

Geschichtsbewußtsein im Jugendalter: Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung

Kölbl, Carlos

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kölbl, C. (2004). *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter: Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*. (Zeit - Sinn - Kultur). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839401798>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

CARLOS KÖLBL

**Geschichts-
bewußtsein
im Jugendalter**

Grundzüge einer

Entwicklungspsychologie

historischer Sinnbildung

Carlos Kölbl
Geschichtsbewußtsein
im Jugendalter

Zeit – Sinn – Kultur

Herausgegeben von Egon Flaig, Daniel Fulda, Petra Gehring
Friedrich Jaeger, Jörn Rüsen und Jürgen Straub

Editorial

Die drei Schlüsselbegriffe ›Zeit‹, ›Sinn‹ und ›Kultur‹ bezeichnen ein Feld der kulturwissenschaftlichen Erkenntnis, das unterschiedliche Disziplinen der Humanwissenschaften umgreift und ihnen zugleich ein thematisches Profil gibt. Es geht um Sinnbildung über Zeiterfahrung und das gesamte Spektrum ihrer theoretischen, methodischen und pragmatisch-funktionalen Ausrichtung. Im Zentrum steht die Geschichtskultur in allen ihren Dimensionen und Ausprägungen. Dabei sollen weniger Einzelthemen der Fachdisziplinen behandelt werden als vielmehr die Grundlagen des historischen Denkens, seine Rolle in der menschlichen Lebenspraxis und seine diachron und synchron unterschiedlichen kulturellen Gestaltungen. Die Grenzen des Eurozentrismus überschreitend, können so neue Perspektiven der kulturellen Differenz wie der Interkulturalität im Bereich der Geschichtskultur eröffnet werden.

Carlos Kölbl (Dr. phil.) lehrt Psychologie an der Universität Hannover. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Geschichtsbewußtsein, Entwicklungs- und Kulturpsychologie, berufliches Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern.

Carlos Kölbl

Geschichtsbewußtsein im Jugendalter

Grundzüge einer Entwicklungspsychologie
historischer Sinnbildung

[transcript]

Diese Publikation entstand im Rahmen der Studiengruppe »Lebensformen im Widerstreit. Identität und Moral unter dem Druck gesellschaftlicher Desintegration« am Kulturwissenschaftlichen Institut im Wissenschaftszentrum NRW. Der Druck wurde aus Mitteln des Kulturwissenschaftlichen Instituts gefördert.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2004 transcript Verlag, Bielefeld

Zugleich Dissertationsschrift Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg, 2002

Lektorat & Satz: Carlos Kölbl

Umschlaglayout: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

ISBN 3-89942-179-5

INHALT

Vorwort	11
I Einleitung und Programm	15
1 Wovon soll die Rede sein und warum?	15
2 Die Anlage der Arbeit	19
II Was ist Geschichtsbewußtsein?	
Begriffliche und konzeptuelle Verständigung	21
1 Grundlegende terminologische Unterscheidungen und Zusammenhänge	21
2 Geschichtsbewußtsein, Gedächtnis und Erinnerung	27
3 Historisches Bewußtsein in der Moderne	33
III Stand der Forschung	
Geschichtsdidaktische, psychologische sowie andere sozial- und kulturwissenschaftliche Untersuchungen zur Entwicklung des Geschichtsbewußtseins	41
1 Historische Reminiszenzen	41
2 Geschichtsbewußtsein empirisch	44
3 Die Suche nach den ontogenetischen Faktoren des Geschichtsbewußtseins	51
3.1 Artikulation eines Desiderats	51
3.2 Theoretische Konzeptualisierungen	51
3.3 Ausgewählte empirische Studien	56
4 Resümee	90
IV Theoretischer Rahmen	
Auf dem Weg zu einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung	93
1 Wissen als Gegenstand der Psychologie	97
1.1 Zum begrifflichen und konzeptuellen Feld	97
1.2 Wissen als Gegenstand entwicklungspsychologischen Interesses	99
1.3 Wissen und Geschichtsbewußtsein	101

2	Eine narrative Psychologie historischer Sinnbildung	102
2.1	Zwei irreduzible Denkformen	103
2.2	Allgemeine Strukturmerkmale von Narrationen	104
2.3	Funktionen von Narrationen	107
2.4	Die Entwicklung narrativer Kompetenz	110
2.5	Narrative Kompetenz und Geschichtsbewußtsein	112
3	Die Tradition des genetischen Strukturalismus	113
3.1	Kompetenz, Performanz und Struktur	114
3.2	Stadien der Entwicklung	122
3.3	Das Äquilibrationsmodell	124
3.4	Nicht allein kognitive Faktoren der Strukturgenese	127
3.5	Zum Verhältnis von epistemischem Subjekt und Erkenntnisobjekt	129
3.6	Genetischer Strukturalismus und Geschichtsbewußtsein	130
4	Wygotskis kulturhistorischer Ansatz	131
4.1	Einführende Bemerkungen	131
4.1.1	Ein Abriß des Werkes	131
4.1.2	Anmerkungen zur Rezeption	136
4.2	„Niedere“ und „höhere“ mentale Funktionen	140
4.3	Grundzüge einer entwicklungspsychologischen Hermeneutik	142
4.3.1	Die „natürliche“ und die „künstliche“ Entwicklungslinie	142
4.3.2	Die Stufen elementarer Begriffsbildung	144
4.3.3	„Spontane“ und „wissenschaftliche“ Begriffe	147
4.3.4	Gedanke und Wort: Die Bedeutungs- und Sinnhaltigkeit unseres Sprechens und Denkens	156
4.3.5	Sprache und Bewußtsein: Für eine umfassende psychologische Hermeneutik	163
4.4	Kulturhistorischer Ansatz und Geschichtsbewußtsein	163
4.5	Überleitung zu den methodologisch- methodischen Überlegungen: Lurias kulturpsychologische Untersuchungen in Zentralasien	165

V Methodologisch-methodische Überlegungen	171
1 Die Perspektivität psychologischen Denkens und Forschens	175
1.1 Perspektivität und Konstitution des psychologischen Gegenstandes	176
1.2 Perspektivität als unhintergehbare Wirklichkeit sozialer Akteure	178
1.3 Perspektivität und die Abfolge im wissenschaftlichen Forschungsprozeß	180
2 Regulative rekonstruktiver Sozialforschung	182
2.1 Prinzipien qualitativer Sozialforschung	183
2.2 Eine Säule qualitativ-methodischen Selbst(miß)verständnisses	188
3 Die „grounded theory“ als methodologischer Rahmen	190
3.1 Die „grounded theory“ als „multivariate“ Methode	191
3.2 Qualitative Stichprobenziehung	192
3.3 Unterschiedliche Arten der Kodierung	193
3.4 Von den Daten zur Theorie und zurück	195
4 Das Erhebungsinstrumentarium	196
4.1 Gruppengespräche über Historie	197
4.2 Interviews zur Erfassung historisch-narrativer Kompetenz	208
4.3 Beschreibung der Stichprobe	213
5 Die Auswertung der Daten	215
5.1 Die Datenkonstitution	215
5.2 Basale Schritte der Textanalyse	217
5.3 Intra- und intertextuelle Vergleiche: die reflektierende Interpretation	218
5.4 Aspekte der Geltungs begründung	222

VI Empirische Erkundungen

Zur Aktualisierung und Konstruktion

jugendlichen Geschichtsbewußtseins im Gespräch	227
1 Thematisches Spektrum und Relevanzsetzungen	228
2 In Geschichte verstrickt	239
2.1 Historische Interessen und ihre Medien	241
2.2 Historisch vermittelte Identitätsbildung	266
3 Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewußtsein	280
3.1 Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs	281
3.2 Kategorien zur Ordnung der Geschichte	288
3.3 Konzepte historischer Entwicklung	298

3.4	Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen	312
3.5	Modi historischen Verstehens und Erklärens	328
4	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	346
VII Epilog		
	Praktische und wissenschaftliche Konsequenzen	353
	Literaturverzeichnis	357
	Anhang: Verzeichnis der Tabellen	389

FÜR ANNE

VORWORT

„Man wird mir sagen, es mache große Mühe, dieses Buch zu lesen. Ich halte dem entgegen, daß es auch Mühe gemacht hat, es zu schreiben.“

Klaus Holzkamp

Im Verlauf dieser Arbeit, die 2002 von der Philosophischen Fakultät I (Geschichte, Philosophie und Sozialwissenschaften) in der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg als psychologische Dissertationsschrift angenommen worden ist, habe ich von unterschiedlicher Seite großzügige Unterstützung erfahren. Mein Dank gilt zunächst dem Kulturwissenschaftlichen Institut Essen, das die vorliegende Publikation nicht nur finanziell unterstützt hat. Dort hatte ich neben meiner Tätigkeit als Forschungsassistent der Studiengruppe „Lebensformen im Widerstreit. Identität und Moral unter dem Druck gesellschaftlicher Desintegration“ die Möglichkeit, mein Dissertationsprojekt allererst auf den Weg zu bringen und sodann kontinuierlich voranzutreiben. Das dortige, in hohem Maße anregende geistige Klima und die hervorragende Infrastruktur habe ich nicht nur in bezug auf das Gedeihen der vorliegenden Arbeit als außerordentlichen Gewinn empfunden. Ähnliches ließe sich für die Fakultät des Studiums fundamentale der Universität Witten/Herdecke sagen, an der ich als wissenschaftlicher Mitarbeiter meine Studie unter günstigen Bedingungen weiter voranbringen konnte. Besonderen Dank schulde ich hier Prof. Dr. Jörn Rüsen gerade auch wegen der geschichtswissenschaftlichen, insbesondere geschichtstheoretischen Anregungen, die ich in der Arbeit als Assistent an seinem dortigen Lehrstuhl für Allgemeine Geschichte und Geschichtskultur erfahren konnte. Last but not least sei noch die Abteilung für Psychologie in den Erziehungswissenschaften an der Universität Hannover genannt, der ich seit dem Sommersemester letzten Jahres als Wissenschaftlicher Mitarbeiter angehöre und deren Schwerpunkte in der Entwicklungs- sowie Pädagogischen Psychologie äußerst förderlich für die Abschlußphase meiner Arbeit waren. Bedanken möchte ich mich besonders bei Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha für eine Fülle interessanter Hinweise, nicht allein, aber gerade auch entwicklungspsychologischer Art.

Namentlich erwähnen und mich zugleich bei ihm bedanken möchte ich auch Dr. Alexandre Métraux (Otto Selz Institut Mann-

heim), der mir wichtige Anregungen für das Wygotski-Kapitel gegeben hat. Dies gilt ebenfalls für Dr. Dimitris Papadopoulos und Prof. Dr. Martin Hildebrand-Nilshon (Freie Universität Berlin) sowie die Teilnehmer an ihrem entwicklungspsychologischen Forschungskolloquium, in dessen Rahmen ich erste Überlegungen bezüglich einer Verwendung Wygotskis für die (entwicklungs-)psychologische Analyse des historischen Bewußtseins vortragen konnte. In der Forschungswerkstatt von Prof. Dr. Ralf Bohnsack (Freie Universität Berlin) hatte ich die Gelegenheit, mit ihm, seinen Mitarbeitern sowie den übrigen Teilnehmern des Kolloquiums Interpretationen einer meiner Gruppendiskussionen näher zu erörtern. Unter anderem Blickwinkel konnte ich denselben Ausschnitt aus dem empirischen Material sowie den methodischen Zugang der Arbeit mit den Fellows und Stipendiaten der Studiengruppe „Lebensformen im Widerstreit“ diskutieren. Darüber hinaus war die Einladung, mein Projekt in einem der „Suppenseminare“ von Prof. Dr. Alois Hahn (Universität Trier) vorzustellen, wertvoll. Ebenfalls wichtig waren die Treffen unserer informellen Doktorandengruppe: Gesine Grossmann, Alexander Kochinka, Robert Montau, Christine Pläß, Hartmut Seitz und Barbara Zielke haben durch eine kritisch-wohlwollende und durchweg freundschaftliche Begleitung meiner Bemühungen das Ihre zum Entstehen dieser Studie beigetragen. Alexander Kochinka und Robert Montau sind darüber hinaus dafür verantwortlich, daß Hannover für mich nicht allein als Arbeitsstätte attraktiv ist. Verpflichtet weiß ich mich auch Prof. Dr. Hans Werbig (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), der neben Prof. Dr. Jürgen Straub frühzeitig mein Interesse für kulturpsychologische Fragen geweckt hat. Stefanie Wiesner danke ich für Ihre Hilfe bei Literaturrecherchen, Tilman von Brand, Shima Mika und Marion Schmitt für die Tilgung von Druckfehlern. Einen besonderen Dank schulde ich denjenigen Schuldirektoren, Lehrerinnen und Mitarbeitern unterschiedlicher Jugendtreffs, die mir auf unbürokratische Weise die Datenerhebung ermöglicht haben sowie den Schülerinnen und Schülern, die an den Gruppendiskussionen und Interviews teilgenommen haben.

Die überragende Rolle, die Prof. Dr. Jürgen Straub (Technische Universität Chemnitz) für das Dissertationsprojekt gespielt hat, läßt sich nicht in einem Satz bündeln – und auch kaum in mehreren. Ich kenne Jürgen Straub seit meinen ersten Studiensemestern an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und auch nach meinem Wechsel an die Universität Trier ist der Kontakt nicht abgerissen. Bereits als Teilnehmer seiner Seminare zu ausgewählten Problemen der Handlungs- und Kulturpsychologie kam ich in Berührung mit dem Thema der vorliegenden Arbeit. Es handelte sich dabei um Veranstaltungen, die Jürgen Straub unmittelbar nach seiner Zeit als Fellow in der Studiengruppe „Historische Sinnbildung. Interdisziplinäre Untersuchungen zur Struktur, Logik und Funktion des Ge-

schichtsbewußtseins im interkulturellen Vergleich“ (Zentrum für Interdisziplinäre Forschung Bielefeld) durchgeführt hat und in denen ich zum ersten Mal von der Möglichkeit und den Desideraten einer Psychologie historischer Sinnbildung hörte. Die Studiengruppe „Lebensformen im Widerstreit“ unter seiner und PD Dr. Burkhard Liebschs (Ruhr Universität Bochum) Leitung bot dann nach dem Abschluß meines Studiums einen optimalen Rahmen zur eigenen Arbeit an solch einer Psychologie des Geschichtsbewußtseins. Im Zuge der Erstellung der Dissertation, aber auch weiterer eigener und gemeinsamer Arbeiten habe ich viel gelernt. In der vorliegenden Dissertation wird man immer wieder auf den nachhaltigen Einfluß des Mentors stoßen. Sein Sachverstand, Urteilsvermögen, Vertrauen, seine Großzügigkeit und Freundschaft machten die Arbeit auch dann lohnend, wenn sie besonders schwierig war und nicht recht voranzugehen schien.

Meinen Eltern Roswitha und Carlos kann ich erst recht nicht in drei Worten danken. Daher muß der Hinweis genügen, daß sie durch ihre liebevolle Anteilnahme und die stete Förderung meiner Interessen (auch hinsichtlich meines eigenen historischen Bewußtseins) sowie durch vieles mehr, wovon an einem Ort wie diesem freilich nicht die Rede sein kann, gewissermaßen Mitautoren der vorliegenden Arbeit sind.

Anne, die mir mehr als einmal konstruktiv-kritische Anregungen gegeben und auch die anstrengenden Aspekte des Entstehungsprozesses der Dissertationsschrift um vieles leichter gemacht hat, sei die Arbeit gewidmet. Ihre Liebe, Geduld und Solidarität sind mir unverzichtbar.

Abschließend möchte ich in Fortführung des vorangestellten Zitats dem Wunsch Ausdruck verleihen, daß sich die Mühe der Lektüre dieser Arbeit in vertretbaren Grenzen halten möge. Klaus Holzkamp (1983: 21) hat den obigen Zeilen seinerzeit noch hinzugefügt: „Ich würde diese Arbeit nicht der Öffentlichkeit vorlegen, wenn ich nicht der Überzeugung wäre, daß sich deren Lektüre lohnt.“ Es wäre in bezug auf die vorliegende Studie gewiß vermessen, gleich eine solche Überzeugung zu haben. Die Hoffnung immerhin, daß die Lektüre sich für den einen oder die andere lohnen möge, habe ich gleichwohl; ob dies allerdings mehr als eine irrationale Wunschvorstellung ist, kann nur die Leserin und der Leser entscheiden. Wenn nun für die eine oder den anderen von ihnen die Lektüre tatsächlich gewinnbringend wäre, hätte sich die Arbeit auch jenseits persönlicher Bildungsprozesse noch einmal mehr für mich gelohnt.

Carlos Kölbl
Hannover, Herbst 2003

I EINLEITUNG UND PROGRAMM

„Daß das Bilden von Geschichte (bislang) nicht ausführlicher als psychologisches Phänomen erforscht wurde, ist wahrscheinlich weniger ein Versehen als die Folge eines blinden Flecks, der sich der althergebrachten Überzeugung verdankt, Geschichte sei einfach ‚da‘ und nicht darauf angewiesen, (erst einmal) konstruiert zu werden.“

Jerome Bruner

1 Wovon soll die Rede sein und warum?

Als am 2. Juni 1967 der Student Benno Ohnesorg während einer Protestaktion gegen den Schah-Besuch in Deutschland von der Kugel eines Polizisten getroffen wird und kurz danach stirbt, ergreift eine Welle der Empörung (nicht nur) die sich weiter formierende Studentenbewegung. Eine der Reaktionen auf dieses Ereignis ist der Ausruf einer jungen Frau, man könne mit „denen“ (gemeint sind damalige Politiker und große Teile der Öffentlichkeit überhaupt) nicht reden, die gehörten zur Generation, die Auschwitz zu verantworten habe. Die Frau, die dies sagt, ist Gudrun Ensslin, die damals noch mit dem Schriftsteller Bernhard Vesper zusammen lebt, dem Sohn des nationalsozialistischen „Hofdichters“ Will Vesper. Später wird die Geschichte Ensslins und anderer Mitglieder der RAF manchmal als eine mehr oder weniger direkte Folge der nationalsozialistischen Vergangenheit erzählt werden.

In den vorangehenden Zeilen wird mindestens zweierlei deutlich: geschichtliche Tatbestände dienen als Argumente für ein so oder so bestimmtes aktuelles und zukünftiges (politisches) Handeln; und Vergangenheit, mitunter der schrecklichsten Art, kann in der Gestalt noch lebender Personen bisweilen höchst gegenwärtig und eine unerträgliche Zumutung sein, der man nicht einfach entkommen kann.

Beispiel 2: Bereits in den ersten Tagen nach dem Anschlag auf das World Trade Center am 11. September 2001 wurde in Zeitungen, Politikerreden und anderen öffentlichen Verlautbarungen davon gesprochen, daß dieses Ereignis unser aller Leben in einem noch nicht absehbaren Umfang dramatisch verändern werde. Zutreffend war dies mindestens für die Bevölkerung Afghanistans, die sich binnen kurzer Zeit mit Bombardements und anderen kriegsrischen Handlungen kon-

frontiert sah. Die „Siegeschancen“ der Amerikaner und ihrer Alliierten wurden von manchen politischen Kommentatoren äußerst kritisch gesehen: Bereits die Engländer und dann die Sowjets seien in Afghanistan gescheitert, daher ...

Auch hier wird offensichtlich historisch argumentiert. Die Form eines exemplarischen historischen Denkens, das zuletzt artikuliert wird und dessen Auflösung im professionellen historischen Diskurs Reinhart Koselleck (1989a) so eindrücklich diagnostiziert und analysiert hat, erweist sich nun in der alltäglichen Praxis der Geschichtskultur allerdings anscheinend als erstaunlich resistent gegen Auflösungsversuche und prägt das alltägliche historische Denken sowie Argumentieren in einem hohen Maße. Ein wiederum ganz anderer Typ geschichtlichen Denkens stellt hingegen die Vorstellung dar, der 11. September müsse als eine Zäsur verstanden werden, die eine markante Scheidelinie zwischen dem bekannten Alten und dem unbekanntem (gänzlich) Neuartigen darstellen soll.

Beispiel 3: Auf der letztjährigen Berlinale sorgte Costa Gavras Verfilmung von Rolf Hochhuts Drama „Der Stellvertreter“, in dem die Rolle der katholischen Kirche während der NS-Zeit angeprangert wird, bereits im Vorfeld für Aufregung, zumal beim französischen und italienischen Klerus. Der Film „Baader“ des Regisseurs Christopher Roth dagegen erhielt deutlich weniger Aufmerksamkeit.

Historische Themen erfreuen sich augenscheinlich auch bei Filmregisseuren und ebenso bei deren Publikum einer gewissen, je unterschiedlichen Beliebtheit. Die Reaktion des katholischen Klerus zeigt darüber hinaus nochmals, daß Vergangenheit nicht einfach vergangen, sondern ein Teil gegenwärtiger Auseinandersetzungen ist.

Beispiel 4: Ein Blick in die Rubrik „Museen und Galerien“ der Wochenzeitung „Die Zeit“ vom 14. Februar 2002 informiert allein bis zum Ende des Buchstaben B unter anderem über folgende Ausstellungen: „Holocaust. Der nationalsozialistische Völkermord und die Motive seiner Erinnerung“ (Deutsches Historisches Museum, Berlin), „Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Kommunikation“ (Museum für Kommunikation, Berlin), „Die griechische Klassik. Idee oder Wirklichkeit“ (Martin-Gropius-Bau, Berlin), „Naturkunde, Archäologie, Stadtgeschichte, Kunst“ (Braith-Mali-Museum, Biberach an der Riss), „Ausstellung Verbrechen der Wehrmacht. Dimensionen des Vernichtungskrieges 1941-1944“ (Historisches Museum, Bielefeld), „Der Bauernkrieg in Südwestdeutschland“ (Bauernkriegmuseum, Böblingen), „Rechnen einst und heute“ (Arithmeum, Bonn), „Neue Welten. Wilhelm Olbers und die Naturwissenschaften um 1800“ (Braunschweigisches Landesmuseum), „Das Erbe der Antike – Traditioneller Schmuck und Volksglaube zwischen Orient und Okzident“ (Ausstellungszentrum Hinter Aegidien, Braunschweig).

Nicht nur im Kinosaal werden wir also zu Rezipienten von Historie, sondern auch andernorts. Die Möglichkeiten, sich beispielsweise

museal vermittelt mit Geschichte zu beschäftigen, sind – wie angedeutet – jedenfalls groß und umfassen ganz unterschiedliche Epochen und Themen.

Auch als Leserinnen und Leser kommen wir immer wieder in Berührung mit historischen Themen:

Beispiel 5: In der Bestseller-Liste des Spiegels vom 4. Februar 2002 belegt in der Rubrik „Belletristik“ Umberto Ecos „Baudolino“, der in der Zeit des Mittelalters spielt, Rang 9. In der Rubrik „Sachbücher“ ist einer der vorderen Plätze mit Guido Knopps „Der Jahrhundertkrieg“ (Rang 5) besetzt. Auf die unteren Plätze verwiesen (Rang 18 bzw. 19), aber immerhin noch in der Bestsellerliste – im übrigen schon seit Wochen – präsent: „Geschichte eines Deutschen“ (Sebastian Haffner) und wiederum Guido Knopp „Die große Flucht“. Diese Ausgabe des Spiegels enthält ansonsten auch eine Titelgeschichte über Günter Grass' neuesten Roman „Im Krebsgang“, der von der Versenkung des Flüchtlingssschiffs Wilhem Gustloff im Jahre 1945 handelt.

All diesen mehr oder weniger willkürlich herausgegriffenen Beispielen, denen weitere nahezu ad infinitum hinzugefügt werden könnten, ist gemeinsam, daß sie auf je unterschiedliche Weise Geschichtsbewußtsein artikulieren bzw. fordern. Weit davon entfernt, nur in der Schule von Belang zu sein, erweist sich Geschichte als ein wesentlicher Bestandteil unser aller Welt. Geschichte ist hinter, neben und vor allem auch *in uns* – wie man mit Jürgen Müller-Hohagen (1994) sagen könnte. Sie dient als „Waffe“ in politischen Auseinandersetzungen, stellt eine spezifische Art des Denkens dar, gibt zu Hoffnungen und Befürchtungen Anlaß, prädisponiert zu bestimmten Handlungen, konstituiert unsere Selbst- und Fremdwahrnehmung, unterhält, belehrt, fasziniert, erschreckt, erfreut oder bedrückt uns. Wo es um Fragen der Identitätsbildung und Handlungsorientierung sowie der Motivation, Kognition und Emotion geht, ist seit jeher die Psychologie gefragt. Und in der Tat eröffnet sich im Feld des Geschichtsbewußtseins, das hier vorerst ganz grob bestimmt werden soll als der Inbegriff für jene mentale Struktur, die bei unserem Umgang mit der kollektiv bedeutsamen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als zugrundeliegend gedacht werden muß, eine Fülle interessanter psychologischer Fragen: Warum werden welche historischen Argumente von wem wann und in welchen Interaktionszusammenhängen verwendet? Warum interessieren sich die einen für Dinosaurier, die anderen für Adolf Hitler, die dritten für die alten Ägypter und wiederum andere anscheinend oder scheinbar für gar nichts Historisches? Wie denken Menschen geschichtlich, die keine professionellen Historiker sind? Warum denken sie so und nicht anders? Ab wann kann man von einem beginnenden geschichtlichen Denken sprechen und wie entwickelt sich dieses? Welche Gefühle evoziert die Beschäftigung mit Geschichte und wie gehen die Betroffenen damit um? Welche Rolle spielt diejenige Ver-

gangenheit, die uns noch von Zeitzeugen erzählt werden kann, gegenüber einer solchen, die wir lediglich in den Archiven oder anderen Orten des kulturellen Gedächtnisses vorfinden? Wie genau bestimmt Geschichte unser Selbstverständnis und welche Konsequenzen hat das für unser Verständnis von Menschen, die einer anderen historischen Tradition angehören?

Die Beantwortung dieser und verwandter Fragen kann erst im Rahmen einer umfassenderen Psychologie des Geschichtsbewußtseins erfolgen. Eine solche liegt bislang allerdings allenfalls in Ansätzen vor. Die von Jerome Bruner (1998: 74) im Motto dieses Kapitels geäußerte Vermutung, dies liege wohl daran, daß fälschlicherweise davon ausgegangen wird, Geschichte sei einfach da und nicht darauf angewiesen, erst einmal konstruiert zu werden, stellt gewiß einen wichtigen Grund für dieses Defizit dar, wie überhaupt hermeneutisches Denken sowohl als Gegenstand wie auch als Konstituens psychologischen Fragens selbst bekanntlich eher selten in der akademischen Psychologie zum Zuge kommt. Da Geschichte – wie in den obigen Beispielen deutlich geworden sein sollte – für unser Selbst- und Weltverhältnis mindestens ebenso konstitutiv ist, wie die in der Psychologie bereits extensiv untersuchte mathematisch-theoretische Vernunft sowie das moralische Urteilsvermögen, liegt es auf der Hand, auch in bezug auf geschichtliches Bewußtsein psychologische Analysen hinsichtlich genetischer, struktureller und funktionaler Aspekte anzustrengen. Daß hierbei eine umstandslose Übernahme des genetisch-strukturalistischen Programms ausgeschlossen und eine stärkere Berücksichtigung der sozio-kulturellen und historischen Konstitution des Geschichtsbewußtseins nötig ist, dürfte evident sein. Zu solch einer Psychologie historischer Sinnbildung will die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten. Dazu muß notwendigerweise eine deutliche Einschränkung des Fragespektrums vorgenommen werden, die kaum etwas Zwingendes hat, sondern eher von der (selbstredend übertrieben formulierten) Devise ausgeht, daß irgendwo begonnen werden muß.

Ich konzentriere mich auf jungendliches Geschichtsbewußtsein. Außer dem schon genannten Grund des Irgendwo-Beginnen-Müssens bietet sich diese Fokussierung an, da eine Entwicklungspsychologie historischen Bewußtseins ein immer wieder geäußertes Desiderat darstellt, gerade bezüglich schulischer und außerschulischer Bildungsbemühungen. Darüber hinaus ist von manchen Autoren mit guten Gründen geltend gemacht worden, daß ein eigentlich historisches Bewußtsein sich allererst in der Adoleszenz herausbilden kann (z.B. Erdheim 1998), was natürlich die Frage nach kindlichen Vorläufern eines solchen Bewußtseins keineswegs ausschließt – im Gegenteil. Letzteres hängt schließlich auch damit zusammen, daß eine genetische Betrachtungsweise einen der bevorzugten Wege bei der Aufschlüsselung einer Vielzahl psychologischer Phänomene darstellt. In dieser Einschätzung weiß ich mich mit solch klassischen Autoren der Psycholo-

gie, wie Lew S. Wygotski, Jean Piaget oder Heinz Werner, um nur derer drei zu nennen, einig. Die Beschäftigung mit Geschichtsbewußtsein ist selbstverständlich auch außerhalb der Frage nach Bildungsangeboten im engeren Sinne von Interesse. Nicht zuletzt traumatische historische Erfahrungen, die bis in die Gegenwart der an ihnen per Geschichtsbewußtsein partizipierenden Subjekte reicht, zeigen, daß Schule keineswegs der einzige oder gar bevorzugte Ort für Fragen historischen Bewußtseins ist, sondern mitunter eher die Klinik.

Es geht mir nun im folgenden nicht allein um die empirische Frage nach dem spezifisch adoleszenten historischen Bewußtsein. Ebenso bemühe ich mich um eine kritische Würdigung des erreichten Forschungsstandes, einen Beitrag zu einer theoretischen Grundbegrifflichkeit, die Explikation methodologisch-methodischer Grundlagen sowie eine Skizze praktischer und wissenschaftlicher Konsequenzen.

2 Die Anlage der Arbeit

In Kapitel II werden zunächst begriffliche Klärungen vorgenommen. Dazu erörtere ich grundlegende terminologische Unterscheidungen, verschiedene Formen des Gedächtnisses und ihren Zusammenhang mit dem Geschichtsbewußtsein sowie Konstituenten eines spezifisch modernen historischen Bewußtseins.

Kapitel III widmet sich dem Forschungsstand. In einem ersten Abschnitt wird das weite Spektrum an Studien (unterschiedlicher disziplinärer Provenienz, allen voran aus der Geschichtsdidaktik) zum Geschichtsbewußtsein abgesteckt und grob kategorisiert. Daraufhin werden sowohl ältere als auch neuere, vorwiegend ontogenetisch orientierte Untersuchungen insbesondere aus dem deutschsprachigen aber auch dem angloamerikanischen und frankophonen Raum in bezug auf ihre theoretischen Prämissen, methodischen Zugriffsweisen und empirischen Resultate ausführlich referiert und kritisch gewürdigt.

In Kapitel IV werden theoretische Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung erarbeitet. Dabei wird Geschichtsbewußtsein in die Tradition einer Psychologie des Wissens eingeordnet, werden Anleihen bei der narrativen Psychologie gemacht sowie in Auseinandersetzung mit der Tradition des genetischen Strukturalismus und der kulturhistorischen Theorie Wygotskis genuin entwicklungspsychologische Grundtheoreme auf ihre Tauglichkeit für die hier anvisierte Psychologie geprüft.

Kapitel V erörtert methodologisch-methodische Grundlagen. Die Diskussion setzt bei vergleichsweise allgemeinen Reflexionen zur Perspektivengebundenheit psychologischer Forschung ein, wendet sich sodann Regulativen qualitativer Sozialforschung zu, um schließlich das Programm der „grounded theory“ grob zu umreißen. Anschließend werden das verwendete Erhebungsinstrumentarium sowie

Regeln einer methodisch kontrollierten hermeneutischen Auswertung vorgestellt.

In Kapitel VI werden Daten aus Gruppendiskussionen und Einzelinterviews mit insgesamt 36 Jugendlichen zwischen 11 und 17 Jahren insbesondere unter zwei Blickwinkeln analysiert: Zum einen untersuche ich Aspekte historisch vermittelter Identitätsbildung sowie historische Interessen. Dieser Fokus wird unter der Kategorie „In Geschichte verstrickt“ abgehandelt. Zum anderen widme ich mich Strukturen eines schon bei den befragten Adoleszenten in Ansätzen nachweisbaren, unter den Imperativen szientifischer Rationalität stehenden historischen Bewußtseins. Dieser zweite Fokus wird unter der Kategorie „Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewußtsein“ analysiert. Beiden Komplexen ist gemeinsam, daß sie spezifisch moderne Züge aufweisen.

Das Schlußkapitel VII ist der ausblickhaften Diskussion wissenschaftlicher und praktischer Konsequenzen, die sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben, vorbehalten.

II WAS IST GESCHICHTSBEWUSSTSEIN? BEGRIFFLICHE UND KONZEPTUELLE VERSTÄNDIGUNG

„Unser moderner Geschichtsbegriff ist ein Ergebnis aufklärerischer Reflexion über die anwachsende Komplexität der ‚Geschichte überhaupt‘, in der sich die Bedingungen der Erfahrung eben dieser Erfahrung entziehen. Das gilt sowohl für die räumlich ausgreifende Weltgeschichte, die in dem modernen Begriff der ‚Geschichte überhaupt‘ enthalten ist, wie für die zeitliche Perspektive, in der Vergangenheit und Zukunft seitdem stets aufs neue aufeinander zugeordnet werden müssen.“

Reinhart Koselleck

Als allererste Annäherung mag es genügen, Geschichtsbewußtsein als den Inbegriff für jene mentale Struktur, die bei unserem Umgang mit der kollektiv bedeutsamen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als zugrundeliegend gedacht werden muß, aufzufassen. Eine anspruchsvollere begriffliche Explikation kann jedoch nicht hierbei stehen bleiben.

Ich widme mich zunächst grundlegenden terminologischen Unterscheidungen und Zusammenhängen. Sodann bemühe ich mich um eine Klärung des Verhältnisses von Gedächtnis, Erinnerung und Geschichtsbewußtsein. Schließlich skizziere ich einen Begriff modernen historischen Bewußtseins.

1 Grundlegende terminologische Unterscheidungen und Zusammenhänge

Trivialerweise ist Geschichtsbewußtsein ein Bewußtsein *von etwas*, nämlich von Geschichte. Damit ist noch nicht viel gesagt. Größere Klarheit läßt sich erst gewinnen, wenn geklärt wird, was es mit Bewußtsein und Geschichte auf sich hat. In seiner modernen Fassung umfaßt der Geschichtsbegriff drei Bedeutungen (vgl. Koselleck, Meier, Engels und Günther 1975: 657). 1. Geschichte ist das, was geschehen ist. 2. Geschichte ist die Erzählung solcher geschehener Begebenheiten. 3. Geschichte ist die Kenntnis der geschehenen Begebenheiten, die „Geschichtskunde“. Geschichte bezieht sich also – anders gewen-

det – auf die drei Ebenen Sachverhalt, Darstellung und Wissenschaft (ebd.). Mithin beinhaltet Geschichtsbewußtsein ein Bewußtsein geschichtlicher Tatsachen, ein Bewußtsein ihrer Darstellung und ein Bewußtsein ihrer szientifischen Behandlung. Jemand, dem wir Geschichtsbewußtsein zuschreiben wollen, muß also über historisches Wissen verfügen, muß in der Lage sein, dieses zu synthetisieren sowie auszudrücken und muß schließlich historische Phänomene rational rekonstruieren können.

Dabei können zunächst elaborierte und weniger elaborierte Formen historischen Wissens differenziert werden. Die Kenntnis der Amtszeit von Julius Cäsar kann als ein Bestandteil historischen Wissens gewertet werden. Ist dieser historische Tatbestand lediglich als isoliertes Faktum bekannt, wird man aber wohl kaum von einem elaborierten historischen Wissen sprechen wollen; ist er dagegen in ein umfassenderes begrifflich-konzeptuelles sowie empirisch-phänomenales historisches Netzwerk integriert, schon.

Ein Kennzeichen solcher geschichtlicher Netzwerke ist ihr narrativer Verweisungscharakter. Das bedeutet, daß zur Erhellung historischer Tatbestände die zu erhellenden Tatbestände Glieder in historischen Narrativen sind. Wenn einem etwa bekannt ist, daß Julius Cäsar in den Iden des März durch die Dolchstiche einer großen Zahl von Senatoren ermordet worden ist und man wissen möchte, wie und warum dies geschah, wird man eine Erzählung bilden müssen, die einem dieses Ereignis plausibel macht. Solche Erzählungen können, wie das historische Wissen auch, einen unterschiedlichen Komplexitätsgrad aufweisen. Es kann sich bei ihnen beispielsweise um Narrative handeln, die in subtiler Weise Gründe unterschiedlicher Art (ökonomische, psychische, soziale etc.) zur Aufklärung eines historischen Phänomens in Anschlag bringen oder andererseits um solche, die in monokausaler Perspektive auf lediglich einen der genannten Aspekte abstellen. Darüber hinaus können historische Narrative selbstverständlich noch nach anderen Dimensionen unterschieden werden, nicht zuletzt in Hinblick auf die Reichweite ihres Geltungsanspruchs. Ein historisches Narrativ mit maximaler Reichweite wäre ein universalgeschichtlicher Entwurf, ein solcher mit eher geringer eine auf ein einzelnes Dorf beschränkte Geschichte. In jedem Fall stellen historische Narrative eine Synthese von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive dar, wie die viel zitierte Wendung Karl-Ernst Jeismanns (z.B. 1988) lautet.

Was nun den letztgenannten Aspekt des Geschichtsbewußtseins angeht, das Bewußtsein einer möglichst rationalen, szientifischen Behandlung historischer Phänomene, ist z.B. an den kompetenten Gebrauch von geschichtswissenschaftlichen Begriffen und Konzepten zu denken, an historische Beweisführungen und Rhetorik (die sich – wie eine neuere Arbeit von Carlo Ginzburg [2001] zeigt, – keineswegs ausschließen müssen, sondern im Gegenteil einander zum Teil bedin-

gen) sowie an die kompetente Handhabung von Geltungskriterien bezüglich der Triftigkeit historischer Aussagen oder Kategorien zur Ordnung der Geschichte.

Alle bisher angestellten Begriffsexplikationen laufen in einem Aspekt zusammen: Was bislang beschrieben wurde, stellt das Geschichtsbewußtsein als eine Art Statthalter der Geschichtswissenschaft in der Lebenswelt vor (Straub und Kölbl 2001). Es handelt sich beim bislang skizzierten Geschichtsbewußtsein um ein durch und durch verwissenschaftlichtes Bewußtsein. Diese konzeptuelle Bestimmung soll Geschichtsbewußtsein im engeren Sinne oder verwissenschaftlichtes Geschichtsbewußtsein genannt werden. Davon ist ein Geschichtsbewußtsein im weiteren Sinne zu unterscheiden. Dieses steht nicht in einem schroffen Gegensatz zum wissenschaftlichen und verwissenschaftlichten Geschichtsbewußtsein, kann aber als dasjenige historische Bewußtsein, das auf das existentielle Verstrickt-Sein in Geschichte abstellt, akzentuierend von jenem abgesetzt werden.

Damit wähle ich eine etwas andere begriffliche Strategie als Straub (1998a). Dieser reserviert den Terminus historisches Bewußtsein ausschließlich für Leistungen des Denkens (ebd.: 92 f.), wobei diese Leistungen als Handlungen begriffen werden, als „acts of meaning“ im Brunerschen Sinne (Bruner 1990). Das Merkmal des Denkens dient ihm zur Abgrenzung von dem allgemeineren Begriff historische Sinnbildung. Nun kommt es mir bei der Analyse historischen Bewußtseins zwar auch in wichtigen Hinsichten auf geschichtliches *Denken* an, allerdings eben nicht ausschließlich. Dabei möchte ich aber nicht aufhören, von Geschichtsbewußtsein zu sprechen, obwohl eine von vornherein enger geschnittene Explikation dieses Terminus, wie Straub sie vornimmt und die den fraglichen Begriff gegenüber anderen Formen des Umgangs mit der Historie abgrenzt, möglicherweise für eine größere Übersichtlichkeit in unserer Beschäftigung mit Fragen des historischen Bewußtseins sorgen würde. Es scheint mir jedoch aus einem Grund dann doch nicht sinnvoll, Geschichtsbewußtsein dergestalt aufzufassen: In der mir bekannten Literatur wird der entsprechende Begriff zumeist und zunächst für alle möglichen Formen unseres Umgangs mit Geschichte verwendet. Insofern kann man hier ein ähnliches Argument anführen, wie das, welches Straub in bezug auf die Beibehaltung des Begriffs Geschichtsbewußtsein gegenüber seiner Aufgabe zugunsten des Terminus historisches Bewußtsein anführt:

„Diese Unterscheidung [zwischen Geschichte und Historie, C.K.] hat sich jedoch niemals wirklich durchgesetzt. Im folgenden orientiere ich mich an dieser terminologischen Differenzierung, ohne sie ganz strikt durchhalten zu können. Dies ist schon deswegen nicht praktikabel, weil der Ausdruck ‚Geschichtsbewußtsein‘ aus der einschlägigen Literatur nicht wegzudenken ist. Es erschiene mehr als gekünstelt, dieses Wort ganz zu vermeiden und allein von historischem Bewußtsein zu sprechen“ (ebd.: 89).

