiel nach diesen, aber auch genauso gut nach jenen Regeln spielen.[7]

Eine Fußnote und ihr Nachhall

Während die bislang besprochenen Studien nicht eigens auf die hier interessierende Thematik zugeschnitten waren, findet man bei näherer Hinsicht, ich deutete es schon an, doch noch eine – allerdings äußerst knappe – Arbeit von Piaget, die sich der „Psychologie des Kindes und [dem] Geschichtsunterricht" (Piaget 1999) widmet. Der nur wenige Seiten umfassende Text geht auf einen

---

[6] Die Bedeutung der Teilhabe – sei es am Leben der Familie oder dann später an „den größeren sekundären Institutionen" – für die moralische Entwicklung wird im Übrigen ja ebenso von Kohlberg (1996, 33 f.) eigens hervorgehoben.

[7] Kontingenz spielt nicht allein im moralischen und historischen Bewusstsein eine zentrale Rolle. Fritz Oser und Paul Gmünder (1988, insbes. 43–47) etwa halten Akte der Kontingenzbewältigung auch für das religiöse Urteil für wesentlich. Nähere Untersuchungen hätten zu zeigen, welche genauen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den jeweiligen Verwendungen des Kontingenzbegriffs bestehen. Ich bin allerdings davon überzeugt, dass es sich nicht bloß um oberflächliche Beziehungen handeln dürfte, da in allen drei Fällen ein aristotelischer Begriff der Kontingenz leitend ist.

Vortrag zurück, der im Jahre 1933 erstmals veröffentlicht wurde und auch in der Geschichtsdidaktik kaum Beachtung gefunden hat. Dies mag nicht zuletzt an seiner jahrzehntelangen schlechten Verfügbarkeit gelegen haben, die allerdings mit der Edition dieser und einiger anderer weithin unbeachteter Schriften Piagets im Band „Über Pädagogik" hinfällig geworden ist, der im Jahre 1998 erstmals auf französisch und 1999 auch auf deutsch erschienen ist. „Psychologie des Kindes und Geschichtsunterricht" verdient trotz aller Knappheit aus zweierlei Gründen eine etwas ausführlichere Behandlung: Zum einen finden sich dort bemerkenswerte theoretische, methodologisch-methodische und empirisch fundierte Überlegungen. Zum anderen kann dieser Vortrag aber auch deshalb Interesse beanspruchen, weil er an zentraler Stelle in Vygotskijs 1934 erstmals erschienenen, berühmtesten Werk „Denken und Sprechen" (Vygotskij 2002) ein ausführliches Echo erfährt.[8]

Nachdem er kurz den Anlass seines Vortrags skizziert hat – nämlich den Wunsch der Internationalen Konferenz für Geschichtsunterricht, genaueren Aufschluss über die Frage nach der Wirksamkeit des Schulfachs Geschichte in der Grundschule zu erlangen –, nach Kommentaren bezüglich des Verhältnisses von Pädagogik und Psychologie, der Feststellung einer noch weitgehenden Unkenntnis der Psychologie hinsichtlich der Anfrage der Internationalen Konferenz sowie einer Begründung für die (zumindest fürs erste angebrachte) Bevorzugung des klinischen Interviews gegenüber Fragebögen auch auf diesem Gebiet, widmet Piaget sich in seiner kleinen Studie der Reihe nach drei Themen: dem Vergangenheitsbegriff (ebd., 121 ff.), spontanen Ideen bezüglich der Zivilisationsgeschichte (ebd., 123 f.), schließlich der Relativität historischer Kenntnisse und Urteile (ebd., 125 f.). Hierzu diskutiert er ausgewählte empirische Befunde aus Befragungen mit Kindern von sieben bis zehn Jahren, wobei er betont, dass man dabei „keineswegs wie so oft auf bloßes Wortwissen und bloßen Abklatsch des Erwachsenendenkens" stoße (ebd., 121).

Um etwas über den kindlichen Vergangenheitsbegriff zu erfahren, wurden die Kinder gefragt, ob ihre Väter, Groß- oder Urgroßväter zur Zeit der Genfer „Eskalade" (das war ein Angriff des Herzogs von Savoyen auf Genf im Jahre 1602) gelebt hätten. Die jüngeren Kinder tendierten dazu, dies zu bejahen, die älteren meinten, sie wüssten es nicht oder gaben an, die Sache sei „viel älter" (ebd., 122). Ganz ähnliche Resultate wurden bei der analogen Frage gewonnen, wie sich dies mit Wilhelm Tell verhalte, wobei auffallend war, dass Tell z. T.

[8] Während in der angloamerikanischen Psychologie Vygotskij in den letzten Jahrzehnten, insbesondere aber seit seinem 100. Geburtstag 1996, geradezu zu einem „Kultautor" geworden ist, findet in der deutschsprachigen Psychologie sein Werk erst in den allerletzten Jahren eine stärkere Würdigung (vgl. etwa Lompscher [1996], Papadopoulos [1999], Keiler [2002], Métraux [2002] sowie die Edition und Übersetzung von „Denken und Sprechen" und der v. a. biographisch aufschlussreichen Arbeit von Vygodskaja u. Lifanova [2000] jeweils durch Joachim Lompscher und Georg Rückriem).

als einer der ersten Menschen aufgefasst, z. T. aber auch als ein „noch lebender Mann, den man schließlich mit seinem Sohn ganz echt in einem Festzug (also bei irgendwelchen Historienspielen) gesehen hat und dessen Foto auf den Briefmarken zu sehen ist“ (ebd.). Schließlich wurden die Kinder nach dem Ursprung ihrer Familie gefragt, „wobei wir wissen wollten, ob sie schon zur Zeit Wilhelm Tells, zur Zeit der Pfahlbauten, der Höhlenmenschen und am Anfang der Welt existierte“ (ebd.). Sowohl bei den Älteren als auch bei den Jüngeren finde man „die merkwürdigsten Überzeugungen zum Alter ihrer Familie“ (ebd.). Zusammenfassend meint Piaget sagen zu können, dass der kindliche Vergangenheitsbegriff von der Gegenwart bestimmt werde und nicht umgekehrt die Gegenwart von der Vergangenheit (ebd., 123).