Insofern fallen in meinem Begriffsgebrauch auch Geschichtsbewußtsein und historische Sinnbildung zusammen. Dabei sollen auch latente Dimensionen historischer Sinnbildung und geschichtlich vermittelter Handlungen *innerhalb* des Konzepts geschichtliches Bewußtsein Platz finden. Damit sind nicht allein psychische Operationen und Strukturen gemeint, die traditionell in die Zuständigkeit der Psychoanalyse fallen – also dem Vorbewußten und Unbewußten zugerechnet werden können, sondern ebenso allgemeinere Formen des Impliziten und Unausgesprochenen. Eine solche Begriffsexplikation mag zunächst den Anschein erwecken, sie führe durch ihre Favorisierung eines hoffnungslos weiten Terminus letztlich zu keinem brauchbaren theoretischen Konzept. Die bereits vorgenommene und gleich noch weiter auszuführende Binnendifferenzierung des allgemeinen Begriffs sowie dessen theoretische und empirische Anreicherung in späteren Teilen der Arbeit sollen zeigen, daß dem nicht so ist. Dabei soll sich das Konzept des Geschichtsbewußtseins in seinen unterschiedlichen Facetten (auch) quasi performativ selbst entfalten und sich in seinen Potentialen und Grenzen gewissermaßen selbst soweit wie möglich transparent machen.¹

Zurück zum Geschichtsbewußtsein im weiteren Sinne. Noch bevor Geschichte als ein Objekt wissenschaftlichen oder quasi-wissenschaftlichen Denkens für uns in Betracht kommt, werden wir beständig in unserer Lebenswelt mit Geschichte konfrontiert. Man könnte auch sagen, daß bereits unsere präreflexible Identität von Geschichte durchsetzt ist, und die rationale Rekonstruktion historischer Phänomene dieser existentiellen Affiziertheit erst im Modus der Nachträglichkeit folgt. Es wäre naheliegend, den Terminus historisches Selbstbewußtsein für diesen Bereich des Geschichtsbewußtseins zu reservieren. Das Konzept eines historischen Selbstbewußtseins liegt jedoch quer zu der eben vorgenommenen Unterscheidung. Man kann sich ja schnell verdeutlichen, daß auch in jenen Fällen geschichtlichen Bewußtseins, in denen dieses Bewußtsein sich auf das Selbst seines Trägers bezieht, eben dieses Bewußtsein rational-wissenschaftlich operiert oder aber dem Logos der praktischen Welt folgt (freilich, ohne daß das eine das andere strikt ausschließen müßte). Die Fehletikettierung des Geschichtsbewußtseins im weiteren Sinne als ein vorwiegend historisches *Selbstbewußtsein* ist aber wohl nicht zufällig und insofern aufschlußreich. Kann man sich nämlich im Falle des Geschichtsbewußtseins im engeren Sinne durchaus ein Bewußtsein vorstellen, das auch in eher Ich-ferner Manier operiert, wenn es sich in rational-rekonstruktiver Absicht historischen Phänomenen zuwendet, so gelingt dies bei einem Geschichtsbewußtsein, das als Existential fungiert, nicht.

1 Oder um es in Wittgensteinscher Terminologie zu sagen: Die Bedeutung von Geschichtsbewußtsein ist sein Gebrauch in der vorliegenden Arbeit.

Die Ich-Nähe eines solchermaßen bestimmten Bewußtseins läßt wohl seine Fehlbezeichnung als historisches Selbstbewußtsein zunächst plausibel erscheinen.

Außer den schon angesprochenen sollen auch noch andere Begriffe, die sich im Bedeutungshof von Geschichtsbewußtsein befinden, betrachtet und auf ihren Zusammenhang zum historischen Bewußtsein hin analysiert werden. Solche Begriffe sind etwa Geschichtsverständnis, Geschichtsbild, geschichtliches Interesse, Geschichtsverlangen, historisches Denken. Zunächst einmal soll festgehalten werden: Wenn im folgenden von Geschichtsbewußtsein bzw. historischem Bewußtsein (die beiden Begriffe werden hier ungeachtet der Sinnnuancen – vgl. Koselleck et al. [1975: 653-658] und Straub [1998a] an der oben zitierten Stelle – synonym gebraucht) die Rede ist, dann wird dieses als eine Kategorie gedacht, welche die eben und die weiter oben angesprochenen Konzepte umfaßt. Geschichtsverständnis, Geschichtsbild etc. machen also Teile der Binnenstruktur des historischen Bewußtseins aus.

Manche der genannten Konzepte können in einem ersten Schritt in einem Akt akzentuierenden Unterscheidens den drei psychischen Vermögen Kognition, Motivation und Emotion zugeordnet werden. Geschichtsverständnis und historisches Wissen können (schwerpunktmäßig) den kognitiven Aspekten, geschichtliches Interesse und Geschichtsverlangen (schwerpunktmäßig) den motivationalen Aspekten des historischen Bewußtseins zugeschlagen werden. Die motivationalen Komponenten verweisen wiederum deutlich auf emotionale Aspekte des Geschichtsbewußtseins. Ein erfülltes Verlangen beispielsweise kann Glück bedeuten, ein unerfülltes Sehnsucht, die ihrerseits bisweilen in Unlust umschlagen kann.

Von Geschichtsverständnis soll dann gesprochen werden, wenn jemand – in welchem Komplexitätsgrad auch immer – historische Phänomene beschreiben und erklären kann. Dazu muß er auf historisches Wissen – von dem ja schon weiter oben die Rede war – zurückgreifen. Darüber hinaus ist ein solches Verständnis, insofern es sich tatsächlich um ein wirkliches Verständnis handelt und nicht bloß um die Reproduktion von Gehörtem oder Gelesenem, als ein Produkt historischen Denkens aufzufassen. Historisches Denken wiederum ist dadurch gekennzeichnet, daß es unterschiedliche empirisch-historische Sachverhalte zu einem sinnvollen temporalen Zusammenhang narrativ synthetisieren kann. Unter Geschichtsbild soll schließlich ein alle mögliche Interpretationen historischer Ereignisse und Zusammenhänge übergreifendes Deutungsmuster bezüglich Historie verstanden werden. So ist es etwa sinnvoll, von einem marxistisch-leninistischen Bild der Geschichte oder einem liberalen Geschichtsbild zu sprechen.

Soviel zunächst zu den eher kognitiven Aspekten des historischen Bewußtseins. Nun etwas näher zu dessen motivationaler Seite: Von geschichtlichen Interessen soll dann die Rede sein, wenn zu beobach-

ten ist, daß jemand etwas Geschichtliches wissen möchte, sich gerne mit historischen Phänomenen auseinandersetzt, kurz: eine intensive Beziehung zwischen sich und der (ganz allgemein gesprochen) geschichtlichen Welt sucht. Dabei können solche Interessen unterschiedlich vermittelt sein, etwa schulisch, filmisch, familiär, über Literatur, Zeitungen und Zeitschriften sowie Spiele. Selbstredend lassen sich auch Grade sowie unterschiedliche Typen geschichtlichen Interesses ausmachen. Als eine Unterkategorie historischen Interesses kann das Geschichtsverlangen gelten. Unter diesem kann eine besonders starke Form geschichtlichen Interesses verstanden werden, deren konnotative Nähe zu Leidenschaft und Obsession offensichtlich ist. Darüber hinaus verweist dieser Begriff auf einen deprivierten Zustand: Dort wo es ein Verlangen gibt, entspringt dies oftmals einem deutlich und schmerzlich verspürten Mangel.

(Historische) Kognitionen und (historisch vermittelte) Motivationen sind nun eng verschwistert mit (historisch vermittelten) Emotionen. Wie schon gesagt, ein erfülltes Verlangen beispielsweise kann Glück bedeuten, ein unerfülltes Sehnsucht. Auf historisches Denken gewendet: Die Einsicht in Verstrickungen der eigenen Großeltern in die NS-Vergangenheit kann mitunter Scham und Trauer zur Folge haben, die (kognitiv hoch voraussetzungsvolle) Identifikation mit einer „positiven“ historischen Figur dagegen eine Erhöhung des Selbstwertgefühls. (Die bisher eingeführten Begriffe sind in der untenstehenden Tabelle 1 aufgeführt.)

Es ist des öfteren davon die Rede, daß man es beim Geschichtsbewußtsein mit einer Kompetenz zu tun habe, die in vielerlei Hinsicht gedächtnisbasiert sei. Das Gedächtnis ist allerdings ein schillernder Forschungsgegenstand, der sich je nach disziplinärem Erkenntnisinteresse in Begrifflichkeit, Forschungsmethodik und empirischen Befunden unterschiedlich ausnimmt. Um begriffliche Verwirrungen zu vermeiden, soll daher im folgenden geklärt werden, in welchem Sinne von Geschichtsbewußtsein, Gedächtnis und Erinnerung die Rede sein wird.

Tabelle 1: Geschichtsbewußtsein: erste konzeptuelle Bestimmungen

Geschichtsbewußtsein im engeren Sinne: Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewußtsein (eher Ich-fern)	Geschichtsbewußtsein im weiteren Sinne: Geschichtsbewußtsein als Existenzial („In-Geschichte-Verstrickt-Sein“) (eher Ich-nah)
[Historisches Selbstbewußtsein]	
<p>Das Geschichtsbewußtsein wird durch kognitive und motivationale Komponenten konstituiert, die ihrerseits emotionale Voraussetzungen haben sowie emotionale Konsequenzen zeitigen und emotional gefärbt sind. Es operiert sowohl auf manifester als auch auf latenter Ebene.</p> <p>(Schwerpunktmäßig) kognitive Komponenten des Geschichtsbewußtseins: Historisches Denken Historisches Wissen Geschichtsverständnis Geschichtsbild</p> <p>(Schwerpunktmäßig) motivationale Komponenten des Geschichtsbewußtseins: Geschichtliches Interesse Geschichtsverlangen</p>	

2 Geschichtsbewußtsein, Gedächtnis und Erinnerung

Das Geschichtsbewußtsein ruht auf einer Reihe von Kompetenzen auf. Eine besonders wichtige davon ist sicherlich das Gedächtnis bzw. das Erinnerungsvermögen.

Zunächst einmal kann gesagt werden, daß das Gedächtnis als ein personales Vermögen aufzufassen ist, das an das Vorhandensein eines neuroanatomischen und -physiologischen Substrates gebunden ist. Es ist evident, daß historisches Denken gedächtnisbasiert vonstatten gehen muß. Dies betrifft etwa die Fähigkeit, sich an historische Wissensbestände, die man gelernt oder gehört hat, zu erinnern. Darüber hinaus ist das Gedächtnis aber auch die Grundlage dafür, daß wir ganz basale Unterscheidungen vorzunehmen in der Lage sind, wie etwa die

Feststellung zeitlicher Veränderungen (vorhin war etwas da, jetzt nicht mehr).

Das Gedächtnis ist auch noch in einem anderen Sinne von vitaler Bedeutung für das historische Bewußtsein, und zwar in seinen von Jan Assmann (1992: 19 f.) so genannten „Außendimensionen“, wie sie das kulturelle oder das kommunikative Gedächtnis (als Unterformen des kollektiven Gedächtnisses) darstellen.²

Betrachtet man nun die einschlägigen Debatten in der Geschichts- didaktik und in der allgemeineren kulturwissenschaftlichen Diskussi- on über das bereits erwähnte kommunikative oder kulturelle Gedächtnis, so läßt sich ein eigenartiger Befund ausmachen: Die Forschungen zum Geschichtsbewußtsein und die um die „Außendimensionen“ des Gedächtnisses sind – soweit ich sehe – bislang weithin separat gehalten worden. Dies ist erstaunlich, gibt es doch zahlreiche sachliche Berührungspunkte. Bekanntlich ist seit den siebziger Jahren die Katego- rie des Geschichtsbewußtseins zu einem zentralen Topos der Ge- schichtsdidaktik avanciert (näheres s. Kapitel III, 1). Zeitlich später begannen sich Arbeiten, die (in dezidiert kulturwissenschaftlicher Ab- sicht) Wörter wie „Gedächtnis“, „Erinnerung“ oder gar „Funktionen kultureller Erinnerungen“ im Titel führten, verstärkter Beliebtheit zu erfreuen. Daß in letzteren der Diskussionsstand in der Geschichtsdi-

2 Diese „Außendimensionen“ haben innerhalb der allgemeineren kul- turwissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre eine erstaunliche Karriere erfahren – ich verweise aus der kaum noch zu übersehenden Fülle an Arbeiten zu exemplarischen Zwecken lediglich auf die Sammelbände von Aleida Assman, Jan Assmann und Christian Hardmeier (1983) sowie auf Aleida Assmann und Dietrich Harth (1991). Ein Abebben dieses wie des Gedächtnisdiskurses überhaupt ist im Augenblick nicht abzusehen. Indikatoren für diese Vermutung lassen sich rasch finden und aufzählen. Nur drei Beispiele: 1. Die Zeitschrift „Erwägen Wissen Ethik. Streitforum für Erwägungskul- tur“ (vormals Ethik und Sozialwissenschaften) gibt in ihrer Som- merausgabe des Jahres 2002 Aleida und Jan Assmann die Gelegen- heit, jeweils in einem Hauptartikel ihre Überlegungen zur multidis- ziplinären Gedächtnisforschung bzw. zum kulturellen Gedächtnis zu erörtern und zur Diskussion zu stellen. 2. In der Enzyklopädie-Reihe des Rowohlt Verlages ist vor kurzem ein interdisziplinäres Lexikon mit dem Titel „Gedächtnis und Erinnern“ (Pethes und Ruchatz 2001) erschienen. (Zur interdisziplinären Gedächtnisforschung vgl. darüber hinaus Schmidt [1991] sowie Roth [1995], schließlich auch Hand- lung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissen- schaften [2003], 12, Heft 1). 3. Am Kulturwissenschaftlichen Institut Essen wird unter der Leitung des Neuropsychologen Hans J. Mar- kowitsch und des Sozialwissenschaftlers Harald Welzer ein interdis- ziplinäres Forschungsprojekt zu den neurobiologischen und sozi- alpsychologischen/kulturwissenschaftlichen Grundlagen des auto- biographischen Gedächtnisses durchgeführt.

daktik nicht zur Kenntnis genommen wurde, liegt möglicherweise daran, daß dieser Disziplin der Ruch des Minderwertigen anhaftet, handele es sich bei ihr doch um eine bloße „Applikationsdisziplin“, in der es darum gehe, wie am besten die Erträge der Wissenschaft an den Mann bzw. die Frau zu bringen seien (dies jedenfalls vermutet Jörn Rüsen 2001a: 4). Weshalb allerdings auch umgekehrt oftmals Ignoranz an den Tag gelegt wurde, ist damit nicht erklärt. Auch hier kann man zunächst lediglich eine Vermutung äußern. Der schon immer – auch institutionell – außerordentlich prekäre Status der Geschichtsdidaktik gegenüber der Geschichtswissenschaft hat es möglicherweise mit sich gebracht, daß jene ihren Blick insbesondere auf diese und auch noch auf die Erziehungs- und Sozialwissenschaften, nicht jedoch auf neuere kulturwissenschaftliche Diskurse zu Erinnerung und Gedächtnis lenkte. Von diesen Diskursen mag auf die Geschichtsdidaktik bisweilen wohl auch eine Art Bedrohung ausgegangen sein, erweckten sie doch mitunter den Eindruck, sie wollten mit der Betonung der lebendigen Erinnerung v.a. den Nachteil der Historie für das Leben herausstellen, mithin der Geschichtsdidaktik (wie der Geschichtswissenschaft überhaupt) die Dignität ihres angestammten Forschungsgegenstandes aberkennen. Wie dem auch sei, sachlich begründet ist die beiderseitige Indifferenz jedenfalls nicht, vielmehr tun Begriffsexplikationen und die Herausarbeitung von Zusammenhängen zwischen den Konstrukten Not; dies umso mehr als die Gefahr von Begriffsäquivalenzen – wie sich selbst bei Aleida Assmann im schon erwähnten Artikel für „Erwägen Wissen Ethik (vormals Ethik und Sozialwissenschaften)“ zeigt (vgl. hierzu Kölbl 2002) – nicht unerheblich ist.

Ich gehe im folgenden auf den Unterschied zwischen Gedächtnis und Erinnerung ein, sodann auf unterschiedliche Gedächtnisformen – individuelles, kommunikatives und kulturelles Gedächtnis –, um dann schließlich die jeweiligen Bezüge zum Geschichtsbewußtsein herauszustellen.

Gedächtnis und Erinnerung

Alois Hahn (2000: 294 ff.) macht auf die vielfach bestätigte gedächtnispsychologische Tatsache aufmerksam, daß das, was im Gedächtnis gespeichert, und das, was hernach davon erinnert wird, vielfachen Selektionen unterliegt. Ich schließe mich diesem Gedanken an, radikalisiere jedoch die Selektionsthematik.

Zunächst: Das, was im Gedächtnis an Inhalten gespeichert wird, unterliegt in zweierlei Hinsichten der Selektion. Dies liegt daran, daß die zu einem bestimmten Zeitpunkt, an einem bestimmten Ort vorhandenen Informationen niemals in ihrer Totalität allein überhaupt wahrgenommen werden können. Physiologische und psychologische Restriktionen verhindern dies wirkungsvoll. Sodann wird wiederum nicht

alles, was die Filter der Perzeption passiert hat, auch abgespeichert, vielmehr findet eine erneute Auswahl statt, die den individuellen und soziokulturell vermittelten Bedeutungs- und Relevanzstrukturen der Gedächtnisträger geschuldet ist (Bartlett 1932; zu diesem frühen Repräsentanten einer handlungs- und kulturpsychologisch ausgerichteten Gedächtnistheorie s. die Beiträge in Saito [2000] sowie Kölbl und Straub 2001a). Dasjenige jedoch, was endlich tatsächlich gespeichert wird, ist keineswegs in jedem Falle dauerhaft aufbewahrt, sondern verweilt je nach „Ablage“ im Kurz- oder Langzeitgedächtnis, unterschiedlich lange im Gedächtnis.

Was nun die Erinnerung anbelangt, so können wir festhalten: Während Gedächtnis etwas ist, das man hat, ist Erinnerung ein substantiviertes Verb, bezeichnet also etwas, das man tut (Aleida Assmann 1997: 33). Dabei greift man auf das zu, was im Gedächtnis verfügbar ist. Offenkundig folgen diese Zugriffe abermals Prozessen der Auswahl, diesmal solchen, die gegenüber den eben beschriebenen gewissermaßen höherer Ordnung sind. In Abhängigkeit von mannigfaltigen situativen Beschränkungen und Erfordernissen greifen wir nämlich lediglich auf einen kleinen Teil dessen zurück, was wir bislang im Gedächtnis abgelegt haben, und keinesfalls auf dessen Gesamtheit. Das, was wir uns erinnernd vergegenwärtigen, dient aktuellen pragmatischen Notwendigkeiten, wie die Erinnerung an den Titel eines Aufsatzes, der für das Thema einer eigenen gerade zu schreibenden Arbeit einschlägig ist, der Name einer uns bekannten Person, der wir auf der Straße begegnen und dergleichen mehr.

Bisher habe ich vereinfachend von dem Gedächtnis im Singular gesprochen. Das Gedächtnis läßt sich jedoch selbstverständlich – und geschehe dies auch „bloß“ in analytischer Absicht – in unterschiedlicher Weise „auffächern“. Da ist beispielsweise die Rede von Mehrspeichermodellen (Atkinson und Shiffrin 1968), die sensorische Register bzw. Ultrakurzzeit-, sowie Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis umfassen, oder aber es werden etwa das deklarative und das prozedurale Gedächtnis (Tulving 1985) unterschieden. Mir kommt es hier auf eine andere Einteilung an, nämlich auf die oben schon erwähnte zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis, das wiederum untergliedert ist in das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis. Was also hat es mit diesen Gedächtnisformen auf sich?

Individuelles Gedächtnis

Bei dieser Gedächtnisform handelt es sich trivialerweise um das Gedächtnis eines Individuums. Individuell ist dies jedoch nicht deshalb, weil es frei von kollektiven und sozio-kulturellen Gehalten und Einflüssen wäre, sondern weil es trotz seiner (zu einem beträchtlichen Anteil) sozio-kulturellen Genese Inhalte umfaßt, die in ihrer spezifi-

schen qualitativen Ausprägtheit diesen besonderen Individuen zu eigen sind und einer Logik der „Jemeinigkeit“ folgen. Diese „Jemeinigkeit“ besteht vor allem darin, daß das individuelle Gedächtnis ein Kreuzungspunkt der unterschiedlichen kollektiven Gedächtnisse ist, an denen das Individuum partizipiert.

Kollektives Gedächtnis

Das kollektive Gedächtnis – eine Kategorie, die bekanntlich in unterschiedlicher Weise von Maurice Halbwachs (1941, 1967, 1985) und Aby Warburg (1992) geprägt wurde – kann dem individuellen Gedächtnis gegenübergestellt werden. Kollektiv ist dieses Gedächtnis nicht deshalb, weil es jenseits der Individuen angesiedelt wäre, sondern weil es solche Gehalte umfaßt, die den Individuen eines Kollektivs (etwa einer Familie, einer Firma, einer Klasse, einer Nation usw.) gemeinsam sind. Dabei partizipiert das Individuum an unterschiedlichen kollektiven Gedächtnissen, die bisweilen in Widerspruch geraten können und an die in sie „verwickelten“ Subjekte manchmal hohe Anforderungen der Ambiguitätstoleranz stellen.

Das kollektive Gedächtnis läßt sich in das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis gliedern.

Kommunikatives Gedächtnis

Das kommunikative wie auch das kulturelle Gedächtnis können mit Jan Assmann (1992: 19 f.) als „Außendimensionen“ des individuellen Gedächtnisses aufgefaßt werden. Das bedeutet, daß sie Bedingungen der Möglichkeit (unter anderen) des individuellen Gedächtnisses sind. Sie stellen gewissermaßen die Speicher dar, aus denen das individuelle Gedächtnis schöpfen kann, ja sich allererst (mit-)konstituiert. Dabei beinhaltet das kommunikative Gedächtnis diejenigen Gedächtnisgehalte, die von den Angehörigen einer Gesellschaft in interaktiver Praxis vor allem zur Schaffung und Aufrechterhaltung einer Gruppenidentität vergegenwärtigt werden, zuweilen unter weitgehendem Absehen von historischen Faktizitätsansprüchen. Es ist in entscheidender Weise an die Existenz von Menschen gekoppelt, die die Träger derjenigen Erfahrungen sind, die im kommunikativen Gedächtnis als Memorabilien kursieren. Aufgrund der begrenzten menschlichen Lebensdauer verändert sich das kommunikative Gedächtnis mithin nach drei (spätestens vier) biologischen Generationen grundlegend. Daher ist seine Reichweite begrenzt, weshalb man hier auch vom Kurzzeitgedächtnis einer Gesellschaft spricht.

Kulturelles Gedächtnis

Das kulturelle Gedächtnis schließlich enthält solche Gehalte, die in externen Datenspeichern archiviert und nicht primär auf das Bewußtsein von Gedächtnisträgern angewiesen sind. Hierzu gehören etwa alle Arten von Printmedien und die explosionsartig zunehmenden Möglichkeiten der elektronischen Datenspeicherung. Von diesen externalisierten Wissensbeständen werden solche Gehalte kanonisiert, die in einer Kultur als identitätsstiftend angesehen werden. Im Unterschied zum kommunikativen Gedächtnis überdauert der Bestand des kulturellen Gedächtnisses die für jene Gedächtnisform notwendigen drei bzw. vier biologischen Generationen ohne weiteres, weshalb es auch als das Langzeitgedächtnis einer Gesellschaft bezeichnet wird.

Was haben die skizzierten Gedächtnisformen mit dem personalen³ Geschichtsbewußtsein zu tun? Was das individuelle Gedächtnis anbelangt, so habe ich bereits oben einige Notizen vorgenommen; was die anderen Formen betrifft, so nimmt das historische Bewußtsein gewissermaßen die Stelle des individuellen Gedächtnisses ein: für das personale Geschichtsbewußtsein sind kollektives und damit kommunikatives und kulturelles Gedächtnis nämlich ebenso seine unabdingbaren „Außendimensionen“, wie sie dies für das individuelle Gedächtnis sind. In der hier vertretenen Konzeption gehört das Geschichtsbewußtsein also nicht zum „Außen der gesellschaftlichen Tradition und Kommunikation“ (Assmann 1992: 24), sondern ist im Gegenteil auf dieses Außen vital angewiesen. Historisches Bewußtsein speist sich mithin zu einem beträchtlichen Teil aus den Erzählungen der Eltern und Großeltern über die von ihnen erlebten vergangenen Ereignisse und als Denkwürdigkeiten festgehaltenen Erfahrungen ihrer eigenen bzw. der unmittelbar vorangegangenen Kohorte(n) (kommunikatives Gedächtnis), aus den Einschätzungen signifikanter sozialer Anderer bezüglich bestimmter historischer Ereignisse und aus den in Anspruch genommenen Büchern, Tonträgern, Filmen etc., die in einer Kultur verfügbar sind (kulturelles Gedächtnis). Eine solche Begriffsbestimmung konvergiert – wie sich zeigen wird – in entscheidenden Punkten mit Wygotskis kulturhistorischer Theorie, und zwar in erster Linie darin, daß sie die Sozialität und Historizität des Geschichtsbewußtseins selbst hervorhebt.

Wenn dies richtig ist – die soziale und historische Bedingtheit des geschichtlichen Bewußtseins –, so muß danach gefragt werden, wel-

3 Der Zusatz, daß es mir hier und im folgenden um ein personales Geschichtsbewußtsein geht, ist insofern wichtig, als sich Geschichtsbewußtsein auch jenseits von Personalität denken läßt, wie etwa Hartmann Leitners (1994) systemtheoretisch orientierte Ausführungen zum historischen Bewußtsein zeigen.

che sozio-historische Prägung heutiges historisches Bewußtsein zumindest in Gesellschaften „unseres“ Typs hat. Dieser Frage wende ich mich nun zu.

3 Historisches Bewußtsein in der Moderne

Ob das geschichtliche Bewußtsein als eine anthropologische Kompetenz, mithin als kulturinvariante Universalie zu gelten habe, oder aber eine kulturspezifische Angelegenheit sei, darüber sind zahllose Debatten geführt worden.⁴

Hier hängt alles davon ab, was genau man unter dem zentralen Begriff verstehen möchte. Faßt man es „bloß“ als die Fähigkeit auf, Zeit narrativ zu vergegenwärtigen, so ließen sich gewiß einige Belege dafür anführen, daß eine solche Kompetenz Menschen zu unterschiedlichen Zeiten und unterschiedlichen Orten zu eigen war und ist.⁵ Hier mögen lediglich ein paar wenige Hinweise aus der ethnologischen Literatur genügen (Müller 1999): Ob Mythen, Sagen und Legenden oder profane Ereignisgeschichten und Erzählungen: ohne kontinuierliche Überlieferung ließ sich bereits in primordialen Kulturen keine Gegenwart und Zukunft denken und bewußt gestalten. Klaus Müller 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“ (ebd.: 8). Lange vor dem Entstehen sogenannter archaischer Hochkulturen in der Kupfer- und Bronzezeit um die Wende vom 5. zum 4. Jahrtausend vor Christus 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.: 24). Und weiter: „Von bestimmten Ereignissen er-

4 Ich lehne mich im folgenden zum Teil an Ausführungen in Kölbl und Straub (2001b: Absätze 1-22) an und übernehme dabei auch die eine oder andere Formulierung Jürgen Straubs.

5 Gleichwohl dürfen Zweifel, ob selbst ein solch allgemein bestimmtes historisches Bewußtsein in einem strikten Sinne universale Geltung beanspruchen kann, nicht einfach beiseite geschoben werden. Es sei allein darauf aufmerksam gemacht, daß nicht jeder sprachliche Bezug auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bereits eine narrative Leistung überhaupt oder in einem anspruchsvollen Sinne darstellt (vgl. hierzu etwa die Diskussion unterschiedlicher narrativer Modi und nicht-narrativer Faktoren des Geschichtsbewußtseins bei Rösen 1996).

zählte 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 Holzscheit, das Feuer fängt, wieder auf“ (ebd.: 25). Das Land war übersät von solchen Merkwörtern. Die Umwelt *war* die mythen- und ereignisgeschichtliche Raumzeitwelt einer Gruppe, Landmarken waren zugleich auch Markierung in der temporalen Topographie, aus der ein Kollektiv seine Orientierung und Identität bezog.

Es mag fürs erste zugestanden werden, daß in diesem skizzierten *sehr basalen und unspezifischen Sinn* das Geschichtsverständnis oder Geschichtsbewußtsein und die mnestische Praxis der Vergegenwärtigung vergangener Zeiten in der Tat als anthropologische Universalien gelten können, unbeschadet aller Differenzen en detail. Allerdings ist solch eine Strategie, die historisches Bewußtsein als Universalie erklärt, nicht befriedigend, da sie mit einer drastischen Entdifferenzierung des in Frage stehenden Begriffs einhergeht, und damit dessen welterschließenden Charakter eher hemmt denn fördert. Daher wird man sich auf die Suche nach kulturspezifischen Momenten machen. Die kulturspezifische Argumentation birgt jedoch, wie gleich deutlich werden soll, ebenfalls beträchtliche Fallstricke. Denn hier droht nun die Gefahr einer vorschnellen Nostrifizierung anderer und fremder Formen mit Geschichte umzugehen. Es gilt also, sich mehr oder weniger sicher zwischen der Skylla einer umstandslosen und wenig gehaltvollen Universalisierung einerseits und der Charibdis einer Ausblendung anderer möglicher Typen historischen Bewußtseins als des „unseren“ andererseits zu bewegen.

So ist der nostrozentrische Gestus, der „unser“ Geschichtsbewußtsein ohne weiteres als das eigentliche präsentiert und andere mögliche Formen solchen Bewußtseins abwertet oder schlicht nicht anerkennt, beispielsweise in der Hegelschen (Hegel 1994) Kopplung von historischem Bewußtsein und der Existenz des Staates, unverkennbar. Ohne einen Staat, der ermöglicht und gewährleistet, daß erinnert, überliefert und damit bewahrt werden kann, was ehemals, in der „Vorgeschichte“ dem Vergessen anheim gefallen war, gibt es, so Hegel, schlicht keine Geschichte und damit logischerweise auch kein Bewußtsein von ihr.

Ist diese Vorstellung, die staatenlose Völker als geschichtslos betrachtet, seit langem zu den Akten gelegt worden, hielt sich der Gedanke, allein Völker, die über eine Schrift verfügten, besäßen auch historisches Bewußtsein, hartnäckiger. Demgemäß ist die Verfügbarkeit der Schrift unabdingbares Konstituens historischen Bewußtseins – ohne Literalität auch keine Geschichte. Offensichtlich nahm und nimmt diese Auffassung (so sie bisweilen noch heute vertreten wird) keine Notiz von der reichhaltigen oral history, die man wohl nicht schon

deshalb, weil sie ein anderes Medium als die Schrift benutzt, eben die mündliche Tradierung, als unhistorisch wird bezeichnen können.

Insbesondere Rüdiger Schott (1968) hat in einem viel beachteten Aufsatz, der auf seiner Münsteraner Antrittsvorlesung basiert, das Geschichtsbewußtsein schriftloser Völker dezidiert zu rehabilitieren versucht. Allerdings hat er dabei in gewisser Weise das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, indem er nun tendenziell den Anschein erweckt, es gebe überhaupt keine (nennenswerten) kulturspezifischen Unterschiede mehr hinsichtlich des historischen Bewußtseins. So behauptet Schott *expressis verbis*, das historische Bewußtsein schriftloser unter-scheide „sich nicht prinzipiell von demjenigen schriftbesitzender Völker“ (ebd.: S. 200). Damit fällt er hinter seine eigene, zentrale Einsicht zurück:

„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; Hervorhebung: C.K.).

Dieses zuletzt genannte Merkmal, die grundsätzliche Wandelbarkeit von allem, ist aber entscheidend, und keineswegs etwas, das in seiner Bedeutung heruntergespielt werden darf. Die prinzipielle Veränderbarkeit jeglicher Ordnung stellt eine Scheidelinie zwischen grundverschiedenen Typen historischen Bewußtseins dar, nämlich einem vor-modernen – bzw. ohne geschichtsphilosophische Hypothek gesprochen: nicht-modernen – und einem entschieden modernen.

Was aber kann unter einem modernen geschichtlichen Bewußtsein wie es in der einschlägigen Literatur artikuliert wird, in der jedoch kaum auf empirische Studien des alltagsweltlichen Geschichtsbewußtseins im weiteren Sinne Bezug genommen wird, also meist einen „elitistischen“ Zug hat,⁶ genauer verstanden werden? Hierzu muß man zunächst das eben genannte Bewußtsein der Wandelbarkeit jeglicher Ordnung näher betrachten. Dieses ist Ausdruck eines entschieden Kontingenzbewußtseins, das die Dynamisierung und Temporalisierung unserer Welt anerkennt und mit Diskontinuität „rechnet“. Was gestern so war, ist heute anders, und kann morgen seine Gestalt wiederum ändern – auch radikal. Ein bestimmtes Phänomen liegt an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit, in einer bestimmten

6 Dieser „elitistische“ Zug ist auch der Grund dafür, daß die vorliegenden terminologischen Prolegomena in einer psychologischen Untersuchung nicht das letzte Wort sein können, sondern auf eine kritische Prüfung durch eine empirisch fundierte Begriffsbildung angewiesen sind. Ich komme am Ende dieses Kapitels hierauf zurück.

Erscheinung vor; es tut dies aber nicht notwendigerweise, sondern könnte auch ganz anders aussehen. Daß „uns“ (gemeint sind hier stets Angehörige der westlichen Welt) kaum noch etwas als unverbrüchlich und dauerhaft erscheint, und gerade auch der „Zufall sich als der Motivationsrest der Geschichte“ (Koselleck) erweist, liegt an dem historisch bedingten Auseinandertreten von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont (Koselleck 1989b, s. auch 1989a und 1989c). Hiermit wird der Umstand bezeichnet, daß aus einmal gemachten Erfahrungen Zukunft nicht (mehr) einfach per Extrapolation antizipiert, eben erwartet werden kann. Der Verweis auf ein „so haben wir es aber schon immer getan“ überzeugt in einer Welt, in der beständig von Halbwertzeiten des Wissens, technischen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Umwälzungen die Rede ist, nicht mehr. Deshalb kann auch von einer Auflösung des traditionellen Topos der *Historia Magistra Vitae*, der Geschichte als Lehrmeisterin gesprochen werden, zumindest von seiner starken Relativierung. Dort, wo die Erfahrungen der Vergangenheit rapide an Wert für die Gestaltung der Zukunft verlieren – zumindest in dem Sinne, daß sich aus ihnen einfache Patentrezepte ableiten ließen –, gibt es eben im traditionellen Sinne für die Zukunft kaum noch etwas aus der Historie zu lernen. Aus der Geschichte lernen wird problematisch und erfordert eine Neubestimmung dessen, was dieser Topos eigentlich noch heißen kann.

Es ist allerdings nicht bloß so, daß im Laufe der okzidentalen Entwicklung Zukunft zu einer immer offeneren Angelegenheit wird, der Erwartungshorizont also nicht von vorneherein feststeht, auch der Erfahrungsraum verändert seine Gestalt. Unvorhergesehene Ereignisse, die den gewohnten Lauf der Dinge massiv irritieren, führen zu prinzipiell neuartigen Erfahrungen, die nachträglich bereits gemachte Erfahrungen in einem mitunter gänzlich neuen Licht erscheinen lassen:

„Die Ereignisse von 1933 sind ein für alle Mal geschehen, aber die darauf gründenden Erfahrungen können sich ebenfalls mit dem Ablauf der Zeit ändern. Erfahrungen überlagern sich, imprägnieren sich gegenseitig, mehr noch, neue Hoffnungen oder Enttäuschungen, neue Erwartungen schießen rückwirkend in sie ein. Also auch Erfahrungen ändern sich, obwohl sie als einmal gemachte immer dieselben sind. Dies ist die temporale Struktur der Erfahrung, die ohne rückwärtswirkende Erwartung nicht zu sammeln ist“ (Koselleck 1989b: S. 358).

Im Zuge einer solchen selbst historisch bedingten Entwicklung verlieren Vorstellungen einer Wiederkehr des immer Selben, also zyklische Geschichtskonzeptionen etwa à la Oswald Spengler sowie teleologische Geschichtskonzeptionen jeglicher Couleur deutlich an Attraktivität. Letzteres trifft etwa auf christliche oder andere religiöse wie auch auf säkulare Geschichtsphilosophien, wie die von Marx oder Hegel zu. Strikte Gesetzmäßigkeiten, die das Ziel der historischen Zeitläufe

bestimmen könnten, gibt es im modernen Geschichtsbewußtsein nicht mehr.

Im übrigen spielt die Säkularisierung der westlichen Welt auch für das historische Bewußtsein eine wichtige Rolle. Eine der zentralen Konstituenten der christlichen Lehre, die Schöpfungsgeschichte, wird vom aufgeklärten geschichtlichen Bewußtsein in der Moderne ganz anders betrachtet als etwa im Mittelalter. Dies betrifft nicht zuletzt einen Rekurs auf szientifisch-methodische Rationalitätsstandards.

Der Prozeß der Moderne zeichnet sich neben anderen Aspekten in zentraler Hinsicht dadurch aus, daß mit ihm die Durchsetzung eines wissenschaftlichen Weltbildes einhergeht. Hier wie auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen vollzieht sich, mit Max Weber zu sprechen, eine Entzauberung der Wirklichkeit durch Wissenschaft. Diese unterwirft auch die geschichtliche Welt Vernunftansprüchen. Wo früher vielleicht an eine Heilsgeschichte geglaubt wurde, wird nun nach der intersubjektiv feststellbaren Wahrheit historischer Aussagen gefragt. Dies beinhaltet etwa die Suche nach Geltungskriterien für historische Aussagen, die Problematisierung eigenen und fremden historischen Verstehens und Erklärens sowie die Reflexion historischer Narrative. Mit anderen Worten: Das historische Bewußtsein wird selbst-reflexiv und bezieht sich damit auf die Bedingungen seiner Möglichkeit, wird sich selbst zur Aufgabe:

„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 selbst zugehören und das historische Bewußtsein in seinen Beständen nicht schon aufgeht“ (Leitner 1994: S. 7).

Schließlich sei noch auf einen weiteren wichtigen Aspekt hingewiesen. Durch Massentourismus, neue Kommunikationstechnologien sowie vielfältige Migrationsbewegungen sind Subjekte unter den Bedingungen der Moderne, insbesondere seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, mit gesteigerten Differenz-, Alteritäts- und Alienitätserfahrungen konfrontiert. Begegnungen mit dem Fremden sind alltäglich geworden. Was „uns Heutigen“ allerdings so selbstverständlich anmutet, hat, so Bernhard Waldenfels (1997: S. 10), „erst sehr spät – etwa seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert – allmählich die Problematisierungsschwelle überschritten“. Spezifisch modern ist, daß das Fremde idealiter nicht nostrozentrisch auszugrenzen und abzuwehren, sondern ihm mit einer Neugier und Toleranz zu begegnen ist, die in

kritische Selbstreflexionen und relational strukturierte Selbstveränderungen münden soll und dies de facto auch häufig tut (Straub, Garz und Krüger 2001). Dabei hat historisches Bewußtsein insofern eine exponierte Rolle, als das Verstehen des Fremden in all seinen Erscheinungsformen – und dazu gehört selbstredend nicht nur das Attraktive und Verheißungsvolle, sondern gleichermaßen das Verunsichernde und Beängstigende (Boesch 1998; Waldenfels 1997) – stets historisch vermittelt ist.

Kurzum: Die Dynamisierung, Temporalisierung, Säkularisierung und Verwissenschaftlichung „unserer“ Welt sowie die dramatische Steigerung von Alteritäts-, Differenz- und Alienitätserfahrungen – alles Kennzeichen der Moderne – betreffen (auch) das Geschichtsbewußtsein derjenigen Subjekte, die unter diesen Bedingungen leben, in ganz entscheidender Weise. Die einschlägigen Wendungen, die in diesem Abschnitt zur Charakterisierung des modernen historischen Bewußtseins verwendet und expliziert wurden, sind in Tabelle 2 aufgelistet.

Tabelle 2: Konstituenten eines modernen Geschichtsbewußtseins

Kontingenzbewußtsein Alteritäts-, Alienitäts- und Differenzbewußtsein Auflösung des Topos der <i>Historia Magistra Vitae</i> Offenheit von Erfahrungsräumen und Erwartungshorizonten Säkularisierung historischer Narrative Verwissenschaftlichung des historischen Bewußtseins

Abschließend noch einige Bemerkungen, die Mißverständnissen vorbeugen sowie den Status der obigen Ausführungen deutlicher machen sollen. Bei dem eben in groben Zügen skizzierten Begriff eines spezifisch modernen historischen Bewußtseins handelt es sich um ein idealtypisches Konstrukt, zumal um ein solches, das bewußt vielfältige und sicher wichtige Ausdifferenzierungen und Nuancierungen des Konzepts der Moderne abbildet. Daß es „die“ Moderne nicht gibt, Säkularisierung und Verwissenschaftlichung hochkomplexe Phänomene darstellen, eine elaborierte Phänomenologie des Fremden existiert usw., usf. – all dies sei sofort zugegeben. Für die begrenzten Zwecke der vorliegenden Arbeit mag der vorgestellte sparsame Arbeitsbegriff allerdings genügen.

Das idealtypische Konstrukt eines spezifisch modernen historischen Bewußtseins dient einer ganz bestimmten Absicht: Es soll als ein sensibilisierendes theoretisches Konzept bei den später anstehenden empirischen Analysen dienen. Die Vermutung ist nämlich berechtigt, daß auch das alltägliche adoleszente Geschichtsbewußtsein in wesentlichen Hinsichten nach eben denjenigen Gesichtspunkten

strukturiert ist, die das vorerst recht allgemein bestimmte moderne historische Bewußtsein überhaupt auszeichnen. Damit ist nicht gemeint, daß jegliches adoleszentes Geschichtsbewußtsein modern sei. Vielmehr werden alters- sowie milieutypische Variationen gewiß anzutreffen sein. Auch ist damit nicht gemeint, daß der Logos der praktischen Welt völlig von den Imperativen der Moderne durchdrungen sei und damit keinerlei Eigenrecht beanspruchen dürfe. Nichtsdestotrotz darf plausiblerweise damit gerechnet werden, daß jugendliches Geschichtsbewußtsein zumindest hierzulande von dem Prozeß der Moderne nicht unberührt geblieben ist.

Der Arbeitsbegriff ist so konzipiert, daß er den Blick für verwissenschaftlichtes, differenz-, alteritäts- und alienitäts- sowie kontingenzsensibles Geschichtsbewußtsein schärft. Zugleich aber soll er nicht so gebraucht werden, daß er als subsumtionslogisches Konstrukt fungiert, das alles, was sich ihm nicht fügt, aus der empirischen Analyse ausschließt. Vielmehr soll sich das zunächst und vorläufig explizierte Konzept des Geschichtsbewußtseins in den empirischen Analysen selbst anreichern, differenzieren und modifizieren lassen. Zu einer völligen Verwerfung des Arbeitsbegriffs wird es dabei jedoch aus einem einfachen Grund nicht kommen (können): Seine Konturen sind nämlich nicht allein in der Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur, wie der oben zitierten, entwickelt worden, sondern auch im Zuge der ersten Analysen des empirischen Materials. Somit stellen die bisherigen Überlegungen, insofern sie auf die Explikation zentraler Komponenten des Begriffs „Geschichtsbewußtsein“ hinauslaufen, teilweise schon einen Vorgriff auf die Präsentation der empirischen Forschungsergebnisse dar. Die detaillierteren Darlegungen meiner Befunde sollen freilich genauere Aufschlüsse über die konkrete Bedeutung der abstrakten theoretischen Definition geben. Zu berücksichtigen gilt es dabei auch, daß dieser Begriff sich ja nicht allein auf die Modernität historischen Bewußtseins beschränkt, wie sie in diesem letzten Abschnitt des Kapitels umrissen wurde, sondern ebenso die weiter oben erörterten Bestimmungsstücke umfaßt. Diese sind geeignet, einem etwaigen „Modernitätsbias“ vorzubeugen.

III STAND DER FORSCHUNG

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

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

1 Historische Reminiszenzen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Geschichtsbewußtsein empirisch

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Analysen von geschichtlichen Darstellungen in Schulbüchern; hierzu sind insbesondere vom Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung in Braunschweig eine außerordentliche Fülle an Arbeiten vorgelegt worden (seit 1979 gibt dieses Institut eine eigenständige Reihe mit dem Titel „Studien zur internationalen Schulbuchforschung“ heraus; aus den dort erschienenen Dutzenden von Büchern seien zu exemplarischen Zwecken lediglich folgende Studien genannt: Sammelbände: Jeismann 1982; Kegel 1999; Riekenberg 1994; Einzelbeitrag: Mätzing 1999)

- Untersuchungen zur Wirkung von Historie im Museum; die hierzu vorliegenden Arbeiten befassen sich beispielsweise mit Fragen, wie historische Ausstellungen bzw. Museen am besten zu konzipieren seien, oder wie die Reaktionen von Besuchern bestimmter Ausstellungen ausfallen (Sammelbände: Geschichtsdidaktik 9, Heft 1, 1984; Geschichte lernen, Heft 14, 1990; Hamburger Institut für Sozialforschung 1998; Kuhn und Schneider 1978; Einzelbeiträge: Grütter 1990; Heer 1998; Zipfel 1998)

- Studien zur Evaluation schulischen Geschichtsunterrichts; insbesondere bei Einführung neuer Curricula gibt es hierzu im deutschsprachigen Raum keine größeren Arbeiten. Anders ist die Lage in Großbritannien¹⁷ (Einzelbeiträge: Booth und Husbands 1993; Department of Education and Science 1991a, 1991b; School Examinations and Assessment Council 1992; Shemilt 1980; Teaching History Research Group 1991)

- Untersuchungen der Vor- und Nachteile bestimmter erhebungsmethodischer Verfahren, wie der „Aufsatzmethode“ oder „objektiver Tests“ sowie allgemeine methodologische Überlegungen und Diskussionen alternativer Methoden zur Erforschung des Geschichtsbewußtseins (Billmann-Mahecha 1998; Freudenthal 1933; Ingenkamp 1966; Sackett 1919; Weaver und Traxler 1931)

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

3 Die Suche nach den ontogenetischen Faktoren des Geschichtsbewußtseins

3.1 Artikulation eines Desiderats

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

3.2 Theoretische Konzeptualisierungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Ausgewählte empirische Studien

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

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

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

Ein weitgehend vergessener Pionier – Kurt Sonntag

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Die ersten Jahre des Geschichtsunterrichts bis zur Pubertät

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

3. Die Jahre der Reifezeit

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

4. Die Jahre der Adoleszenz

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

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

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

Wissenschaft im Dienste der curricularen Praxis – Heinrich Roth

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

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

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

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

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

Weiterentwicklung der Sonntagschen und Rothschen Ansätze – Waltraud Küppers

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zwei Unterrichtsversuche – Walter Jaide

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Unspezifität bloß narrativer Kompetenzen – Hans-Jürgen Pandel

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

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

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

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

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

Methodisch bedingte Barrieren und Ressentiments – Bodo v. Borries

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rösens Typen historischer Sinnbildung revisited – Peter Seixas

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

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

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

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

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

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

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

*Allgemeine kognitive Grundlagen des Geschichtsbewußtseins –
Dagmar Klose*

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

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

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

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

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

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

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

Verfehlung des Forschungsgegenstandes – Christian Noack

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

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

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

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

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

den entsprechenden Lebensaltern *tatsächlich* vorfindbaren Stufen erlauben.

Piaget ohne Akkomodation – Roy N. Hallam

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

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

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

*Personales Geschichtsbewußtsein in
rekapitulationstheoretischer Perspektive – Kieran Egan*

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

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

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

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

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

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

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

Die Schüleräußerungen wurden unter vier Kategorien subsumiert. 1. „Eben-weil“ Antworten. Gemäß diesem Niveau geschehen Ereignis-

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

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

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

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

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

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

4 Resümee

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

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

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

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

IV THEORETISCHER RAHMEN AUF DEM WEG ZU EINER ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE HISTORISCHER SINNBILDUNG

„Ja man kann sogar behaupten, daß wir noch vollkommen im Dunklen darüber sind, wie sich das Kind die nicht von ihm erlebte Vergangenheit vorstellt. Wir wissen ungefähr, wie sich für das kleine Kind die erlebte Vergangenheit darstellt, und wie verändert sie sich in seinem Gedächtnis widerspiegelt. Aber darüber hinaus fehlt uns jede Kenntnis.“

Jean Piaget

Jean Piaget und Lew S. Wygotski eint mehr als nur der Umstand, daß sie im gleichen Jahr geboren wurden und daher 1996 zu ihrem hundertsten Geburtstag beide gleichermaßen als monumentale Gestalten²³ der (Entwicklungs-)Psychologie gefeiert wurden (vgl. z.B. Bruner [1997] oder die Beiträge in Tryphon und Vonèche 1996). Nur drei Beispiele: Beider Interesse richtete sich auf die Funktion, Struktur und Genese von Entwicklungsvorgängen im Kindes- und Jugendalter. Beiden war die Ablehnung behavioristischer Kernannahmen und eine Ausrichtung auf den aktiv handelnden Menschen gemeinsam. Und schließlich haben beide stets den Kontakt zu Nachbardisziplinen gesucht und sich von ihnen anregen lassen. Dies alles kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß sie in zentralen Punkten ihres wissenschaftlichen Denkens radikal divergierten.²⁴

23 Als solch eine monumentale Gestalt gilt hierzulande – anders als in der angloamerikanischen Welt – vor allem Jean Piaget (vgl. Montada 2002: 418). Das Werk Lew S. Wygotskis ist im deutschsprachigen Raum demgegenüber noch weitgehend unbeachtet, wobei sich mittlerweile eine verstärkte Auseinandersetzung mit diesem Autor feststellen läßt (vgl. etwa Keiler 2002). Als ein erstes kleines Beispiel mag der Hinweis darauf genügen, daß Piaget in dem deutschsprachigen entwicklungspsychologischen Standardwerk von Oerter und Montada (2002) ein ganzes Kapitel gewidmet wird (vgl. Montada 2002: 418-442), wohingegen Wygotski gerade einmal auf knapp zwei Seiten behandelt wird (vgl. Oerter 2002: 80 f.). Für Näheres zur Rezeption Wygotskis vgl. Abschnitt 4.1.2.

24 Auch wenn es sich bei Gegenüberstellungen Piagetscher und Wygotskischer Positionen vielfach um Scheingegensätze handeln mag

Interessanterweise lassen sich diese Differenzen auch bei der Betrachtung der unterschiedlichen Behandlung der Frage einer Psychologie historischer Sinnbildung beobachten. Nun haben zwar weder Wygotski noch Piaget eine ausgearbeitete Psychologie des Geschichtsbewußtseins vorgelegt. Auch ist die Beschäftigung mit diesem Thema bei Piaget gerade mal eine Fußnote zu dessen Gesamtwerk. Und auch bei Wygotski spielt die Beschäftigung mit diesem Problem, abgesehen von seiner Ablehnung der Piagetschen Position, anscheinend keine größere Rolle. Was soll's also, mag man da einwenden. Sieht man jedoch genauer zu, erweist sich das knappe Referat, das Jean Piaget zu der „internationalen Tagung für Geschichtsunterricht“ gehalten hat und das 1933 unter dem Titel „Psychologie de l'enfant et l'enseignement de l'histoire“ im „Bulletin trimestriel de la Conférence Internationale pour l'enseignement de l'histoire“ erschienen ist, durchaus als für den vorliegenden Kontext diskussionswürdig. Dies liegt insbesondere am Nachhall, den dieser Vortrag in Wygotskis berühmtestem Werk „Denken und Sprechen“ (1977; im Original 1934) erfahren hat. Dort nämlich wird an zentraler Stelle aus diesem Referat zitiert, um in einer Gegenbewegung dazu die eigene wissenschaftliche Position zu verdeutlichen. Da hierauf noch näher einzugehen sein wird, vorab nur soviel: Wie durch ein Nadelöhr lassen sich wesentliche Bestandteile der Piagetschen und der Wygotskischen Entwicklungstheorie an der Auseinandersetzung um die kleine Piagetsche Studie in den vorliegenden Zusammenhang „hineinziehen“. Diese betreffen die unterschiedliche Bedeutung der Sprache für die Entwicklung, die Unterscheidung zwischen „spontaner“ und „wissenschaftlicher“ Begriffsentwicklung sowie die Beziehung von Erziehung und Entwicklung. In anderen Worten kann man mit ebenso gutem Recht auch sagen, daß es um die Bedeutung von Sozialität, Kommunikativität und Instruktion für die Entwicklung geht.

Ich greife allerdings schon weit vor. Denn nicht allein (und noch nicht einmal in erster Linie) die erwähnte Auseinandersetzung Wygotskis mit Piaget läßt beide Wissenschaftler als interessante Bezugsautoren für die eigene Arbeit erscheinen. Beginnen wir mit Piaget: Mit ihm und dem im Anschluß an ihn weiter entwickelten genetischen Strukturalismus ist schon deshalb eine Auseinandersetzung geboten,

(wie etwa in dem eben erwähnten Band von Tryphon und Vonèche an einigen Beispielen belegt wird), so meine ich doch, daß man ohne größeres Risiko zumindest akzentuierend behaupten darf, Wygotski habe Entwicklungsprozesse soziogenetisch und Piaget mehr oder minder autochton zu bestimmen versucht. Daß letzteres für Piaget, zumal für den „frühen“ Piaget, allerdings nicht uneingeschränkt zutrifft, wie man sich bei der Lektüre eines Werkes wie „Das Weltbild des Kindes“ (1992; im Original 1926) verdeutlichen kann, und worauf James Youniss in seinen anregenden Piaget-Interpretationen immer wieder hingewiesen hat (z.B. Youniss 1994), dürfte evident sein.

da es naheliegt, eine Psychologie historischer Sinnbildung, eine *Entwicklungspsychologie* zumal, in Analogie zum Unternehmen einer empirisch und theoretisch gehaltvollen Psychologie der theoretisch-logischen bzw. moralisch-praktischen Vernunft zu „bauen“. Oder wie Straub (1998a) formuliert:

„Es liegt ja auf der Hand, die von Piaget vorgenommene struktur- oder formaltheoretische Erforschung spezifischer Vernunftvermögen weiterzuführen und auf die in der Psychologie bis heute sträflich vernachlässigten Bereiche auszudehnen: neben die erfahrungswissenschaftliche Erforschung des theoretisch-naturwissenschaftlichen Verstandes und die Untersuchung des praktisch-moralischen Urteilsvermögens hätte dabei nicht allein eine (Entwicklungs-) Psychologie ästhetischer Urteilskraft,²⁵ sondern eben auch eine Psychologie des (von Piaget *und* Kant vernachlässigten) historischen (und biographischen) Denkens zu treten“ (ebd.: 9).²⁶

Inwieweit diese plausible Grundintuition, die auch von einigen Geschichtsdidaktikern geteilt wird (s. Kapitel III), tragfähig ist, kann sich allerdings erst dann erweisen, wenn die Konstituenten genetisch-strukturalistischer Unternehmungen freigelegt und auf ihre Übertragbarkeit auf eine Psychologie des Geschichtsbewußtseins hin befragt werden. Dabei wird es freilich nicht allein um das ursprüngliche Piagetsche Programm gehen, sondern es werden auch die einschlägigen Bemühungen Lawrence Kohlbergs und Carol Gilligans berücksichtigt werden.²⁷ Dies geschieht nach einer knappen Verortung (eines Teils)

25 Ansätze zu einer solchen Entwicklungspsychologie formuliert allerdings in jüngerer Zeit Michael J. Parsons (z.B. 1982).

26 Daß die Kantschen Kritiken der Vernunft bekanntlich entscheidender Anlaß zur jeweiligen theoretischen und eben auch empirischen Arbeit an Fragen der Genese eines theoretisch-naturwissenschaftlichen Verstandes bzw. des moralischen Urteilsvermögens lieferten, zeigt sich nicht zuletzt an einem Ausspruch Piagets, in dem er Kant gar als „Vater von uns allen“ bezeichnet (Piaget 1965: 271; zit. n. Kesselring 1999: 66).

27 Ich beschränke mich deshalb auf Kohlberg und Gilligan als Nachfolger Piagets und berücksichtige nicht noch Autoren wie Robert Selman, James Fowler, Gil Noam, Fritz Oser oder Michael J. Parsons, weil ich meine, daß die wesentlichen Bestimmungsstücke der genetisch-strukturalistischen Theoriebildung in den Entwürfen der erstgenannten zu finden sind, und die letztgenannten Wissenschaftler zwar außerordentlich interessante und wichtige Modifikationen erarbeitet haben, diese jedoch für meine Belange nicht zentral sind. Lediglich hingewiesen sei auf die offensichtliche Verwandtschaft des hier verfolgten Interesses mit Arbeiten, die eine Verknüpfung von genetischem Strukturalismus und symbolischem Interaktionismus im Blick haben (vgl. etwa den programmatischen Sammelband von

der eigenen Untersuchung in die Tradition der psychologischen Analyse von Wissen sowie der ebenso kurzen Darstellung einer narrativen Psychologie des Geschichtsbewußtseins.

Bei der zuletzt genannten Darstellung einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung wird die einschlägige Arbeit Jürgen Straubs (1998a) im Zentrum stehen. Hier scheint mir eine Anmerkung zum Verhältnis der eigenen theoretischen Bemühungen und jenem Entwurf nötig. Dieses Verhältnis kann als eines der grundlegenden theoretischen Fundierung und Forschungsprogrammatik gegenüber einer entwicklungspsychologischen Ausarbeitung und Ausdifferenzierung beschrieben werden. Das bedeutet mit anderen Worten, daß mit den hier vorgelegten Ausführungen der Versuch gemacht wird, das Straubsche Fundament als Ausgangsbasis zu nehmen und in entwicklungspsychologischer Absicht einige der dort vorgetragenen – z.T. auch nur angedeuteten – Überlegungen aufzugreifen und weiter auszuleuchten. Dabei finden natürlicherweise auch im erwähnten Entwurf nicht vorgenommene theoretische Anknüpfungspunkte, wie z.B. der anregende Wygotskische Rahmen, Berücksichtigung.

Erst nach der Abarbeitung der skizzierten drei Punkte komme ich wieder auf den Ausgangspunkt dieses Kapitels zu sprechen, um die soeben hervorgehobene Bedeutung der Wygotskischen Theoreme für eine Psychologie historischer Sinnbildung auszuloten. Dabei wird sich zeigen, daß auch dieser Autor in mancherlei Hinsicht wertvolle Anregungen zur Konzipierung einer Psychologie des Geschichtsbewußtseins zu geben vermag. Dies v.a. deshalb, weil es in seiner Psychologie zentral um den Erwerb kultureller Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge geht, und aus was anderem besteht das Geschichtsbewußtsein denn, als aus solchen kulturellen Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen? Gerade auch durch seine Vorschläge zu einer genuin (entwicklungs-)psychologischen Hermeneutik rückt er zudem in die Nähe der neueren Ansätze einer narrativen Psychologie, die daher vorher besprochen werden.

Ein paar wenige Bemerkungen noch vorab, um etwaigen Mißverständnissen vorzubeugen. Wenn es hieß, es werde eine Analyse prominenter entwicklungspsychologischer Theorien genetisch-strukturalistischer Provenienz und der Wygotskischen Theorie vorgenommen, so bedeutet dies selbstverständlich keineswegs, daß a) eine auch nur annähernd vollständige Rekonstruktion oder detaillierte Exegese der betreffenden Ansätze beabsichtigt wird, noch b), daß es bei dem Bezug auf die unterschiedlichen Autoren um das Aufdecken eventueller „Versäumnisse“ in der jeweiligen Theoriebildung geht. In aller Kürze kann gesagt werden, daß es mir vielmehr darum zu tun ist, die schon erwähnte „Grundintuition“ eines analogen Baus einer Entwick-

lungspsychologie des Geschichtsbewußtseins zu genetisch-strukturalistischen Vorschlägen näher zu explizieren. Dabei ist die Hoffnung, auf der Grundlage eines solchen Explikationsversuchs wesentliche Bestandteile einer Grundbegrifflichkeit für die Zwecke einer Entwicklungspsychologie der historischen Sinnbildung aufzeigen zu können. Es wird sich hierbei – dies kann jetzt schon vorwegnehmend gesagt werden – zeigen, daß die Grundbegrifflichkeit der genetisch-strukturalistischen Tradition keineswegs einheitlich verwendet wird. Die nachgezeichneten Verschiebungen werden auf ihre Bedeutung für das eigene Unternehmen hin diskutiert. Da der Wygotskische Ansatz noch weitere wertvolle Anregungen, die den Rahmen der Piagetschen Position sprengen, bietet, wird auch er in für den vorliegenden Kontext relevanten Teilen rekonstruiert. Der Rekurs auf Piaget, Kohlberg, Gilligan und Wygotski soll (mindestens) vier Aspekten in bezug auf die Explikation der anvisierten entwicklungspsychologischen Grundbegrifflichkeit Rechnung tragen: 1. Die Wichtigkeit einer *hermeneutischen Lesart* solcher Termini wie Struktur, Kompetenz, Performanz usw., sowie überhaupt die Rolle solcher Gedanken, die den Konzepten der Bedeutung und des Sinns für die Entwicklung Gewicht beimessen. 2. Die Bedeutung, die der Sozialität und Konstruktivität des Psychischen zukommt. 3. Der Einbezug auch nicht-kognitiver Faktoren bei der Beschreibung und Erklärung der Entwicklung von Geschichtsbewußtsein; oder anders ausgedrückt: die untrennbare Verflochtenheit motivationaler, emotionaler und kognitiver Gehalte in der Entwicklung historischer Sinnbildung. 4. Die psychologische Bedeutsamkeit, die daraus erwächst, daß mit der Analyse des Geschichtsbewußtseins, im Unterschied zur theoretisch-naturwissenschaftlichen Vernunft, eine Vernunftform analysiert wird, in der das epistemische Subjekt mit seinem Erkenntnisobjekt in eins fallen kann.

1 Wissen als Gegenstand der Psychologie

1.1 Zum begrifflichen und konzeptuellen Feld

Wissen ist seit jeher ein bevorzugtes Thema psychologischen Denkens sowie anderer Sozial- und Kulturwissenschaften. Dies hat nicht zuletzt ganz pragmatische Gründe: ohne Wissen wären wir schlicht nicht überlebensfähig. Dabei ist evident, daß drei psychischen Funktionsbereichen in diesem Zusammenhang besondere Relevanz zukommt; gemeint ist selbstverständlich das Gedächtnis – zu dem bereits in Kapitel II einiges ausgeführt worden ist –, das Lernen sowie das Denken. Diese wiederum sind bekanntlich wesentliche Konstituenten der Intelligenz, von der eine spezielle Form, nämlich die narrative, im nächsten Abschnitt dieses Kapitels näher zu erörtern sein wird.

Bahnbrechende Bedeutung kommt im vorliegenden Kontext den Arbeiten von Fritz Heider (1958; vgl. dazu auch Laucken 1999) zu. Ihm war deshalb an einer psychologischen Rekonstruktion alltäglicher Wissensbestände gelegen, weil er deren Funktion als „folk psychology“ für die Strukturierung menschlichen Zusammenlebens erkannt hatte und als solche zu würdigen wußte: „[B]roader and more flexible than other psychological languages, and at the same time, in spite of its crudeness [...], sufficiently exact to permit analysis of a wide variety of commonly experienced human interaction [...]“ (Heider ebd.: 10; zit. n. Laucken 2000: 37).

Bekanntlich wurden Heiders Überlegungen im Rahmen der Attributionstheorien (Jones und Davis, Kelley und andere) aufgegriffen und weiterentwickelt, wobei dezidierte Grundzüge einer „semantischen Wissenschaft vom Menschen“ (Laucken ebd.), die nicht mit den Prämissen eines informationstheoretischen Ansatzes übereinstimmten, aus dem Blick gerieten. Gemeinsam sind Heider und seinen Nachfolgern aber jedenfalls mindestens zwei Dinge. Zum einen gehen sie von der mehr oder weniger expliziten Grundannahme des Menschen als eines *naïven Wissenschaftlers* aus. Zum anderen steht bei ihnen das *Alltagswissen über Personen* im Fokus des Interesses.

Die Idee des Menschen als *naïven Wissenschaftlers* war für nachfolgende und verwandte psychologische Programme außerordentlich einflußreich. Wenn Menschen nämlich – so der naheliegende Gedanke – als wie auch immer unvollkommene Wissenschaftler aufgefaßt werden können, dann müßte ihr Wissen auch theorieförmig organisiert und in seiner Theorieförmigkeit beschreib- und erklärbar sein. Darüber hinaus sollte es möglich sein zu beurteilen, inwiefern die Theorien der Alltagsmenschen mit denen der Wissenschaften vereinbar seien. Im deutschsprachigen Raum haben insbesondere die Arbeiten von Norbert Groeben und Mitarbeitern (z.B. Groeben, Wahl, Schlee und Scheele 1988) im Rahmen des Forschungsprogramms *Subjektive Theorien (FST)* einige Prominenz erlangt. Diesem ist die adäquate Beschreibung der Theorien von Forschungspartnern ein Anliegen, die eben deshalb Partner sind, weil sie im Zuge von Dialogen die Angemessenheit der vom Forscher rekonstruierten subjektiven Theorie beurteilen sollen; und zwar dergestalt, daß am Ende des Dialogs ein Konsens zwischen Forscher und „Beforschtetem“ steht. Dabei orientieren sich die Wissenschaftler, die dem FST zuzurechnen sind, ganz überwiegend an einem szientistischen Wissenschaftsideal, das die Theorien der jeweiligen Forschungspartner zumeist als defizitär gegenüber den höher wertigen wissenschaftlichen Theorien erscheinen läßt.

Es ist hier nicht der Ort, eine ausführliche Kritik des FST zu formulieren (s. hierzu Straub 1994). Nur soviel: Mit dem offenen oder latenten Defizit-Vorwurf verkennt das FST die zum Teil anders gearbete Struktur, Funktion und Pragmatik der „subjektiven Theorien“, de-

nen es eben nicht stets um intersubjektive Gültigkeit, (nomologische) Erklärung oder Prognose zu tun ist. Daher spricht Laucken (2000) auch lieber von „Umgangswissen“: „Damit ist jenes Wissen gemeint, das den ganz gewöhnlichen und alltäglichen Umgang der Menschen untereinander gliedert und ordnet“ (ebd.: 37). Wie dem auch sei: Es sind mittlerweile in nahezu jeder psychologischen Teildisziplin zu einer ganzen Reihe unterschiedlicher Bereiche subjektive Theorien erforscht worden. Das Spektrum reicht von subjektiven Theorien im schulischen und erzieherischen Kontext (z.B. Dann 1992) über Vertrauenstheorien in sozialpsychiatrischen Zusammenhängen (vgl. Flick 1989) bis zu Theorien über „Gesicht“ von Deutschen in Taiwan (s. Weidemann 2001).

Das FST teilt im übrigen den Fokus der Heiderschen Überlegungen sowie der Attributionstheorien, nämlich das Interesse an (im weitesten Sinne) Theorien über Personen (andere und die eigene). Ein solches Interesse läßt sich nun auch entwicklungspsychologisch wenden.

1.2 Wissen als Gegenstand entwicklungspsychologischen Interesses

Tatsächlich gibt es seit nunmehr bereits einigen Jahren in der Entwicklungspsychologie einen Schwerpunkt in der Erforschung sogenannter „theories of mind“ (vgl. etwa Astington [1993] oder Astington, Harris und Olson 1988). Dieses Forschungsprogramm setzt sich die Aufklärung „naiver Theorien“ mentaler Repräsentation in genetischer Perspektive zum Ziel. Oftmals handelt es sich dabei um die genetische Rekonstruktion gewissermaßen psychologischer Theorien von Kindern. In dem Zusammenhang werden etwa Fragen untersucht, wie die nach den Anlässen für eigene und fremde Überzeugungen (s. Flavell, Flavell, Green und Moses 1990), kindliche Lügen, Verstehen von Ironie oder Täuschungsstrategien (Winner und Leekam 1991). Besonderer Beliebtheit erfreuen sich in jüngerer Zeit Untersuchungen zum kindlichen Verständnis bzw. zur eigenen Ausführung von „als-ob“ Handlungen (s. etwa Woolley und Wellman 1990).²⁸

Freilich ist die Frage des Wissenserwerbs oder die nach dem kindlichen und jugendlichen Aufbau bzw. der Aneignung von „naiven“ und wissenschaftlichen Theorien sowie den dazu nötigen kognitiven Strukturen nicht erst seit ein paar Jahren im Fokus der Entwick-

28 Seit Ende der 1990er Jahre gibt es im übrigen am Max Planck Institut Leipzig eine psychologische Abteilung unter der Leitung von Michael Tomasello, die sich unter anderem mit Aspekten der kulturellen Ontogenese befaßt und sich dabei nicht zuletzt im Feld der „theories of mind“ bewegt (s. www.eva-mpg.de).

lungspsychologie. Bekanntlich verfolgte und verfolgt das Piagetsche Paradigma eine umfassende Theorie des Wissenserwerbs. Allerdings zeigt ein näherer Blick in Untersuchungen, die im Rahmen des genetischen Strukturalismus durchgeführt worden sind (s. hierzu den dritten Abschnitt dieses Kapitels), daß schon die Analyse des moralischen Urteilsvermögens oder des sozialen Verstehens nicht ohne wichtige Modifikationen von Einsichten Jean Piagets und Mitarbeitern erfolgen kann, die diese ja insbesondere im Kontext des mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissens und Denkens erlangt hatten. Mittlerweile ist nun auch der Alleinerklärungsanspruch der kognitiven Entwicklungstheorie sensu Piaget für alle nur erdenklichen Bereiche des Denkens entschieden zurückgewiesen worden. Die hierzu geführte Debatte, die längst noch nicht abgeschlossen ist, läuft unter dem Stichwort der „Entwicklung bereichsspezifischen Wissens“ (s. dazu etwa das informative Kapitel „Entwicklung begrifflichen Wissens“ von Beate Sodian [2002] in dem Lehrbuch von Rolf Oerter und Leo Montada). Die Advokaten einer Blickrichtung, die ihr Augenmerk auf *bereichsspezifisches* Wissen legen, machen unter Verweis auf empirische Befunde (die hier aufzuführen und zu diskutieren ich mir mit dem Hinweis auf den bereits zitierten Beitrag von Sodian spare) geltend, daß die geistige Entwicklung nicht global erfolgt, sondern eben bereichsspezifisch und inhaltsgebunden; ohne daß dabei freilich behauptet würde, es gäbe keinerlei globale Aspekte der geistigen Entwicklung oder die Suche nach solchen Verläufen wäre in jedem Falle unsinnig. Es ist also von größter Bedeutung, ob Kinder über Zahl, Raum, (physikalische) Zeit, Moral, Religion oder Biologie denken. Zumindest sollte man nicht a priori davon ausgehen, daß in jedem der genannten Bereiche ähnliche oder gar gleiche „Mechanismen“ der geistigen Entwicklung am Werk wären. Dabei gilt: „Für die Entwicklungspsychologie scheint der Wissenserwerb in denjenigen Inhaltsbereichen am interessantesten zu sein, die für unser Realitätsverständnis konstitutiv sind, also in breiten Domänen wie Physik, Biologie, Psychologie, Mathematik“ (ebd.: 632). Susan Carey (1985), eine der Pionierinnen auf diesem Gebiet, meint, die aufgezählten (und andere) Domänen zu zwei grundlegenden Bereichen reduzieren zu können: physikalisches und psychologisches Wissen. Diese Reduktion nimmt die Autorin in dem Sinne vor, daß sie glaubt, Kinder würden mit dem Erwerb dieser beiden Bereiche beginnen, und alle anderen würden sich daraus entwickeln. Dies ist mindestens eine offene empirische Frage. Aber unabhängig davon halte ich die erwähnte Reduktion für keine sinnvolle Strategie. Wohl mag es bedeutende, auch entwicklungslogisch auseinander hervorgehende Zusammenhänge zwischen Physik, Mathematik und Biologie einerseits, Psychologie, Sozialwissenschaft und Moral andererseits geben. Unter einer empirischen Perspektive ist es jedenfalls von größtem Interesse nach solchen Zusammenhängen im Erwerb der jeweiligen Wissensbereiche zu suchen.

Allerdings droht Carey, den eben erst gewonnen Vorteil einer Entwicklungspsychologie bereichsspezifischen Wissens gegenüber globalen Entwicklungstheorien sogleich wieder zu verschenken, wenn sie – und sei es auch „nur“ für die Anfänge der geistigen Entwicklung – eine Reduktion auf zwei Hauptbereiche vornimmt. Damit tut sie selbst nämlich genau das, was einer (weitestgehend) bereichsunabhängigen Entwicklungstheorie zu Recht zum Vorwurf gemacht wird: Sie nivelliert möglicherweise vorschnell unterschiedliche Entwicklungspfade und verhindert damit eine Bereicherung entwicklungspsychologischen Denkens und Forschens. Gleichwohl weist die getroffene Unterscheidung natürlich auch auf einen wichtigen Umstand hin: Das Denken über die Welt der Objekte und der nicht-menschlichen Natur ist etwas grundsätzlich anderes als das über die personale und soziale Welt.

Neben dem schon älteren Interesse an einer „intuitiven“ oder „naiven“ Alltagspsychologie (s. etwa Wimmer und Perner [1983] und die oben erwähnten Arbeiten im Feld der „theory of mind“) erfreuen sich neuerdings Fragestellungen zum Verständnis von Biologie verstärkter Aufmerksamkeit (s. etwa den Sammelband von Siegal und Peterson [1999] sowie den instruktiven Rezensionsaufsatz von Gelman und Raman [2002] zu diesem Buch).

1.3 Wissen und Geschichtsbewußtsein

Bereits in der begrifflichen Bestimmung des Konzepts Geschichtsbewußtsein (vgl. Kapitel II) war deutlich geworden, daß historisches Wissen ein wichtiger Bestandteil eben dieses Konzepts ist. Insofern stellt die Analyse historischen Bewußtseins stets auch eine Analyse historischen Wissens dar. Wie die beiden vorangehenden Abschnitte zeigen, bietet die Tradition einer Psychologie, die Wissen zu ihrem Gegenstand macht, und die neueren Diskussionen, die in der Entwicklungspsychologie unter dem Stichwort Bereichsspezifität des Wissenserwerbs geführt werden, eine Bereicherung für das hier verfolgte Projekt sowie eine Schärfung seiner konzeptuellen Grundlagen.

Wenn man den Ertrag des ersten Abschnitts dieses Kapitels formulieren möchte, kann man sagen, daß eine Analyse historischen Bewußtseins es gewiß mit so etwas wie subjektiven Theorien über Geschichte zu tun haben wird. Wie meine obigen knappen Bemerkungen jedoch deutlich gemacht haben dürften, wären dies keine subjektiven Theorien, denen stets ihre größere oder kleinere Nähe zur Geschichtswissenschaft zum Vorwurf gemacht werden würde. Vielmehr würden sie zum einen als „Umgangswissen“ im Sinne Lauckens aufgefaßt werden, die anderen Zwecken dienen als wissenschaftliche Theorien und dem Logos der praktischen Welt folgen. Andererseits ist aber das Umgangswissen meiner Forschungspartner geradezu durchsetzt von geschichtswissenschaftlichen Beständen. Damit scheint aber

der Terminus „Umgangswissen“ nicht in jeder Hinsicht auf das zuzutreffen, was hier bei einer Analyse historischen Wissens, bzw. genauer: der dieses Wissen generierenden Strukturen, in den Blick kommen soll. Wie erinnerlich versteht Laucken unter „Umgangswissen“ ja „jenes Wissen [...], das den ganz gewöhnlichen und alltäglichen Umgang der Menschen untereinander gliedert und ordnet“ (Laucken 2000: 37). Nun, es hängt eben alles davon ab, was man unter ganz gewöhnlich und alltäglich versteht. Zumindest in einer Gesellschaft wie der unseren, in der der Alltag von Wissenschaft – in welchem genauen Ausmaß nun auch immer – entscheidend mitgeprägt ist, sollte dann auch ein partiell verwissenschaftlichtes Geschichtsbewußtsein als „Umgangswissen“ aufgefaßt werden können.

Was nun die Diskussion bezüglich „theory of mind“ sowie der Entwicklung bereichsspezifischen Wissens anbelangt, so ist diese für die vorliegende Arbeit offensichtlich von größter Bedeutung. Ich meine, daß eine Psychologie des Geschichtsbewußtseins sich mit guten Gründen als ein weiterer Baustein in der Aufschlüsselung bereichsspezifischen Wissenserwerbs auffassen läßt. Schließlich darf man davon ausgehen, daß Geschichte nicht auf andere Wissensbereiche reduzierbar ist. Darüber hinaus dürfte es für unser Realitätsverständnis gleichermaßen konstitutiv sein wie etwa die Biologie. Daß historisches Bewußtsein nicht reduzierbar ist, hängt nicht nur, aber auch von seiner narrativen Verfaßtheit ab.

2 Eine narrative Psychologie historischer Sinnbildung

Das Erzählen von Geschichten ist eine *conditio sine qua non* historischen Bewußtseins. Jürgen Straub (1998a) hat diese Einsicht für eine Psychologie historischer Sinnbildung fruchtbar gemacht. Da ich in weiten Teilen mit seinen Ausführungen übereinstimme und mich an ihnen orientiere sowie die Absicht der hier vorliegenden theoretischen Überlegungen – wie bereits erwähnt – in einer entwicklungspsychologischen Konkretion und Weiterführung der Straubschen Analysen sehe, werde ich diesen Abschnitt des Theoriekapitels äußerst knapp halten. Ich beschränke mich auf die Skizze der Eigenart narrativen Denkens gegenüber einem szientifisch-logischen Denken, wobei ich diese Exposition (auch) als eine Fortsetzung der eben erörterten Anstrengungen um die psychologische Analyse bereichsspezifischen Wissens ansehe. Sodann konzentriere ich mich auf die narrative Denkform und lege einige allgemeine Strukturmerkmale sowie Funktionen von Erzählungen frei. Außerdem gehe ich auf die Entwicklung narrativer Kompetenz ein. Schließlich bemühe ich mich um die Bestimmung des Verhältnisses zwischen einer „bloß“ narrativen Kompetenz und dem Geschichtsbewußtsein.

2.1 Zwei irreduzible Denkformen

In einer wegweisenden Arbeit unterscheidet Jerome Bruner das paradigmatische oder szientifisch-logische vom narrativen Denken (Bruner 1986). Von diesen Denkformen heißt es, daß sie einander zwar ergänzen könnten, auch einige Gemeinsamkeiten aufwiesen, prinzipiell aber nicht aufeinander reduzierbar seien. Dies liegt daran, daß der eine Modus jeweils über bestimmte Merkmale verfügt, die in dem anderen nicht auftauchen. So verfügen beide über ihre je eigenen „criteria of well-formedness“ (ebd.: 11). Während ein Argument im szientifisch-logischen Denken möglichst empirisch begründet und formalisierbar sein soll, kommt es, so Bruner, bei einer guten Erzählung auf ihre Glaubwürdigkeit an. Darüber hinaus spielt das Konzept der Kausalität eine ganz unterschiedliche Rolle. Dies kann man etwa am unterschiedlichen Gebrauch des Wortes „dann“ sehen. Während im einen Fall „dann“ ein Glied in einer Antecedens-Succedens-Kette und damit eine logisch zwingende Implikationsbeziehung darstellt, ist in einer guten Erzählung dieses Wort durchaus mehrdeutig: Wenn es nämlich heißt „Der König starb und dann starb die Königin“ (ebd.: 12), so ist noch keineswegs klar, warum diese beiden Ereignisse aufeinander folgten. Vielmehr bedarf es noch weiterer narrativer Anstrengungen, um den fraglichen Sachverhalt näher erhellen zu können. Mehrdeutigkeit ist im narrativen Denken ohnehin allerorten anzutreffen, wogegen das paradigmatische Denken gerade das auszuschließen sucht. Andere Unterscheidungen, die Bruner noch diskutiert, betreffen Besonderheit und Universalität, Adäquatheit bzw. Korrektheit und gut oder schlecht erzählt, Ursachen und Gründe, Folgerichtigkeit bzw. Logik und die Widersprüchlichkeit der *conditio humana* sowie Vorhersehbarkeit und Nachträglichkeit.