Im Anschluss hieran wollten Piaget und Mitarbeiter von den Kindern wissen, inwiefern die Menschen zur Zeit der „Eskalade“ oder Wilhelm Tells so gelebt hätten wie wir. Exemplarische Fragen waren etwa: „Gingen die Kinder zur Schule? Wie war man angezogen? Wie sah die Stadt Genf aus?“ (ebd.). Während die Antworten zunächst den Eindruck erweckten, die Kinder würden die Vergangenheit als vollkommen anders ansehen als die Gegenwart, zeige eine nähere Analyse, dass „[i]n Wirklichkeit [...] die Vergangenheit für das Kind nur ein Abziehbild der Gegenwart [ist], nur daß dieses Bild ein Gepräge des Altmodischen trägt“ (ebd.). Alles, was es heute gebe, habe es früher auch gegeben, nur etwas anders, z. B. kleiner, nicht so häufig oder technisch nicht so ausgefeilt. Letztlich könne man deshalb über die kindlichen Ideen bezüglich der Zivilisationsgeschichte sagen: „Die Vergangenheit ist eine riesige Vorratskammer, worin sich die Embryos sämtlicher Maschinen und Instrumente von heute befinden“ (ebd. 123 f.; im Orig. kursiv).

Schließlich wird das Problem erörtert, ob den Kindern die Standortgebundenheit ihrer eigenen historischen Urteile und Kenntnisse deutlich ist. Dazu wurde ihnen etwa folgende Frage gestellt: „Kennen nur die Genfer oder Schweizer die Berichte von der ‚Eskalade‘ und von Wilhelm Tell, oder sind diese Berichte für alle Kinder auf der Welt verbindlich?“ (ebd. 125, im Orig. kursiv). Die Antworten auf diese und ähnliche Fragen erlauben nach Piaget den Schluss, dass das kindliche historische Denken, wie das kindliche Denken überhaupt, egozentrisch sei, denn die Kinder gingen ganz selbstverständlich davon aus, dass die fraglichen geschichtlichen Berichte für alle Kinder auf der Welt verbindlich seien (ebd.).[9]

[9] Zum Egozentrismus bzw. Soziozentrismus in kindlichen Heimatvorstellungen vgl. auch Piaget u. Weil (1976) sowie die Kritik Jahodas (1976) hierzu. Im übrigen bietet der Sammelband, in dem diese Arbeiten auf deutsch erschienen sind, einige Anregungen für die hier interessierende Thematik, insbesondere was „verwandte“ Kompetenzen bzw. basale Voraussetzungen des kindlichen Geschichtsbewusstseins anbelangt. So ist nicht nur von „nationale[r] Zugehörigkeit als Bezugsrahmen sozialer Identitätsbildung“, sondern ebenso von der „Wahrnehmung und Interpretation sozialer Ungleichheit“ sowie „Geldbeziehungen als strukturieren-

Lev S. Vygotskij greift nun die eben referierte Untersuchung im sechsten Kapitel von „Denken und Sprechen“ (2002, 251–386, vgl. insbes. 266 ff.) auf, in dem es um die Entwicklung wissenschaftlicher in Abgrenzung von den Alltagsbegriffen geht. Dabei wirft er Piaget vor, sich einseitig auf die Entwicklung „spontaner“ (oder wie Vygotskij vorzieht zu sagen: „alltäglicher“) Begriffe zu konzentrieren und damit einen wichtigen Teil der Begriffsentwicklung auszuschließen. Ich möchte nicht in Details einer Textexegese gehen, in der es darum gehen müsste, eine Reihe von Vorwürfen, die Vygotskij in diesem Zusammenhang gegen die Piagetsche Position äußert, zu rekonstruieren und auf ihre Triftigkeit hin zu beurteilen. Zweifelsfrei scheint mir jedenfalls zu sein, dass Piaget sich in der Tat insbesondere für die Untersuchung spontaner Begriffe ausgesprochen hat (s. auch das erste Motto dieses Textes). Darüber hinaus suggeriert der Piagetsche Text mindestens, diese Beschränkung sei insofern sinnvoll, als Unterricht und die damit einhergehenden „wissenschaftlichen“ Begriffe eine Art kontaminierenden Faktor der Entwicklung darstellten. Eine solche Voraussetzung scheint allerdings für eine Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildungsprozesse nicht geeignet, denn selbstverständlich darf die Frage nach der Genese und Veränderung der geschichtlichen Welt von Kindern (auch) in Abhängigkeit schulischer Instruktionsprozesse besondere Aufmerksamkeit beanspruchen. Insofern sind die entwicklungspsychologischen Prämissen Vygotskijs sowie empirische Untersuchungen, die er mit seiner Mitarbeiterin Žosefina I. Šif zum fraglichen Thema durchgeführt hat, von einigem Interesse.

Šif legte 36 Zweitklässlern und 43 Viertklässlern unvollständige Sätze mit der Bitte vor, diese zu vervollständigen (ich greife im Folgenden auf die konzise Darstellung von van der Veer u. Valsiner [1991, 271–275] zurück). Dazu bediente sie sich einerseits Alltagsbegriffe, andererseits wissenschaftlicher Begriffe. Der Satz, den es zu vervollständigen galt, endete stets mit dem Wort „weil“ bzw. „obwohl“, etwa: „Der Pilot stürzte mit seinem Flugzeug ab, weil ...“, „Das Mädchen liest schlecht vor, obwohl ...“ oder „Die Polizei erschoß die Revolutionäre, weil ...“ und „Es gibt immer noch Arbeiter, die an Gott glauben, obwohl ...“.[10] Šif wertete die Antworten der Kinder danach aus, inwiefern die vervollständigten Sätze „richtig“ oder „falsch“ waren. Dabei konnte sie folgendes feststellen: Die Leistungen der Zweitklässler waren bei der Ergänzung der „weil“-Sätze weitaus besser, wenn es darum ging, „wissenschaftliches“ Material zu vervollständigen, als wenn es darum ging, „alltägliche“ Sätze zu Ende zu bringen. Die Wissenschaftlerin schrieb dies dem Schulunterricht zu, der dazu führte, dass die Kinder die richtigen Antworten einfach erinnerten. Šif teilte die

---

de[m] Moment kindlicher Erfahrungsaneignung“ die Rede (vgl. Einleitung, Beiträge und editorische Bemerkungen in Wacker 1976, 7–84 u. 124–200).