Nach meinem Dafürhalten kann anhand der Erörterung der jeweils favorisierten Form der Erklärung besonders gut verdeutlicht werden, warum die narrative und die paradigmatische Denkform voneinander zu unterscheiden sind. Im einen Fall haben wir es mit genau bestimm- baren Antecedensbedingungen und (Natur-)Gesetzen, mindestens aber mit statistisch beobachtbaren Regelmäßigkeiten zu tun, die uns alle notwendigen Bestandteile zur Aufklärung eines Explanandums liefern, wogegen wir es im anderen Fall typischerweise mit zwei zeitlich getrennten unterschiedlichen Zuständen zu tun haben, deren Differenz, bisweilen aber auch deren Identität, wir unter Verweis auf dazwischen liegende Vorkommnisse (bzw. deren Ausbleiben) erzählend zu plausibilisieren versuchen. Bekanntlich firmiert die zuerst genannte Form der Erklärung unter dem Namen Hempel-Oppenheim-Schema der Erklärung (H-O-Schema) und die andere – freilich nicht so bekannte – unter dem Begriff narrative Erklärung (s. dazu Danto 1980; Straub [1999a] sowie Kapitel V der vorliegenden Arbeit). Ob ein Kupferdraht Strom leitet, werden wir unter Rekurs auf das Naturge-

setz, daß Metalle Strom leiten und die Antecedensbedingung, daß Kupfer ein Metall ist, nach dem H-O-Schema beantworten können. Warum allerdings der spanische Eroberer Hernán Cortés die Azteken besiegt hat – die Antwort auf diese Frage wird erst im Zuge einer komplexen Erzählung erfolgen können, die sowohl auf Handlungen, deren Gründe sowie sozio-kulturelle Regeln als selbst auch auf Naturgesetze – so sie denn als Glieder der Erzählung unerlässlich sind – einght. Was aber ist das eigentlich, eine Erzählung?

2.2 Allgemeine Strukturmerkmale von Narrationen

Eine Erzählung läßt sich nicht zuletzt durch die Angabe struktureller Merkmale bestimmen. Als einfachster gemeinsamer Nenner gilt schon seit Aristoteles die Annahme einer triadischen Struktur: Narrationen verfügen über einen Anfang, eine Mitte und einen Schluß. Dies läßt sich zeigen für ansonsten so unterschiedliche theoretische Modelle wie denen von Labov und Waletzky, Bremond, Rumelhart oder Mandler (vgl. Straub 1998a: 112 f.) und erst recht für das von Boueke, Schüle, Büscher, Terhorst und Wolf (1995), das sich ja gerade auch als integratives Modell versteht. Der Mitte einer Erzählung wird zu meist eine besondere Bedeutung beigemessen. In ihr geschieht etwas Neues, Überraschendes, in jedem Falle Unerwartetes. Man kann auch sagen, hier breche Kontingenz in den gewohnten Ablauf der Dinge ein. Die Mitte fungiert als Scheidelinie zwischen einem Vorher und einem Nachher, in ihr geschehen Ereignisse, die kontrastbildenden Charakter haben. Was bis zur Mitte mehr oder weniger fraglos gültig war, wird nun in Frage gestellt und bedarf der weiteren narrativen Bearbeitung.

Nun, die skizzierte triadische Struktur stellt – wie gesagt – den kleinsten gemeinsamen Nenner unterschiedlicher komplexer Narrationsmodelle. Außer den genannten Autoren wären etwa noch Hausendorf und Quasthoff, Propp oder Todorov zu nennen, die sich auf je eigene Weise um die Explikation struktureller Konstituenten von Erzählungen bemüht haben (für einen Überblick vgl. Boueke, Schüle, Büscher, Terhorst und Wolf 1995: 67-74). Anstatt auf die einzelnen Modelle einzugehen, möchte ich lediglich das „Bielefelder Geschichtenschema“ von Boueke et al. (vgl. ebd.: 74-118 oder Wolf 2001: 147-151) in groben Zügen wiedergeben, da es als ein Versuch begriffen werden kann, die bisherigen Ansätze zu integrieren und um die wichtige Dimension des Emotionalen zu erweitern.²⁹ Deren Strukturmodell

29 Meine Wertschätzung des Bielefelder Geschichtenschemas ist nicht mit einer uneingeschränkten Zustimmung zu verwechseln. So lassen sich gerade in methodischer Hinsicht alternative Zugänge denken,

spannt den weitesten Rahmen für meine eigenen empirischen Analysen auf.

Das Modell von Boeuke et al. läßt sich in vier Ebenen mit aufsteigendem Komplexitätsgrad gliedern. Es sind dies: der isolierte, der lineare, der episodisch strukturierte und der narrativ strukturierte Texttyp. Ich werde die einzelnen Typen kurz beschreiben und an einer willkürlich ausgewählten historischen Erzählung, der Eroberung Mexikos durch die Spanier, kursorisch und ohne Ansehen der historischen Triftigkeit veranschaulichen.

Der isolierte Texttyp: Hier macht sich der Erzähler zunächst einmal klar, mit welchen zu erzählenden Ereignissen bzw. Sachverhalten er es zu tun hat. Diese Ebene betrifft begriffsbildende Fähigkeiten.

Ein Sprecher, der bloß gemäß diesen Texttyps „erzählen“ könnte, würde auf das Beispiel bezogen nicht viel mehr als eine Aufzählung etwa folgender Sachverhalte liefern können: Spanier, Azteken, der Eroberer Hernán Cortés, indianische Verbündete der Spanier, Irrtum der Azteken, Quetzalcoatl, Gold, Schlachten, Sieg und Niederlage.

Der lineare Texttyp: Hier werden die Ereignisse nicht allein benannt wie im isolierten Texttyp, sondern in ein bestimmtes Verhältnis zueinander gesetzt, nämlich dem der Kontinuität. Damit werden zwei oder mehr Ereignisse zu temporalen Ereignisfolgen verbunden. Keinem der Ereignisse wird jedoch ein herausragender Status eingeräumt, alle gelten gleich viel.

Unser fiktiver Sprecher würde jetzt immerhin in der Lage sein, etwa folgendes zu sagen: Die Spanier landeten unter der Führung von Hernán Cortés in Mexiko. Sie suchten und fanden Verbündete gegen die Azteken unter der nicht-aztekischen indianischen Bevölkerung. Die Azteken hielten Hernán Cortés fälschlicherweise für den zurückgekehrten Gott Quetzalcoatl. Cortés verlangte nur Gold. Sie bemerkten ihren Irrtum. Sie wehrten sich. Sie wurden von den Spaniern besiegt.

Der episodisch strukturierte Texttyp: Jetzt werden globale Planungsaktivitäten zur narrativen Verbindung unterschiedlicher Ereignisse zu Ereignisfolgen realisiert. Die Kategorie des Bruchs mit dem „Normal Course of Events“ spielt dabei eine entscheidende Rolle, indem sie eine lineare Konstruktion verunmöglicht zugunsten eines komplexeren Verhältnisses der Ereignisse zueinander. Mittels Markierungen, wie etwa „aber“, „jedoch“ oder „aber dann“ wird eine strukturelle Umorganisation bewerkstelligt. Man hat es nun mit vier Ereignisfolgen zu tun: einem „Setting“, bestehend aus Ereignisstruktur-Markierungen, einem „auslösenden Ereignis“, „Folgeereignissen“ und einem „Abschluß“. Dabei bilden „Auslösendes Ereignis“ und „Folgeereignisse“ eine Episode. Entscheidend ist, daß zwischen „Setting“ und

die alltagsnäher und damit ökologisch valider sind (s. etwa Bamberg 1997).

„Episode“ einerseits und „Episode“ und „Abschluß“ andererseits nun Diskontinuität und Kontrast ihren Platz finden.

Die Eroberungsgeschichte könnte jetzt vielleicht so erzählt werden: Die Spanier landeten unter der Führung von Hernán Cortés in Mexiko. Sie suchten und fanden Verbündete gegen die Azteken unter der nicht-aztekischen indianischen Bevölkerung. Die Azteken realisierten jedoch anfangs nicht, daß die Spanier ihnen übelwollten, sondern hielten Cortés zunächst für den zurückgekehrten Gott Quetzalcoatl. Sie bemerkten aber ihren Irrtum, als Cortés immer nur noch mehr Gold wollte und versuchten sich dann noch zu wehren. Doch nun war es hierfür bereits zu spät und sie wurden von den Spaniern besiegt.

Der narrativ strukturierte Texttyp: Dieser Typ unterscheidet sich von den anderen dadurch, daß die Erlebnisqualität von Erzählungen zum Zuge kommt. Diese machen die Autoren zum abgrenzenden Kriterium gegenüber einem bloßen Bericht. Erst dadurch, daß sich die Ungewöhnlichkeit innerhalb einer Erzählung nicht allein auf die Ereignisse, sondern ebenso auf das Erleben bezieht, gewinne ein Text die Qualität einer Narration. Die Erlebnisqualität wird mittels „Affekt-Markierungen“ deutlich gemacht. Solche „A-Markierer“ sind „psychologische Nähe“ (inwiefern kann man sich mit den Akteuren identifizieren), „Valenz – Amplifikation der emotionalen Grundqualität“ (die affektive Qualität einer Situation wird verstärkt) und „Plötzlichkeit – Amplifikation der Unerwartetheit“ (der Bruch mit dem erwarteten Verlauf der Ereignisse wird besonders hervorgehoben). Diese transformieren ein bloßes „Setting“ in eine „Exposition“, eine „Episode“ in eine „Komplikation“ und einen „Abschluß“ in eine „Auflösung“. Zur kompletten narrativen Struktur gehören schließlich noch die Konstituenten „Orientierung“ und „Schluß“. Erstere dient dem Eintritt in die Erzählwelt, letztere der Rückführung in das „Hier“ und „Jetzt“.

Auch hier wieder eine exemplarische Applikation auf die Eroberungsgeschichte (ohne „Orientierung“ und „Schluß“): Die Spanier landeten unter der Führung von Hernán Cortés, einem machtbesessenen und ruhmstüchtigen Menschen, in Mexiko. Sie suchten und fanden Verbündete unter der nicht-aztekischen indianischen Bevölkerung, die jahrelang schon unter den imperialen Praktiken der Azteken litt. Die Azteken realisierten jedoch anfangs nicht, daß die Spanier ihnen übelwollten, sondern freuten sich, da sie Cortés zunächst für den zurückgekehrten Gott Quetzalcoatl hielten. Als Cortés aber immer nur noch mehr Gold von ihnen wollte, fiel es ihnen mit einem Male wie Schuppen von den Augen und sie bemerkten ihren tragischen Irrtum. Sie versuchten noch sich zu wehren, doch es war bereits zu spät dafür und sie wurden besiegt.

2.3 Funktionen von Narrationen

Narrationen können nun selbstverständlich nicht allein unter strukturellen Gesichtspunkten betrachtet werden, sondern ebenso unter funktionalen Aspekten. Bei der Erörterung solcher Funktionen, die ich von Straub (1998a: 124-142) übernehme, werde ich zur besseren Veranschaulichung auf Ergebnisse meiner empirischen Analysen vorgehen.

Wirklichkeitskonstitution

Historische Narrative bilden nicht einfach die historische Welt ab, sondern schaffen sie stets auch mit. Dabei werden Faktizitätsansprüche geltend gemacht. Rezipienten historischer Erzählungen, zumindest in Gesellschaften „unseren Zuschnitts“, ist es nicht einerlei, ob temporal strukturierte Geschehensabläufe, die kollektive Bedeutsamkeit beanspruchen, der Wahrheit entsprechen oder nicht. Im übrigen kann man hierbei durchaus an einen komplexen Wahrheitsbegriff denken, der um das – gerade in historischen Zusammenhängen – prekäre Verhältnis zwischen *res fictae* und *res gestae* weiß, ohne dabei jedoch diese Differenz einfach einzuebnen.

Bereits bei den jugendlichen Teilnehmern meiner Studie kann ein Bewußtsein dieser Funktion historischer Narrative beobachtet werden, etwa dann, wenn sie sich über längere Zeit hinweg darüber verständigen, inwiefern man der mündlichen Tradierung historischer Sachverhalte Glauben schenken darf oder nicht.

Information, Wissensbildung, Wissensvermittlung

Eng mit der eben erörterten Funktion hängt die der Information, Wissensbildung und Wissensvermittlung zusammen. Historische Narrative werden nicht zuletzt, mitunter bekanntlich in der Hauptsache aus diesem Grund, der Weitergabe von Wissen wegen erzählt – in welcher medialen Form (schriftlich, mündlich etc.) auch immer.

Genau dies tun auch die von mir aufgesuchten Forschungspartner. Sie erzählen ihren Mitdiskutanten Geschehensabläufe (auch) in der Absicht, ihr eigenes Weltwissen und das der anderen zu erweitern, etwa wenn sie Buchinhalte referieren, die sie besonders beeindruckt haben. Darüber hinaus reflektieren sie ausgiebig über unterschiedliche Formen historischer Wissensvermittlung – schulischer wie außerschulischer – und darüber, welches historische Wissen für sie weshalb von Interesse ist.

Identitätsbildung, Identitätsproduktion, Identitätspräsentation

Diese Funktion wird oftmals als eine der wichtigsten, wenn nicht gar als die wichtigste Funktion historischer Erzählungen angesehen. Ohne den Bezug auf kollektiv bedeutsame Erfahrungen und Erwartungen wären wir, so heißt es immer wieder, nicht in der Lage, uns darüber Auskunft zu geben, wer wir eigentlich sind. Im Akt historischen Erzählens vergegenwärtigen wir uns, präsentieren uns und anderen oder schaffen mitunter auch allererst bedeutsame Anteile unserer Identität. Die jeweilige kollektive Bezugsgröße ist hierbei entscheidend. Es macht einen Unterschied, ob diese etwa die Menschheit, eine bestimmte Nation, eine Religionsgemeinschaft oder eine bestimmte soziale Klasse ist. Das heißt natürlich nicht, historisch vermittelte Identitätsbildung, -produktion und -präsentation vollziehe sich im Rekurs auf ein einziges Bezugskollektiv. Unter modernen Bedingungen zumal ist eine solche Annahme ganz und gar irreführend.

Wenig überraschend bildet die jüngere deutsche Vergangenheit auch für die hier befragten Jugendlichen einen wichtigen Bezugspunkt ihrer historisch vermittelten Identität. Allerdings ist dies erst bei den etwas älteren Jugendlichen so. Für die jüngeren Forschungspartner spielt die nationale Zugehörigkeit noch kaum eine wichtige Rolle, wohl aber andere kollektive Bezugsgrößen, wie etwa die gesamte Menschheit oder – für die Untersuchungsteilnehmerinnen – die Gruppe der Frauen in der Geschichte.

Praktische Funktionen, Orientierungsbildung

Historische Sinnbildung wird nicht einfach um ihrer selbst willen vollzogen, sondern in praktischer Absicht. Dies ist auch dann der Fall, wenn man es ihr nicht gleich ansieht, wie bisweilen im Falle hochelaborierter geschichtswissenschaftlicher Überlegungen. Gleichwohl wird dort die Vergangenheit (auch) deshalb vergegenwärtigt, weil man sich davon, mitunter äußerst vermittelt, Antworten auf heutige und zukünftige praktische Erfordernisse unterschiedlichster Art erhofft. Praktisch wirksam wird Geschichte jedoch auch dort, wo sie nicht eigens auf ihren Beitrag zur Orientierung unseres Handelns befragt wird. Dies kann man sich etwa an Interaktionen zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen klar machen. Auch ohne daß dies von den Beteiligten reflektiert werden müßte, spielt die Geschichte des „tausendjährigen Reichs“ und der in seinem Namen verübten Verbrechen hier – in welcher genauen Form auch immer – gewiß eine bedeutende Rolle.

Auch wenn im geschichtswissenschaftlichen Diskurs der Topos der Geschichte als Lehrmeisterin immer wieder mit triftigen Argumenten radikal kritisiert worden ist, ist das Alltagsbewußtsein der be-

fragten Jugendlichen zum Teil eher wenig davon beeindruckt. Geschichte zu lernen, um aus ihr am besten unmittelbare Lehren für die Gegenwart und Zukunft zu ziehen, ist für sie oft einer der wesentlichen Gründe, sich überhaupt mit historischen Phänomenen auseinanderzusetzen. Nicht zuletzt für die eben angesprochene NS-Geschichte trifft dies zu. Laut einiger Forschungspartner soll sie deshalb weiterhin eine herausragende Stelle in den Geschichtscurricula einnehmen, damit sich so etwas nicht wiederhole.

Moralische und pädagogische Funktionen

Das zuletzt angeführte Beispiel kann als ein vorzügliches Beispiel nicht allein für die allgemeinere orientierungsstiftende Funktion historischer Sinnbildung gelten, sondern ebenso für ihre moralische und pädagogische Funktion. Wenn davon die Rede ist, daß Historie handlungswirksam sei, dann schließt sich fast zwangsläufig die Frage nach der moralischen Dignität dieser Handlungen an. Oder anders gewendet: Geschichte soll ja nicht einfach irgendwelche Handlungen orientieren und evozieren, sondern solche, die wünschenswert, und dies heißt eben oftmals moralisch legitimierbar, sind. Historische Narrative, von denen nun angenommen wird, sie erfüllten solch eine moralische Funktion, dürften sich dann auch der Wertschätzung als Instrumente pädagogischer Einflußversuche gewiß sein.

Soziale Funktionen

Geschichte wird in und für soziale Zusammenhänge gebildet. Eine der vordringlichen Arbeiten des Geschichtsbewußtseins besteht darin, im Verbund mit anderen eine gemeinsame historische Welt zu schaffen. Dies schließt die Austragung konfligierender, mitunter sogar widerstreitender Geschichtsdeutungen keineswegs aus und ist auch nicht so zu verstehen, daß stets soziale Bindung und Integration auf Kosten von Differenz das Resultat solcher Tätigkeit wäre. Darüber hinaus kann das gemeinsame Verfertigen historischer Erzählungen auch schlicht der Unterhaltung und der damit einhergehenden Schaffung von Nähe zwischen Menschen dienen.

In den von mir durchgeführten Gruppendiskussionen können die phatischen Funktionen historischen Erzählens, also die Überwindung von Isolation im Gespräch über Historie, sowie die Konstruktion einer geteilten historischen Welt gut beobachtet werden. Was erstere anbelangt, so dürfen Gesprächspassagen, in denen dreizehn- bis vierzehnjährige Untersuchungsteilnehmer sich gegenseitig über den Zusammenhang der eigenen Familiengeschichte und der übergeordneten Historie erzählen, als besonders geeignete Exempel hierfür dienen. Was

letztere betrifft, so ist etwa die keineswegs harmonische und reibungslose spezifische Ausschmückung einer bestimmten alten Kultur, beispielsweise des antiken Roms, als einer in mancherlei Hinsicht fortschrittlichen – die Aquädukte, die Fußbodenheizung – andererseits aber auch barbarischen Gesellschaft – die Sklavenhaltung, die Gladiatorenspiele – und der Diskussion ihres Stellenwerts für uns Heutige ein Beispiel für die Schaffung einer gemeinsam geteilten historischen Welt.

Psychische Funktionen (im engeren Sinne)

Unabhängig von der wirklichkeitssetzenden Funktion historischen Erzählens, von dessen Faktizitätsansprüchen und ebenso von seinen konkreten Inhalten, können geschichtliche Narrative daraufhin befragt werden, was sie über die Psyche, das „Innenleben“ des Sprechers, sein Selbst- und Weltverständnis aussagen. „Auch wer über andere spricht, verleiht seinem eigenen Selbst Ausdruck, sei es, daß er sich auf bewußte Weise in ein Verhältnis zu diesem setzt, sei es, daß unbewußte Abwehrmechanismen wie etwa die Identifikation oder Projektion ein solches Verhältnis prägen“ (Straub ebd.: 136). Als Beispiele für psychische Funktionen historischen Erzählens können angeführt werden (für nähere Ausführungen vgl. Straub ebd.: 138-142): Selbstrechtfertigung, Entlastung des Gewissens, Selbsterhöhung, Idealisierung, Selbstbeziehung, Selbstreflexion, Abfuhr von Aggressionen, Angstverarbeitung, Angstreduktion, Heilung, Wunscherfüllung oder Kontingenzbearbeitung.

Lediglich ein exemplarischer Hinweis aus dem empirischen Material zu zweien der eben genannten psychischen Funktionen im engeren Sinne: Waltraud, eine meiner Interviewpartnerinnen, spricht über weite Strecken des Gesprächs so über das alte Ägypten, daß ihre Äußerungen als Idealisierungen dieser historischen Epoche und gleichzeitig als Ausdruck von Sehnsucht nach einer Welt interpretiert werden können, in der Materialismus, Verschwendung, soziale Kälte und Sinnlosigkeit, die sie ihrer Gegenwart zuschreibt, suspendiert sind.

2.4 Die Entwicklung narrativer Kompetenz

Je nach dem, wie der Erzählbegriff konzeptualisiert wird, je nach dem, welches Strukturmodell der Narration man wählt, so fallen auch empirisch begründete Aussagen zur Entwicklung narrativer Kompetenz logischerweise unterschiedlich aus. Dies betrifft nicht zuletzt (ungefähre) Altersangaben, was das „Erklimmen“ bestimmter Stufen in der Ontogenese der narrativen Kompetenz anbelangt. Je komplexer und

voraussetzungsreicher das zugrundegelegte Narrationskonzept, desto später wird man dessen Aneignung annehmen dürfen.

Wie schon bei den strukturellen Aspekten von Narrationen, so beschränke ich mich auch hier ausschließlich auf die Darstellung der Ergebnisse der Arbeiten von Boeuke et al. (1995). Die Begründung hierfür ist – in gewisser Weise – auch schon dort geliefert worden: Wenn das Bielefelder Geschichtenschema als ein integratives Modell gelten darf, das zudem den Vorteil aufweist, um die Dimension des Emotionalen reicher als seine Konkurrenten zu sein, dann ist es naheliegend, vor allem diejenigen empirischen Bemühungen als besonders berücksichtigungswert anzusehen, die mit diesem theoretischen Modell arbeiten.

Boeuke et al. haben ihr Geschichtenschema, das sie als eine Stufenfolge in einem strengen ontogenetischen Sinne verstanden wissen möchten (vgl. etwa Wolf 2001: 152 f.), an einer Stichprobe von 32 Kindern im Alter von 5;7 bis 5;11 (Kindergarten), 7;7 bis 7;11 (2. Schuljahr) und 9;7 bis 9;11 (4. Schuljahr) empirisch überprüft. Hierzu legten sie den Versuchspersonen drei unterschiedliche Bildergeschichten vor mit der Bitte, die Geschichten so zu erzählen, als ob ein Freund oder eine Freundin zuhören würde („also richtig spannend, aufregend oder witzig“ [ebd.: 153 f.]). Die Auswertung der evozierten Geschichten erbrachte folgende Resultate (vgl. ebd.: 154-162 und Boeuke et al. 1995: 134 ff.):

- Bei den Kindergarten-Kindern finden sich bei weitem am häufigsten der isolierte und der lineare Texttyp, wobei der isolierte häufiger als der lineare vorkommt. Der episodisch strukturierte Typus findet sich nur wenige Male, der narrativ strukturierte lediglich ein einziges Mal.
- Bei den Kindern des zweiten Schuljahres nimmt die Streuung der vorfindlichen Texttypen deutlich zu, wobei der lineare und der episodisch strukturierte Texttyp am häufigsten vorkommen.
- Bei den Kindern des vierten Schuljahres schließlich dominieren der episodisch und der narrativ strukturierte Texttyp, wobei dieser bei weitem am häufigsten zu beobachten ist, der isolierte gar nicht mehr vorkommt und der lineare Typ nur noch selten.

Die empirischen Ergebnisse können also so gelesen werden, als folge die Ontogenese der narrativen Kompetenz einer Abfolge vom isolierten über den linearen und den episodisch strukturierten bis zum narrativ strukturierten Texttyp. Mithin kann die empirische Untersuchung als eine Bestätigung der Stufenannahme von Boeuke et al. und somit auch als eine empirische Validierung ihrer theoretischen Annahmen gewertet werden. Freilich muß man sich hierbei zweier Einschränkungen bewußt bleiben: Es handelt sich bei der vorgestellten Arbeit um

eine Querschnittstudie und darüber hinaus wurde lediglich eine sehr kleine Anzahl an Kindern untersucht.

2.5 Narrative Kompetenz und Geschichtsbewußtsein

Geschichtsbewußtsein ist auch eine spezielle Unterform der narrativen Kompetenz. Dies liegt bereits daran, daß für das geschichtliche Bewußtsein besondere Narrative wichtig sind, nämlich historische Erzählungen, in denen von „kollektiven, sozial oder kulturell bedeutsamen Erfahrungen, Erwartungen und Veränderungen die Rede ist. Das Geschichtsbewußtsein übersteigt prinzipiell den Erlebnishorizont eines jeden Individuums“ (Straub 1998a: 117). Überlegungen und Resultate von Studien, die sich mit der Struktur, Funktion und Entwicklung der allgemeinen narrativen Kompetenz befassen, sind daher von besonderem Interesse für das hier verfolgte Unternehmen, darf narrative Kompetenz doch als eine der Kernkompetenzen des historischen Bewußtseins gelten. Ohne narrative Kompetenz, ohne das Erzählen- und Verstehen-Können von Narrativen, in diesem Falle historischer Narrative, ist historische Sinnbildung schlicht nicht denkbar. Freilich ist narrative Kompetenz nicht die einzige Kompetenz, die ein Subjekt ausgebildet haben muß, um am Prozeß historischer Sinnbildung aktiv partizipieren zu können. Dazu ist noch anderes erforderlich, wie etwa basale Handlungs- und Interaktionskompetenz, fundamentale Gedächtnis- und Erinnerungsfunktionen, Sprachkompetenz, die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme oder moralische Urteilsfähigkeit (vgl. die Tabelle in Straub ebd.: 166), wobei im einzelnen zu klären wäre, inwiefern die genannten Kompetenzen bereits im Konzept der narrativen Kompetenz begriffslogisch enthalten sind. Dennoch ist die narrative Kompetenz besonders wichtig, da sie weit näher am Herzen des Geschichtsbewußtseins liegt als etwa die (ebenfalls in der genannten Tabelle) aufgeführte Attributionsfähigkeit. Der Attributionsfähigkeit bedarf es für viele psychologische Konstrukte, narrativer Kompetenz gewiß für weitaus weniger; mit Sicherheit gehört jedoch das historische Bewußtsein zu ihnen.

Darüber hinaus fällt in der hier vorgelegten Arbeit Geschichtsbewußtsein aber auch nicht einfach mit historisch-narrativer Kompetenz zusammen, auch nicht mit einem – wie in diesem Abschnitt geschehen – weit gefaßten Kompetenzbegriff (wobei ohnehin das Konzept der Kompetenz stellenweise ganz in den Hintergrund gerückt ist). Nicht, daß eine kompetenztheoretische Fassung des Konzepts historisches Bewußtsein nicht wichtig und sogar auf weiten Strecken handlungsleitend für die eigenen Bemühungen wäre (s. auch Kapitel IV, 3, wo der Kompetenzbegriff, der hier stillschweigend benutzt wurde, unter Rekurs auf die Tradition des genetischen Strukturalismus expliziert wird). Im Einklang mit den begrifflichen Analysen in Kapitel II

möchte ich aber auf einer weiteren Fassung des Terminus Geschichtsbewußtsein beharren. Dies liegt vor allem daran, daß ein Umgang mit Historie, der stets auch als ein Verstrickt-Sein-In-Geschichte aufgefaßt wird, nur unzureichend als Kompetenz beschrieben werden kann.

3 Die Tradition des genetischen Strukturalismus

Obwohl der Verweis auf den genetischen Strukturalismus als möglicherweise geeigneter Rahmen zur Konstruktion einer Entwicklungspsychologie des Geschichtsbewußtseins in geschichtsdidaktischen Arbeiten häufig ist (s. Kapitel III), so existieren meines Wissens weder überzeugende theoretische Ausführungen noch empirische Konkretisierungen dazu, wie so etwas genauer aussehen könnte. Auf theoretischer Ebene bleibt es zumeist bei wenigen kursorischen Anmerkungen, die man salopp paraphrasieren könnte mit der Wendung „laßt es uns so wie Piaget machen“. Freilich zeigt sich bei näherem Hinsehen, daß natürlich nicht allein Piagets Ausführungen Interesse beanspruchen können, sondern auch die seiner Nachfolger. Obgleich nämlich etwa Kohlberg oder Gilligan ohne Piaget nicht denkbar sind, so haben sie doch für ihre jeweiligen Belange Modifikationen auch auf der Ebene der Grundbegrifflichkeit vorgenommen, die z.T. für das Geschichtsbewußtsein adäquater erscheinen als die ursprüngliche Piagetsche Terminologie. Wo es in der Geschichtsdidaktik zu empirischen Bemühungen unter explizit genetisch-strukturalistischer Leitlinie gekommen ist, erfolgten die Untersuchungen nicht selten dergestalt, daß bereits vorhandene Stadienmodelle umstandslos mit empirischen Daten kurzgeschlossen wurden (vgl. Kapitel III). Da die Grundintuition, bei einer solch elaborierten Theorietradition,³⁰ wie der des genetischen Strukturalismus auch für die Belange einer Psychologie des Geschichtsbewußtseins fündig zu werden, durchaus einleuchtend und attraktiv ist, sollen im vorliegenden Kapitel einige Grundkonzepte dieser Tradition expliziert und auf ihre Tauglichkeit für das eigene Unternehmen geprüft werden. Es handelt sich dabei um die Begriffstrias Kompetenz, Performanz, Struktur (3.1), das Konzept der Entwicklungsstadien (3.2), das Äquilibrationsmodell (3.3), die Rolle

30 Daß es sich bei dieser Tradition mitnichten um einen zwar interessanten, mittlerweile aber versiegten Seitenarm des sozialwissenschaftlichen Theoriestromes, sondern ganz im Gegenteil um ein nach wie vor vitales und ambitioniertes Projekt handelt, dokumentiert sich nicht zuletzt in den kontinuierlich erscheinenden „Beiträgen zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit“ des Suhrkamp Verlages, in denen sowohl Klassiker (etwa Lawrence Kohlberg) als auch neuere Protagonenten eines genetisch-strukturalistischen Zugangs (etwa Fritz Oser) ihren Platz haben.

nicht allein kognitiver Faktoren bei der Strukturgenese (3.4) und das Verhältnis von epistemischem Subjekt und Erkenntnisobjekt in den unterschiedlichen Bereichen genetisch-strukturalistischen Forschens (3.5). Schließlich soll resümiert werden, welche der vorgestellten Grundkonzepte für die psychologische Konzeptualisierung des Geschichtsbewußtseins von Interesse sind (3.6).

3.1 Kompetenz, Performanz und Struktur

Als drei der wichtigsten Begriffe innerhalb des genetischen Strukturalismus können wohl die Termini der Kompetenz, Performanz und der Struktur, die eng miteinander verknüpft sind, gelten. Allenthalben ist in psychologischen Arbeiten von ihnen die Rede. Wiewohl die genannte Begriffstrias untrennbar mit dem Namen Jean Piagets verbunden scheint, so tauchen zumindest Kompetenz und Performanz nicht in seinen Schriften auf (vgl. Garz 1984: 21, auf dessen einschlägige Arbeit ich mich im gesamten vorliegenden Abschnitt immer wieder stützen werde). Eine kompetenztheoretische Reinterpretation seines Werks, die dieses freilich aus sachhaltigen Gründen auch zuläßt, erfolgte erst unter dem Eindruck von Noam Chomskys psycholinguistischen Studien zu einer generativen Transformationsgrammatik. In ihnen geht es bekanntlich unter anderem um eine Trennung des Gebrauchs von Sprache – Sprachperformanz – und der als dieser zugrundeliegend gedachten Sprachkompetenz. Letztere stellt die Kenntnis eines begrenztes Sets an universellen sprachlichen Strukturen dar, die für die situationsspezifische Generierung potentiell unendlich vieler sprachlicher Ausdrücke verantwortlich sind. Mit der Beschreibung dieser sprachlichen Strukturen wird der Anspruch erhoben, die gesamte Vielfalt sprachlichen Geschehens auf wenige Prinzipien zurückführen zu können. Das methodische Vorgehen zur Feststellung dieser Prinzipien sieht so aus, daß von einem idealen Sprecher ausgegangen wird, der von mehreren Faktoren, die den empirisch vorfindlichen alltäglichen Sprecher betreffen, unbeeindruckt ist: „begrenztes Gedächtnis, Zerstretheit und Verwirrung, Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse, Fehler (zufällige oder typische)“ (Chomsky 1973: 13, zit. n. Garz 1984: 8). Insofern produziert dieser ideale Sprecher, der mit der vollständigen Kenntnis von seiner Sprache (sprachliche Kompetenz) ausgestattet ist, ausnahmslos grammatikalisch wohlgeformte Sätze. Ein solcher Sprecher vermag genauso die grammatikalische Korrektheit von Sätzen zu beurteilen.

Piaget

Während Chomsky „die überragende Relevanz der *Grammatik* für die mentale Struktur des Subjekts betont, hebt Piaget die Bedeutung der *Logik* als dessen zentraler Strukturdimension hervor“ (ebd.: 20; Hervorhebung: C.K.). Die Denkfigur einer Trennung von Performanz und Kompetenz ist aber auch für Piaget gleichermaßen wichtig, wie an dem von Garz (ebd.: 21) angeführten Zitat deutlich wird:

„Das Subjekt ist sich der Existenz seiner kognitiven Strukturen nicht bewußt. Beispielsweise weiß es nicht, was eine Seriation ist, oder eine Klassifikation, oder eine Korrespondenzbeziehung. Es hat selbst niemals einen Gedanken an die Natur dieser umfassenden Strukturen verschwendet. Es handelt, führt Operationen durch, verhält sich. Und in diesem Verhalten entdecken wir, die Psychologen, die Strukturen. Aber die Strukturen sind unbewußt. Sie werden in den regelmäßigen Reaktionsformen ausgedrückt, von denen wir glauben, daß wir sie im Verhalten des Subjekts entdecken. Wir glauben auch, daß, wenn die zugrundeliegenden Strukturen nicht existierten, wir nicht in der Lage wären, ein solches Verhalten zu erklären. Aber dem Subjekt selbst sind diese Strukturen nicht bewußt. Es ist weder ein Professor der Psychologie noch einer der Logik. Es reflektiert nicht auf jene Strukturen, die es benutzt. Es benutzt sie einfach“ (Piaget 1971: 3).

In dem Zitat zeigt sich, daß auch Piaget ein empirisch vorfindliches Verhalten (die Performanz) unter Rekurs auf eine zugrundeliegende Kompetenz bezüglich für ein bestimmtes Verhalten relevanter Strukturen erklären möchte. Das Subjekt zeigt in regelhafter Weise ein bestimmtes Verhalten und aus ihm vermag der Psychologe die diesem Verhalten zugrundeliegende Struktur herauszuarbeiten.

Wenn auch durch die vorangehenden Ausführungen leidlich deutlich geworden sein sollte, was es mit dem Begriffspaar Kompetenz-Performanz auf sich hat, so steht eine wenigstens ansatzweise Erhellung des Strukturbegriffs, der mit diesem Paar aufs engste verbunden ist, noch aus. Dies erweist sich insofern allerdings als schwierig, als es sich bei diesem „Bildungs- und Wissenschaftsbegriff“ um einen wenig normierten Terminus handelt (vgl. Enzyklopädie der Philosophie und Wissenschaftstheorie Band 4: 107 ff.). In einer ersten Annäherung kann es als ein Synonym zu den Metaphern „Aufbau“ und „Gefüge“ bestimmt werden (ebd.). Mit welcher Art „Aufbau“ oder „Gefüge“ man es dann zu tun hat, hängt wiederum von der unterschiedlichen Verwendung des Strukturbegriffs in der Mathematik und den Sozial- und Kulturwissenschaften zusammen. Eine Möglichkeit einer sinnvollen Rede von Strukturen in der Mathematik kann (natürlich sehr verkürzt) folgendermaßen aussehen: Werden in einem bestimmten Bereich B Unterscheidungen eingeführt, so kann dies als Strukturierung von B durch entsprechende Prädikatoren P_1, \dots, P_n charakterisiert werden. Diese Prädikatoren auf B stellen eine Struktur dar. Um einen

mathematischen Strukturbegriff haben sich etwa Hilbert und Carnap bemüht. Letzterer verneinte die Möglichkeit eines eigenständigen kulturwissenschaftlichen Strukturbegriffs, wie er etwa von Dilthey oder Spranger propagiert wurde. Bei ihnen ist davon die Rede, daß der Sinn bestimmter „Teile“ (sprachlicher, kultureller oder psychischer Art) sich erst aus der Struktur eines „Ganzen“ ergebe.

Wie sieht nun der Strukturbegriff Piagets aus? Schon durch sein hauptsächlichliches Untersuchungsfeld – das physikalische und das mathematisch-logische Denken – möchte man annehmen, daß Piaget einen Strukturbegriff favorisiert, der weniger mit der Dilthey-Spranger-schen Tradition als eher mit Carnapschen Vorstellungen kompatibel ist. In der zweiten Vorlesung seiner „Einführung in die genetische Erkenntnistheorie“ (Piaget 1973a: 29-32) erläutert Piaget diesen Begriff unter Rekurs auf das System der ganzen Zahlen. Zunächst führt er jedoch eine allgemeine Definition dessen ein, was er unter Struktur versteht: „Eine Struktur ist eine Totalität, das heißt, sie ist ein System, das Gesetzen unterliegt, die für das System als solches gelten, nicht nur für das eine oder andere Element im System“ (ebd.: 30).³¹ Dieser Definitionsvorschlag ist so allgemein gehalten, daß er nicht allein für Fragen einer mathematisch-logischen, sondern ebenso für Aspekte einer moralisch-praktischen oder eben auch einer historischen Vernunft tauglich ist. Bekanntlich interessierte sich Piaget insbesondere für mathematisch-logische Operationen, weshalb auch das Beispiel, das er wählt, um zu veranschaulichen, was es mit dem Strukturbegriff auf sich hat, kein zufälliges ist. Wie bereits erwähnt, handelt es sich um das System der ganzen Zahlen; dieses hält Piaget für ein vorzügliches Beispiel, denn „hier gibt es Gesetze, die für die Reihe als solche gelten.“ Und: „In der Reihe der ganzen Zahlen lassen sich viele verschiedene mathematische Strukturen aufzeigen. Die additive Gruppe wäre ein Beispiel“ (ebd.). Drei Merkmale weisen die Regeln dieser Gruppe auf, die ihren strukturellen Charakter ausdifferenziert: 1. „Die Regeln der Assoziativität, der Kommutativität, der Transitivität und der Abschließung einer Addition gelten alle innerhalb der Reihe der ganzen Zahlen.“ 2. „Ein zweites Merkmal dieser Regeln ist es, daß sie alle Transformationsregeln sind; sie sind keine statischen Eigenschaften. Im Falle der Addition ganzer Zahlen können wir eine Zahl in eine andere transformieren, indem wir ihr etwas hinzufügen.“

Und 3. „Das dritte Merkmal ist, daß eine Struktur selbstregelnd ist; das heißt, um diese Transformationsregeln anzuwenden, müssen wir uns nicht aus dem System herausbegeben, um ein externes Element zu finden. Und wenn eine Transformationsregel angewendet worden ist, liegt das Resultat nicht außerhalb des Systems. Um wieder auf die additive Gruppe zurückzu-

31 Eine ganz ähnliche Definition gibt Piaget (1973b: 8) in seinem konzisen Buch über den Strukturalismus.

kommen: wenn wir zu einer ganzen Zahl eine andere hinzufügen, müssen wir die Reihe der ganzen Zahlen nicht verlassen, um ein nicht in der Reihe enthaltenes Element zu suchen, und wenn wir die zwei ganzen Zahlen addiert haben, bleibt unser Resultat innerhalb der Reihe. Wir könnten auch dies als Abschließung bezeichnen, aber das bedeutet nicht, daß eine Struktur als eine Totalität sich nicht auf eine andere Struktur oder andere Strukturen als Totalitäten beziehen könnte. Jede Struktur kann eine Substruktur in einem größeren System sein. Es ist ohne Schwierigkeit ersichtlich, daß die ganzen Zahlen Teil eines größeren Systems sind, das z.B. auch die Bruchzahlen umfaßt“ (ebd: 30 f.).

Während also die allgemein gehaltene Definition durchaus auch für andere als allein mathematisch-logische Kompetenzen offen ist, zeigt sich an Piagets gewähltem Beispiel, daß er eine ganz bestimmte Ausfüllung des Strukturbegriffs verfolgte. Interessierte Piaget sich noch in „frühen“ Arbeiten (bspw. „Das moralische Urteil beim Kinde“ 1972; im Original 1932) für andere als allein mathematisch-logische Kompetenzen und griff er zu ihrer theoretisch-begrifflichen Erfassung auch nicht auf mathematische Formalisierungen zurück, trifft dies für den „späten“ Piaget nicht zu. Diesem ging es ganz besonders um die Möglichkeiten der Formalisierung empirisch beobachtbarer kognitiver Urteile unter Rekurs auf Modelle der Mathematik und Logik.³² Bekanntlich waren diese Modelle das System der Aussagenlogik und die sogenannte INRC- bzw. Kleinsche Vierergruppe. Das System der Aussagenlogik gründet in den vier logischen Basisoperationen: $p \cdot q$, $p \cdot \text{non-}q$, $\text{non-}p \cdot q$, $\text{non-}p \cdot \text{non-}q$. INRC ist ein Akronym und bedeutet: I = Identität, N = Negation/Inversion, R = Reziprozität und C = Korrelativität. Auf der höchsten von Piaget angenommenen kognitiven Stufe verfügt das entsprechende Subjekt souverän über die Regeln dieser beiden Modelle. Es vermag damit durch Deduktion und Experiment Fragen zu beantworten, wie etwa die, welche Faktoren für die Schwingungsfrequenz eines Pendels verantwortlich sind. Ob freilich durch den Rekurs auf diese beiden Modelle alle kognitiven Operationen *angemessen* rekonstruierbar sind, kann durchaus bezweifelt werden. Dies trifft mindestens für moralische und auch für die hier interessierenden Fragen einer historischen Vernunft zu. Es soll gar nicht bestritten werden, daß die Kenntnis der INRC-Gruppe und der Aussagenlogik auch im Rahmen historischen Denkens von Bedeutung sein können, den eigentlichen „Witz“ historischen Denkens betreffen sie aber wohl nicht. Hierzu weiter unten mehr. Zunächst soll allerdings

32 So fordert Piaget (1973b: 8 f.) denn auch, daß sich eine Struktur „zu einer Formalisierung eignen“ müsse, und „daß sich diese Formalisierung unmittelbar in logisch-mathematischen Gleichungen äußern oder durch ein kybernetisches Modell vermittelt werden kann“.

noch auf die Kohlbergsche Verwendungsweise der diskutierten Begriffstrias eingegangen werden.

Kohlberg

Um zu verstehen, wie Kohlberg Kompetenz, Performanz und Struktur auffaßt, ist zunächst ein Seitenblick auf dessen akademische Sozialisation hilfreich (vgl. Garz 1996: 11-28). Kohlberg nahm sein Studium 1948 an der Universität von Chicago auf. Schon der Studienort läßt aufmerken, löst Chicago doch eine Assoziationskette wohlklingender Namen aus: George H. Mead, William James, John Dewey, Robert Park, Anselm Strauss und andere. Und in der Tat spielen diese Namen in der ein oder anderen Weise eine Rolle für die intellektuelle Vita Kohlbergs. Eine besondere Bedeutung hatten die Schriften John Deweys, der von 1894 bis 1904 in Chicago lehrte und bis in die fünfziger Jahre dort großen Einfluß hatte. So heißt es in einem unveröffentlichten Manuskript Kohlbergs:

„[Ich hatte] gelernt, daß die Wahrheit in der jeweiligen Basis-Philosophie ruht, und wählte als [,meine‘] Philosophie diejenige John Deweys, die den weiten Horizont Platos, Aristoteles‘ oder Kants mit der einzigartigen Vernunft vermittelte, die in einer naturalistischen Psychologie enthalten ist, sowie eine Sichtweise des Verhältnisses von Wissenschaft zur Praxis, die auf einem bewußten sozialen Liberalismus beruhte“ (Aus einem Buch mit Jacob Gewirtz, zit. n. Garz ebd.: 15 f.).

Außerdem hatten Charles Morris, der der Herausgeber einiger Schriften Meads war, und William Stephenson, der unter anderem zur Logik der Abduktion arbeitete, einige Wirkung auf Kohlberg. Einen ganz besonderen Eindruck hat aber Anselm Strauss auf ihn gemacht: „Der Soziologe Anselm Strauss war möglicherweise der erste amerikanische Wissenschaftler, der versuchte die Theorie Piagets mit dem symbolischen Interaktionismus George Herbert Meads zu vereinigen“ (Kohlberg 1984: VII, zit. n. Garz 1996: 17). Im Verlaufe seiner Dissertation sollten dann noch weitere Autoren, nun dezidiert entwicklungspsychologische, für Kohlberg von Bedeutung werden, nämlich James Mark Baldwin und Jean Piaget, auf die ihn seine Dissertationsbetreuerin Helen Koch aufmerksam machte.

Bei diesen Einflüssen ist es nicht verwunderlich, daß Kohlberg zu einer Theoriebildung gelangte, der der Stempel des Piagetschen Denkens deutlich aufgedrückt ist, die aber gleichwohl Originalität für sich beanspruchen kann. Ihr innovativer Charakter liegt kurz – und zugegebenermaßen drastisch verkürzend – gesagt in einer Lesart Piagets, die vom amerikanischen Pragmatismus beeinflusst ist. Solch eine Lesart kann natürlich nicht ohne Wirkung auf die für diesen Abschnitt zu

diskutierenden Termini bleiben. Was also heißen Kompetenz, Performanz und Struktur bei Kohlberg?

Zur Beantwortung dieser Frage ist es wenig zielführend, nach erhellenden Begriffsexplikationen bei Kohlberg zu suchen. Diese werden sich nämlich nicht oder nur kaum von denen unterscheiden, die bereits angeführt wurden, als es um die Rekonstruktion des Piaget-schen Denkens in diesen Termini ging. Die grundsätzliche Differenz zwischen Kohlberg und Piaget (mindestens dem „späten“) schlägt sich im methodologisch-methodischen Zugriff nieder, der zugleich eine partiell unterschiedliche Auffassung bezüglich Kompetenz, Performanz und Struktur offenbart. Diese hängt freilich wiederum von dem spezifischen Gegenstandsbereich der Autoren ab.

Ich möchte nun keineswegs auf Einzelheiten des methodischen Vorgehens sensu Kohlberg eingehen. Für die hier vorliegenden speziellen Argumentationszwecke mögen einige wenige Bemerkungen genügen.

Zunächst sei daran erinnert, daß zur Ermittlung des moralischen Urteils den Probanden moralische Dilemmata vorgelegt werden. Dies ist schon etwas ganz anderes als die Konfrontation mit Pendeln, Flüssigkeiten, drei Bergen und dergleichen mehr, handelt es sich im Kohlbergschen Fall doch um sprachliches Material.³³ Ist die Aufgabe, die ein bestimmtes Urteil evozieren soll, bereits sprachlich verfaßt, so ist dies die Antwort darauf ebenso. Die nun vorliegenden verbalen Daten – die zumeist im Rahmen semi-strukturierter bzw. „struktureller“ Interviews erhoben werden – stellen die *Performanz* der Untersuchungsteilnehmer dar. Mit Hilfe mehr oder weniger elaborierter Auswertungsmanuale wird sodann versucht, von den evozierten performativen Leistungen auf zugrundeliegende bedeutungstragende *Tiefenstrukturen* zu schließen. Diese wiederum zeigen den Grad der vorhandenen moralischen *Kompetenz* der Interviewten an. Ein Beispiel (zit. n. Garz 1984: 162): „Die Ehefrau eines Mannes war dem Hungertod nahe. Der einzige Lebensmittelhändler am Ort wollte dem Mann nichts verkaufen, wenn dieser nicht bezahlen könne. Da der Mann kein Geld hatte, fragte er sich, ob er einbrechen und etwas stehlen solle.“ Auf dieses Dilemma reagierten ein US-amerikanischer Forschungspartner und eine malayische Forschungspartnerin folgendermaßen: „Ja, der Mann sollte einbrechen und stehlen, da er sonst niemanden mehr hat, der ihm sein Essen kochen kann“ (US-amerikanischer Forschungspartner). „Der Mann sollte das Essen stehlen; denn wenn seine Frau stirbt, muß er für ihre Beerdigung bezahlen, und das

33 Freilich muß Piaget ebenfalls auf sprachliche Instruktionen zurückgreifen und kommt etwa in seinen Aufgaben zur Klasseninklusion auch nicht um die Berücksichtigung (im weiten Sinne) semantischer Leistungen seiner Forschungspartner herum. Gleichwohl spielt dies alles bei ihm eine deutlich geringere Rolle als bei Kohlberg.

kostet eine Menge“ (Malayische Forschungspartnerin). Offenkundig sind die Antworten der beiden Interviewten durchaus unterschiedlich. Während der US-Amerikaner fürchtet, er werde niemanden mehr haben, der ihm das Essen kochen werde, wenn die Frau sterbe, fürchtet die Malayin die Kosten für die Bezahlung der Beerdigung. Hier äußern sich interessante kulturspezifisch bzw. sozio-ökonomisch bedingte Unterschiede, die näher zu analysieren sicher lohnend wäre. Bei aller Differenz eint beide Antworten jedoch auch eine wesentliche Gemeinsamkeit, die allerdings nicht mehr auf einer inhaltlichen Ebene zu sehen ist, sondern sich erst zeigt, wenn man die strukturelle Bauart der beiden Argumente betrachtet. Beide Forschungspartner argumentieren für den Einbruch aus der gleichen instrumentalistisch verstandenen persönlichen Bindung heraus. Es wird ja nicht für den Einbruch plädiert, weil etwa das Leben der Frau, das an sich von Wert sein könnte, in Gefahr ist, sondern aus dem zweckmäßigen Hintergrund heraus, daß beim Tode der Frau dem Mann persönliche Nachteile entstehen könnten. Diese Gemeinsamkeit, die die beiden Untersuchungsteilnehmer im Kohlbergschen Denkschema auf Stufe 2 des moralischen Urteils stehen läßt, ist erst dann erkennbar, wenn man die inhaltliche Ebene als Ausgangspunkt nimmt, diese dann allerdings in Richtung auf die Analyse der zugrundeliegenden Struktur der verbalen Daten übersteigt, um von ihr aus den Typ der Kompetenz feststellen zu können. Entscheidend ist hierbei, Unterschiede (etwa solche quantitativer Art) auf der inhaltlichen Ebene nicht vorschnell als grundlegende, strukturelle Unterschiede anzusehen:

„Strukturelle Theorien behandeln die meisten quantitativen Änderungen eher als Veränderungen der *Performanz* denn als Veränderungen der strukturellen *Kompetenz*. Veränderungen wie die zunehmende Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung implizieren keine Entwicklung der logischen Struktur des Denkprozesses eines Individuums. Im allgemeinen behandelt die strukturelle Theorie keine Veränderung als eine Veränderung in der strukturellen Kompetenz, es sei denn, die Veränderung wird in einem *qualitativ* neuen Responsemuster offensichtlich“ (Colby, Gibbs, Kohlberg, Speicher-Dubin und Candee 1979: 4; zit. n. Garz 1984: 169; Hervorhebung: C.K.).

Daß Kohlberg seine Herangehensweise durchaus im Rahmen hermeneutischen Vorgehens sah, möge noch ein abschließendes Zitat illustrieren (zit. n. Garz ebd.: 173). In diesem Zitat wird darüber hinaus deutlich, daß Kohlberg und Mitarbeiter keineswegs die Intentionen der Befragten für die maßgebenden Instanzen bei der Rekonstruktion des moralischen Urteils ansehen, mithin einer Hermeneutik im Sinne der *intentio auctoris* (vgl. hierzu Straub 1999a: 239-250) wenig bis gar nichts abgewinnen können. Ebenso wenig ist ihnen an einer Beschränkung auf reine Idiographie gelegen, im Gegenteil.

„Das Stufenkonstrukt ist rein formal (z.B. Sequenz etc.). Die Aufgabe dessen, der Stufen definiert, ist wie die des Literaturkritikers oder des Humanisten, der versucht, das Muster der Ideen, die in Shakespeares oder Aristoteles' Werken enthalten sind, zu analysieren. Die Interviews des Entwicklungspsychologen sind die Texte des Humanisten. Der Test für die Genauigkeit der Interpretation besagt, daß – wenn behauptet wird, daß bestimmte Ideen im Text in bestimmter Weise verknüpft sind, – diese Verknüpfungen auch an anderen Textstellen oder im Textganzen sinnvoll sind. Ob man die Analyse eines Humanisten von der Struktur des Denkens Aristoteles' akzeptiert, hängt nicht von der Akzeptierung einer psychologischen Theorie über die Persönlichkeit des Aristoteles ab. Das Akzeptieren einer Strukturanalyse der kindlichen Stufe impliziert ebenfalls keine Verpflichtung gegenüber einer Theorie der Persönlichkeit des Kindes.

Es gibt einen Schritt zur Generalisierung, den der Stufenpsychologe vornimmt, nicht aber der Literaturkritiker. Der Kritiker analysiert das geistige Muster *eines* Menschen, der Stufenpsychologe analysiert das Muster, das *allen* Kindern auf einer bestimmten Entwicklungsebene gemeinsam ist. Um diese Generalisierung vorzunehmen, muß er unterscheiden zwischen dem kulturell oder individuell variablen *Inhalt* des kindlichen Denkens und dem Denkmuster oder der *Struktur* seines Denkens“ (Colby et al. 1979: 8).

Wie bereits betont, verstehe ich meinen Rekurs auf die Tradition des genetischen Strukturalismus als einen sehr selektiven Rückgriff, mithin auch im Hinblick auf die Kohlbergschen Überlegungen. Zwar interessiert mich seine spezifische Verwendungsweise der fraglichen Begriffstrias brennend im Zusammenhang einer Psychologie historischer Sinnbildung; allerdings nicht so, daß ich jede Prämisse teilen würde. Dies trifft nicht zuletzt für den letzten Satz des obigen Zitates zu: Es ist m.E. durchaus vorstellbar und sogar anzunehmen, daß ein bestimmter kultureller Zusammenhang nicht allein die Oberflächenebene des Denkens tangiert, sondern gewissermaßen bis auf die Strukturen „durchschlägt“ (vgl. hierzu die Struktur-Inhalt-Debatte, etwa Döbert 1986), weshalb kulturelle Faktoren – und damit sind ja nicht einfach „hochkulturelle“ gemeint – konstitutiven Rang für das Denken, Fühlen, Wollen und Handeln haben (können).

Vielleicht kann mit einem zugegebenermaßen vergrößernden Gedanken nochmals verdeutlicht werden, worin ich den für die hier vorliegenden Belange relevanten Beitrag Kohlbergs sehe: In Fortführung der weiter oben zitierten Behauptung von Garz (1984: 20), Chomsky betone die Relevanz der *Grammatik* und Piaget die der *Logik* für die mentale Struktur des Subjektes, könnte abschließend gesagt werden, in Kohlbergs Entwurf stehe die Wichtigkeit der *Semantik* im Vordergrund. Schließlich wird in den Untersuchungen zum moralischen Urteil der Blick auf eine hermeneutisch aufklärbare sinn- und bedeutungsvolle Struktur gerichtet. Semantik als zentrale Strukturierungsinstantz des subjektiven Bewußtseins wird uns noch im Kapitel über Wygotski näher beschäftigen.

3.2 Stadien der Entwicklung

Bekanntlich begreift Piaget, anders als andere Entwicklungstheoretiker, die Entwicklung in terms von quantitativen Zuwächsen fassen, Entwicklung als ein Geschehen qualitativer Sprünge. Diese Sprünge vollziehen sich von einem Stadium zum nächsten. Unter einem Stadium versteht Piaget einen Zeitabschnitt in der Entwicklung des Kindes, in dem sein Denken und Verhalten durch eine spezifische „geistige Grundstruktur“ (Miller 1993: 53) gekennzeichnet ist. Die jeweilige geistige Grundstruktur eines Stadiums unterscheidet sich dem ganzen Typ nach und nicht bloß graduell von der eines anderen Stadiums. Anstatt von Stadium spricht Piaget bisweilen auch von Periode. Die Perioden oder Stadien sind wiederum in Stufen untergliedert. Ich möchte nur kurz auf die unterschiedlichen Stadien, die Piaget im Laufe seiner Forschungen herausgearbeitet hat, zu sprechen kommen (vgl. ausführlicher dazu z.B. Miller ebd.: 56-75 oder Montada 2002: 418-442). Nach Piaget können vier Stadien der geistigen Entwicklung differenziert werden. Es sind dies das sensu-motorische, das prä-, das konkret- und das formal-operatorische Stadium. Festgehalten werden soll hier lediglich, daß auf dem höchsten Entwicklungsniveau der Heranwachsende quasi eine Art Miniatur-Naturwissenschaftler ist, der die Regeln des hypothetisch-deduktiven Denkens beherrscht (s. auch 3.1). Ganz allgemein und vergrößernd kann auch gesagt werden, daß der geistig entwickelte Jugendliche sich durch zunehmende Stimulusunabhängigkeit, erhöhtes Abstraktionsniveau und zunehmende Differenzierung auszeichnet, mithin über eine größere Objektivität der Realitätsperzeption verfügt (Garz 1984: 73). Dies trifft sowohl auf das Piagetsche als auch auf andere genetisch-strukturalistische Modelle zu, etwa diejenigen Kohlbergs, Selmans oder Fowlers. Ganz Ähnliches formuliert im übrigen auch Heinz Werner (1957: 127) in seinem orthogenetischen Prinzip:

„Increasing subject-object differentiation involves the corollary that the organism becomes increasingly less dominated by the immediate concrete situation; the person is less stimulus-bound and less impelled by his own affective states. A consequence of this freedom is the clearer understanding of goals, the possibility of employing substitutive means and alternative ends. There is hence a greater capacity for delay and planned action. The person is better able to exercise choice and willfully rearrange a situation. In short, he can manipulate the environment rather than passively respond to the environment“ (zit. n. Valsiner 1989: 10).

Mir geht es im vorliegenden Zusammenhang nun nicht um eine genauere Charakterisierung der Stadien, sondern vielmehr um die Konstituenten dieses Konzepts. Piaget hat fünf Kriterien genannt, die erfüllt sein müssen, damit von einem Entwicklungsstadium die Rede sein kann (Piaget 1960: 13 ff.; vgl. auch Miller 1996: 53 f.): 1. Die

Entwicklungsstadien müssen deutlich voneinander unterscheidbar sein. Ihr Auftreten erfolgt immer in einer unveränderlichen Anordnung. 2. Das jeweils niedrigere Stadium wird in höhere integriert. 3. Jedes Stadium stellt ein spezifisches kognitives Potential bereit und ist die Voraussetzung für die Erreichung des nächsten Stadiums. 4. Das jeweilige Entwicklungsstadium stellt eine eigenständige und von den anderen deutlich unterschiedene strukturierte Ganzheit dar. 5. Das jeweils neue Stadium weist gegenüber seinem Vorgänger ein subjektadäquateres Äquilibrationslevel auf.

Garz (1984: 33 f.) weist darauf hin, daß für die sich an Piaget anlehenden Entwicklungspsychologen insbesondere die Kriterien 1 und 4 im Zentrum ihrer Aufmerksamkeit standen, da die anderen Kriterien als weniger bedeutsam bzw. als in den Kriterien 1 und 4 bereits enthalten angesehen wurden. Das Kriterium 5 stellte sich für einige Wissenschaftler deshalb als nicht besonders attraktiv heraus, weil es die Anerkennung von Piagets späten kybernetischen Vorstellungen impliziert hätte. Auch ein weiteres Kennzeichnen des Piagetschen Stadienmodells, das zwar nicht unter den oben genannten fünf Kriterien aufgelistet ist, gleichwohl aber für Piaget von Bedeutung war, nämlich die von ihm als höchstwahrscheinlich angenommene Universalität seines Modells, ist vielfach nicht wieder aufgegriffen worden. Für Kohlberg gilt jedoch, daß er sich weitgehend an die Piagetschen Vorstellungen über die Kriterien eines Entwicklungsstadiums angelehnt hat. So hat er denn auch sein eigenes Stadienmodell der moralischen Entwicklung als ein „hard stages model“ bezeichnet, die Modelle etwa von Fowler oder Gilligan, die die genannten Kriterien nicht so streng anwandten, als „soft stages models“ (Garz 1996: 45-49).

Für die Untersuchung des historischen Bewußtseins soll gelten, daß vor der empirischen Analyse, gleichsam a priori, nur wenige der genannten Voraussetzungen angenommen werden sollen. Die Entwicklungsstadien sollen sich qualitativ voneinander unterscheiden, es muß angegeben werden können, was ein „höheres“ Stadium von einem „niedrigeren“ unterscheidet und das kognitive Potential des niedrigeren Stadiums muß in dem höheren „aufgehoben“ sein. Ein kleines Beispiel soll illustrieren, was dies für den vorliegenden Kontext heißen könnte: Wendet man sich der Verwendung historischer Begriffe zu (mehr dazu im Abschnitt 4.3), so kann man annehmen, daß das Wort „Nazi“ je nach Entwicklungsstand des Kindes/Jugendlichen einen unterschiedlichen semantischen Gehalt haben wird. Ein Kind beispielsweise wird vielleicht über seinen Großvater sagen können, er sei ein Nazi gewesen, ohne möglicherweise besonders viel mit diesem Wort verbinden zu können, außer, daß es negativ konnotiert ist. Ein älterer Jugendlicher dagegen wird nicht zuletzt aufgrund schulischer Sozialisationsprozesse das Wort „Nazi“ in ein weiteres semantisches Netzwerk einordnen können, das auf verwandte Begriffe wie „NSDAP“, „Drittes Reich“, „Konzentrationslager“, „Hitlerjugend“

und andere mehr verweist. Die Begriffsverwendung ist dann insofern eine andere, als „Nazi“ von einer bloßen Bezeichnung, die auf den Großvater zutrifft, zu einem Begriff wird, der über konkrete Personen hinausweist.

Inwiefern die anderen Kriterien für das historische Bewußtsein Gültigkeit beanspruchen können, wird sich erst nach extensiven empirischen Analysen erweisen. Extensiv bedeutet hier freilich, daß über die vorliegenden Bemühungen hinaus empirische Anstrengungen unternommen werden müssen – etwa solche interkultureller Art –, die mögliche universelle und nicht-universelle Strukturen voneinander zu scheiden erlauben. Erst nach solchen ausgedehnten Arbeiten wird sinnvoll darüber diskutiert werden können, ob und inwiefern sich Entwicklungsmodelle historischen Bewußtseins postulieren lassen, die den Piagetschen Kriterien genügen. Vorerst ist allerdings Offenheit gefordert; nicht zuletzt dafür, daß sich gar nicht ein einziges Modell – und sei es noch so allgemein formuliert – wird finden lassen, sondern unterschiedliche Modelle, die ihre je eigenen Entwicklungslogiken implizieren.

3.3 Das Äquilibrationsmodell

Bisher ist in diesem Kapitel davon die Rede gewesen, *was* ein Entwicklungspsychologe genetisch-strukturalistischer Provenienz untersucht (Performanzen, die auf Kompetenzen verweisen, die wiederum strukturierte Ganzheiten darstellen), und welche Kriterien ein Entwicklungsmodell in dieser Theorietradition zu erfüllen hat, um als ein gehaltvolles Modell zu gelten. Die Beachtung dieser Aspekte ermöglicht dem Forscher die Aufstellung eines Entwicklungsmodells in deskriptiv-analytischer Hinsicht. Die Frage jedoch, *wie* es zu den beschriebenen Stadien und zu deren Transformation in ein jeweils höheres Stadium kommt, ist damit noch nicht beantwortet. Dies versucht das Äquilibrationsmodell (vgl. zu diesem Abschnitt Miller 1996: 76-82), das als explanatives Konstrukt dienen soll, zu leisten.³⁴ Dabei ist

34 Zu genau diesem Zweck – der Erklärung der Übergänge von einem Stadium zum anderen – hat Piaget sein Äquilibrationsmodell aufgestellt. Es ist daher befremdlich, wenn Brainerd (1978: 207) mit dem Gestus des Entlarvenden schreibt, er werde „die Ansicht vertreten, daß die in Theorien wie derjenigen Piagets vorausgesetzten kognitiven Strukturen rein deskriptive Konstrukte darstellen. Aus dieser Tatsache folgt, daß die Versuche, Strukturen zur Erklärung begrifflicher Entwicklungen heranzuziehen, unter einer gewissen Zirkelschlüssigkeit leiden.“ Über diesen triumphalen Gestus, die strukturelle Beschreibung vermeintlich als falsch verstandene explanative Analyse entlarvt zu haben, hinaus ist die im gleichen Atemzug voll-

die Unterscheidung zwischen Organismus und Umwelt wichtig. Der Organismus trifft auf eine Umwelt, an die er sich anpassen muß, um überleben zu können. Bei jedem Anpassungs- oder, wie es auch heißt, Adaptationsversuch stehen ihm zwei Möglichkeiten zur Verfügung: Assimilation und Akkomodation. Bei der Assimilation paßt der Organismus Informationen aus der Umwelt in seine bereits vorhandenen Strukturen ein. Bei der Akkomodation dagegen verändert es die eigenen Strukturen und paßt diese an die Umwelтанforderungen an. Empirisch finden sich die skizzierten idealtypischen Formen der Organismus-Umwelt-Auseinandersetzung kaum einmal in Reinform. Das Movens beider Anpassungsstrategien ist die Wahrnehmung einer Nicht-Passung zwischen Organismus und Umwelt. Da, gemäß Piaget, aber der Organismus stets nach einem Gleichgewicht zwischen sich und den äußeren Anforderungen strebt, setzt er die genannten Strategien immer dann ein, wenn die Diskrepanz zwischen Organismus und Umwelt zu groß und ein Gleichgewicht damit nicht mehr gegeben ist. Die jeweils neu erreichte Passung hängt dann von der bisherigen Lerngeschichte des Organismus ab. Es entstehen nicht quasi über Nacht radikal andere Strukturen, sondern die schon vorhandenen werden so modifiziert, daß sie zur Integration des Neuen dienen können (Akkomodation) oder aber dieses Neue wird soweit kognitiv bearbeitet, daß es als nicht mehr ganz so neu, sondern mit den alten Strukturen vereinbar scheint (Assimilation).

Ungeachtet der Frage, ob es sich bei dem Äquilibrationsmodell um einen kognitiven Mechanismus handelt, der – wie Piaget meint – tief in der menschlichen Biologie verankert ist, hat das Modell unbestreitbar auch für die eigene Fragestellung heuristischen Wert. Soweit ich sehe, spricht nämlich nichts dagegen und einiges dafür, auch den Umgang mit Historie als von den Adaptationsmechanismen Assimilation und Akkomodation mitkonstituiert anzusehen. Bei einer entsprechend weiten Fassung beider Termini, die Piaget ja selbst vornimmt, lassen sie sich nämlich ohne weiteres als hermeneutische Begriffe auffassen.³⁵ Möchte ein Jugendlicher etwa verstehen, wie die aztekische Gesellschaft aufgebaut ist, wird er vielleicht auf sein Wissen über die soziale Schichtung der eigenen Gesellschaft zurückgreifen und die dabei implizierten Strukturen auf das ihm noch Neue anzuwenden versuchen. Dabei wird er feststellen können, daß Manches, was er schon kennt, in ähnlichem Gewande auch für die vergangene Gesellschaft zutrifft, manches andere aber nicht. Während er im ersteren Falle also

zogene Abwertung der strukturell-deskriptiven Analyseebene gleichermaßen kritikwürdig.

35 Genau dies tut etwa Straub (1999b), wenn er die kognitiven Operationen interpretativer Wissenschaftler, denen es um Fremdverstehen zu tun ist, mit den Begriffen Assimilation und Akkomodation umschreibt.

die Informationen über die Azteken an die bereits vorhandenen Strukturen assimilieren kann, erfordern die nicht integrierbaren Informationen Akkomodationsakte. Auch hier werden allerdings die bekannten Strukturen nicht wertlos, sondern müssen ebenfalls zur Anwendung kommen. Nur werden sie in diesem Falle im Modus des „als ob“ angewandt, etwa dergestalt: Das, was in der aztekischen Gesellschaft oberster Priester genannt wird, entspricht in der katholischen Kirche in bestimmter Hinsicht einem Kardinal, in bestimmten anderen Hinsichten aber nicht. Im Zuge solcher Assimilations- und Akkomodationsversuche wird stets die Wirklichkeit als eine bestimmte interpretiert und damit z.T. auch konstruiert. Zwar handelt es sich dabei zunächst um eine vergangene Wirklichkeit. Diese wird allerdings nur auf der Folie der Gegenwart verständlich. Gleichzeitig erfährt die Gegenwart durch die Auseinandersetzung mit der vergangenen Wirklichkeit eine neue Dimension und bleibt nicht mehr so, wie sie vorher war.

Ob das Äquilibrationsmodell in der Biologie des Menschen wurzelt, ist aber bei näherer Hinsicht vielleicht doch nicht einerlei. In der Piagetschen Fassung jedenfalls droht die Betonung einer biologischen Fassung des Modells die entscheidende Rolle der Sozialität des Entwicklungsprozesses zu verdecken. Wie wir nämlich mit Historie umgehen, welche Adaptationsleistungen wir vornehmen, ist ja nicht in unser Belieben gestellt, sondern immer sozial vermittelt. Ein Nachfahre der schwarzen Sklaven lernt stets etwas anderes über den amerikanischen Sezessionskrieg als ein Nachfahre der weißen Sklavenhalter.

Zur sozialen Imprägniertheit bzw. – schärfer gefaßt – Konstitution von Entwicklung wird noch im nächsten Abschnitt einiges zu sagen sein, hier nur noch soviel: Es soll nicht behauptet werden, Piaget sähe keinen Zusammenhang zwischen Sozialität und Entwicklung (das wäre auch absurd), es soll allerdings wohl behauptet werden, die Wichtigkeit von Sozialität werde nicht genug von ihm herausgestellt. Freilich trifft dies nicht gleichermaßen auf andere Proponenten des genetischen Strukturalismus zu. So heißt es etwa bei Kohlberg, „daß die moralische Entwicklung desto schneller verläuft, je mehr soziale Stimulation stattfindet“ (Kohlberg 1974: 109, zit. n. Garz 1996: 32).³⁶ Auch in den Arbeiten Gilligans sieht man eine andere – und zwar prinzipiell andere – Akzentuierung (s. Abschnitte 3.4 und 3.5).

36 Daß diese Aussage allerdings durchaus ambivalenten Charakter in bezug auf die Rolle von Sozialität für die Entwicklung hat, dürfte augenfällig sein.

3.4 Nicht allein kognitive Faktoren der Strukturgenese

Die genetisch-strukturalistische Tradition ist bisweilen einer kognitivistischen Ausrichtung bezichtigt worden. Immer gehe es ihr um die Entwicklung des Kindes zum „Mini-Wissenschaftler“ bzw. „Mini-Moralphilosophen“ unter eklatanter Vernachlässigung der motivationalen, vor allem aber der emotionalen Entwicklung, wie überhaupt des lebensweltlichen Fundierens von Moral überhaupt. Bezieht sich diese Kritik auf Kohlberg, so wird nicht zuletzt dessen Methodik kritisiert, die durch ihre präfabrizierten Dilemmata lediglich artifizielle Antworten ihrer Forschungspartner evoziere, die auf einer rein intellektuellen Ebene verblieben. Wenn auch die Harschheit der Kritik nicht geteilt werden muß, kann doch gesagt werden, daß sie in ihrer Grundtendenz einen wunden Punkt trifft. Insbesondere die Arbeiten Gilligans haben in Methodik und theoretischer Hinsicht einen anderen gangbaren Weg aufgewiesen, der gleichwohl im Rahmen des genetisch-strukturalistischen Ansatzes seinen Platz findet. Anhand der prominentesten Arbeit dieser Autorin (Gilligan 1977, 1984) soll die stärkere Betonung der emotionalen und motivationalen Verankerung des moralischen Bewußtseins sowie seine lebensweltliche Fundierung aufgezeigt werden. Der Blick auf neuere Arbeiten (s. etwa Brown und Gilligan 1992) offenbart auf der Ebene der Grundbegrifflichkeit, wenn ich recht sehe, nichts Neues.

„Die andere Stimme“

Bekanntlich ging es Carol Gilligan darum, die Entwicklungstheorien von Sigmund Freud, Erik H. Erikson, Jean Piaget und Lawrence Kohlberg kritisch zu überprüfen und zu revidieren, mindestens aber zu ergänzen. Das Motiv für dieses Unterfangen lag darin, daß Gilligan in den genannten Theorien die Entwicklung von Frauen weder adäquat beschrieben noch erklärt sah.

Wie es schon bei der Diskussion des Kohlbergschen Programms keineswegs um dessen konkrete Entwicklungstheorie von der präkonventionellen über die konventionelle bis zur postkonventionellen Stufe moralischen Urteilens ging, so geht es mir auch bei der Würdigung Gilligans nicht um deren genaue Vorstellungen bezüglich der moralischen und Selbstentwicklung der Frau, die im wesentlichen an Normen der Verantwortung und Fürsorge ausgerichtet sein soll. Vielmehr möchte ich auf grundlegende Gesichtspunkte der Gilliganschen Bemühungen aufmerksam machen, die ihren Ansatz auch für eine Psychologie des Geschichtsbewußtseins besonders interessant erscheinen lassen.

Bei allen Gemeinsamkeiten, die Gilligan trotz aller Kritik mit Kohlberg teilt und derer sie sich selbst ja auch durchaus bewußt ist, ist

eine entscheidende Differenz bereits im methodischen Zugang zu sehen. Während Kohlberg zumeist mit künstlichen Dilemmata gearbeitet hat (etwa mit dem berühmten Heinz-Dilemma, aber auch einer ganzen Reihe anderer z.T. aus der antiken Kasuistik entlehnten Dilemmata [vgl. Garz 1984: 161, Fußnote 1]), hat Gilligan ihr Hauptaugenmerk auf „more frequently occurring, real-life moral dilemmas of interpersonal, empathic, fellow-feeling concerns“ (Haan 1971, zit. n. Gilligan 1977: 490) gelegt. Es handelt sich dabei um ein Vorgehen, das sie mit ihrer (später insbesondere in der coping-Forschung berühmt gewordenen) Kollegin Norma Haan teilt. Hier wie auch sonst ist der methodische Zugriff folgenreich.

In ihrer berühmten Untersuchung zu moralischen Urteilen in bezug auf Abtreibung rekrutierte Gilligan 29 Frauen unterschiedlichen Alters, ethnischen Hintergrunds und sozialer Zugehörigkeit mit Hilfe einschlägiger Beratungsstellen. Die Gründe der Frauen, an der Untersuchung teilzunehmen, waren vielfältig: Einige kamen, um nochmal für sich selbst größere Klarheit hinsichtlich einer Entscheidung für oder gegen Abtreibung zu gewinnen, andere auf den Rat eines professionellen Beraters hin, der sich wiederholter Abtreibungen seiner Klientinnen wegen sorgte, wieder andere schließlich, weil sie einen Beitrag zur Forschung leisten wollten (vgl. ebd.: 491).

Das Vorgehen bei der Datenerhebung sah nun folgendermaßen aus (vgl. ebd.: 491 f.): Zunächst sollten die Befragten die anstehende Entscheidung für oder gegen eine Abtreibung diskutieren, wie sie mit ihr umgingen, welche Alternativen sie in Betracht zogen, ihre Gründe für oder gegen die jeweilige Option erläutern, über die Menschen, die darin involviert waren, sprechen sowie die Konflikte, die dies beinhaltete und die Weise, in der diese Entscheidung ihr Selbstkonzept und ihre Beziehung zu anderen berührte, erörtern. Im Anschluß an das Interview wurden die Forschungspartnerinnen in der gängigen Kohlbergschen Manier auf ihr moralisches Urteil hin untersucht.

Die Ergebnisse dieser bahnbrechenden Studie sind hinlänglich bekannt: „The morality of responsibility which women describe stands apart from the morality of rights which underlies Kohlberg's conception of the highest stages of moral judgement“ (ebd.: 509). Daß Gilligans Überlegungen selbstredend nicht ohne Widerspruch blieben, sei hier nur erwähnt (vgl. etwa Döbert 1988; aus methodischer Sicht Kerber [1986] und aus feministischer Perspektive Bilden 1991). Wichtig erscheint mir für den vorliegenden Zusammenhang, daß Kohlbergs „Widersacherin“, unabhängig von der Frage nach einer männlichen oder weiblichen Moral, etwas in den Blick bekommt, das Kohlberg bereits aus methodischen Gründen entgehen muß. Dadurch, daß Forschungspartner nicht über hypothetische Dilemmata nachdenken, als handelte es sich um eine unpersönliche Schularbeit, sondern über sie selbst ganz entscheidend betreffende Fragen, wird gewissermaßen das „ganze“ moralische Subjekt angesprochen. Dadurch vollzieht Gilligan

einen Perspektivwechsel weg von der „nur“ oder doch vorwiegend kognitiven Einschränkung des Kohlbergschen Paradigmas hin zu einer das Selbst darüber hinaus in seiner gefühls- und motivationsmäßigen sowie lebensweltlichen Verankerung umfassenden Sichtweise. Das wird nicht zuletzt dann deutlich, wenn der persönliche Hintergrund der Forschungspartnerinnen ausführlich exploriert und kommentiert wird. Dies trifft nun nicht allein für die „Abtreibungsstudie“ zu, sondern bereits ebenso auf eine dieser Studie vorgeschaltete Pilotstudie, in der die Untersuchungsteilnehmerinnen über ihren Begriff der Moral sprechen sollten. Exemplarisch sei hier lediglich ein Ausschnitt aus einem Interview mit einer Studentin wiedergegeben (ebd.: 485):

„[Why be moral?] Millions of people have to live together peacefully. I personally don't want to hurt other people. That's a real criterion, a main criterion for me. It underlies my sense of justice. It isn't nice to inflict pain. I empathize with anyone in pain. Not hurting others is important in my own private morals. Years ago, I would have jumped out of a window not to hurt my boyfriend. That was pathological. Even today though, I want approval and love and I don't want enemies. Maybe that's why there is morality – so people can win approval, love and friendship.

My main moral principle is not hurting other people as long as you aren't going against your own conscience and as long as you remain true to yourself. ...

There are many moral issues such as abortion, the draft, killing, stealing, monogamy, etc. If something is a controversial issue like these, then I always say it is up to the individual. The individual has to decide and then follow his own conscience. There are no moral absolutes. ... Laws are pragmatic instruments, but they are not absolutes. A viable society can't make exceptions all the time, but I would personally. ... I'm afraid I'm heading for some big crisis with my boy-friend someday, and someone will get hurt, and he'll get more hurt than I will. I feel an obligation to not hurt him, but also an obligation to not lie. I don't know if it is possible to not lie and not hurt.“

3.5 Zum Verhältnis von epistemischem Subjekt und Erkenntnisobjekt

Es ist ein grundlegender Unterschied, ob eine Person es bei ihren kognitiven Bemühungen mit einem Gegenstand zu tun hat, der fundamental von ihr selbst unterschieden ist – etwa dem Lauf der Planeten – oder ob sie gewissermaßen sich selbst zum Erkenntnisobjekt macht. Letzteres geschieht unweigerlich dann, wenn sie über Fragen der Moral, des sozialen Miteinanders oder eben der Geschichte nachdenkt. Die „Objekte“, denen sie hier begegnet, erfordern keine naturwissenschaftlichen Kausalerklärungen, sondern hermeneutische Rekonstruktionen, handelt es sich bei ihnen doch um von vorneherein sinn- und bedeutungsstrukturierte Gebilde. Deshalb muß Kohlberg im Rahmen

seiner Methodologie auf verbale Daten zurückgehen, deren Bedeutungsgehalt rekonstruktiv aufzuschlüsseln ist. Ebenso verhält es sich natürlich mit den Arbeiten von Robert Selman oder William Damon zur sozialen Perspektivenübernahme oder allgemeiner zum kognitiven Aufbau der sozialen Welt.

Sozialität, Moral und Geschichte treten uns aber nicht erst als Erkenntnisobjekte gegenüber, sondern affizieren uns bereits vor jeder verwissenschaftlichten Beschäftigung mit ihnen. Dies gilt selbstredend auch für die Natur. Während diese allerdings im Rahmen der alltäglichen Lebenswelt einen ganz anderen Status hat als im Rahmen der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihr, trifft dies so für Sozialität, Moral und Geschichte nicht zu. Ihr wissenschaftliches Pendant gründet in einer viel stärkeren Weise in einem lebensweltlichen Fundament. Wie dem auch genauer sei – mir kommt es vor allem auf folgendes an: Sozialität, Moral und Geschichte gehören zu den grundlegenden menschlichen Existenzialien. Deshalb erlaubt eine psychologische Beschäftigung mit ihnen einen (mindestens) zweifachen Zugriff: Zum einen kann diese Beschäftigung in einer detaillierten (explanativen) Rekonstruktion kognitiver, emotionaler und motivationaler Kompetenzen bei der jeweiligen subjektiven Auseinandersetzung hiermit bestehen. Zum anderen aber kann gleichermaßen der Fokus gelegt werden auf die das (dann eben nicht allein epistemische) Subjekt konstituierenden Faktoren. Um es auf den Bereich des Geschichtsbewußtseins zu beschränken: Es ist das eine, kognitive historische Operationen nebst ihren motivationalen sowie emotionalen Voraussetzungen und Folgen zu untersuchen, und es ist ein anderes, die Durchdrungenheit der Person von Geschichte zu analysieren. Nach meinem Dafürhalten – und ich hoffe dies hinreichend deutlich gemacht haben zu können – zeigt sich in der Entwicklung des genetisch-strukturalistischen Programms die Möglichkeit eben dieses zweifachen Zugriffs.

3.6 Genetischer Strukturalismus und Geschichtsbewußtsein

Was kann aus der Beschäftigung mit Konstituenten des genetischen Strukturalismus für eine (Entwicklungs-)Psychologie des Geschichtsbewußtseins festgehalten werden? Ich resümiere lediglich die vorhergehenden Ausführungen.