[10] Bei den ersten beiden Satzanfängen sollte es sich um alltägliche, bei den beiden letzten um Begrifflichkeiten aus dem „wissenschaftlichen Sozialismus“ handeln.

erhobenen Antworten in Unterkategorien auf, so wurden etwa falsche Antworten deshalb als falsch gewertet, weil „obwohl“ mit „weil“ oder vice versa vertauscht worden oder weil die Antwort schlicht tautologisch war. Richtige Antworten wurden dann als „schematisch“ klassifiziert, wenn das Kind wörtlich das wiederholte, was es in der Schule gelernt hatte. Dabei ergab sich, dass die Kinder zwar die „wissenschaftlichen“ Sätze öfter richtig beantworteten als die „alltäglichen“, dass erstere aber häufiger stereotyper Natur waren als letztere. Mithin war das „semantische Niveau“ (ebd., 272) bei den „wissenschaftlichen“ Sätzen eher gering. Genau das Gegenteil traf für die Alltagssätze zu. Bei ihnen ergab sich jedoch eine Anhäufung an tautologischen Lösungen, die es in den anderen Sätzen kaum gab. Die Betrachtung der empirischen Ergebnisse in der Stichprobe der Viertklässler zeigte, dass deren Anzahl korrekter Lösungen sich in den beiden unterschiedenen Satzarten anglichen. Eine genauere Analyse der Antworten bei den „wissenschaftlichen“ Sätzen ergab, dass die stereotypen zugunsten konkret inhaltlicher Antworten zurückgegangen waren. Im Unterschied zu den Zweitklässlern wiederholten die Viertklässler die gelernten Antworten nicht bloß, sondern zeigten in ihren Satzergänzungen, dass sie auch verstanden, was sie sagten. Der Schulunterricht, so war Šifs bzw. Vygotskijs Interpretation, führe zunächst dazu, dass das Kind bestimmte Denkweisen in spezifischen Bereichen korrekt lerne. Die Korrektheit seiner Antworten sei jedoch zuerst nicht einem wirklichen Verständnis der verhandelten Sachverhalte geschuldet, sondern eher einem stereotypen Nachsprechen von Gelerntem. Erst nach und nach gelange das Kind zur bewussten Verwendung und tatsächlich verstehenden Durchdringung der Kategorien, die es vorher schon im praktischen Umgang richtig verwendet habe. Dies wiederum führe zugleich zu einer Verbesserung der Fähigkeiten bezüglich alltäglicher Begriffe. Auch sie würden nunmehr bewusster durchdrungen und somit gleichsam auf ein höheres Niveau geführt.

Die Stoßrichtung dieser Untersuchung steht in mehrerlei Hinsicht im Gegensatz zu Piaget. Auf den m. E. wichtigsten Unterschied sei hier mit van der Veer und Valsiner (ebd., 274) hingewiesen:

> „A consequence of this view was that education [und zwar eben auch der Geschichtsunterricht, C.K.] was seen as one of the factors bringing about cognitive development and not as the provider of finished knowledge that can be *swallowed verbatim* by the child as soon as he has reached a certain maturational level“ (Herv.: C.K.).

Nun sind weder Piaget noch Vygotskij bzw. die von ihnen initiierten psychologischen Theoriestränge allein wegen der obigen Studien für eine Entwicklungspsychologie des Geschichtsbewusstseins von Bedeutung, sondern – ich erwähnte es bereits – ebenso wegen der von ihnen bzw. ihren Mitarbeitern und Nachfolgern bereitgestellten entwicklungspsychologischen Grundbegrifflichkeiten. In aller Kürze kann hierzu gesagt werden, dass es auch im Falle des historischen Bewusstseins sinnvoll erscheint, von einer Kompetenz auszu-

gehen, deren Struktur über die interpretative Aufschlüsselung performativer Akte, insbesondere solcher sprachlicher Art, erschließbar ist. Ebenfalls im Einklang mit der genetisch-strukturalistischen Tradition ist es fruchtbar davon auszugehen, dass die mentale Struktur Geschichtsbewusstsein mittels der Modi der Assimilation und Akkomodation arbeitet. Und schließlich kann eine Psychologie historischer Sinnbildungsprozesse als Erweiterung des Gesamtunternehmens einer empirischen Epistemologie gelten. Demgegenüber ermöglicht der Rückgriff auf die kulturhistorische Theorie Vygotskijscher Prägung, insbesondere auf die von ihm bereitgestellten Konstituenten einer entwicklungspsychologischen Hermeneutik, ein Verständnis von historischem Bewusstsein als das vielschichtige Ergebnis von Akten der Aneignung und damit der Verinnerlichung sozio-kulturell relevanter historischer Deutungsmuster. Darüber hinaus erlaubt dieser theoretische Rahmen ein Begreifen des geschichtlichen Bewusstseins als eines in zweifacher Hinsicht historischen: Zum einen bezieht es sich in seinen Gehalten auf Geschichte, zum anderen sind diese sowie auch die kognitiven, motivationalen und emotionalen Strukturen, die die geschichtlichen Inhalte generieren, historischen Wandlungen unterworfen, mithin keineswegs unveränderlich oder in einem schlichten Sinne universell. Wenn dies zutrifft, so muss gefragt werden, welcher spezifischen Art gegenwärtiges geschichtliches Bewusstsein in einer Gesellschaft wie der unseren ist.

Geschichte in der Moderne

Über Geschichte wird in modernen anders als in nicht-modernen Gesellschaften gedacht und gesprochen (vgl. auch Kölbl u. Straub 2001, insbes. Absätze 1–22). So schreibt etwa Rüdiger Schott in einem vielbeachteten Aufsatz, der auf seiner Münsteraner Antrittsvorlesung beruht:

„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" (Schott 1968, 194).

Es ist genau dieser Aspekt der grundsätzlichen Wandelbarkeit jeglicher Ordnung, der für ein modernes historisches Bewusstsein kennzeichnend ist. Damit werden Geschichtskonzeptionen, die von einer Wiederkehr des Immerselben oder einer eindeutigen Ausrichtung der Historie auf ein bestimmtes Telos hin ausgehen, obsolet. An ihre Stelle tritt ein ausgeprägtes Kontingenzbewusstsein, das dem „Zufall als Motivationsrest der Geschichtsschreibung" (Koselleck 1989a) einen bevorzugten Platz einräumt, wobei es selbst wiederum histori-

schen Erfahrungen geschuldet ist. Diese bestehen – folgt man den einschlägigen Analysen Reinhart Kosellecks (etwa 1989b; s. a. Koselleck, Meier, Engels u. Günther 1975) – im wiederholten Scheitern von Bemühungen, zukünftige Ereignisse umstandslos aus der Vergangenheit zu extrapolieren. Ein solches Brüchigwerden einer schlicht verstandenen Geschichte als Lehrmeisterin ist eine Erfahrung, die mit der beginnenden Neuzeit und ihrem drastischen Schub an Dynamisierung in allen Lebensbereichen, verstärkt gemacht wird. Neben diesem Auseinandertreten von Erfahrungsräumen und Erwartungshorizonten und der damit zumindest teilweise verbundenen Auflösung des Topos der historia magistra vitae dürfen ebenso ein zunehmend verwissenschaftlichter Umgang mit historischen Phänomenen, ein gesteigertes Alteritäts- und Alienitätsbewusstsein sowie eine Säkularisierung historischer Narrative als Kennzeichen unseres modernen geschichtlichen Bewusstseins gelten. Dies liegt daran, dass die Verwissenschaftlichung unserer Lebenswelt auch vor der Geschichte nicht Halt macht, die nun ebenso wie andere Aspekte unseres Selbst- und Weltverhältnisses in Bezug auf ihre Geltungs- und Rationalitätsansprüche hinterfragt wird. Hinsichtlich des behaupteten gesteigerten Alteritäts- und Alienitätsbewusstseins darf gesagt werden, dass durch Massentourismus, neue Kommunikationstechnologien sowie vielfältige Migrationsbewegungen Subjekte unter den Bedingungen der Moderne, insbesondere seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, mit gesteigerten Differenz-, Alteritäts- und Alienitätserfahrungen konfrontiert sind. Man kann sogar behaupten, dass Begegnungen mit dem/den Fremden alltäglich geworden sind (vgl. Straub, Garz u. Krüger 2001). Schließlich ist von der zunehmenden Säkularisierung unseres Weltbildes überhaupt auch unser Umgang mit Geschichte nicht ausgenommen worden. Dies äußert sich etwa in einer strikten Separierung biblischer und wissenschaftlicher Geschichtsvorstellungen.