Grundlegende Begriffe und Theoreme können in einer hermeneutischen Lesart, wie sie teilweise von Kohlberg vorgenommen wurde, für die Konzeptualisierung des historischen Bewußtseins fruchtbar gemacht werden. Es spricht einiges dafür, Artikulationen des geschichtlichen Bewußtseins als Performanz zu begreifen, deren interpretative Durchdringung es einem ermöglicht, zu einer zugrundeliegenden strukturell beschreibbaren historischen Kompetenz zu gelangen.

gen. Darüber hinaus kann auch das Äquilibrationsmodell – in interpretationstheoretischer Wendung – den modus operandi des historischen Bewußtseins sichtbar werden lassen. Was das Stadienmodell anbelangt, so muß die Möglichkeit eines solchen im Laufe ausgehnter empirischer Studien eruiert werden; es kann allenfalls als Fernziel dienen. Realistischerweise wäre im Rahmen einer Studie wie der hier vorliegenden mit einer ausführlichen Rekonstruktion des historischen Bewußtseins Jugendlicher und der Formulierung von Entwicklungshypothesen bereits einiges erreicht. Von Carol Gilligan kann man des weiteren (unter anderem) etwas darüber lernen, wie kognitivistische Reduktionen bei der Herausarbeitung der Strukturgenese vermieden werden können. Dies ist insbesondere dann von aller größter Bedeutung, wenn es nicht mehr allein um eine Beschreibung der Strukturgenese in Termini einer eng verstandenen Kompetenzentwicklung geht, sondern um die psychologische Aufhellung der existentiellen Bedeutung der jeweiligen „Erkenntnisobjekte“. Das führt im vorliegenden Zusammenhang zur Erwägung einer grundsätzlich zweigeteilten Analyse des Geschichtsbewußtseins: einerseits als Exploration des verwissenschaftlichten Geschichtsbewußtseins, andererseits als Herausarbeitung der Konstitution des Subjekts durch Geschichte.

4 Wygotskis kulturhistorischer Ansatz

4.1 Einführende Bemerkungen

Anders als für das vorangegangene Unterkapitel über den genetischen Strukturalismus erachte ich bei der selektiven Rekonstruktion von Wygotskis Ansatz einige einbettende Ausführungen für nötig. Dies liegt daran, daß der kulturhistorische Ansatz im Unterschied zur Piagetschen Tradition im deutschsprachigen Raum erst langsam an Bekanntheit gewinnt. Daher werde ich, bevor auf die im engeren Sinne für den vorliegenden Zusammenhang relevanten Aspekte der Wygotskischen Psychologie eingegangen wird, zunächst einen knappen Abriß des Werkes vornehmen (4.1.1) und einige Anmerkungen zur Rezeption Wygotskis in der Sowjetunion, der angloamerikanischen und der deutschsprachigen Psychologie anbringen (4.1.2).

4.1.1 Ein Abriß des Werkes

Lew S. Wygotskis (1896-1934) psychologisches Schaffen umfaßt verhältnismäßig wenige Jahre. Dies liegt zum einen daran, daß er zunächst einmal insbesondere als Literaturwissenschaftler und Lehrer tätig ist und sich erst später ganz auf wissenschaftlich-psychologische

Arbeit konzentriert. Dies liegt aber auch daran, daß er aufgrund einer Tuberkuloseerkrankung bereits im Alter von nur 38 Jahren stirbt.

Mit Ijzendoorn und van der Veer (1984: 15-22) kann zum Zwecke eines ersten Überblicks das Wygotskische Œuvre in vier Perioden unterteilt werden. Die erste davon kann auf die Jahre 1917-1924 datiert werden, in denen Wygotski noch weitgehend außerhalb der eigentlichen akademischen Psychologenszene der frühen Sowjetunion unter anderem an einer „Psychologie der Kunst“ arbeitet. Die zweite Periode umfaßt die Jahre 1924-1927, die in dem groß angelegten grundlagentheoretischen Essay „Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung“ (1985b; im Original 1927) gipfelt. In der dritten Periode – 1927-1930/31 – findet die Ausarbeitung der ersten Fassung der kulturhistorischen Theorie statt. Diese erfährt in den darauffolgenden Jahren bis zum Tode Wygotskis 1934 bedeutende Revisionen, die sich nicht zuletzt in seinem berühmtesten Buch „Denken und Sprechen“ (1977; im Original 1934) niederschlagen.³⁷

In seiner ersten Schaffensperiode veröffentlicht Wygotski – sicher auch aufgrund seiner akademischen Sozialisation unter anderem in der Literaturwissenschaft – einige literatur- bzw. kunstpsychologische Studien. Er interessiert sich v.a. für die psychologische Klärung ästhetischer Empfindungen beim Akt des Lesens. Die Quintessenz seiner Bemühungen hierzu schlagen sich in seinem Buch „Die Psychologie der Kunst“ (1979; im Original 1925) nieder, das er auch als psychologische Dissertationsschrift einreicht. Man könnte einwenden, daß diese Phase für die spätere wissenschaftliche Entwicklung unbedeutend sei. Dem kann allerdings entgegengehalten werden, daß „Denken und Sprechen“ ohne die literaturwissenschaftliche bzw. literaturpsychologische Abarbeitung an klassischen Werken Tolstois,

37 Inzwischen haben Joachim Lompscher und Georg Rückriem eine Neuübersetzung von „Denken und Sprechen“ bereitgestellt (Vygotskij 2002), in der eine Reihe von Fehlern des von Gerhard Sewekow 1964 erstellten Texts korrigiert wurden und der konsequent das Original von 1934 zugrunde liegt. Diese Ausgabe war zur Zeit der Erstellung und Abgabe der Dissertationsschrift leider noch nicht verfügbar, weshalb ich mich auf die Übersetzung von Sewekow gestützt habe. Mittlerweile habe ich allerdings die Stellen, die ich aus der älteren Übersetzung von „Denken und Sprechen“ zitiere mit den entsprechenden Passagen aus der neuen Übersetzung verglichen. Da die Unterschiede, die ich feststellen konnte, für den vorliegenden Zusammenhang vernachlässigbar erscheinen, habe ich die Zitate aus der alten Übersetzung belassen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, daß in der neuen Übersetzung der pragmatische Charakter der Wygotskischen Termini stärker betont wird, so daß nicht mehr – wie noch in der alten Übersetzung – etwa von „innerer Sprache“ oder „Sprachtätigkeit“, sondern von „innerem Sprechen“ und „Sprechfähigkeit“ die Rede ist.

Dostojewskis oder Shakespeares so nicht möglich gewesen wäre. „Denken und Sprechen“ ist nämlich gerade in seinen letzten Kapiteln voll mit literarischen Anspielungen, die zur argumentativen Verdeutlichung wichtiger theoretischer und empirischer Überlegungen dienen. In diese erste „Schaffensperiode“ fällt wohl auch eine intensive Beschäftigung mit Descartes und Spinoza. Beide sollten noch für „Die Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung“ (1996; im Original 1934) wichtig werden, letzterer besonders auch für Wygotskis bereits erwähnte grundlagenkritische Auseinandersetzung mit den damals bestehenden Hauptströmungen der Psychologie („Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung“). Den Endpunkt dieser Phase markiert der Eintritt Wygotskis 1924 in das psychologische Institut der Moskauer Universität unter der Leitung Kornilows.

Auf dem II. Kongreß für Psychoneurologie hält Wygotski, der damals in der akademischen Psychologie noch unbekannt ist, einen Vortrag mit dem Titel „Die Methodologie reflexologischer und psychologischer Studien“. Es geht ihm darin, wie auch in einer anderen im selben Jahr geschriebenen und ein Jahr später veröffentlichten Arbeit „Das Bewußtsein als Problem der Psychologie des Verhaltens“ (1985a; im Original 1925), um eine „objektive Psychologie“, die zwar weiterhin das Reflex-Konzept als ein zentrales anerkennt, gleichwohl unter der entschiedenen Miteinbeziehung der Kategorie des Bewußtseins. Der soeben erwähnte Vortrag stößt auf das Interesse des damaligen Leiters des psychologischen Instituts der Moskauer Universität Kornilow,³⁸ der Wygotski eine Mitarbeit am Institut anbietet. Trotz der Betonung, daß die Kategorie des Bewußtseins konstitutiv für die Psychologie sei, ist die Orientierung an der damaligen Reflexologie à la Bechterew respektive Pawlow noch dominant. Im übrigen ist das Postulat einer Einbeziehung des Bewußtseins im Sinne der damals geforderten marxistischen Neuorientierung der Psychologie durchaus „en vogue“.

38 Kornilow war der Nachfolger von Chelpanow, der das Moskauer Institut gegründet hatte. Letzterer hatte im Zuge der geforderten marxistischen Neuorientierung der Psychologie in der Folge der Oktoberrevolution seinen Posten als Institutsleiter abgeben müssen. Seine wissenschaftliche Haltung kann als die eines Eklektikers bezeichnet werden, der mehrere – auch inkommensurabel erscheinende – Richtungen an seinem Institut koexistieren ließ. Dies trug ihm in Wygotskis „Krisen-Essay“ eine rigorose Kritik ein. Kozulin (1990: 97) schreibt hierzu m.E. sehr zutreffend: „One may wonder whether Vygotzky would have stuck to his low opinion of eclecticists like Chelpanow if he had known how rigid none eclectic scientific opinion could be. One may also wish that Vygotzky had dwelled in greater detail on the difference between eclecticism as a theoretic position and pluralism as a scientific policy.“

Die in vielerlei Hinsicht interessanteste Arbeit aus dieser Zeit stellt wohl sein Essay zur Krise der Psychologie dar, der übrigens zwar in etwa zeitgleich mit der ganz ähnlich überschriebenen Bühlerschen Arbeit entsteht (Bühler 1927), gleichwohl erst 1982 erscheint. In diesem Essay beschäftigt Wygotski sich v.a. mit der Psychoanalyse, dem Personalismus Sterns, der Reflexologie bzw. Reaktologie und der Gestaltpsychologie. Die These, die er bezüglich ihrer jeweiligen Entwicklung entfaltet, besagt, daß sie von einer interessanten empirischen Beobachtung auf einem bestimmten Feld der Psychologie ihren Ausgang nehmen, ihren Zuständigkeitsbereich im weiteren Verlauf immer mehr ausdehnen bis kein Phänomen mehr außerhalb ihrer Reichweite erscheint, um schließlich weithin als pure Ideologie zu enden. Daß dies beständig geschehe, sei dem Mangel an einer allgemeinen Psychologie geschuldet. Mit allgemeiner Psychologie ist nicht die entsprechende heutige Teildisziplin, sondern eine vor den einzelnen Teildisziplinen liegende und für sie alle Gültigkeit beanspruchende Grundlage gemeint. Neben einer Fülle weiterer anregender Überlegungen geht Wygotski auch auf die Beziehung zwischen empirischem Datum und Theorie ein. Er kommt dabei vor den entsprechenden Popperschen und sonstigen hierzu einschlägigen wissenschaftstheoretischen Überlegungen (Lakatos, Kuhn) zu dem Schluß, daß jede empirische Beobachtung durch und durch theoriegetränkt sei.

In den darauffolgenden Jahren 1928-1930 entwickelt Wygotski mit seinen Mitarbeitern – insbesondere sind dies Alexej N. Leontjew und Alexander R. Luria – die erste Fassung der sogenannten „kulturhistorischen Theorie“ (vgl. hierzu Keiler 1997: 68-75). In ihr geht es um die Herausbildung der „höheren“ mentalen Funktionen. Insbesondere die Konzepte der „psychischen Werkzeuge“ und der „Interiorisation“ sind von grundlegender Bedeutung. Während ein technisches Werkzeug die äußere, verändere ein psychisches Werkzeug die innere Natur. Zu solchen psychischen Werkzeugen zählen etwa das Zahlensystem, Schemata und als wichtigstes die Sprache. Sie werden als Hilfsmittel zur Transformation der „niederen“ mentalen Funktionen in höhere und damit spezifisch menschliche psychische Funktionen benutzt. Diese Hilfsmittel sind nun zunächst außen vorhanden und werden erst im Prozeß ihrer wiederholten Nutzung vom sich entwickelnden Kind verinnerlicht. Ihre vorläufige Gestalt erhält die „kulturhistorische Theorie“ in der 1931 erschienenen „Pädologie des Jugendalters“ (1987; im Original 1931), wobei hinzugefügt werden muß, daß diese Arbeit schon eine Art „Übergangsarbeit“ (Keiler 1997: 69) auf dem Wege zu einer revidierten „kulturhistorischen Theorie“ ist. Drei Gesetzmäßigkeiten zur Erfassung der „Entwicklungsgeschichte der menschlichen Persönlichkeit“ lassen sich in dieser Schrift ausmachen (ebd.: 72-74). Das erste Gesetz „kann als das ‚Gesetz des Übergangs von den unmittelbaren, angeborenen, natürlichen Verhaltensweisen zu den vermittelten, künstlichen, im Prozeß der kulturellen Entwicklung

entstandenen psychischen Funktionen‘ bezeichnet werden“ (ebd.: 72). „Das zweite Gesetz stellt die ‚kulturelle Entwicklung des Verhaltens‘ in einen engen ‚Zusammenhang mit der historischen beziehungsweise sozialen Entwicklung der Menschheit““ (ebd.: 73). Das dritte Gesetz schließlich wird bezeichnet als „Gesetz des Wanderns der Funktion von außen nach innen““ (Wygotski 1987: 630; zit. n. Keiler 1997: 73).

Als eine weitere „Übergangsarbeit“ bezeichnet Keiler (ebd.: 75; vgl. für die weiteren Ausführungen auch 75-86) Wygotskis Studie „Geschichte der höheren psychischen Funktionen“ (1992; im Original 1930), mit dem Unterschied allerdings, daß hier der Akzent auf der Revision der kulturhistorischen Theorie liege. Von dieser Arbeit an ist nur mehr in kritischer Weise von „psychischen Werkzeugen“ die Rede. Wygotski wehrt sich insbesondere gegen eine Subsumtion von Zeichen im allgemeinen und der Sprache im besonderen unter die Kategorie des „psychischen Werkzeugs“. Des weiteren findet in dieser Phase eine besondere Akzentuierung der Rolle der Kommunikativität und Sozialität für die Entwicklung statt. Hier ist auch der wesentliche Unterschied zu dem von Wygotski ansonsten in vielerlei Aspekten zustimmend zitierten Piaget zu sehen, dessen Auffassung von Entwicklung jener noch in „Denken und Sprechen“ genauer kritisieren wird. Diese Kritik läuft im wesentlichen darauf hinaus, daß Piaget meine, das Kind werde im Laufe der Entwicklung sozialisiert, wohingegen Wygotski behauptet, Sozialität sei immer schon da und werde im Prozeß der Entwicklung individualisiert. Als prototypisch kann hier die unterschiedliche Auffassung des Schicksals der „egozentrischen Sprache“ gesehen werden. Diesem Schicksal kommt insofern auch besondere Bedeutung zu, als zu den Überlegungen zur Sprachentwicklung die Ausführungen zur Beziehung zwischen Gedanke und Wort gehören. Diese Ausführungen wiederum betreffen nun die zentrale Rolle, die Wygotski der Bedeutungs- und Sinnhaftigkeit des Psychischen einräumt.

Für den vorliegenden Zusammenhang erscheinen mir Wygotskis Überlegungen seiner vierten und letzten Schaffensperiode, und hier die Arbeiten zum Zusammenhang von Sprache und Denken, am wichtigsten zu sein. Ich werde daher – nach den folgenden Anmerkungen zur Rezeption Wygotskis – nur knapp auf das allgemeine kulturhistorische Kerntheorem der Zeichenvermitteltheit des Psychischen eingehen, um mich dann ausführlicher denjenigen sprach- und denkpsychologischen Studien zu widmen, in denen m.E. Grundzüge einer entwicklungspsychologischen Hermeneutik auszumachen sind.³⁹

39 Ich stimme damit mit Kozulins (1990: 8) Lesart von Wygotski überein: „Wygotsky sought to unravel the mystery of thought realizing itself in a word. He came to the conclusion that the central category of mental life is that of sense that becomes objectivized in words. The

4.1.2 Anmerkungen zur Rezeption

Die Rezeptionsgeschichte der Arbeiten von Wygotski ist eine verwinkelte Angelegenheit. In den gut zehn Jahren seines eigentlich psychologischen Schaffens (1924-1934) hat dieser Autor eine Fülle an größeren und kleineren Arbeiten verfaßt, die zu einem Großteil jedoch zu seinen Lebzeiten nicht veröffentlicht wurden. Auch sein vielleicht bekanntestes Buch „Denken und Sprechen“ ist erst nach Wygotskis Tod – wenngleich im selben Jahr (1934) – publiziert worden. Was seine Rezeption in der Sowjetunion und über diese hinaus allerdings besonders beeinträchtigte, war das sogenannte „Pädologie-Dekret“ der KPdSU im Jahre 1936, das zu einer weitgehenden Beschlagnahmung des vorhandenen Wygotskischen Œuvres führte. Dieses Dekret richtete sich gegen die „Pädologie“,⁴⁰ die sich als eine integrale Wissenschaft der Entwicklung des Kindes verstand. Unter anderem operierten die sich ihr verpflichteten Wissenschaftler mit Testbatterien zur Ermittlung kognitiver Fähigkeiten. Die praktische Konsequenz dieser Testungen sah unter anderem die Einweisung „minderbegabter“ Kinder in Sonderschulen vor, was der sowjetischen Ideologie widersprach und zu einer pauschalen Ächtung der Pädologie führte. Da auch Wygotski sich auf diesem Gebiet engagiert hatte, wurde ungeachtet des Umstandes, daß er selbst die gängige Testpraxis kritisiert hatte, sein Werk konfisziert. Die Vermutung, daß Wygotskis Schriften auch deshalb beschlagnahmt wurden, weil es sich hierbei um einen Autor handelte, der die gesamte aktuelle internationale Psychologie in nicht ideologisch verzerrter Weise berücksichtigte, ist wohl nicht unbegründet. Wie dem auch sei, bedeutete das „Pädologie-Dekret“ einen langjährigen Bann über die Arbeiten Wygotskis, der erst in den fünfziger Jahren nach Stalins Tod (zumindest ansatzweise) beendet wurde.⁴¹ Bis

structure of human consciousness thus has a ‚semantic‘ layout. Wygotsky’s cultural psychology, which started as an attempt to build an explanatory theory on a social-scientific basis, thus arrived at conclusions more resembling psychological hermeneutics.“ Auch für Keiler (1997: 122-126) und Papadopoulos (1999, insbesondere: 132-139) spielt die Kategorie des Sinns, und allgemeiner des „semantic layout of consciousness“, eine überragende Rolle im Wygotskischen Werk. Umso bedauerlicher ist es, daß in der ansonsten recht instruktiven Lehrbuchdarstellung der kulturhistorischen Theorie, die Miller bietet, genau dieser Aspekt eher unterbelichtet bleibt (vgl. Miller 1993: 339-386).

40 Métraux (1996: 40) zufolge kam dieses Dekret allerdings einem Kahlschlag der gesamten sowjetischen Psychologie gleich.

41 Näheres zum „Pädologie-Dekret“ ist der unlängst im Deutschen erschienenen Biographie Wygotskis zu entnehmen, die maßgeblich von seiner Tochter verfaßt wurde (Vygotskaja und Lifanova 2000: 298-309).

dahin und über diesen Zeitpunkt hinaus trat einer der bekanntesten Schüler Wygotskis – Alexej N. Leontjew – als derjenige Wissenschaftler auf, der das Œuvre seines Lehrers in dessen Geiste beständig weiterentwickelte. Das implizierte, daß, wer etwas über Wygotski erfahren wollte, dies über Leontjews Interpretation vermittelt bekam. Nur langsam wurde ein größerer Teil der vorhandenen Schriften Wygotskis nach und nach ediert, bis 1983 eine sechsbändige Werkausgabe fertiggestellt werden konnte. Diese Werkausgabe diente auch der amerikanischen Ausgabe als Grundlage, die erst im Jahre 1999 abgeschlossen worden ist.

Wie sah dort die Rezeption der Wygotskischen Gedanken aus? Selbstverständlich wirkte sich auch hier die repressive sowjetische Publikationspolitik aus, so daß erst Anfang der 1960er Jahre „Denken und Sprechen“, mit einer Einleitung von Jerome Bruner und einem Nachwort von Jean Piaget versehen, in englischer Sprache erscheinen konnte. Es ist wohl insbesondere dem anderen bedeutenden Wissenschaftler der „kulturhistorischen Troika“ (neben Wygotski und Leontjew) Alexander R. Luria zu verdanken, daß Wygotskis Werk nach dem Erscheinen von „Denken und Sprechen“ in weiteren Aspekten erschlossen wurde. Dabei vollzog sich die Rezeption in vier unterscheidbaren Wellen (vgl. Papadopoulos 1999: 147-271): Die erste Welle, die mit der Veröffentlichung von „Denken und Sprechen“ zusammenhängt, ging einher mit einer Wiederentdeckung des Piagetschen Werkes. Großteils wurden die Wygotskischen Ideen als ein Korrektiv angesehen, das den Charakter der Sozialität der Entwicklung, im Unterschied zum Piagetschen Werk, hervorhob. Ende der siebziger Jahre besorgten Michael Cole und Mitarbeiter einen Sammelband mit Schriften Wygotskis etwa zur „instrumentellen Methode“ oder zur Begriffsentwicklung. Es ist auch insbesondere Cole gewesen, der die semiotischen Anregungen Wygotskis aufgegriffen und weiterentwickelt hat. In den achtziger Jahren wurde teilweise versucht, bestimmte zentrale Theoreme, wie das der „Zone der proximalen Entwicklung“, in die „traditionelle“ Pädagogische Psychologie einzuführen. Überhaupt sind in diesen Jahren vielfältige Versuche zu einer Integration des Wygotskischen Werkes in die „Mainstream-Psychologie“ zu beobachten. Einen regelrechten „Boom“ erleben die Wygotski verpflichteten Arbeiten allerdings erst in den neunziger Jahren. Dies hängt sicher nicht zuletzt mit dem schon erwähnten 100. Geburtstag sowohl Piagets als auch Wygotskis zusammen. In den letzten Jahren sind eine Reihe von Monographien, Readern, Einführungen zur Person und zum Werk und unlängst der letzte Band der Werkausgabe erschienen. Gerade in entwicklungspsychologischen Arbeiten finden sich vielfach Verweise auf Wygotskische Kerntheoreme. In einer Zeitschrift wie „Human Development“ vergeht gar kaum eine Ausgabe, in der nicht auf die eine oder andere Weise Bezug auf Wygotski genommen würde.

Die Situation im deutschsprachigen Raum ist demgegenüber ganz anders. Zwar war „Denken und Sprechen“ auch hier Anfang der sechziger Jahre verfügbar. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung damit fand aber vorwiegend in anderen Disziplinen als der Psychologie statt, etwa der Linguistik. Bezeichnenderweise schrieb auch kein Psychologe das Vorwort zu der bekannten westdeutschen Lizenzausgabe, die im Fischer-Verlag erschien, sondern der Soziologe Thomas Luckmann. Die Verfügbarkeit der zentralen Arbeiten reduzierte sich auch in den folgenden Jahren lange Zeit im wesentlichen auf „Denken und Sprechen“, die „Psychologie der Kunst“ und zwei Bände mit ausgewählten Schriften, die in der DDR von Joachim Lompscher in den Jahren 1985 und 1987 herausgegeben worden waren. Aber auch die verfügbaren Arbeiten wurden so gut wie nicht aufgenommen. Selbst die Kritische Psychologie um Klaus Holzkamp, von der eine solche Rezeption noch am ehesten hätte erwartet werden können, da sie ja an einer marxistischen Fundierung der Psychologie interessiert war und zu diesem Zwecke die Arbeiten sowjetischer Wissenschaftler rezipierte, tappte – salopp formuliert – in die „Leontjew-Falle“ (vgl. Keiler 1997). Die nahezu exklusive Orientierung an diesem Autor schien eine eingehendere Beschäftigung mit Wygotski überflüssig zu machen, wußte Leontjew sein eigenes Schaffen doch als die Aufhebung der fruchtbaren Wygotskischen Momente unter Ausschluß von dessen „Sackgassen“ zu präsentieren. Aber auch die wenigen sich dezidiert als Kulturpsychologen verstehenden Wissenschaftler im deutschsprachigen Raum wie die (ehemaligen) Erlanger Psychologen um Hans Werbik oder die (ehemaligen) Saarbrücker Psychologen um Ernst E. Boesch rekurrten, wenn sie sich auf Klassiker bezogen, vorzugsweise auf solche Autoren wie George Herbert Mead, Alfred Schütz, Wilhelm Wundt, Wilhelm Dilthey, Sigmund Freud, Kurt Lewin, Pierre Janet oder Jean Piaget und nicht auf Lew S. Wygotski.⁴²

Es gibt bis heute hierzulande lediglich Bemühungen einzelner, das Wygotskische Werk zu diskutieren, von einem größeren – gerade auch in empirisch orientierten Arbeiten – Rekurs auf Wygotski, wie das in den USA der Fall ist, kann jedenfalls bisher nicht die Rede sein. Zu den Wissenschaftlern, die sich schon eine ganze Weile mit Wygotski beschäftigen, in kritisch-editorischer Absicht zumal, gehört etwa Alexandre Métraux, dem nicht zuletzt die Herausgabe und Kommentierung der „Lehre von den Emotionen“ geschuldet ist. Andere Wissenschaftler, die in diesem Zusammenhang zu nennen wären, sind solche, die zwar in einer gewissen Nähe zu Holzkamp standen, aber nicht zu der engeren Kritischen Psychologie gehörten, wie etwa Wolfgang

42 Allerdings kann jemand wie Pierre Janet – wie eine Arbeit von Valsiner und van der Veer (1988) anschaulich zeigt – in vielerlei Hinsicht als naher Verwandter, wenn nicht gar als „Vater“ Wygotskischer Theoreme gelten.

Jantzen oder Martin Hildebrand-Nilshon. Gerade in jüngster Zeit gibt es aber auch von solchen Psychologen, die in irgendeiner Phase ihrer Entwicklung zur „Holzkamp-Gruppe“ gehörten, Bestrebungen, das Wygotskische Œuvre zu rezipieren. Seit längerer Zeit ist das Peter Keiler, dessen Forschungsarbeiten v.a. um die Frage nach einer „Feuerbach-Wygotski-Linie“ und die unterschiedliche Auffassung von „Aneignung“ bei Wygotski respektive Leontjew kreisen. Jüngst hat Keiler (2002) auch eine außerordentlich instruktive Einführung zu Wygotski vorgelegt. Dann ist hier Jens Brockmeier anzuführen, der in seiner Habilitationsschrift zum „Literalen Bewußtsein“ (1997) direkt auf Wygotskis Ausführungen zur Beziehung von mündlicher und Schriftsprache rekurriert. Schließlich ist mit Dimitris Papadopoulos auf einen Autor hinzuweisen, der zum weiteren Umkreis der Holzkampschens Kritischen Psychologie zu zählen ist und der mit seiner Dissertationsschrift (1999) eine wertvolle Rekonstruktion bzw. Diskussion von „Werk und Wirkung“ Wygotskis geleistet hat.⁴³ Weitere Autoren aus dem deutschsprachigen Raum finden sich in den zwei von Lompscher (1996) herausgegebenen Sammelbänden „Entwicklung und Lernen. Was sagt uns Wygotski heute“.

Die Ausführungen zur deutschsprachigen Rezeption waren allerdings bis hierhin auf den bundesrepublikanischen Kontext beschränkt. Für die ehemalige DDR kann aber wohl ebenso gesagt werden, daß in ihr Wygotski keine allzu große Rolle gespielt hat. Und dies obwohl die schon erwähnten zwei wichtigen Bände mit ausgewählten Schriften eben dort erschienen sind und obwohl die sowjetische Psychologie im allgemeinen, aus naheliegenden Gründen, eine ganz andere Präsenz in der dortigen wissenschaftlichen Diskussion als hierzulande genoß.

Es bleibt abzuwarten, wie die weitere Entwicklung verläuft. Baut man allerdings darauf, daß das, was sich in der US-amerikanischen Psychologie durchsetzt – wenn auch verzögert –, schließlich auch hierzulande ankommt, darf man vielleicht mit einer stärkeren Verbreitung Wygotskischer Theoreme rechnen⁴⁴ – der Sache nach hätten sie es längst verdient. Wie diese Verbreitung dann genau aussieht, ob etwa der spezifisch kulturpsychologische Stachel Wygotskis bei dessen Rezeption gezogen wird oder nicht, ist wieder eine ganz andere Frage.

43 Vgl. hierzu ausführlicher meinen Rezensionsaufsatz (Kölbl 2000a).

44 Vielleicht wiederholt sich ja hier etwas ähnliches wie in der deutschsprachigen Rezeption der Piagetschen Schriften. Diese sind auch erst via USA – insbesondere durch die einflußreiche Arbeit Flavells (1963) – in Deutschland verstärkt aufgegriffen worden (Steiner 1978). Teilweise sind Studien Piagets noch nicht einmal aus dem französischen Original, sondern aus der amerikanischen Übersetzung ins Deutsche übertragen worden.

4.2 „Niedere“ und „höhere“ mentale Funktionen

Nach Wygotski („Die Geschichte der höheren psychischen Funktionen“; 1992) muß unterschieden werden zwischen den niederen oder natürlichen und den höheren oder künstlichen mentalen Funktionen. Die erstgenannten bestehen aus Reiz-Reaktionskopplungen und gelten dem orthodoxen Behaviorismus bzw. der sowjetischen Reflexologie und Reaktologie als die einzig wissenschaftlich untersuchenswerten. Demgegenüber richtet Wygotski sein Augenmerk auf solche psychischen Funktionen, die das einfache Reiz-Reaktionsschema aufsprengen. Dies geschieht dadurch, daß ein Drittes, eine vermittelnde Instanz, zwischen Reiz und Reaktion tritt und somit ihren natürlichen Ablauf aufbricht. Wygotski veranschaulicht die Inadäquatheit der bloßen Reiz-Reaktionsketten an dem Beispiel des Buridanschen Esels. Bekanntlich kann sich dieser nicht zwischen zwei Heuhaufen entscheiden und verhungert deshalb. Sein experimentalpsychologisches Pendant hat Buridans Esel in den Pawlowschen Versuchen zur Herstellung sogenannter experimenteller Neurosen. Hier werden zwei konditionierte Stimuli im Verlauf der Versuchsanordnung immer mehr einander angeglichen, so daß am Ende das Versuchstier weder in der Lage ist, gemäß des einen noch des anderen konditionierten Reizes zu reagieren und somit eine „experimentelle Neurose“ ausbildet. Beim Menschen muß es deshalb nicht so weit kommen, da dieser, im Unterschied zum Tier, ein vermittelndes Drittes in eine solch dilemmatische Situation einführen kann. Man denke daran, daß man in einer Situation, die eine Entscheidung zwischen zwei gleichwertig erscheinenden Alternativen erfordert, eine Lösung etwa durch einen Münzwurf, das Aufsagen eines Abzählreimes oder dergleichen mehr herbeiführen kann. Dadurch wird eine Situation umstrukturiert und in den Bereich der eigenen Kontrolle gebracht. Externe Hilfsmittel können aber nicht allein der Entscheidungsfindung in unübersichtlichen Situationen dienen, sondern können ebenso vormalis naturwüchsig ablaufende psychische Prozesse aus ihrer Naturwüchsigkeit (oder auch nur quasi-Naturwüchsigkeit) herausholen und der aktiven Einflußnahme unterwerfen. Für das Gedächtnis kann man sich dies – wie Wygotski das unter Rekurs auf Pierre Janet getan hat – an dem berühmtem Knoten im Taschentuch veranschaulichen. In einfachen Reiz-Reaktionskopplungen würde ein konditionierter Reiz ein bestimmtes Erinnerungsbild evozieren. Durch die selbstbestimmte Nutzung des externen Hilfsmittels, hier des Knotens im Taschentuch, wird die Erinnerungsleistung der Zufälligkeit des reiz-reaktionsbedingten Erinnerens entzogen und wird – in gewissen Grenzen – willkürlich steigerbar. Der Knoten im Taschentuch ist dabei ein einfaches Beispiel für ein externes Hilfsmittel. Es lassen sich natürlich komplexere Mittel denken, etwa ganze Knotensysteme, Bildersprachen, andere künstliche Sprachen und auch die natürlichen Sprachen selbst. All

diese vom Menschen selbst geschaffenen, künstlichen Systeme bezeichnet Wygotski als Zeichensysteme. Als das wichtigste dieser Zeichensysteme erachtet er die Sprache.

Zeichen zeichnen sich laut Wygotski dadurch aus, daß sie in bestimmter Hinsicht wie Werkzeuge funktionieren.⁴⁵ Während Werkzeuge ein vermittelndes Drittes zwischen menschlichem Subjekt und natürlichem Objekt darstellen, sind Zeichen ein vermittelndes Drittes zwischen Personen bzw. in bezug auf die eigene Person selbst. Dabei dienen Werkzeuge der Beeinflussung von Natur bzw. äußeren Objekten und Zeichen der Beeinflussung der inneren „Natur“ bzw. anderer Personen. Die zumindest partielle Kontrolle der „inneren“ Natur ist freilich nicht von Geburt an da, sondern entwickelt sich im Laufe der Ontogenese, und zwar, laut Wygotski, von außen nach innen. Das bedeutet, daß zuvor externe Hilfsmittel zur Steuerung psychischer Prozesse, wie etwa des Gedächtnisses durch lautes Aufsagen bestimmter Wörter, nach und nach unnötig werden, weil sie jetzt im „Stillen“ ablaufen, internalisiert worden sind.

Nun entstammen die genannten externen Hilfsmittel immer einer jeweiligen Kultur. Durch deren Internalisierung vollzieht das Subjekt die aktive Aneignung bestimmter kultureller Artefakte und leistet damit selbst einen Beitrag zu seiner Enkulturation. Dabei wird das Äußere nur allmählich zu einem Inneren. Um auf das Gedächtnisbeispiel zurückzukommen: Zu Beginn steht auch dort nicht das eigene Aufsagen bestimmter Wörter, die man sich merken will und die man erst laut vor sich hin sprechen muß, bis man im Laufe der Entwicklung dies nicht mehr braucht, da das Gedächtnis nun „im Stillen“ arbeiten kann – am Anfang stehen vielmehr die Wörter der wichtigen sozialen anderen, denen daran gelegen ist, daß das Kind sich etwas bestimmtes merkt. In diesem Kontext ist auch eines der berühmt gewordenen „kulturhistorischen Gesetze“ zu sehen, in dem es heißt, daß „jede psychische Funktion zweimal in der Entwicklung auftritt, zuerst als kollektive, soziale Handlung, also als *interpsychische* Funktion, und dann zum zweiten Mal als individuelle Handlung, als dem Denken des Kindes inhärentes Phänomen, also als *intrapsychische* Funktion“ (Wygotski 1987: 629; Hervorhebung: C.K.).⁴⁶ Damit ist vollends deutlich,

45 Daß die Werkzeugmetaphorik Wygotskis nicht überall auf Zustimmung stößt, zeigt sich etwa in dem Ausspruch Peter Keilers, beim Wygotskischen Werkzeugbegriff handle es sich recht besehen um das berühmte Lichtenbergsche Messer ohne Klinge und ohne Griff (Keiler 1997: 58). Hierbei muß jedoch beachtet werden, daß das, was im Deutschen mit „Werkzeug“ übersetzt wird, im russischen Original eine breitere semantische Vielfalt aufweist, die nicht auf den Terminus „Werkzeug“ reduziert werden darf (persönliche Mitteilung von Alexandre Métraux).

46 Es wäre wohl eine eigene Untersuchung wert, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Eliasschen Zivilisationstheorie, der Foucault-

daß Entwicklung laut Wygotski ohne Sozialität und Kommunikativität dazu verurteilt wäre, auf der Stufe der „niederer“ mentalen Funktionen zu bleiben und es niemals zur Ausbildung der „höheren“ mentalen Funktionen kommen könnte.

4.3 Grundzüge einer entwicklungspsychologischen Hermeneutik

Von allen Zeichensystemen ist für Wygotski – das sollte auch am zuletzt zitierten „kulturhistorischen Gesetz“ deutlich geworden sein – die Sprache das wichtigste System. Im Unterschied zu den anderen Zeichen verändert die Aneignung der Sprache nämlich *alle* psychischen Prozesse, und nicht bloß Teilbereiche wie Gedächtnis, Denken oder Aufmerksamkeit. Gleichwohl wird im folgenden der Zusammenhang von Sprache und Denken im Mittelpunkt des Interesses stehen.

4.3.1 Die „natürliche“ und die „künstliche“ Entwicklungslinie

Sprache und Denken bilden nicht von Anfang an eine Einheit. Erst ab einem gewissen Punkt der Ontogenese „verknöten“ sie sich dergestalt, daß sie nicht mehr unabhängig voneinander betrachtet werden können. Bis zu diesem Punkt jedoch können sie als eigenständig gelten. Dies bedeutet, daß es zunächst eine *präintellektuelle Sprache* einerseits und eine *präverbale Intelligenz* andererseits gibt. Erst später wird dann die Sprache intellektuell und das Denken sprachlich (Wygotski 1977: 5-16; 74-103).

Wygotski nahm zur Entwicklung dieser These die damals viel diskutierten Studien Wolfgang Köhlers (1921) zur praktischen Intelligenz von Schimpansen als Ausgangspunkt (vgl. zu den folgenden Ausführungen in diesem Abschnitt Kozulin 1990: 152-158). Bekanntlich konnte Köhler zeigen, daß Schimpansen unter Zuhilfenahme von Gegenständen, etwa Stöcken, mehr oder weniger schnell bestimmte Ziele erreichen konnten, wie z.B. das Erlangen einer Banane. Das war in den Köhlerschen Experimenten insofern von Bedeutung, als die Zielerreichung durchaus nicht ohne weiteres zu bewerkstelligen war, sondern den Affen in gewisser Weise erhebliche Problemlösekapazitäten abverlangte. Diese praktische Intelligenz korrespondierte jedoch keineswegs mit einer sprachlichen Intelligenz. Zwar gestand Köhler den Schimpansen so etwas wie eine Sprache zu. Diese sei jedoch im Unterschied zur menschlichen Sprache insbesondere dadurch gekennzeichnet, daß sie der Emotionsabfuhr und dem sozialen Kontakt diene. Es mangle ihr allerdings an den Funktionen der Repräsentation und

Bezeichnung, den Affen mithin an einem spezifisch sprachlichen Denken. Obzwar also Köhler der Überzeugung war, das Verhalten „seiner“ Schimpansen erwüchse nicht aus dem von Thorndike postulierten bloßen „Trial and error“-Prinzip, sondern aus „Einsicht“, beschränkte sich dieses „einsichtsvolle“ Verhalten doch auf das, was im jeweiligen Gesichtskreis, im jeweiligen visuellen Feld der Tiere vorhanden war. In Ermangelung einer Sprache im vollen Sinne des Wortes blieb damit die Intelligenz der Schimpansen den unmittelbaren Gegebenheiten verhaftet.⁴⁷

Diese Befunde nahm Wygotski als einen Beleg dafür, daß Denken und Sprechen erst ab einer bestimmten Stufe der Evolution eine Verbindung miteinander eingehen. Dies ist die eine Bedeutung der Rede von der anfänglichen Unverbundenheit von Denken und Sprechen, der später eine unauflösliche Verflechtung folgt. Die andere Bedeutung dieses Topos bezieht sich nicht mehr auf die Phylo-, sondern auf die Ontogenese. Denn es ist ja beim Menschen auch nicht so, daß die Sprache sofort intellektuell und die Intelligenz sprachlich ist. Die Demonstration dieser These war zum einen durch kinderpsychologische Studien Köhlers und Charlotte Bühlers, die von Wygotski rezipiert wurden, vielfach erbracht worden. Piaget (etwa 1947) hat später für einen Teil dieser nicht sprachgebundenen Intelligenz den Begriff der sensomotorischen Intelligenz geprägt. Zum anderen rekurrierte Wygotski, was den zweiten Teil der These anbelangt, also die noch nicht intellektuelle Sprache, auf Arbeiten Bühlers, in denen diese zeigte, daß Kinder bis zu einem Jahr durch vokale Aktivitäten sozialen Kontakt regulierten. Nach Wygotski entwickelt sich sprachliches Denken in etwa ab dem zweiten Lebensjahr. Dies ist aber nicht so zu verstehen, daß blitzartig ab einem bestimmten Punkt der Entwicklung sprachliches Denken einfach da ist. Wygotski postuliert vielmehr dessen schrittweise Ausbildung und unterscheidet vier Phasen:

1. Die „primitive“ Stufe: Die Sprache ist noch weitestgehend präintellektuell und das Denken präverbal. 2. Die Stufe praktischer Intelligenz: Das Kind ist in der Lage, auf sensomotorischer Ebene

47 Am Rande sei bemerkt, daß ethologische Studien suggerieren, daß keineswegs ohne weiteres von einer ‚eingeschränkten Sichtweise‘ von Tieren auszugehen sei. Dies wird gerne etwa mit japanischen Makaken belegt (es lassen sich eine Reihe weiterer ähnlicher Beispiele anführen), die irgendwann gelernt hätten, daß man Kartoffeln, die im Sand liegen, waschen und damit in größerer Anzahl verzehren könne, und die dieses Wissen an die nächsten Generationen weitergegeben und damit in gewisser Weise tradiert hätten (kritisch hierzu Tomasello 1999: 26-31). Daß in diesem Zusammenhang wichtige biologische Grundlagen historischer Sinnbildung diskutiert werden könnten, scheint mir evident, müßte jedoch im Rahmen einer Theorie zu den phylogenetischen Voraussetzungen des Geschichtsbeußtseins, die hier nicht angestrebt wird, näher untersucht werden.