Bemerkenswert ist nun, dass ein so skizziertes modernes historisches Bewusstsein nicht allein in sophistizierten geschichtsphilosophischen Schriften vorzufinden ist, sondern sich ebenso – zumindest in Spuren – bereits im alltäglichen Geschichtsbewusstsein Adoleszenter nachweisen lässt (s. Kölbl 2004, Kap. 6 sowie Kölbl u. Straub 2001, insbes. Absätze 39–115). Die Vermutung liegt nun nahe, dass die angesprochene Semantik – sicher in anderem Umfang und in anderer Weise – auch bei der Analyse kindlicher Äußerungen zu Geschichte von Bedeutung sein dürfte.

Kindergartenkinder und Grundschüler lösen historische Probleme[11]

Dieser Vermutung soll nun anhand empirischer Materialien zumindest stichwortartig und summarisch nachgegangen werden. Dabei werde ich Teile einer kategorialen Apparatur übernehmen, die sich bei meinen Interpretationen jugendlichen Geschichtsbewusstseins als fruchtbar erwiesen hat,[12] kann allerdings aus Platzgründen eine ausführliche Beschreibung und Analyse längerer Textsequenzen nicht vorstellen; freilich wäre dies für einen besseren Nachvollzug der Analyseergebnisse sowie eine eingehendere Betrachtung der im eigentlichen Sinne transformativen Prozesse im kindlichen Denken hilfreich. Mit der Übernahme des andernorts erarbeiteten interpretativen Instrumentariums möchte ich kindlichen Äußerungen keineswegs ein ihnen inadäquates Raster aufzwingen. Vielmehr verstehe ich die gleich zu nennenden Kategorien als (eher weite) Vergleichshorizonte (s. Bohnsack 2000, Kap. 8; Straub 1999, Teil II), die bei der Aufschlüsselung der historischen Welt von Kindern die Auswertung erleichtern sollen. Es handelt sich im einzelnen um a) historische Interessen und ihre Medien, b) Aspekte einer historisch vermittelten Identitätsbildung, c) Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs, d) Kategorien zur Ordnung der Geschichte, e) Konzepte historischer Entwicklung, f) Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen sowie schließlich g) Modi historischen Verstehens und Erklärens. Es geht also insbesondere um etwas, das man die Geschichtstheorie der Kinder nennen könnte, werden deren Äußerungen doch v. a. hinsichtlich grundlegender Modi historischen Denkens befragt. Die oben genannten letzten fünf Kategorien können daher beispielsweise mit folgenden Fragen umschrieben werden: Was verstehen die Kinder unter Geschichte und (historischer) Zeit? Nach

---

[11] Ich danke Elfriede Billmann-Mahecha dafür, dass sie mir das empirische Material, dessen selektive Erörterung in diesem Abschnitt erfolgt, zur Verfügung gestellt hat. Bei dem Material handelt es sich um Daten von Kindergartenkindern (N=8; 5;6 bis 6;8 Jahre alt), Erst- und Viertklässlern (jeweils N=15; 7;3 bis 7;7 bzw. 9;7 bis 10;7 Jahre alt), die von Monika Pape erhoben wurden. Die Daten stammen aus Gruppendiskussionen, mehreren in Paaren bzw. Dreiergruppen durchgeführten Spielen, in denen historische Fragen zu beantworten waren (etwa „Hast Du schon einmal etwas von dem Wort ‚Geschichte' gehört?") sowie ausgefüllten Lückentexten zum Thema „Ein Tag in meinem früheren Leben". – Für eine Diskussion unterschiedlicher erhebungsmethodischer Zugänge zum kindlichen Geschichtsbewusstsein, gerade auch unter Verwendung der von Billmann-Mahecha und Pape in Pilotstudien erprobten innovativen Möglichkeiten, vgl. Billmann-Mahecha (1998).

[12] Diese Apparatur ist aus einem Zusammenspiel zwischen der Auseinandersetzung mit empirischen Daten und der Lektüre (im weitesten Sinne) geschichtstheoretischer sowie empirischer Arbeiten anderer Autoren entwickelt worden (vgl. Kölbl 2004, Kap. 5 sowie Kölbl u. Straub 2001).

welchen Kriterien gliedern sie die geschichtliche Welt? Hat für sie die Geschichte eine Richtung? Ist sie überhaupt etwas Dynamisches oder eher Statisches? Verfügen die Kinder bereits über so etwas wie epistemische Grundlagen zur Einschätzung der Wahrheit einer geschichtlichen Aussage – und wenn ja, über welche? Können bei den Kindern schon historische Erklärungs- und Verstehensleistungen beobachtet werden? Sind sie in der Lage, auf (wie auch immer rudimentäre) explanative Faktoren einzugehen?

Kindergarten

Historische Interessen und ihre Medien: Bereits die Kindergartenkinder äußern historische Interessen, und zwar überwiegend zum Leben und Sterben der Dinosaurier. Darüber hinaus kann man die lapidare Ansicht hören, etwas sei interessant, weil es alt ist. Diese Interessen wie das einsetzende historische Bewusstsein der Kinder überhaupt sind vielfach medial vermittelt. Eine wichtige Rolle spielen Filme, Videos, Bücher, Erzählungen sowie Museen. So beziehen sich die Forschungspartner des Öfteren auf ihr „Urzeitbuch“ oder dergleichen.

Aspekte einer historisch vermittelten Identitätsbildung: Bemerkenswert ist die Verwendung des Personalpronomens „wir“ hinsichtlich Menschen früherer Tage bzw. Menschenaffen. Dies darf wohl als ein Anzeichen für eine historisch vermittelte Identitätsbildung gelesen werden. „Ki: Ja, da haben die Dinosaurier gelebt und ... als wir Menschen wurden, da ... wurden die Dinosaurier auch tot.“

Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs: Der Zeit- und Geschichtsbegriff der Kinder ist noch undifferenziert. Zwar können sie zwischen den basalen Kategorien früher und heute unterscheiden, der Begriff der Zukunft ist ihnen demgegenüber nicht geläufig und auch nur schwer zu vermitteln. Außerdem weist die Vergangenheit noch kaum eine Binnengliederung auf. Das, was früher war, ist entweder noch in beinahe unmittelbarer Reichweite der Kinder (gestern, vor einer Woche etc.) oder in einer einheitlich grauen Vorzeit, in der der Großvater und die Steinzeit eng beieinander zu liegen kommen. Schließlich verbinden sie mit dem Wort „Geschichte“ Geschichten im belletristischen Sinne.

Kategorien zur Ordnung der Geschichte: Eine zentrale Kategorie zur Scheidung von Vergangenheit und Gegenwart und damit eine wichtige Kategorie zur Ordnung der Geschichte stellt die Beantwortung der Frage dar, ob es zu einer bestimmten Zeit Strom gibt oder nicht. Strom scheint für die Kinder *das* Kennzeichen unserer modernen, technisch geprägten Welt zu sein, wobei weder „die“ Ritter noch die eigenen Großeltern, als sie Kinder waren, Strom hatten, weshalb erstere keine Staubsauger herstellen und letztere nicht mit Gameboys spielen konnten.

Konzepte historischer Entwicklung: Bei Fragen danach, was wohl früher gewesen sei, etwa ein Besen oder ein Staubsauger, zeigt sich, dass die Kinder zumeist richtig antworten und zwar, indem sie ihren Antworten das Muster zugrunde legen: Das, was früher war, muss einfacher und manuell herzustellen gewesen sein, demgegenüber bedarf es bei neueren Dingen eines aufwendigeren technischen Herstellungsprozesses. Ein Beispiel:

„Ki: Besen! Weil, den kann man ... ham'se früher immer aus Stöckern gemacht. Interviewerin: Und einen Staubsauger, konnten sie den früher auch schon herstellen? Alle: Nein. Ma: Ja. Ha: Nee, die hatten dafür keinen Strom! ... Ki: Also, zuerst Besen. Dazu brauchte man Strom (zeigt auf den Staubsauger). Ma: Und dann kleine Stöcker haben die genommen, ganz kleine, damit sie nicht knicken können."

Interessant ist in bezug auf Konzepte historischer Entwicklung auch, dass die Kinder Vorstellungen zur Entstehung der Menschheit artikulieren. Diese folgen entweder der Reihenfolge Gott – Welt – Mensch oder Affe – Urmensch – Mensch: „Ma: Urmenschen waren wir. Int.: Und was war vor uns? Vor den Urmenschen? Ma: Da waren wir Affen. Int.: Affen? Und dann sind wir zu Menschen geworden? Ma: Nee, dann Urmenschen und dann Menschen."

Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen: Auch Fragen nach der Gültigkeit historischer Aussagen spielen bei den befragten Kindergartenkindern eine Rolle. Dabei nehmen einerseits elterliche Autoritäten einen wichtigen Stellenwert ein, aber auch schon sichtbare historische Belege:

„Le: Da gibt's nur noch die Skelette vom Dino ... Int.: Und wozu ... kann man das nicht einfach wegschmeißen? An: Ja, ... das kann man sich dann aufheben und ... dann, wenn man's mal vergessen hat, dann kann man darauf gucken, dass es früher einmal Dinos gegeben hat in der Kreidezeit. Int.: ... das ist doch eigentlich egal, ob wir wissen, dass es Dinos gegeben hat oder nicht. Oder ist das nicht so egal? ... Le: Also, wenn ich nicht wüsste, ob's Dinos gab oder nicht, dann hätte ich einfach meine Mutter gefragt. ... An: Ich auch."

Die durchgehend korrekte Unterscheidung zwischen Fiktion und Realität fällt den Kindern bisweilen noch schwer, so wird etwa Fred Feuerstein auch schon mal als eine reale Figur betrachtet.

Es bleibt anzumerken, dass die Kategorie *Modi historischen Verstehens und Erklärens* bei den Kindergartenkindern noch nicht zugeordnet werden konnte.

Erste Klasse

Historische Interessen und ihre Medien: Die historischen Interessen der Erstklässler stimmen mit denen der Kindergartenkinder weitgehend überein, wobei in den Äußerungen jener deutlich wird, dass Vergangenes auch wegen seiner Ästhetik Interesse beanspruchen kann. Ähnliches lässt sich für die

Medien historischer Interessen sagen, die lediglich eine Ergänzung durch den Verweis auf historisch konnotierte Spielsachen, wie etwa Stoff- oder Gummidinosaurier, erfahren.

Aspekte einer historisch vermittelten Identitätsbildung: Zur historisch vermittelten Identitätsbildung ist ebenfalls zu bemerken, dass noch kein anderes Bezugskollektiv als das der gesamten Menschheit sichtbar wird.

Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs: Hinsichtlich des Begriffs der Zukunft kann beobachtet werden, dass er nun zumeist adäquat verstanden und angewandt wird, was etwa die Möglichkeit von Spekulationen darüber, was einmal sein wird, erlaubt. Gleichwohl finden sich z. T. immer noch Aussagen, die die Schwierigkeiten des Erwerbs gerade dieser Zeitkategorie verdeutlichen, etwa: „Fl: Zukunft ist das, was früher war." Ansonsten finden sich zur Binnengliederung der Vergangenheit z. T. abenteuerliche Vorstellungen:

„Int.: Ihr habt jetzt auch den Zweiten Weltkrieg genannt. Wann war der denn? ... Fl: Vor'm Jahr, vor zwei? ... Lu: Vor'm Jahr (lacht). Ti: Vor'm Jahr (lacht). Lu: Natürlich war der im Mittelalter, Fl.! Fl: Ach so, ja, das war vor vier, fünf Jahren. Äh, sieben, acht, sieben oder acht. Ti: Sieben oder acht Jahren. Fl: Dann hätten da ein paar Kinder den miterlebt. Vor zehn Jahren, vor zehn. Lu: Den hat mein Vater nicht mal miterlebt! Ti: Nee, meiner auch nicht. Mein Opa, mein Opa ... Lu: Mein einer Opa, der war auch mal Soldat, den hatten sie sogar schon mal gefangen. Fl: Aber meiner ... meiner auch. Lu: Wie alt ist dein Vater? Ti: Meine Mutter ist 35. ... Ti: Wie alt ist dein Vater? Fl: Bist du blöd, den hat meine Mutter miterlebt und die ist 35."