Probleme zu lösen. Auf Seiten der Sprache treten die ersten grammatikalischen Formen und Strukturen auf, ohne deshalb schon mit logischen Operationen zu korrespondieren. Zwar verwendet das Kind beispielsweise Wörter wie „weil“, „falls“ oder „wenn“, ist sich aber deren kausaler, konditionaler oder temporaler Relationen noch nicht bewußt. Die Syntax der Sprache kommt vor der Syntax des Denkens. 3. Auf dieser Stufe verwendet das Kind symbolische Hilfsmittel zur Lösung „innerer“ Probleme, wie z.B. das Zählen mit den Fingern oder die Zuhilfenahme einfacher Mnemotechniken (etwa der weiter oben genannte Knoten im Taschentuch). Das Kind bedient sich auf sprachlicher Ebene vor allem der sogenannten egozentrischen Sprache (ausführlicher hierzu s. unten). Laut Wygotski kann sie als ein Übergangsphänomen zwischen einer primitiven kommunikativen Sprache und den reiferen verbalen Formen, die der Kontrolle des eigenen Verhaltens und Denkens dienen, angesehen werden. 4. Hier „wandern“ die äußeren symbolischen Mittel von außen nach innen. Das Kind ist nun beispielsweise in der Lage, Rechenaufgaben ohne äußere Hilfsmittel (etwa einen Rechenschieber) im Kopf zu lösen. Dasselbe Schicksal widerfährt der Sprache. Auch sie wird internalisiert, wird zu einem inneren Sprechen, das nur noch in herausfordernden Situationen reexternalisiert wird.⁴⁸

4.3.2 Die Stufen elementarer Begriffsbildung

Im Verlauf der Sprachentwicklung kommt es zur sukzessiven Herausbildung begrifflichen Denkens. Seine Genese wurzelt in komplexen sozialen Aktivitäten. Nach Wygotski (1977: 104-166) lassen sich drei Stufen der elementaren Begriffsbildung unterscheiden: 1. Die Stufe des Synkretismus. 2. Die Komplexbildung. 3. Die genuine Begriffsbildung. Was bedeuten diese Stufen und wie wurden sie empirisch herausgearbeitet?

In Anlehnung an Narziß Achs Suchmethode bedienten sich Wygotski und Mitarbeiter (insbesondere handelte es sich dabei um Lew S. Sacharow) einer revidierten Suchmethode, die sie als eine Variation ihrer „Methode der doppelten Stimulation“ ansahen. Ihre Versuchsanordnung zur empirischen Untersuchung der Begriffsentwicklung sieht folgendermaßen aus: In einem Kasten befinden sich 20 bis 30 Holzblöcke, die nach vier Merkmalen (Farbe, Form, Höhe, Dimension) variieren. Für die Versuchsperson unsichtbar steht auf der Rückseite der Figuren ein dreibuchstabiges künstliches Wort, „bat“ (schmale und niedrige Objekte), „dek“ (schmal und hoch), „roc“ (breit und niedrig)

48 Diese Denkfigur findet sich ebenso in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus (Baldwin, Mead, Dewey) wie auch in Überlegungen Pierre Janets.

oder „mup“ (breit und hoch). Sowohl die physikalische Beschaffenheit der Holzblöcke als auch ihre künstliche Bezeichnung stellen gemäß Wygotski Stimuli dar, daher der Name „Methode der doppelten Stimulation“. Der Experimentator nimmt eine der Figuren, zeigt sie seiner Versuchsperson und liest auch das entsprechende Wort vor. Er erklärt dem Kind, daß es sich bei dem Holzblock um ein Spielzeug aus einer fremden Kultur handelt. Danach fordert er den Probanden auf, all diejenigen Figuren einer bestimmten Reihe auf ein Feld zu stellen, auf denen vermutlich dasselbe Wort steht, bei denen es sich also auch um solch ein „Spielzeug“ handelt, wie das, das der Experimentator als erstes gezeigt hat. Wenn das Kind die übrigen Spielzeuge finde, werde es einen Preis bekommen. Bis das Kind einen Fehler macht, mißt der Versuchsleiter die Zeit und notiert die Reihenfolge, in der die Gruppierung vorgenommen wird. Sodann werden die gruppierten Objekte (bis auf das, dessen Name der Experimentator verlesen hat) wieder umgedreht und der Versuchsleiter deckt eine neue Figur auf. Diese wird entweder die gleiche Bezeichnung wie die vorher aufgedeckte haben, aber in einigen Merkmalen von ihr verschieden, in anderen ihr wiederum ähnlich sein; oder aber die Figur hat eine andere Bezeichnung und ist in manchen Aspekten der vorherigen Figur ähnlich, in anderen wiederum verschieden. Nach Aufdeckung der Figur fordert der Experimentator den Probanden stets aufs Neue dazu auf, die anfangs beschriebene Aufgabe durchzuführen. Nach und nach werden alle Figuren aufgedeckt und der Versuchsleiter kann im Verlauf der Aufgabenlösung beobachten, nach welchen Prinzipien die Aufgabenlösungen erfolgen. Zwischendurch fragt der Experimentator das Kind nach den Gründen für seine jeweiligen Wahlen und bittet es, eine Definition des Begriffs „Spielzeug“ zu geben.

Die Prinzipien, die Wygotski und Mitarbeiter dabei beobachten konnten und auch auf außerexperimentelle Situationen zu übertragen suchten, wurden oben schon benannt und sollen nun näher erläutert werden:⁴⁹

In der ersten Phase (Synkretismus) werden Objekte nach dem Versuch-Irrtum-Prinzip, der räumlich-anschaulichen Lage der Objekte, zeitlich-räumlichen Faktoren und nach hoch idiosynkratischen Klassifikationskriterien unter einen Begriff subsumiert. Da die ordnungsbil-

49 Es muß allerdings vorweg angemerkt werden, daß die Nachvollziehbarkeit der vorgeschlagenen Stufenfolge nur begrenzt möglich ist: „[I]t is very difficult to grasp the classification process behind the different stages listed by Vygotsky. As happened so often in his work, he did not present the raw material in the form of protocols and he never gave an example of a classification based on a pseudo-concept versus a classification based on a real concept“ (van der Veer und Valsiner 1991: 267).

denden Kriterien äußerst variabel sind, haben die jeweiligen Zuordnungen nur flüchtigen Bestand.

In der zweiten Phase (Komplexbildung) werden die Zuordnungen bereits systematischer vorgenommen. Nun werden bestimmte objektive Merkmale der Figur zum Unterscheidungskriterium. Damit rücken die Leistungen dieser Phase in die Nähe der echten Begriffsbildung, aber eben nur in deren Nähe. Dies liegt daran, daß die vorgenommenen Zuordnungen sich der Heraushebung eines bestimmten Merkmals verdanken und nicht der umfassenden Berücksichtigung aller möglichen relevanten Merkmale. Zudem zeichnet sich die Fokussierung auf eines der Merkmale dadurch aus, daß dieses Merkmal eines ist, das der unmittelbaren Erfahrung zugänglich ist, mithin noch keine abstrakt-systematische Hervorhebung und Relationierung von Merkmalen stattfindet. Es lassen sich unterschiedliche Typen der Komplexbildung differenzieren, die bis auf den letzten und wichtigsten lediglich genannt werden sollen: Der assoziative Komplextypus, der Sammlungstyp, der Kettenkomplex, der diffuse Komplex und der Pseudobegriff. Der Pseudobegriff ist von besonderem Interesse. Das liegt daran, daß das Kind hier die Figuren gemäß objektiver Kriterien einordnet, die auch bei der Bildung der echten Begriffe ausschlaggebend wären. Von Pseudobegriff spricht Wygotski gleichwohl, da das Kind die Gegenstände immer noch nach anschaulich-konkreten Merkmalen klassifiziert und nicht – wie dies für den echten Begriff charakteristisch ist – nach bestimmten Abstraktionsprinzipien. Auf der phänotypischen Ebene kann es geschehen, daß die Ergebnisse der Zuordnungen nicht voneinander zu unterscheiden sind. Die Unterschiede werden erst deutlich, wenn man den Weg zum Ergebnis nachvollzieht. Die Pseudobegriffe sind insofern von ganz besonderer Bedeutung in der Entwicklung des Kindes als sie die Kommunikation mit den Erwachsenen erheblich erleichtern. Sie sind „funktionale Äquivalente“ in bezug auf die echten Begriffe. Letztere, so nimmt Wygotski an, werden durch wiederholte sprachliche Interaktionen mit erwachsenen Ansprechpartnern erworben.⁵⁰ Für das Kind sind die Begriffe an sich und für andere vorher da als für es selbst.

In der dritten Phase (genuine Begriffsbildung) erfolgen die Zuordnungen von Objekten unter einen Begriff nun schließlich durch die Abstraktion und Aussonderung derjenigen Merkmale eines Gegen-

50 Hier wird einer der zentralen Gedanken Wygotskis deutlich, der in der Annahme einer Genese des Kognitiven aus praktischen Zusammenhängen besteht; oder um es mit einem Buchtitel auf den Begriff zu bringen: „Durch Handeln zum Denken“ (Schmid-Schönbein 1989). Es handelt sich dabei im übrigen um eine Monographie, die sich dem genetischen Strukturalismus verpflichtet weiß, was einmal mehr zeigt, daß zumindest auf einigen zentralen Ebenen kulturhistorische Schule und genetischer Strukturalismus nicht inkommensurabel sind.

standes, die sich durch eine gewisse Stabilität und Objektivität auszeichnen. Dadurch, daß jetzt Abstraktionsleistungen vorgenommen werden, bleibt das Kind nicht mehr der unmittelbaren, konkreten Wirklichkeit verhaftet, sondern erwirbt mit den Begriffen gewissermaßen überempirische Theoriebestandteile. Dabei ist der einzelne Begriff wiederum in ein größeres Netz von Begriffen eingespannt und insofern wiederum nur aus der Kenntnis der Beziehung zu anderen Begriffen verständlich.

Es mögen mancherlei Kritikpunkte an Wygotskis Untersuchungen zur Begriffsbildung angebracht werden können. Einer davon betrifft die schon erwähnte beeinträchtigte Nachvollziehbarkeit der empirischen Analysen. Dennoch sind die referierten Überlegungen von einigem Interesse:

„For the investigations proved the idea [...] that children, adolescents, and adults may mean different things by the same words. It showed that children's learning of words marks only the onset of a semantic development that may take years to reach its culmination point. In a way, then, children and adults are living in a *different semantic universe* and the words they use coincide only in that they refer to the same objects“ (van der Veer und Valsiner 1991: 267; Hervorhebung: C.K.).

Dazu ist zu ergänzen, daß die Idee eines Lebens in unterschiedlichen semantischen Universen wohl nicht ernst genug genommen werden, und dafür sensibilisieren kann, kindliche und jugendliche Lebens- und Denkwelten in Akten tatsächlichen *Fremdverstehens* zu analysieren, nicht zuletzt auch dann, wenn es um deren jeweiliges Geschichtsbewußtsein geht.

4.3.3 „Spontane“ und „wissenschaftliche“ Begriffe

Im Rahmen seiner Beschäftigung mit Fragen der Begriffsbildung im Kindes- und Jugendalter hat sich Wygotski nicht allein für elementare Begriffsbildungsprozesse interessiert, sondern auch für die Entwicklung „spontaner“ und „wissenschaftlicher“ Begriffe. Dabei hat er sich insbesondere mit den diesbezüglichen Piagetschen empirischen Studien und theoretischen Reflexionen auseinandergesetzt. Bevor ich diesen Abschnitt von Wygotskis wissenschaftlichem Denken rekonstruiere, werde ich einen kleinen Umweg machen, der allerdings nur ein scheinbarer ist, da er zur Sache selbst gehört. Dieser Umweg verdankt sich einem eher zufälligen Fund.

*Piaget und Wygotski zum Geschichtsbewußtsein oder:
eine Fußnote und ihr Nachhall*

Wie zu Beginn des Theoriekapitels erwähnt, haben sich weder Piaget noch Wygotski eingehender mit einer Psychologie des Geschichtsbewußtseins in theoretischer oder empirischer Absicht beschäftigt. Daß aber auch unter dieser betrüblichen Voraussetzung die Beschäftigung mit Piaget und Wygotski sinnvoll ist, da grundlegende Gedanken von ihnen auch für solch eine Psychologie fruchtbar gemacht werden können, ist bereits des öfteren betont und ansatzweise gezeigt worden. Dieses Vorhaben sollte noch um so besser gelingen, als sich bei näherem Hinsehen dann doch noch konkretere Spuren einer Psychologie des Geschichtsbewußtseins finden lassen. Bei Piaget betrifft dies eine kleine empirische Studie. Sie ist schon für sich genommen, auch wenn sie in der Tat sehr knapp ausfällt, von Interesse. Macht auch diese Studie nicht mehr als allenfalls eine Fußnote im Gesamtwerk Piagets aus, spiegeln sich in ihr trotzdem wesentliche Züge des entwicklungspsychologischen Denkens ihres Autors wider. Zudem steuert sie auf der Basis selbst weniger Daten bedenkenswerte empirische Ergebnisse bei. Besondere Bedeutung kann sie allerdings für den vorliegenden Zusammenhang dadurch beanspruchen, daß sie an zentraler Stelle in Wygotskis berühmtestem Werk „Denken und Sprechen“ ein interessantes „Echo“ erfährt. Sehen wir genauer zu.

Jugendpsychologie und Geschichtsunterricht

„Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire“ oder in der (merkwürdigen) deutschen Übersetzung „Jugendpsychologie und Geschichtsunterricht“ ist der Titel eines Vortrages, den Jean Piaget vor der „Internationalen Tagung für Geschichtsunterricht“ hält, und der 1933 veröffentlicht wird.⁵¹ Das publizierte Papier macht nicht mehr als vier eng bedruckte Seiten aus und ist durchweg von Piagets Vortragsstil geprägt. Worum geht es im einzelnen?

Zu Beginn wird bedauert, daß es keine systematischen psychologischen Untersuchungen zum Thema des Geschichtsunterrichts in bezug auf das Kind gebe. Wohl wüßte man leidlich, wie sich für das Kind die erlebte Vergangenheit gedächtnismäßig darstelle, über diese erlebte Vergangenheit hinaus fehle den Psychologen jedoch jede Kenntnis.⁵² Nun hätten bereits die Pädagogen beobachtet, welche „perspek-

51 Mittlerweile ist der Vortrag auch in dem Band „Über Pädagogik“ (Piaget 1999, im Original 1998) unter dem adäquaten Titel „Psychologie des Kindes und Geschichtsunterricht“ erschienen.

52 Davon kann heute selbstverständlich so nicht mehr die Rede sein. Inzwischen sind, was die „erlebte Vergangenheit“ anbelangt, große

tivischen Verzeichnungen und systematischen Irrtümer [...] durch allzu frühen Geschichtsunterricht hervorgerufen“ würden (Piaget 1933: 13). Gleichwohl sei eine Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Psychologen auf diesem Gebiet erwünscht. Jenen komme die Aufgabe zu, „den Zusammenhang der Tatsachen [zu] beleuchten, deren Wichtigkeit die Letzteren darzulegen in der Lage“ seien (ebd.). Es folgen Anmerkungen zu den institutionellen Voraussetzungen einer solchen Zusammenarbeit, die begründen, wie es zu Piagets eigener Beschäftigung mit diesem Thema kommen konnte. Sodann wird mitgeteilt, daß es zur Konstruktion eines Fragebogens gekommen sei, wobei herausgestellt wird, „daß der Wert einer Untersuchung von dem Wert der gestellten Fragen abhängt, und daß es nicht leicht ist, die Fragen gut zu stellen“ (ebd.: 14). Aus diesem Grunde gebe man „die Fragebogenmethode mehr und mehr auf zu Gunsten der direkten Befragung des Kindes in einem freien und leichten Umgangston“ (ebd.). Diese Methode könne man „die klinische Methode nennen“ (ebd.). Drei Fragen wurde in der empirischen Untersuchung nachgegangen:

„1. Ist es möglich, das Bild zu analysieren, das sich ein Kind von der Vergangenheit macht, an der es keinen Anteil hat? 2. Hat das Kind irgendwelche spontanen Vorstellungen über die Geschichte der Zivilisation? 3. Werden die historischen Kenntnisse und Werturteile des Kindes von ihm selbst als zu einer sozialen Gruppe gehörig aufgefaßt oder als allen Menschen gemeinsam und inofgedessen als sicher hingenommen?“ (ebd., im Original kursiv).

Die einzelnen Ergebnisse vorwegnehmend behauptet Piaget, die Analyse der Daten zeige, daß man „keineswegs [...] nur Verbalismus und Widerspiegelung der Gedanken Erwachsener trifft“, vielmehr beobachte man „Reaktionen, die dem Kinde eigentümlich und anders geartet sind als man erwartet [] hat“ (ebd.). Bevor nun die Ergebnisse referiert werden, wird betont, daß es sich bei der fraglichen Untersuchung nicht um eine „Systematisierung der Tatsachen“ (ebd.), sondern um eine bezüglich der Methode handle.

Fortschritte gemacht worden, wie ein Blick in einschlägige Fachzeitschriften (etwa „Cognition“, „Journal of Child Development“ oder „Zeitschrift für Entwicklungspsychologie“) eindrucksvoll belegt. Darüber hinaus erfreut sich das Thema Gedächtnis und Erinnern in der Psychologie ohnehin spätestens seit der kognitiven Wende eines lebhaften Interesses. Dies trifft im übrigen – wie bereits erwähnt – auch auf Nachbardisziplinen sowohl natur- als auch kulturwissenschaftlicher Provenienz zu (vgl. Kapitel II, Fußnote 2). Was jedoch die nicht erlebte Vergangenheit anbelangt, trifft Piagets vor nunmehr fast 70 Jahren getroffene Feststellung in nur leicht abgemilderter Weise nach wie vor zu.

Zur Beantwortung der ersten Frage wurden die Kinder gefragt, ob ihr Vater, Großvater oder Urgroßvater zum Zeitpunkt der „Escalade“ (dies war ein Angriff auf die Stadt Genf durch den Herzog von Savoyen im Jahre 1602, ein Ereignis, das jährlich gefeiert wird) gelebt hätten. Die Forscher fanden, daß ein nicht geringer Teil der Befragten eben dies bejahte, also davon ausging, daß einer ihrer männlichen Vorfahren zu dieser Zeit gelebt hätte. Dies betraf jüngere Kinder zwischen 7 und 10 Jahren. Kinder, die älter als 10 Jahre waren, äußerten, sie wüßten dies nicht oder meinten, es sei zu lange her. Ähnliches habe sich zu Wilhelm Tell finden lassen, wobei aber Tell z.T. als einer der ersten Menschen aufgefaßt wurde oder aber als ein lebender Mensch, den man auf einem Umzug gesehen habe. Interessant ist im Zusammenhang der Annahme, Tell sei einer der ersten Menschen gewesen, zudem, daß ein Teil der 7-8jährigen Kinder die Anfänge der Schweiz in die Zeit der Erschaffung der Welt verlegt hätten. Bezüglich der zeitlichen Abfolge von Escalade und dem Leben Tells könne eine große Variation in den Antworten gefunden werden. Außerdem wurden die Kinder über die Ursprünge ihrer Familie befragt. Dabei wurden vier Vorgaben gemacht: Lebte die Familie schon zur Zeit Wilhelm Tells, zur Zeit der Sumpfbewohner, der Höhlenmenschen oder am Anfang der Welt? Sogar ältere Kinder glaubten bisweilen, daß ihre „Familie zu jener Zeit lebte, aber daß ihr Name jüngeren Datums“⁵³ sei (ebd.: 15). Den Schluß, den Piaget aus diesen empirischen Beobachtungen zieht, lautet, daß die Kinder die Vergangenheit als eine Funktion der Gegenwart ansähen und nicht umgekehrt. Aber: „Nun besteht [...] grade in dieser Umkehr der Perspektiven das Verständnis geschichtlichen Werdens“ (ebd.).

Zur Beantwortung der zweiten Frage werden den Kindern Fragen vorgelegt, die sich an die oben genannten anschließen: Haben die Menschen zu der Zeit der Escalade oder zur Zeit Wilhelm Tells wie wir gelebt, „[w]elches sind die Dinge, die wir heute haben und die man zu jener Zeit nicht kannte?“ (ebd.). Die Analyse der Antworten auf diese und ähnliche Fragen ergibt laut Piaget, daß die Kinder sehr wohl Unterschiede in der Vergangenheit und der Gegenwart erkennen würden. Gleichwohl seien diese Unterschiede doch auch wieder nicht grundlegend, vielmehr sei „in Wirklichkeit [...] die Vergangenheit für das Kind nur ein *Abklatsch* der Gegenwart“ (ebd.; Hervorhebung: C.K.). Die Unterschiede beständen nur in Äußerlichkeiten, zudem sei früher schon alles, was es heute auch gebe, zumindest en miniature

53 Es ist mir nicht klar und wird auch im weiteren Verlauf der Piagetschen Ausführungen nicht recht deutlich, was „zu jener Zeit“ heißt. Heißt dies nun zur Zeit Wilhelm Tells, zur Zeit der Sumpfbewohner, der Höhlenmenschen oder am Anfang der Welt? Vielleicht bezieht sich dieses „zu jener Zeit“ auch einfach auf alle vier angebotenen Alternativen.

vorhanden gewesen. Besonders charakteristisch sei die kindliche Bemerkung „alles kam um diesselbe Zeit auf“ (ebd.), da sie „eine Zusammenfassung der Geschichte der Zivilisation ist, wie sie das Kind *spontan*“ auffasse (ebd., Hervorhebung: C.K.).

Die Beantwortung der dritten Frage wird wiederum unter Rekurs auf die „geschichtlichen Kenntnisse und Urteile“ (ebd.) zur Escalade oder zu Wilhelm Tell versucht. Wem seien diese Ereignisse bekannt? Allen Genfern, allen Schweizern oder gar allen Kindern der Welt? Nach Piaget zeigt sich in den Antworten hierauf *Egozentrismus*. Die befragten Kinder gingen nämlich davon aus, daß die genannten Ereignisse entweder allen bekannt seien, und wo dies nicht der Fall wäre, dies lediglich deshalb so sei, weil die entsprechenden Länder, in denen dies nicht gewußt wird, so weit weg sind, nicht aber, weil für sie die fraglichen Angelegenheiten unbedeutend wären. Was die Rolle des ausgemachten Egozentrismus in bezug auf den Geschichtsunterricht anbelangt, wird angemerkt: „Es ist möglich, daß ein solcher Egozentrismus nur eine geringe Rolle im Geschichtsunterricht spielt. Aber ist es nicht diese Haltung, die die Parteilichkeit der Werturteile erklärt?“ (ebd.: 16)

Schließlich faßt Piaget seine empirischen Ergebnisse und theoretischen bzw. methodologisch-methodischen Schlußfolgerungen zusammen. Zu den empirischen Ergebnissen: 1. Die kindliche Vergangenheit sei weder fern noch in deutliche Epochen getrennt. 2. Vergangenheit und Gegenwart würden sich für das Kind nicht qualitativ voneinander unterscheiden. 3. (Dies sei überhaupt der wichtigste Punkt): Der „Mittelpunkt des Weltalls liegt in dem Lande oder in der Stadt, denen das Kind angehört“ (ebd.).⁵⁴ Mithin könne hier von Egozentrismus gesprochen werden. Was die theoretischen bzw. methodologisch-methodischen Schlüsse anbelangt: 1. Es sei hervorzuheben, daß die dokumentierten kindlichen Antworten nicht einfach „schlecht verdaute[...] Schulkenntnisse“ (ebd.) seien, sondern vielmehr „der Ausdruck einer typisch kindlichen Haltung der Vergangenheit gegenüber“ (ebd.). 2. Kindliche Reaktionen auf geschichtlichem Gebiet seien psychologischer Analyse durchaus zugänglich. Schließlich träten sie in jeder Unterhaltung zu Tage. Das Resümee Piagets mündet in ein Plädoyer für eine „psychologische Untersuchung *spontaner* intellektueller Haltungen im Kinde, so naiv und unbeachtlich sie auch auf den ersten Blick scheinen mögen“ (ebd., Hervorhebung: C.K.).

54 Dies meint der schon zitierte Ethnologe Klaus E. Müller (1999), auch für „primordiale“ Gesellschaften sagen zu können.

Die Entwicklung „spontaner“ und „wissenschaftlicher“ Begriffe

Wygotski (1977) greift den eben referierten Aufsatz im sechsten Kapitel (ebd.: 167-290) von „Denken und Sprechen“ auf (vgl.: 181 ff.). Er dient ihm als ein aus seiner Sicht vorzügliches Beispiel für die Falschheit und Selbstwidersprüchlichkeit der Piagetschen Position bezüglich des Status, den die Untersuchung „spontaner“ und „wissenschaftlicher“ Begriffe für die Entwicklungspsychologie haben kann bzw. soll. Unter „spontanen“ Begriffen versteht Wygotski solche Begriffe, die vom Kind/Jugendlichen ohne explizite Instruktion erworben werden. Da diese Begriffe im alltäglichen Umgang mit den sozialen anderen unsystematisch erlernt werden, spricht Wygotski statt von spontanen lieber von „alltäglichen“ Begriffen. Solche alltäglichen Begriffe wären etwa „Haus“ oder „Bruder“. Unter „wissenschaftlichen“ Begriffen versteht er dagegen Begriffe, die in expliziter Form von Lehrern in der Schule eingeführt werden. Idealerweise würden solche Begriffe im Rahmen eines Netzwerkes aus miteinander verknüpften Gedanken dargestellt. Als Beispiele für „wissenschaftliche“ Begriffe dienten Wygotski und Mitarbeitern die Begriffe aus dem Repertoire des „wissenschaftlichen Sozialismus“, also etwa „Ausbeutung“, „Bourgeois“ oder „Revolution“.

Wygotski wirft Piaget nun vor, die Wichtigkeit einer Analyse „wissenschaftlicher“ zugunsten einer reinen Beschränkung auf die „spontanen“ Begriffe zu verkennen (ebd.: 179-181), mehr noch, sich in Selbstwidersprüche zu verwickeln: „Im Ergebnis entsteht – wie wir in Piagets Aufsatz ‚Psychologie de l’enfant et l’enseignement de l’histoire‘ [...] sehen – ein *circulus vitiosus*“ (ebd.: 181). Dieser „*circulus vitiosus*“ entstehe dadurch, daß Piaget einerseits behauptete, man müsse allein die spontanen Begriffe des Kindes untersuchen, da nur sie allein Aufschluß über die geistige Entwicklung des Kindes liefern könnten, andererseits diese Analyse aber offenbare, daß das „Hauptziel des Geschichtsunterrichts“ dem Kind fremd sei (ebd.). Diese Position hält er für völlig abwegig. Demgegenüber behauptet Wygotski erstens,

„daß die wissenschaftlichen Begriffe vom Kinde nicht erworben und nicht erlernt, nicht vom Gedächtnis aufgenommen werden, sondern durch äußerste Anspannung der gesamten Aktivität seines Denkens entstehen und sich herausbilden. Daraus folgt aber unausweichlich auch, daß die Entwicklung der wissenschaftlichen Begriffe die Besonderheiten dieser Aktivität des kindlichen Denkens in ihrem ganzen Umfang zeigen muß“ (ebd.: 182).

Zweitens: „Die Entwicklungen der spontanen und der wissenschaftlichen Begriffe [...] bestehen aus untereinander eng verbundenen Prozessen, die unaufhörlich aufeinander einwirken“ (ebd.). Und drittens:

„Endlich können wir [...] die entgegengesetzte Annahme vortragen, daß zwischen Unterricht und Entwicklung kein Antagonismus bestehen muß, sondern Beziehungen weitaus komplizierteren und positiveren Charakters. Wir müssen von vornherein erwarten, daß sich der Unterricht im Verlaufe einer Untersuchung als eine Hauptquelle in der Entwicklung der kindlichen Begriffe und als stärkste Kraft offenbaren muß, die diesen Prozeß lenkt“ (ebd.: 183).

Die von Wygotski als so gewiß unterstellte Selbstwidersprüchlichkeit der Piagetschen Ausführungen zu spontanen und wissenschaftlichen Begriffen scheint mir, insbesondere nach der Zusammenschau der gesamten kleinen Piagetschen Studie, die in Wygotskis Argumentation einen der Hauptankerpunkte bildet und wohl pars pro toto steht, so eindeutig nicht. Anstatt aber in Details einer Textexegese zu gehen, die zu weit weg vom eigentlichen Ziel der eigenen Untersuchung führen würde, nur soviel: Unzweifelhaft ist jedenfalls, daß Piaget sich für die Untersuchung der spontanen Begriffe ausgesprochen hat. Dies hängt sicher mit grundlegenden entwicklungspsychologischen Prämissen zusammen, denen gemäß Unterricht eine Art kontaminierender Faktor in bezug auf Entwicklung darstellt. Es ist jedoch zu bezweifeln, daß solch eine Voraussetzung bei der Untersuchung historischer Sinnbildungsprozesse fruchtbar ist, schließlich ist doch a priori evident, daß das Geschichtsbewußtsein sich nicht zuletzt aus schulischen Bildungsbemühungen speist. Daher lohnt es sich, die von Wygotski angestellten auch empirisch untermauerten Überlegungen zur Beziehung wissenschaftlicher und spontaner Begriffe, die in dem allgemeineren Rahmen der Frage nach der Beziehung von Entwicklung und Erziehung stehen, näher zu betrachten.

Die gegen Piaget kritisch ins Feld geführten Argumente sind zum Teil bereits das Ergebnis einer Reihe empirischer Untersuchungen, die Wygotski mit seinen Mitarbeitern, allen voran Zozefina I. Shif, durchführte. In ihnen ging es darum zu zeigen, wie sich wissenschaftliche und alltägliche Begriffe im Vergleich zueinander in der Entwicklung des Kindes/Jugendlichen herausbilden, und in welcher Weise die Aneignung der einen die Aneignung der anderen Begriffe beeinflusst.

Zunächst einmal zu Shifs Untersuchungen (vgl. van der Veer und Valsiner 1991: 271-275): Shif begann ihre empirischen Studien zur wissenschaftlichen und alltäglichen Begriffsbildung im Jahre 1932. Die historische Verortung ihrer Arbeiten ist insofern wichtig, als Shif daran interessiert war, ihre wissenschaftlichen mit den damals vorherrschenden praktischen Interessen zu vereinen. Bei ihren Beispielen ging es nämlich vorwiegend um den korrekten Gebrauch von Begriffen aus der sowjetischen Geschichte. Dies hing damit zusammen, daß Versuche, Schulkindern eine „adäquate“ Sichtweise der kommunistischen Geschichte zu vermitteln, bis dahin nicht sonderlich erfolgreich gewesen waren und die Wissenschaftler dazu aufgerufen waren, dem abzuhelpen. In Anlehnung an die Piagetschen Arbeiten legte Shif 36

Zweitkläßlern und 43 Viertkläßlern unvollständige Sätze mit der Bitte vor, diese zu vervollständigen. 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 ...“. Shif wertete die Antworten der Kinder danach aus, inwiefern die vervollständigten Sätze richtig oder falsch waren. Dabei konnte sie mehrerlei 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 der Instruktion des Lehrers zu, die dazu führte, daß die Kinder die richtigen Antworten einfach erinnerten. Shif teilte die erhobenen Antworten in Unterkategorien auf; es wurden etwa falsche Antworten deshalb als falsch gewertet, weil „obwohl“ mit „weil“ oder vice versa vertauscht worden war 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. Bei der Betrachtung der empirischen Ergebnisse in der Stichprobe der Viertkläßler zeigte sich, daß deren Anzahl korrekter Lösungen sich in den beiden unterschiedenen Satzarten angleichen. Eine genauere Analyse der Antworten bei den „wissenschaftlichen“ Sätzen ergab, daß die stereotypen Antworten zugunsten konkret inhaltlicher Antworten zurückgegangen waren. Im Unterschied zu den Zweitkläßlern wiederholen die Viertkläßler die gelernten Antworten nicht bloß, sondern zeigen in ihren Satzergänzungen, daß sie auch verstehen, was sie sagen. Wie hat Shif diese Befunde nun entwicklungspsychologisch zu erklären versucht? Die schulische Instruktion, so war ihre Annahme, 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.

Shifs Ergebnisse und ihre sowie Wygotskis Interpretation derselben implizierten vielerlei, was im Gegensatz stand zu den Piaget unterstellten Annahmen bezüglich wissenschaftlicher und alltäglicher Begriffe. 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 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“ (Hervorhebung: C.K.). Ungeachtet der mannigfaltigen Kritikmöglichkeiten, wie etwa der Frage nach einer stärkeren Erhellung der Frage, weshalb nun eigentlich die „weil“-Sätze überhaupt besser beantwortet werden sollen, wenn sie in den „wissenschaftlichen“ Sätzen besser beantwortet worden sind, halte ich die eben zitierte Konsequenz für bedenkenswert. Sie bedeutet nämlich auch für die Untersuchung historischer Sinnbildungsprozesse, daß schulisch vermittelte Wissensgehalte nicht einfach „schlecht[...] verdaute Schulkenntnisse“ (Piaget 1933: 16) sein müssen, sondern Untersuchungsgegenstände, die durchaus entwicklungs- und sozialpsychologische Dignität beanspruchen dürfen.

Im sechsten Kapitel von „Denken und Sprechen“ (1977: etwa 246-255, vgl. auch van der Veer und Valsiner 1991: 275-278) hat Wygotski auch immer wieder eine Analogie bemüht, um den Zusammenhang und die jeweiligen Besonderheiten der wissenschaftlichen und alltäglichen Begriffsbildung zu verdeutlichen. Es ist dies ein Vergleich mit dem Erwerb der Mutter- bzw. einer Fremdsprache. Der Erwerb der Muttersprache geschehe spontan und unsystematisch, der korrekte Sprachgebrauch beinhalte aber nicht gleichzeitig die grammatikalische Durchdringung der muttersprachlichen Verhältnisse. Dies sei bei der Fremdsprache genau umgekehrt. Ihr Erwerb geschehe in systematischer Absicht. Das führe dazu, daß der Lernende Angaben darüber machen könne, wann ein bestimmtes Wort zu gebrauchen sei und wann ein anderes, wann eine bestimmte Satzstellung statthaft sei und wann nicht. In der Folge eines fremdsprachlichen Unterrichts werde der Lernende die Fertigkeiten, die er beim Erlernen der Fremdsprache erworben hat, auch auf die Muttersprache anwenden können. Die Analogie zu den oben beschriebenen unterstellten Besonderheiten des wissenschaftlichen und alltäglichen Begriffsgebrauchs ist offensichtlich. Wygotski trieb die Analogie noch weiter. Er argumentierte nämlich, daß sowohl wissenschaftliche Begriffsbildung und der Erwerb einer Fremdsprache vermittelnden Charakter hätten. Was ist damit gemeint? Beim Erlernen einer Fremdsprache fangen wir nicht gleichsam bei Null an, sondern beziehen das Gelernte auf bereits Gewußtes. So lernen wir, wenn wir etwa Englischunterricht nehmen, das Wort „face“ nicht gänzlich neu, sondern lernen es als eine Übersetzung des

uns bereits bekannten Wortes „Gesicht“ kennen. Während dieses einen direkten Bezug zur empirischen Welt hat, hat jenes nur noch über das muttersprachlich schon erworbene Wort einen Bezug dazu. Ähnlich verhalte es sich nun mit alltäglichen Worten wie „Arbeiter“ oder „Farmer“; sie hätten noch einen direkten Bezug zur Objektwelt. „Ausbeutung“, „Unterdrückung“ oder „Kapitalismus“ hätten diesen direkten Bezug nun aber nicht mehr. Auch sie beziehen sich nurmehr indirekt auf die empirische Welt, nämlich über ihren Bezug auf alltägliche Begriffe. Sowohl wissenschaftliche Begriffe als auch fremdsprachlich Erworbenes sind also so etwas wie Konzepte höherer Ordnung. Die Konzepte niederer Ordnung werden dabei aber nicht unbedeutend, sondern verändern ihren Status. Im Kontext eines Begriffes wie „Ausbeutung“ erfährt das Wort „Arbeiter“ einen anderen Bedeutungsgehalt als den, den es vorher hatte, es erfährt im Hegelschen Sinne eine „Aufhebung“.

4.3.4 *Gedanke und Wort: Die Bedeutungs- und Sinnhaltigkeit unseres Sprechens und Denkens*

Die für den vorliegenden Zusammenhang m.E. anregendsten Überlegungen Wygotskis finden sich im siebten und letzten Kapitel von „Denken und Sprechen“, das betitelt ist mit „Gedanke und Wort“ (Wygotski 1977: 291-359). Es wird zu zeigen sein, daß sich dort am deziertesten Grundzüge einer genuin psychologischen Hermeneutik aufweisen lassen. Folgt man der Lesart Wertschs (1996), so stellt dieses Kapitel auch in gewisser Weise einen Bruch mit den vorangehenden Ausführungen in „Denken und Sprechen“ zum Erwerb spontaner und wissenschaftlicher Begriffe dar. Dort geht es Wertsch zufolge um die Entwicklung einer *dekontextualisierten* Sprache, wohingegen das siebte Kapitel die *Kontextualität* von Sprache rehabilitiert. Wie dem auch im Einzelnen sein mag, kann jetzt schon festgehalten werden, daß im Kapitel zu „Gedanke und Wort“ jedenfalls der Kontextualität von Sprache gebührend Rechnung getragen wird. Wie geschieht dies en detail und mit welchen Konsequenzen für die angekündigte psychologische Hermeneutik?

Durch „Denken und Sprechen“ zieht sich insgesamt die Überlegung wie ein roter Faden, daß Gedanke und Wort nicht vom Anfang der Entwicklung an eine Einheit bildeten. Vielmehr sei die Geschichte des Verhältnisses beider eine verschlungene Angelegenheit (s. 4.3.1). Gleichwohl lasse sich aber eine Einheit von Denken und Sprechen ausmachen, diese Einheit liege in der Bedeutung des Wortes (Wygotski 1977: 293). Und weiter:

„Die Wortbedeutung ist eine solche nicht mehr weiter zerlegbare Einheit beider Prozesse, von der nicht mehr gesagt werden kann, ob sie ein Phäno-

men der Sprache oder ein Phänomen des Denkens darstellt. Ein seiner Bedeutung entkleidetes Wort ist kein Wort: es ist ein leerer Klang; folglich ist die Bedeutung ein notwendiges, konstituierendes Merkmal des Wortes selbst. Es ist das von der Innenseite betrachtete Wort. Somit scheint es hinreichend begründet, die Bedeutung als ein Phänomen der Sprache anzusehen. Aber psychologisch ist die Wortbedeutung eine Verallgemeinerung oder ein Begriff. Verallgemeinerung und Wortbedeutung sind Synonyme. Jede Verallgemeinerung aber, jede Begriffsbildung ist ein spezifischer und unbestreitbarer Denkkakt. Folglich sind wir berechtigt, die Wortbedeutung als Phänomen des Denkens zu betrachten“ (ebd.).

Entscheidend ist hierbei nun aber auch, daß die Wortbedeutung nichts Statisches, Konstantes sei, sondern daß sie sich entwickle. Damit wird damals traditionellen psychologischen Ansichten – Wygotski diskutiert etwa die Würzburger Schule und die Gestaltpsychologie – einer Assoziation von Gedanke und Wort, die, erst einmal etabliert, fix sei, entschieden widersprochen. Diese alternative Vorstellung kann in ihrer Wichtigkeit gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, heißt das doch, daß einem Individuum zu je unterschiedlichen Zeitpunkten, in je unterschiedlichen Situationen ein Wort je Unterschiedliches bedeuten kann. Nicht zuletzt heißt dies natürlich auch, daß ein Kind, das eine Wortbedeutung einmal gelernt hat, damit nicht etwas ein für allemal Fertiges erworben hat, sondern daß die gelernte Wortbedeutung im weiteren Verlauf der Entwicklung Veränderungen unterliegen kann.