Die angeführte Textstelle offenbart allerdings nicht allein eine starke Unsicherheit bei der Verwendung von Jahreszahlen und Epochenbezeichnungen – der Zweite Weltkrieg wird im Mittelalter verortet, dieses wiederum als etwas gedacht, das gerade einmal wenige Jahre zurückliegen soll, schließlich soll selbst die eigene, eben 35jährige Mutter den Zweiten Weltkrieg miterlebt haben –, sondern ist auch insofern aufschlussreich, als sich in ihr Denkprozesse manifestieren, die gewissermaßen „in die richtige Richtung" weisen. Dies wird in Fls Zurückweisung der Annahme, der Zweite Weltkrieg hätte vor sieben oder acht Jahren stattgefunden, deutlich. Das könne nicht sein, so sein Argument, denn dann hätten auch Kinder diesen Krieg miterleben müssen, wofür offenbar keiner der Forschungspartner votieren möchte. Darüber hinaus wissen die Kinder, dass ihre Großväter z. T. im Krieg waren, was die Angabe von sieben oder acht Jahren noch unwahrscheinlicher macht, sie aber dennoch nicht davon abhält, wenn schon nicht andere Kinder, so doch immerhin ihre Mutter zu einer Kriegszeugin zu erklären. Wie dem auch sei, so ist die Orientierung an der sichtbaren Generationenfolge bemerkenswert, was einmal mehr die lebensweltliche Grundierung des entstehenden kindlichen Geschichtsbewusstseins verdeutlicht.

Kategorien zur Ordnung der Geschichte: Anders als die Kindergartenkinder nennen die befragten Erstklässler auch andere Epochenbezeichnungen

als lediglich die „Steinzeit“ und überhaupt auch Bezeichnungen für herausragende historische Ereignisse oder historisch wichtige Personen. Zum Zuge kommen etwa das „Mittelalter“, der „Zweite Weltkrieg“ oder „Kolumbus“, freilich ohne dass diese Kategorien zur Ordnung der Geschichte in jedem Fall einen größeren Gehalt aufwiesen.

Konzepte historischer Entwicklung: Konzepte historischer Entwicklung kreisen nach wie vor um die Frage der göttlichen oder nicht-göttlichen Erschaffung des Menschen sowie seiner tierischen Vorfahren, wobei nun auch diskutiert wird, inwiefern Adam und Eva möglicherweise Steinzeitmenschen gewesen sein könnten. Darüber hinaus spielen Aspekte technischen Fortschritts eine große Rolle. Zu beobachten ist in einem der Textprotokolle noch die Übergeneralisierung eines kognitiven Schemas, also eine überdehnte Assimilation: „Int.: Ritter gab’s? Ti: Ja, früher. Aber die sind ausgestorben. Int.: Ritter sind ausgestorben? Ti: Ja, sonst würden die ja noch leben.“ Es ist anzunehmen, dass hier das Aussterben der Dinosaurier das Modell abgibt.

Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen: Die Fiktionalität solcher Charaktere wie Fred Feuerstein oder Asterix und Obelix ist bei den Erstklässlern weitgehend Gemeingut. Wie schon bei den Kindergartenkindern, so gelten auch ihnen Funde aus Ausgrabungen als historische Belege, und noch immer sind die elterlichen Aussagen sehr wichtig. Bemerkenswert ist schließlich die Verwendung des Konjunktivs, wenn es darum geht zu entscheiden, ob es etwas in der Vergangenheit gegeben hat. Das ist deshalb besonders interessant, weil sich hier Anzeichen eines erwägenden, hypothetischen Denkens zeigen: „Int.: Was gab es in der Steinzeit? Gab es schon Geld? Alle: Nein. Ca: Da ham’se Steine genommen. Int.: Ach, Steine statt Geld. Ca und K: Ja. In: Konnten sie nehmen. Ka: Könnten sie genommen haben.“

Modi historischen Verstehens und Erklärens: Im Unterschied zu den Kindergartenkindern tauchen bei den Erstklässlern erstmals entschieden Modi historischen Erklärens auf. Als Explanantien für historischen Wandel werden Erfindungen, Tradierung und Lernen verhandelt. Zu den zuletzt genannten beiden Typen:

„Ca: Vielleicht ham das die Eltern ihnen beigebracht. Int.: Die Eltern. Und woher wissen die Eltern das? Ka: Ja, das ist schwierig. In: Von ihren Eltern (lacht). Ca: Von ihren Eltern (lacht). In: Und die von ihren Eltern. Und die von ihren Eltern. Ka: Und ... und das hört gar nicht auf. ... Nein, gut. Die hatten ... vielleicht haben die das ja irgendwie erfahren, wenn’se mal so’n Stein ... sie wussten gar nicht ... sie dachten vielleicht, das wär nen einfacher Stein, nee. In: Und ham darauf rumgehauen. Ca: Und ham sich ... und ham sich nen anderen genommen, das war nen Feuerstein. Und ham so gemacht und dann ist das vielleicht passiert. Und daher wussten sie vielleicht ... In: und dann hat sich das vielleicht rumgesprochen und dann wussten das alle.“

Vierte Klasse

Im historischen Bewusstsein der Viertklässler zeigt sich ein deutlicher Komplexitätssprung gegenüber den Kindergartenkindern und den Erstklässlern. Dies dürfte nicht zuletzt mit der Differenz an Jahren schulischer Instruktion sowie der stärker ausgebildeten Lesekompetenz, die ganz neue Möglichkeiten der Aneignung historischer Sachverhalte eröffnet, zusammenhängen. Diese Steigerung manifestiert sich bereits in einem weiter gewachsenen Vokabular hinsichtlich Epochenbezeichnungen, historisch wichtigen Personen bzw. Kollektiven und bedeutsamen Ereignissen.

Historische Interessen und ihre Medien: Was die historischen Interessen betrifft, so zeigt sich, dass die Kategorie des Außeralltäglichen bedeutsam wird. Interesse beansprucht dasjenige, was mysteriös erscheint und/oder Abenteuercharakter hat, wie etwa die ägyptischen Hieroglyphen oder alte Gewänder: „Ju: Die hatten also solche Sachen, die so richtig aussehen, als ob da ein Geheimnis hinter ist." An relevanten Medien kommen keine mehr hinzu, wohl verändert sich aber deren Nutzung (s. o.).

Aspekte einer historisch vermittelten Identitätsbildung: Auch die Viertklässler beziehen sich in ihren historisch vermittelten Identitätsbildungsprozessen weiterhin auf die gesamte Menschheit und nicht etwa auf speziellere Bezugskollektive, wie etwa „die" Frauen, „die" Deutschen oder dergleichen. Auffallend ist, dass der Gedanke einer temporale Differenzen umfassenden Einheit und Verwandtschaft der Menschheit ganz wörtlich genommen und überhaupt explizit ausbuchstabiert wird: „Ju: Immer wenn die [gemeint sind Adam und Eva, C.K.] Kinder gehabt hätten, dann müssten wir hier alle verwandt sein."

Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs: Zum Zeit- und Geschichtsbegriff kann festgehalten werden, dass die befragten Viertklässler – anders als die jüngeren Forschungspartner – ausdrücklich darauf hinweisen, dass es Zeiten gegeben hat, die außerhalb des eigenen Lebens liegen: „Na: Und das ist hier auch aus ganz alten Zeiten und wo wir noch gar nicht geboren, da warst du noch gar nicht geboren, da wurden noch nicht einmal die Vögel geboren." Jetzt zeigt sich auch ein erstes Verständnis für das Wort „Geschichte", das allerdings vorwiegend als Schulfach, das die Kinder in späteren Jahren erwartet, aufgefasst wird. Besonders interessant ist die Artikulation des Topos einer Geschichte als Lehrmeisterin:

„Lu: Man lebt jetzt in Hannover, nee, dann will man ja auch wissen, wie es davor aussah. Oder wieviel Geld man ausgegeben hat, um diese Stadt nochmal neu zu machen [gemeint ist: nach dem Zweiten Weltkrieg]. ... Weil vielleicht kann das ja nochmal passieren, dann kann man schon sehen, wieviel Geld das überhaupt kostet. Und dann kann man sehen, ach, man will ja wieder die Stadt haben und damit man nicht so viel Geld ausgibt."

Kategorien zur Ordnung der Geschichte: Mit dem Zuwachs an historischem Wissen gehen auch bedeutende Kriterien zur Ordnung der Geschichte einher. Ein solch außerordentlich wichtiges zeitliches Ordnungskriterium stellt die Geburt Christi dar. So kann zu der Frage danach, wann Caesar gelebt hat, Chr. äußern: „Chr: Hat da schon Jesus gelebt? Dann weiß man das ungefähr."

Konzepte historischer Entwicklung: Gerade in Bezug auf Konzepte historischer Entwicklung lässt sich die eingangs geäußerte Diagnose eines Komplexitätszuwachses gut demonstrieren. Dies schon deshalb, weil der Begriff der Entwicklung nun ganz explizit verwandt wird. Darüber hinaus wird Entwicklung auch adäquat als ein kontinuierlicher Prozess und nicht einfach als ein plötzlicher Umschlag verstanden:

„Int.: Wenn jetzt irgendwie ein ganz schlauer Mensch gewesen wäre zur Zeit, als Caesar gelebt hatte und der gesagt hätte: Ich bau jetzt nen Auto – wäre das gegangen? Alle: Nein. Int.: Warum nicht? Chr.: Der hat doch gar keine Vorstellung gehabt. Das muss sich ja erst einmal so'n bisschen entwickeln und dann wird's dann was ganz tolles draus. Ka: Er wusste ja noch nicht mal, was nen Auto ist. Ma: Er kommt ja nicht gleich drauf: Oh, jetzt bau ich mir endlich mal nen Auto. Gu: Geht doch gar nicht. Chr: Das geht doch gar nicht. Er braucht doch erstmal ... ein paar Ideen. Int.: Und ... wo nimmt man die her, die Ideen? Chr: Ja, das ist immer gesteigert worden."

Außerdem ist eine zunehmende Verwissenschaftlichung bei Fragen der Welt- und Lebewesenentstehung festzustellen:

„An: Erst gab's Wasser, im Wasser wuchsen Pflanzen und dann gab's noch Dinosaurier. Und dann kamen Tiere ins Wasser, die haben sich daraus ernährt und dann haben die sich immer weiterentwickelt und kamen dann aus dem Wasser raus und dann wurden so Dinosaurier oder so Säbelzahntiger. Und dann, als die dann schon wieder fast tot waren, kamen dann so die ersten Menschen, so Affenmenschen."

Die eindrücklichste Beobachtung ist aber die, dass die Kinder auch Möglichkeiten historischer „Rückentwicklung" diskutieren, historische Entwicklung also nicht einfach als einen unilinearen Prozess betrachten. Dies mag wohl an einer zunehmenden Bewusstheit der Kosten technischen Fortschritts liegen:

„Ka: Oder zurückentwickeln. ... Gu: Vielleicht haben sich ja die Leute da gedacht, dass sie dann keine Lust mehr dazu haben ... auf das ganze moderne. Ka: Vielleicht wollen sie's ja wieder alt machen, nen bisschen anders. ... Ka: Dass man nicht mehr so viel Elektrizität verbraucht. Ma: Dass man da die Umwelt nicht mehr so viel verschmutzt. ... Man könnte doch ganz umweltfreundlich sein. Man könnte die Autos abschaffen, also dass es verboten ist, mit Autos zu fahren."

Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen: Die Betonung des hypothetischen Charakters historischer oder geschichtlich relevanter Aussagen als einer wichtigen Grundlage zur Geltungsbegründung eben solcher Aussagen wird gegenüber den Äußerungen der Erstklässler deutlich stärker: „Rü: Urknall, man weiss ja gar nicht, wann der war. ... Man nimmt das nur an." Oder: (zur Frage wann Brillen erfunden worden sind) „Ma:

Also, ich sage 10 Millionen Jahre kann's doch gar nicht sein, da war doch dieser Frühmensch und der hat doch so was noch nicht erfunden. Der hat sich doch noch von der Natur ernährt."

Modi historischen Verstehens und Erklärens: Schließlich zeigt sich im Material der Viertklässler, dass sie einen wichtigen Modus historischen Verstehens anzuwenden beginnen, nämlich den einer versuchsweisen Übertragung des Vertrauten auf das Fremde in Form von Analogieschlüssen: „Na: Ich will mal wissen, wie die das mit den Mumien gemacht haben. Haben die da einfach die Menschen genommen und ins Klopapier eingewickelt? (lacht)."

Der Durchgang durch das empirische Material liefert eine Reihe an Hinweisen zu einer Entwicklung des historischen Bewusstseins auch von Kindern in Richtung einer zunehmenden Verwissenschaftlichung sowie (damit einhergehend) einer verstärkten Partizipation an modernen Formen des Umgangs mit Geschichte. Es sei hier lediglich eigens an die ersten Artikulationen eines erwägenden, hypothetischen Denkens, den Rekurs auf historische Belege, die Reflexionen über mögliche geschichtliche „Rückentwicklungen" sowie die von der Evolutionstheorie beeinflussten Ausführungen zur Menschheitsentstehung erinnert. Um genauere Aussagen zu einer Stufen- oder Phasenabfolge historischen Bewusstseins, etwa auch hinsichtlich des Übergangs zur Adoleszenz, machen zu können, genügen selbstverständlich die vorgestellten, äußerst knappen empirischen Analysen nicht. Vielmehr bedarf es weit ausführlicherer empirischer Arbeit, wobei insbesondere längsschnittlich angelegte Studien dringend erforderlich sind. Ebenso gilt es im Blick zu behalten, dass kindliches Geschichtsbewusstsein keineswegs schon im Erwerb einer modernen historischen Semantik aufgeht, gar vollständig. Wenn andere Aspekte kindlicher historischer Sinnbildungsprozesse hier eher am Rande vorgekommen sind, so geschah dies mitnichten deshalb, weil sie für irrelevant gehalten würden, sondern einer bewussten Beschränkung auf *einen* Grundzug des historischen Bewusstseins wegen (dessen angenommene Verwissenschaftlichung und Modernität) – m. E. allerdings auch eines sehr wichtigen.

Literatur

Billmann-Mahecha, Elfriede (1998): Empirisch-psychologische Zugänge zum Geschichtsbewußtsein von Kindern. In Jürgen Straub (Hg.), Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte (266–297). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bohnsack, Ralf (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich (4. durchgesehene Auflage).

Brumlik, Micha (1998): Zeitbegriffe und Urteilsvermögen in der Ontogenese des Geschichtsbewußtseins. In Jürgen Straub (Hg.), Erzählung, Identität und historisches

Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte (226–233). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Damon, William (1977): The social world of the child. San Francisco: Jossey-Bass.

Gehlen, Arnold (1986): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiesbaden: Aula (Erstveröffentlichung 1940).

Jahoda, Gustav (1976): Nationalitätsvorstellungen bei Kindern – eine kritische Studie zu den Piagetschen Entwicklungsstadien. In Ali Wacker (Hg.), Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern (149–164). Frankfurt/M.: Campus (Original 1964).

Keiler, Peter (2002): Lev S. Vygotskij – ein Leben für die Psychologie. Weinheim: Beltz.

Kesselring, Thomas (1999): Jean Piaget. München: Beck (2., aktualisierte und um ein Nachwort erweiterte Auflage).

Kohlberg, Lawrence (1996): Moralische Entwicklung. In ders., Die Psychologie der Moralentwicklung (7–40). Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1968).

Koselleck, Reinhart (1989a): Der Zufall als Motivationsrest der Geschichtsschreibung. In ders., Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten (158–175). Frankfurt/M.: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1968).

Koselleck, Reinhart (1989b): ‚Erfahrungsraum' und ‚Erwartungshorizont' – zwei historische Kategorien. In ders., Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten (349–375). Frankfurt/M.: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1976).

Koselleck, Reinhart, Christian Meier, Odilo Engels und Horst Günther (1975): Geschichte, Historie. In Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 2 (593–717). Stuttgart: Metzler.

Kölbl, Carlos (2003a): Eine kommentierte Bibliographie ausgewählter Arbeiten zum Geschichtsbewußtsein. Hannover: Institut für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften, Abteilung für Psychologie, Forschungsbericht Nr. 4.

Kölbl, Carlos (2003b): Moral im Geschichtsbewusstsein. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde als mögliche Anknüpfungspunkte für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I. In Detlef Horster und Jürgen Oelkers (Hg.), Pädagogik und Ethik. Opladen: Leske + Budrich (im Druck).

Kölbl, Carlos (2004): Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung. Bielefeld: Transcript.

Kölbl, Carlos und Jürgen Straub (2001): Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen [118 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 2 (3). Verfügbar über: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01koelblstraub-d.htm

Kölbl, Carlos und Jürgen Straub (2003): Geschichtsbewusstsein als psychologischer Begriff. Journal für Psychologie, 12, 80–108.

Lompscher, Joachim (Hg.) (1996): Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute. 2 Bände. Marburg: BdWi-Verlag.

Métraux, Alexandre (2002): Nachlese zu Lev S. Vygotskijs kulturhistorischer Psychologie des denkenden und sprechenden Handelns. In Lev S. Vygotskij, Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen (525–548). Weinheim: Beltz.

Oser, Fritz und Paul Gmünder (1988): Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Gütersloh: Mohn.

Papadopoulos, Dimitris (1999): Lew S. Wygotski – Werk und Wirkung. Frankfurt/M.: Campus.
Piaget, Jean (1955): Die Entwicklung des Zeitbegriffs beim Kinde. Zürich: Rascher (Original 1946).
Piaget, Jean (1983): Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart: Klett-Cotta (Original 1932).
Piaget, Jean (1988): Das Weltbild des Kindes. München: DTV (Original 1926).
Piaget, Jean (1999): Psychologie des Kindes und Geschichtsunterricht. In ders., Über Pädagogik (118–127). Weinheim: Beltz (Original 1933).
Piaget, Jean und Anne-Marie Weil (1976): Die Entwicklung der kindlichen Heimatvorstellungen und der Urteile über andere Länder. In Ali Wacker (Hg.), Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern (127–148). Frankfurt/M.: Campus (Original 1951).
Piaget, Jean und Bärbel Inhelder (1977): Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Olten: Walter (Original 1955).
Schott, Rüdiger (1968): Das Geschichtsbewußtsein schriftloser Völker. Archiv für Begriffsgeschichte, 12, 166–205.
Straub, Jürgen (1998): Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung. In ders. (Hg.), Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte (81–169). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Straub, Jürgen (1999): Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie. Berlin, New York: de Gruyter.
Straub, Jürgen, Detlef Garz und Heinz-Hermann Krüger (2001): Begegnung mit dem Fremden. Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1, 3–13.
Van der Veer, René und Jaan Valsiner (1991): Understanding Vygotsky. A quest for synthesis. Blackwell: Oxford.
Vygodskaja, Gita L. und Tamara M. Lifanova (2000): Lev Semjonovič Vygotskij. Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit. Hamburg: Kovač.
Vygotskij, Lev S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim: Beltz (Original 1934).
Wacker, Ali (Hg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M.: Campus.

Dr. Carlos Kölbl, Institut für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften, Universität Hannover, Bismarckstr. 2, D-30173 Hannover.
E-Mail: koelbl@erz.uni-hannover.de

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften an der Universität Hannover.

Arbeitsschwerpunkte: Psychologie des Geschichtsbewusstseins, Entwicklungs- und Kulturpsychologie, berufliches Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern, qualitative Methoden.

Anmerkung
Für anregende Hinweise und Kritik danke ich Elfriede Billmann-Mahecha, Alexander Kochinka, Günter Mey und Jürgen Straub.

Manuskriptendfassung eingegangen am 7. Oktober 2003.