Wie sieht nun aber ein tatsächlicher sprachlicher Denkprozeß aus? Wie sieht der „Verlauf von der ersten, vagen Entstehung eines Gedankens bis zu seiner Vollendung in der sprachlichen Formulierung“ (ebd.: 300) aus? Zur Beantwortung dieser Frage differenziert Wygotski zunächst zwei Ebenen in der Sprache selbst, nämlich die innere, semantische Sinnseite und die äußere, lautliche Seite. Beide Ebenen würden unterschiedlichen Gesetzen unterliegen. Es könne sogar gesagt werden, daß sie sich gegenläufig zueinander entwickelten. Während auf der lautlichen Ebene die Sprache des Kindes sich dergestalt entwickle, daß dem Gebrauch eines Wortes, der Gebrauch zweier und dann mehrerer miteinander verbundener Wörter folge, sei die Entwicklung auf der Sinnseite ganz anders. In der Phase, in der das Kind nämlich bloß je ein Wort äußere, sei in diesem einen Wort die Bedeutung eines ganzen Satzes in verdichteter Form zu finden. Kurz gefaßt: „Die semantische Seite der Sprache geht in ihrer Entwicklung vom Ganzen zum Teil, vom Satz zum Wort, die äußere Seite der Sprache dagegen vom Teil zum Ganzen, vom Wort zum Satz“ (ebd.: 302). Man kann also sagen, daß sich die Bedeutung vormals eines Wortes geradezu auf andere Wörter *verteilt*. Dabei verkörpere sich in dem Wort das Denken. „Das Denken des Kindes ist ursprünglich ein vages und ungegliedertes Ganzes, und eben darum muß es sprachlich in einem einzelnen Wort seinen Ausdruck finden. Das Kind wählt das

sprachliche Gewand für seinen Gedanken gleichsam nach Maß“ (ebd.: 303).

Neben anderen Unterschieden von lautlicher und semantischer Ebene in der Sprachentwicklung, die etwa die korrekte sprachliche Performanz und die ihr nachfolgende grammatikalisch-logische Durchdringung betreffen, kommt Wygotski auf die mögliche „Nichtübereinstimmung von grammatischem und psychologischem Subjekt und Prädikat“ (ebd.: 304) zu sprechen. Diese Nichtübereinstimmung, die bei Nichtbeachtung zu einer psychologischen Mißinterpretation von Sätzen führen müsse, wird an dem Satz „Die Uhr ist heruntergefallen“ deutlich gemacht. Grammatikalisch sei eindeutig „die Uhr“ das Subjekt und „ist heruntergefallen“ das Prädikat. Psychologisch betrachtet müsse die spezielle Situation, in der der Satz gesagt werde, in Betracht gezogen werden, da je nach Situation in dem Satz je unterschiedliche Gedanken ausgedrückt würden. Es sei beispielsweise das eine Mal so, daß ich meine Aufmerksamkeit auf den Umstand richte, daß die Uhr stehe, woraufhin ich jemanden frage, woher dies komme. Wenn man mir nun antwortete: „Die Uhr ist heruntergefallen“, so sei für mich in diesem Falle schon vorher die Vorstellung von der Uhr das primäre gewesen, mithin sei „die Uhr“ hier das psychologische Subjekt. Sodann sei die Vorstellung entstanden, daß die Uhr heruntergefallen sei. „Ist heruntergefallen“ sei somit das psychologische Prädikat. Mit diesem Beispiel solle gezeigt werden, daß grammatikalisches Subjekt und Prädikat mit dem psychologischen Subjekt und Prädikat durchaus übereinstimmen können. An der Ausmalung eines anderen Szenarios, in dem der Satz „Die Uhr ist heruntergefallen“ auch sinnvollerweise auftauchen könnte, möchte Wygotski sodann zeigen, daß genauso gut eine Nichtübereinstimmung auftreten könne. Man stelle sich nun die Situation vor, ich säße an meinem Arbeitstisch und hörte das Geräusch eines fallenden Gegenstandes und fragte, was da heruntergefallen sei. Man antworte mir in dieser Situation ebenfalls mit dem Satz „Die Uhr ist heruntergefallen“. In diesem Falle sei „ist heruntergefallen“ das psychologische Subjekt und „die Uhr“ das psychologische Prädikat, entstehe jenes doch zuerst und dieses danach im Bewußtsein. An der Diskussion der Probleme, die bei Übersetzungen entstehen, macht Wygotski sodann klar, daß allein die Veränderung eines einzigen Wortes den ganzen Sinn eines Textes grundlegend zu ändern vermag.

Um aber die „komplizierten Beziehungen des Gedankens zum Wort“ (ebd.: 311) zu erklären, sei es nötig, auf die „innere Sprache“ einzugehen. Es ließen sich mehrere Bedeutungen dieses Terminus ausdifferenzieren. Ich möchte nur diejenige referieren, die für den weiteren Fortlauf der Argumentation relevant ist. Diese von Wygotski favorisierte Variante besagt, „daß die innere Sprache ein seiner psychologischen Natur nach besonderes Gebilde, eine besondere Art der Sprachtätigkeit ist, die ihre spezifische Eigenart besitzt und in einer

komplizierten Beziehung zu anderen Arten der Sprachtätigkeit steht“ (ebd.: 313). Das entscheidende Charakteristikum der „inneren Sprache“ sei ihre eigenständige Struktur. Sie sei nicht einfach dem Grade nach etwas anderes als die äußere Sprache und schon gar nicht sei entscheidend, daß bei der „inneren Sprache“ die Vokalisation fehle. Wichtig dagegen sei, daß „[d]ie äußere Sprache [...] die Verwandlung eines Gedankens in Worte, [...] seine ‚Materialisierung‘ und Objektivierung ist. Hier [bei der inneren Sprache, C.K.] aber handelt es sich um einen entgegengesetzt verlaufenden Prozeß, der von außen nach innen verläuft, eine ‚Verdampfung‘ der Sprache in den Gedanken“ (ebd.). Zum Verständnis der besonderen Eigenart der „inneren Sprache“ legt Wygotski seine gegenüber Piaget unterschiedliche Auffassung bezüglich der egozentrischen Sprache dar. Bei Piaget verlaufe die Entwicklung vom autistischen Denken über die egozentrische zur sozialisierten Sprache. Auf dem Weg zur sozialisierten Sprache sterbe die egozentrische Sprache ab. Nach Wygotski stellt sich dies ganz anders dar. Die egozentrische Sprache sei ein Übergangsphänomen auf dem Weg zur inneren Sprache. Außerdem sei jene mit dieser in struktureller und funktioneller Hinsicht verwandt. Durch die Beobachtbarkeit der Entwicklung der egozentrischen Sprache könne auf die Natur der inneren Sprache geschlossen werden. Dabei „ist die egozentrische Sprache ihrer psychologischen Funktion nach eine innere und ihrer Struktur nach eine äußere Sprache“ (ebd.: 317). Und weiter: „Ihr Schicksal ist der Übergang zur inneren Sprache“ (ebd.).

Bei der Untersuchung der egozentrischen Sprache machten Wygotski und Mitarbeiter unter anderem ihre „scheinbare Zusammenhanglosigkeit, [einen] fragmentarischen Charakter und [eine] Verkürzung der inneren Sprache im Vergleich zur äußeren“ (ebd.: 328) Sprache aus. Diese Verkürzung erschwere ihr Verständnis für andere. Woraus besteht die fragliche Verkürzung? Es fände eine Beibehaltung des Prädikats und der dazugehörigen Wörter statt unter Auslassung des Subjekts und der dazugehörigen Wörter. Somit könne angenommen werden, daß der „reine[] und absolute[] prädikative[] Charakter als syntaktische Grundform der inneren Sprache“ (ebd.: 329) angesehen werden müsse. Nun sei der prädikative Charakter nicht nur bei der inneren Sprache zu finden, sondern unter bestimmten Umständen auch in der äußeren Sprache und zwar in solchen Gesprächssituationen, in denen man unterstellen könne, der andere werde einen auch ohne ausführliche Äußerungen verstehen. Dies geschehe immer dann, wenn die Teilnehmer eines Gespräches in sehr engem Kontakt zueinander stünden und auch bei einer äußerst verkürzten Sprache annehmen dürften, daß der andere sie verstehe. Einen hierfür paradigmatischen Fall stellt das Liebespaar dar. Wygotski erläutert dies unter Verweis auf eine Romanstelle bei Tolstoi. Dort teilen sich bei einer radikalen sprachlichen Reduktion zwei Liebende die komplexesten Gedanken mit.

Weitere Präzisierungen des Zusammenhangs von Gedanke und Wort erreicht Wygotski durch den Vergleich von innerer, äußerer und geschriebener Sprache. Letztere sei eine maximal entwickelte. Während im Gespräch Andeutungen oftmals ausreichen, da ja eine gemeinsame Situation das Gespräch rahme, könne dies bei der geschriebenen Sprache nicht vorausgesetzt werden. Hier sei eine Sprache am Werk, die ohne direkte Gesprächspartner auskommen müsse, von denen eben nicht angenommen werden könne, daß sie sich in einer ähnlichen Situation befänden. Daher würden in der geschriebenen Sprache mehr Wörter als in der mündlichen benötigt. Die Möglichkeit zur Verkürzung bzw. der Zwang zur Elaboration sei dem dialogischen bzw. monologischen Charakter der zwei Sprachformen geschuldet:

„Die geschriebene Sprache, die wir im vorliegenden Fall mit der mündlichen Sprache vergleichen, ist eine *monologische* Form der Sprache. Die mündliche Sprache ist dagegen in den meisten Fällen *dialogisch*. Der Dialog setzt voraus, daß die Gesprächspartner den Kern der Sache kennen, was eine ganze Reihe von Verkürzungen gestattet, und in bestimmten Situationen zur Entstehung von rein prädikativen Aussagen führt“ (ebd.: 335).

„Den Kern der Sache“ kenne man in der inneren Sprache immer. Daher sei sie auch eine maximal verkürzte Sprachform. Gegenüber der mündlichen und der schriftlichen Sprache weise die innere Sprache drei Verkürzungen auf, von denen die dritte die m.E. relevanteste für den vorliegenden Kontext ist: 1. Verkürzung, was die Phonetik anbelangt: „Die innere Sprache ist genau genommen eine fast wortlose Sprache“ (ebd.: 342). 2. Verkürzung der Syntax: „Das Prädikative ist die einzige Grundform der inneren Sprache“ (ebd.: 338). 3. Verkürzung der Semantik: „In der inneren Sprache [...] ist die Vorherrschaft des Sinns über die Bedeutung [...] bis zum Extrem geführt und absolut vertreten“ (ebd.: 345). Der letzte Punkt bedarf weiterer Erläuterung. Unter Rekurs auf den französischen Sprachpsychologen Paulhan nimmt Wygotski eine Unterscheidung zwischen dem Sinn und der Bedeutung eines Wortes vor. Die Bedeutung eines Wortes ist relativ fix und kontextinvariant. Man kann auch sagen, sie sei das, was das Lexikon einem mitteile. Mithin bezeichnet Bedeutung den denotativen Charakter von Sprache. Der Sinn eines Wortes dagegen ist alles andere als fix, er ist vielmehr durch und durch kontextsensitiv und hat gegenüber der bloßen Bedeutung eines Wortes konnotativen Charakter. Mit Boesch (1991) kann man auch sagen, daß der Sinn eines Wortes durch eine radikale Polyvalenz gekennzeichnet ist. Besonders wichtig ist nun die psychologische „Natur“ des Sinns. „Der Sinn eines Wortes ist [nämlich ...] die Gesamtheit aller psychologischen Fakten, die das Wort in unserem Bewußtsein erzeugt“ (Wygotski 1977: 343). Daher vermöge ein Wort sowohl intellektuellen als auch affektiven Sinn aufzunehmen, der nicht in der lexikalischen Bedeutung des Wortes auf-

gehe. Die Veränderlichkeit des Sinns ermögliche dessen Variation. Diese Variation geschehe in unterschiedlicher Hinsicht: „Der Sinn eines Wortes ist [...] eine komplizierte, bewegliche Erscheinung, die sich in gewissem Maße dem jeweiligen Bewußtsein entsprechend und für dasselbe Bewußtsein je nach den Umständen verändert“ (ebd.: 344). Wodurch erlangt das Wort seinen Sinn? „Das Wort erlangt seinen Sinn nur in einem Satz, aber der Satz selbst erlangt seinen Sinn nur im Kontext eines Absatzes, der Absatz im Kontext eines Buches, das Buch im Kontext des gesamten Schaffens eines Autors“ (ebd.). Was hier beschrieben wird, ist nicht mehr und nicht weniger als die immer nur vorläufig abschließbare Verweisungskette eines Wortes. Habe ich nur das eine Wort und kenne sonst nichts, kann ich nicht viel mehr als dessen Bedeutung aufschlüsseln. Verfüge ich schon über einen Satz, in dem das Wort auftaucht, kann ich Teile von dessen Sinnstruktur erahnen. Wenn ich sodann den Absatz, in dem dieser Satz figuriert, lesen kann, gewinne ich eine vollere Einschätzung des Sinns. Wenn ich gar einen längeren Text zur Hand habe usw. Es dürfte allerdings klar sein, daß selbst die Kenntnis des gesamten Schaffens eines Autors immer noch keine endgültige und nicht weiter spezifizierbare Klarheit über den Sinn eines Wortes, Absatzes, Textes oder Buches geben kann. Schließlich kann dieser Sinngehalt noch näher erschlossen werden durch eine Kontrastierung mit den Werken von Zeitgenossen, den historischen Wandlungen bestimmter Wortbedeutungen und dergleichen mehr ad infinitum. Die Sinnentschlüsselung ist also – ich wiederhole mich – eine immer nur vorläufig beendbare Aufgabe. Zwei weitere Anmerkungen seien angebracht. Zum einen sollte klar sein, daß der literaturwissenschaftliche Jargon nicht darüber hinwegtäuschen kann, daß hier nicht allein und nicht einmal primär tatsächlich von literarischen Werken die Rede ist. Dies wird noch klarer, wenn die zweite Anmerkung angebracht wird. Diese betrifft die Frage, welches die sinngenerierende Basis sei. Hierauf lautet Wygotskis Antwort: „Der wirkliche Sinn jedes Wortes wird letzten Endes durch den ganzen Reichtum der im Bewußtsein existierenden Momente bestimmt, die sich auf das beziehen, was durch das betreffende Wort ausgedrückt wird“ (ebd.). Damit ist die „sinngenerierende Basis“ psychologisch bestimmt. Um Mißverständnisse gleich auszuräumen: Damit wird natürlich nicht einer wie auch immer gearteten Bewußtseins-Monadologie das Wort geredet, was schon deutlich wird, wenn man sich erinnert, welcher Genese das Bewußtsein nach Wygotski unterliegt (vgl. 4.2).

Was kann dies noch genauer heißen? Wygotski geht im allerletzten Abschnitt seines Buches auf die Arbeitsweise eines Regisseurs ein, der meinte, man könne ein Stück dadurch besser spielen, daß man sich den weiteren Sinn einer jeden Äußerung klar mache. Das müsse man deshalb tun, da ja durch einen Satz mehr gesagt werde, als zunächst zu erkennen sei. Oder: „Der lebendige Satz hat immer seinen Untertext

mit einem dahinter verborgenen Gedanken“ (ebd.). Daher sei es auch nicht möglich, einen Gedanken direkt, allein durch Zeichen mitzuteilen. Die Kommunikation eines Gedankens von einem Bewußtsein zum anderen könne nur auf einem indirekten, vermittelten Wege geschehen.

An dieser Stelle ist ein Einschnitt in der Rekonstruktion Wygotskis angebracht, um zu resümieren, was bisher alles zusammengetragen worden ist. Es kann festgehalten werden:

1. Die Wortbedeutung wird als die Einheit von Sprache und Denken bestimmt.
2. Die lautliche und die semantische Seite der Sprache entwickeln sich gegenläufig zueinander.
3. Psychologisches Subjekt bzw. Prädikat und grammatisches Subjekt bzw. Prädikat können übereinstimmen oder nicht übereinstimmen.
4. Unterschiedliche Sprachformen können ausdifferenziert und in ihrem jeweiligen Verhältnis zueinander charakterisiert werden. Es sind dies die äußere Sprache, die egozentrische und die innere Sprache. Die äußere Sprache wiederum kann noch in eine mündliche und eine schriftliche Sprache geschieden werden.
5. Anders als Piaget geht Wygotski von einem Entwicklungsweg der Sprache von außen nach innen aus, also: äußere Sprache als Primäres, egozentrische Sprache als Übergangsstadium, innere Sprache als Endpunkt.
6. Die jeweiligen Formen sind nicht nur in ihrer Genese unterschieden, sondern auch in funktioneller bzw. struktureller Hinsicht.
7. Die innere Sprache ist rein prädikativ.
8. Die geschriebene Sprache ist maximal elaboriert.
9. Die mündliche Sprache nimmt eine Mittelstellung zwischen geschriebener und innerer Sprache ein. Außerdem ist sie genetisch betrachtet primär.
10. Die Bedeutung eines Wortes ist relativ starr, der Sinn dagegen ist außerordentlich dynamisch.
11. Der Sinn eines Wortes wird erst in einem größeren Kon-Text hinreichend klar.
12. Die „sinngenerierende Basis“ ist das Bewußtsein.
13. Der Gedanke wird nicht unvermittelt kommuniziert, sondern „verbirgt“ sich als Untertext im Sinn des Textes.

4.3.5 Sprache und Bewußtsein: Für eine umfassende psychologische Hermeneutik

Allerdings hat Wygotski nicht nur Konstituenten kognitiver Art im Blick, die Bedeutungs- bzw. Sinnanalysen offenbaren sollen. Denn:

„Der Gedanke ist auch noch nicht die letzte Instanz in diesem ganzen Prozeß. Er entsteht selbst nicht aus einem anderen Gedanken, sondern aus dem motivierenden Bereich unseres Bewußtseins, der unsere Triebe und Bedürfnisse, unsere Interessen und Impulse, unsere Affekte und Emotionen umfaßt. Hinter dem Gedanken stehen affektive und volitionale Tendenzen. Nur sie können auf das letzte ‚Warum‘ in der Analyse des Denkens eine Antwort geben“ (ebd.: 354).

Ich möchte zwar bezweifeln, daß die affektiven und volitionalen Tendenzen auf das *letzte* ‚Warum‘ in der Analyse des Denkens eine Antwort geben können. Eine reichhaltigere psychologische Antwort impliziert das allerdings schon. Es ist hervorzuheben, daß in dem oben angeführten Zitat eben keiner säuberlichen Abspaltung von Kognition, Emotion und Motivation bzw. Volition das Wort geredet wird. Wie unter anderem Brandtstädter (1985; s. auch Kochinka 2002) ja an der Beziehung zwischen Emotion und Kognition zeigt, muß man sie sich vielmehr oftmals in einem wechselseitigen Konstitutionsverhältnis vorstellen. Ein solches Denken vermeidet erfolgreich die Reduktion hermeneutischer Rekonstruktionsbemühungen auf bloße Kognition. Noch einmal Wygotski:

„Wenn man das, was ein anderer äußert, versteht, beruht dies nicht nur auf den Worten allein, sondern auch auf den Gedanken des Gesprächspartners. Aber auch das Verstehen der Gedanken wäre, ohne das Denkmotiv zu begreifen, unvollkommen. Bei der Analyse einer Äußerung stoßen wir dann bis zum Kern vor, wenn wir die letzte und verborgenste Ebene des sprachlichen Denkens aufdecken: seine Motivation“ (ebd.: 355).

4.4 Kulturhistorischer Ansatz und Geschichtsbewußtsein

Es wurden schon hier und da in den vorangehenden Ausführungen Hinweise darauf gegeben, welche heuristische Bedeutung der skizzierte Wygotskische Ansatz für eine Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung haben könnte. Diese Hinweise sollen nun nochmal zusammengefaßt und teilweise ergänzt werden.

Geschichte kann als ein Reservoir kultureller Sinn- und Bedeutungsmuster aufgefaßt werden. Diese Muster oder kulturellen Artefakte sind sprachlich verfaßt, mindestens aber sprachlich vermittelt. Es handelt sich dabei etwa um Romane, Sachbücher, Zeitungs-, Zeitschrif-

tenartikel, Comics, filmische Darstellungen, Fernsehen, Unterricht, außerschulische Instruktion, Alltagsgespräche, Denkmäler, Ruinen, alte Häuser, Museumsexponate, Gemälde, Wappen, Fahnen oder Urkunden. Sie können allesamt in mehr oder minder metaphorischer Rede als „äußeres Sprechen“ bezeichnet werden. Über die Aneignung der kulturellen Artefakte erwirbt das Kind/der Jugendliche eine Partizipationsmöglichkeit am historischen Diskurs seiner jeweiligen Gesellschaft. Dies geschieht durch eine Interiorisation der kulturellen Sinn- und Bedeutungsmuster, wobei diese Interiorisation im Sinne einer Anverwandlung, einer Transformation zu denken ist, und nicht als eine bloße Abbildung des schon Gegebenen. Das ist schon deshalb so, weil dieses Gegebene selbst mehrdeutig ist und Interpretationen unterliegt. Im Prozeß der Aneignung erwirbt und bildet der Jugendliche u.a. historische Begriffe, die wiederum narrativ organisiert sind. Diese Begriffe helfen ihm, die historische Welt zu strukturieren. Dabei kommen nicht allein Kognitionen ins Spiel. Vielmehr ist historische Sinnbildung stets auch mit emotionalen und motivationalen Gehalten verwoben. Kognition, Emotion und Motivation stehen (bis zu einem gewissen Grade und in bestimmten Fällen) in einem wechselseitigen Konstitutionsverhältnis zueinander. Der „Niederschlag“ der skizzierten Interiorisation wird nun wiederum erst durch die Analyse „externalisierter Interiorisationen“ – man verzeihe mir dieses Wortungetüm –, zumeist sprachlicher Art, sichtbar werden. Von diesen Texten, in denen sich die jeweilige aktuelle phänomenale Gestalt des Geschichtsbewußtseins äußert, kann auf die kognitiven, emotionalen und motivationalen Konstituenten des fraglichen Bewußtseins in seinem jeweiligen Entwicklungsstand rückgeschlossen werden.

Die besondere Pointe der Wygotskischen Überlegungen liegt nicht zuletzt darin, daß sie miterklären helfen, warum so etwas wie das Geschichtsbewußtsein selbst historischen Wandlungen unterliegt, also noch in einem zweiten Sinne historisch ist. Durch die jeweilige Aneignung der Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge, die das Geschichtsbewußtsein ausmachen, und dessen späterer Externalisation durch Kommunikation in einem weiten Sinne (was also nicht allein eine dialogische Kommunikation, sondern eben auch eine schriftsprachliche mitumfaßt, aber auch sonstige kulturelle Objektivationen) wird ja nicht einfach der status quo reproduziert. Vielmehr finden kreative Transformationen statt, die den jeweiligen sozio-kulturellen und historischen Umständen sowie der unhintergehbaren Individualität und dem entsprechenden Entwicklungsstand der jeweiligen aneignenden und externalisierenden Subjekte geschuldet sind.

Zum Erwerb von Geschichtsbewußtsein sind im wesentlichen hermeneutische Kompetenzen erforderlich. Der Sinn historischer Phänomene ergibt sich ja, folgen wir (nicht nur) Wygotski, eben nicht unmittelbar, sondern muß über die Betrachtung von zum Teil äußerst komplexen Verweisungsstrukturen hermeneutisch erschlossen wer-

den. Vor einer analogen Aufgabe steht aber nun auch ein Forscher, der die Absicht hat, die Entwicklung jugendlichen Geschichtsbewußtseins zu untersuchen. Auch er muß sich nämlich im Prinzip eben derselben hermeneutischen Mittel bedienen, um herauszuarbeiten, wie das Geschichtsbewußtsein strukturell, genetisch und funktional bestimmt ist. Denn selbstverständlich ist auch der Sinn der „externalisierten Interiorisationen“ keineswegs offensichtlich. Auch er muß durch Verweissungsanalysen rekonstruiert werden. Erst dadurch können die kognitiven, emotionalen und motivationalen Konstituenten, die das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher ausmachen, freigelegt werden.

4.5 Überleitung zu den methodologisch-methodischen Überlegungen: Lurias kulturpsychologische Untersuchungen in Zentralasien

Obzwar sich aus wichtigen Wygotskischen Arbeiten Grundzüge einer (entwicklungs-)psychologischen Hermeneutik mit Gewinn extrahieren lassen, finden diese theoretischen Erwägungen in seinen empirischen Studien keine wirkliche Entsprechung.⁵⁵ Dies wird etwa an den weiter oben knapp referierten Untersuchungen zur Begriffsentwicklung deutlich. Dort werden ja keineswegs ausführliche Ausdrucksgestalten in hermeneutischer Perspektive in den Blick genommen, vielmehr handelt es sich – bei allem experimentellen Einfallreichtum, den man konstatieren kann – durchaus um eine eher restriktive Erhebungssituation, die dementsprechende Daten zutage fördert.

Demgegenüber haben wir es bei Alexander R. Lurias (1986; vgl. auch 1979) zu Beginn der dreißiger Jahre durchgeführten, aber erst deutlich später publizierten kulturpsychologischen Untersuchungen in Dörfern Usbekistans und Kirgisiens mit empirischen Studien zu tun, die den weiter unten darzulegenden methodologisch-methodischen Prämissen weitaus eher entsprechen als die bisher vorgestellten Arbeiten. Von ihnen kann außerdem gesagt werden, sie seien stärker mit den diskutierten kulturhistorischen Theoremen in Einklang.

An dieser Stelle ist wohl der Hinweis sinnvoll, daß bisher stets so getan wurde, als handle es sich bei der dargestellten kulturhistorischen Theorie v.a. um das Produkt eines Wissenschaftlers – eben Wygotski. Eine solche Lesart verdeckt jedoch den Umstand, daß Leontjew, Luria und Wygotski sowie ihre Studenten und Mitarbeiter diesen Ansatz gemeinsam und in einer bisweilen nicht mehr einem einzelnen Autor zuordenbaren Weise entwickelt haben. Insofern ist auf den vorhergehenden Seiten „Wygotski“ möglicherweise des öfteren eher eine Art

55 Diese Kritik an Wygotski teile ich mit Ratner (1997). – Für eine ausführliche kritische Würdigung von Ratners kulturpsychologischem Programm vgl. Kölbl und Straub (2001c).

„Dummy-Codierung“ denn ein Autorenname. Wie stark Wygotski jedenfalls auch mittelbar an Lurias Studien in Zentralasien beteiligt war, zeigt sich in ihrem diesbezüglichen Briefwechsel (vgl. Vygodskaja und Lifanova 2000: 182-184).

Da es mir insbesondere um das methodische Vorgehen Lurias und eher am Rande um dessen einzelne empirische Daten sowie seine Schlußfolgerungen daraus geht, möchte ich ersteres in allgemeiner Form vorstellen und es sodann anhand der „Experimente mit Syllogismen“ (Luria 1986: 125-139) etwas näher konkretisieren.

Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse

Wie bei anderen Psychologen zu jener Zeit – etwa Piaget – fanden die ethnologischen Arbeiten Lucien Lévy-Bruhls das Interesse der kulturhistorischen Schule. Dies deshalb, weil die These einer Wiederholung der kulturellen in der individuellen Entwicklungsgeschichte von einiger Attraktivität war. Um weitere empirische Daten zu einer Überprüfung dieser These zu erlangen, konzipierten Luria und Wygotski eine kulturvergleichende Untersuchung, in der v.a. Daten zur kognitiven Entwicklung von Menschen in Zentralasien erhoben und analysiert werden sollten, die zu jenem Zeitpunkt einen dramatischen gesellschaftlichen Umbruch durchlebten. Im Zuge dieses Umbruchs, der die grundlegenden lebenspraktischen Vollzüge der dort lebenden Menschen betraf – so fand etwa durch die Technisierung, Rationalisierung und Kollektivierung der Landwirtschaft eine radikale Veränderung der wirtschaftlichen Grundlagen ihrer Existenz statt –, bildeten sich unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen heraus, die in ihrem Bildungsstand deutlich differierten. Dies bot für Luria und Mitarbeiter eine ideale Ausgangsbedingung zur Überprüfung ihrer These einer „gesellschaftlich-historischen Entstehung der Psyche“ (Luria 1986: 18). Es wurden Personen aus fünf Gruppen untersucht (ebd., 37 f.): 1. Frauen, deren Radius auf den Haushalt beschränkt war, die Analphabeten waren und deren gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten mithin außerordentlich gering waren. Diese Frauen wurden ausschließlich von weiblichen Forscherinnen befragt, da ihnen allein der Zugang zu den Frauen gewährt wurde. 2. Bauern, die weder schreiben noch lesen konnten und die ihre individuelle Landwirtschaft weiterführten, von den Kollektivierungsmaßnahmen also noch nicht erreicht worden waren. 3. Zukünftige Kindergärtnerinnen, die einen Schnellkurs hierzu absolvierten und deren Bildung insgesamt eher gering war. 4. Personen, die innerhalb des Kolchos leitende Funktionen übernahmen. Dies waren Menschen, die administrative Aufgaben wahrnahmen und Kontakte zu anderen Kolchosmitgliedern hatten, weshalb ihr „Gesichtskreis [...] erheblich weiter war als der der Einzelbauern“ (ebd.: 38). Ihre Bildung war insgesamt jedoch ebenso eher gering. 5. Stu-

dentinnen, die in eine pädagogische Fachschule aufgenommen worden waren. Sie hatten zu diesem Zeitpunkt einen zwei- bis dreijährigen Schul- oder Lehrgangsbesuch hinter sich. Auch ihr Bildungsstand war allerdings eher gering.

Den Zugang zu den Forschungspartnern bewerkstelligten Luria und seine Mitarbeiter durch den Aufbau informeller Kontakte zu den Dorfbewohnern. Zudem wurden zur Befragung dieser Personen eigens spezielle Testaufgaben konzipiert. Die Forscher fürchteten nämlich, der Einsatz standardisierter Testbatterien werde auf keine Akzeptanz bei ihren Forschungspartnern stoßen. Des weiteren wurden klinische Interviews geführt, die bisweilen regelrecht zu Gruppendiskussionen „mutierten“ (vgl. ebd.: 39), da bei den Einzelbefragungen stets eine Reihe weiterer Dorfbewohner zugegen waren, die der Untersuchung folgten und sich gelegentlich einmischten. Diese Interviews wurden in den Wohnungen der Forschungspartner, auf dem Feld oder am abendlichen Lagerfeuer geführt, wobei sie aus Alltagsgesprächen hervorgingen und auch wieder in sie einmündeten. Schließlich sei darauf hingewiesen, daß die Syllogismen, auf die ich jetzt eingehen möchte, Rätseln glichen, die sich die Dorfbewohner zu Unterhaltungszwecken gelegentlich gegenseitig stellten.

Experimente mit Syllogismen

In Lurias Studien ging es unter anderem um Versuche zur Bezeichnung und Klassifizierung von Farbtönen, Abstraktion und Verallgemeinerung, Urteilen und Lösen von Aufgaben und nicht zuletzt um Prozesse des Schlußfolgerns. In diesem Zusammenhang wurden den Forschungspartnern unterschiedliche Syllogismen vorgelegt (vgl., ebd.: 125-139). Dabei sollten die Befragten ihre jeweiligen Lösungsmöglichkeiten begründen und mit dem Versuchsleiter diskutieren. Zwei Fragen waren von besonderem Interesse: 1. Inwiefern würden die Befragten erkennen, daß es sich bei den Bestandteilen des Syllogismus um ein einheitliches System und nicht allein um drei isolierte Aussagen handelte. 2. Würden die Forschungspartner auch solche Syllogismen lösen können, deren Problematik nicht in ihrer unmittelbaren Erfahrungswirklichkeit verankert, sondern ausschließlich aufgrund logischen Denkens zu begreifen war.

Es zeigte sich, daß die befragten Personen ohne jegliche formale Schulbildung große Schwierigkeiten hatten, Prämissen und Explanandum als eine Einheit wahrzunehmen. Darüber hinaus lösten sie insbesondere die nicht in ihrer Lebenswirklichkeit verwurzelten Syllogismen kaum. Bei den Befragten, die jedoch eine schulische Ausbildung – und sei sie nur gering gewesen – erhalten hatten, verhielt es sich anders. Weder war es für sie ein Problem, den Syllogismus als einen sol-

chen zu erkennen, noch bereitete ihnen dessen Lösung größere Schwierigkeiten.

Um zu demonstrieren wie ein „Experiment mit Syllogismus“ aussah und wie es von den Forschern ausgewertet wurde, sei hier ein Gespräch mit einem 37 Jahre alten Dorfbewohner, der Analphabet ist, vorgestellt (vgl. ebd.: 129-130, Kursivierungen herausgenommen).

„Im hohen Norden, wo Schnee liegt, sind die Bären weiß. Nowaja Semlja liegt im hohen Norden, und dort ist immer Schnee. Welche Farbe haben dort die Bären?“

„Es gibt verschiedene Tiere.“

Der Syllogismus wird wiederholt.

„Ich weiß nicht, ich habe mal einen schwarzen Bären gesehen, andere noch nicht ... Jede Gegend hat ihre Tiere; wenn die Gegend weiß ist, sind sie weiß, wenn sie gelb ist, sind sie gelb.“

Nun, und auf Nowaja Semlja haben die Bären welche Farbe?

„Wir sprechen nur über das, was wir gesehen haben, von dem, was wir nicht gesehen haben, reden wir nicht.“

Aber was folgt aus meinen Worten?

Der Syllogismus wird wiederholt.

„Die Sache ist doch so: Euer Zar ist unserem Zaren nicht ähnlich und unser Zar nicht dem euren. Auf Ihre Worte kann nur jemand antworten, der das gesehen hat. Wer es nicht gesehen hat, kann dazu nichts sagen.“

Nun, aus meinen Worten, daß im Norden, wo immer Schnee liegt, die Bären weiß sind, kann man schließen, daß es auf Nowaja Semlja was für Bären gibt ...?

„Wenn ein Mensch 60 oder 80 Jahre alt ist und er hat einen weißen Bären gesehen und sagt das, dann kann man ihm glauben. Aber ich habe noch keinen gesehen und kann deshalb nichts dazu sagen. Das ist mein letztes Wort. Wer es gesehen hat, der sagt es, wer nichts gesehen hat, kann nichts sagen.“

Ein junger Usbeke tritt ein und antwortet: „Nach Ihren Worten heißt das, daß die Bären dort weiß sind.“

Nun, wer von euch hat recht?

„Ein Hahn macht das, was er kann. Ich sage das, was ich weiß, und mehr kann ich dazu nicht sagen.““

An den Rand der Interviews machten Luria und Mitarbeiter Notizen, die der Interpretation der Daten dienten und in die Ausführungen zur Auswertung des empirischen Materials Eingang fanden. So wird an der Stelle, wo der Forschungspartner darauf hinweist, die Dorfbewohner sprächen nur über das, was sie selbst gesehen hätten, vermerkt, die „persönliche, anschauliche [...] Erfahrung“ (ebd.) werde betont. Die weiteren Antworten des Interviewten werden nicht mehr eigens kommentiert, sondern als Variationen desselben Deutungsmusters aufgefaßt.

Es sollte folgendes deutlich geworden sein: Lurias methodologisch-methodisches Vorgehen entspricht in weiten Teilen aktuellen qualitativ-methodischen Idealvorstellungen. Es lassen sich die Sensibilität

beim Zugang zum Feld, die Entwicklung spezifischen Testmaterials, der Primat des Theoretischen und Inhaltlichen vor dem Methodischen und überhaupt die Verankerung der empirischen Studien in einen allgemeinen theoretischen Rahmen als Belege anführen. Darüber hinaus sollten aber auch die Ergebnisse der vorgestellten Studie und die Erklärungsstrategie der kognitiven Strukturen der Befragten für die Analyse der eigenen empirischen Daten von Interesse sein. Als etwas, das auch die Interpretation von Daten zum historischen Bewußtsein heuristisch anleiten kann, ist die Relationierung zwischen praktischer Tätigkeit und psychischen Strukturen, die sich in sprachlichem Material manifestiert, zu werten. Luria konnte ja zeigen, daß das abstrakte Denken, das zur Lösung der Syllogismen erforderlich war, erst von jenen erbracht werden konnte, die auch in ihrem alltäglichen Leben mit abstrakteren Problemen zu tun hatten. Der Aktivist, der eine leitende Stellung im Kolchos einnimmt und sich administrativen Aufgaben zuwenden muß, hat Schwierigkeiten zu bewältigen, die der Lösung eines formalen Syllogismus ähnlicher sind, als diejenigen Probleme, die dem bäuerlichen Dorfbewohner begegnen. Damit zusammenhängend sollte sich möglicherweise auch das Gegensatzpaar unmittelbarkeitsverhaftet/konkret vs. vermittelt/abstrakt als sensibilisierende Begriffsopposition mit empirischem Gehalt erweisen.

V METHODOLOGISCH-METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

„Es gibt eine zarte Empirie, die sich mit dem Gegenstand innigst identisch macht, und dadurch zur eigentlichen Theorie wird.“⁵⁶

Johann Wolfgang Goethe

Die Zeiten, in denen in einer psychologischen Arbeit ein qualitativ-methodisches Vorgehen nur deshalb eigens begründet werden mußte, weil es sich um einen *qualitativen* und nicht um einen quantitativen Zugang handelte, scheinen endgültig vorbei zu sein. Gegenwärtig kann in gewisser Hinsicht sogar von einer kleinen „Explosion“ qualitativen Forschens gesprochen werden, nimmt man jedenfalls die Flut an neueren Publikationen als einen validen Indikator hierfür. Als eine „kleine“ mag die angenommene „Explosion“ dennoch bezeichnet werden, da nichtsdestotrotz die methodologisch-methodische Realität zumindest an psychologischen Instituten nach wie vor in erster Linie an dem bedingungsanalytischen experimentellen Paradigma als „*via regia*“ der Erkenntnis orientiert ist.⁵⁷ So erfolgt der mancherorts zu beobachtende deutliche Aufschwung einer interdisziplinären qualitativen Sozialforschung denn auch – wie meine nachfolgenden kursorischen Notizen zeigen – insbesondere unter der Mitwirkung solcher Disziplinen wie der Soziologie oder der Pädagogik und (immer noch) weit weniger der Psychologie.

56 Den Hinweis auf das schöne Zitat verdanke ich Jörg Bergmann.

57 Und daran haben auch die zahlreichen kritischen Analysen des Experiments in der psychologischen Forschung allenfalls wenig ändern können. Dies trifft auch dann zu, wenn die Kritik gewissermaßen aus dem Herzen der Experimentalpsychologie selber geäußert wurde, mithin das Ressentiment, Bedenken am Experiment äußere nur derjenige, der sich nicht eingehend damit beschäftigt habe, offensichtlich „daneben lag“ (vgl. lediglich Holzkamp [1964] oder Kline 1988).

Kursorische Notizen zu einer „Explosion“ qualitativen Forschens

Die angesprochene Flut zeigt sich in neu gegründeten Buchreihen, wie der von Ralf Bohnsack, Jo Reichertz und Christian Lüders betreuten Reihe „Qualitative Sozialforschung“, die sich die Bereitstellung konzipierter Texte für die konkreten Belange der Forschungspraxis zum Ziel gesetzt hat. Bisherige Bände behandeln beispielsweise die rekonstruktive Familienforschung (Hildenbrand 1999), die qualitative Analyse von Gesprächen (Deppermann 1999), Möglichkeiten der Typenbildung (Kelle und Kluge 1999) oder das Gruppendiskussionsverfahren (Loos und Schäffer 2001) (vgl. zu dieser Reihe den instruktiven Rezensionsaufsatz von Gildemeister 2001).

Darüber hinaus sind in den Jahren 1999/2000 gleich vier Zeitschriftengründungen für qualitativ arbeitende Sozialforscher von besonderem Interesse gewesen: „Psychotherapie & Sozialwissenschaft. Zeitschrift für qualitative Forschung“ sieht das Ende der Metaanalysen gekommen und im Gegenzug interpretativ verführende Arbeiten als aussichtsreiche Alternativkandidaten zur wissenschaftlichen Bereicherung der Psychotherapieforschung (vgl. das Vorwort der Herausgeber Bergmann, Boothe, Buchholz, Overbeck, Straub, Streeck und Wolff in der ersten Ausgabe 1999: 3). „FQS-Forum Qualitative Sozialforschung“ bzw. „Forum: Qualitative Social Research“ ist ein seit Beginn des Jahres 2000 auf Englisch und Deutsch, teilweise auch Spanisch erscheinendes Internet-Journal, das sich dem gesamten Spektrum der qualitativen Sozialforschung verpflichtet fühlt und insbesondere auch eine internationale Vernetzung qualitativ arbeitender Wissenschaftler anstrebt. Die „Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung“, die seit Sommer 2000 erscheint und von „Veteranen“ der interpretativen Sozialforschung, wie z.B. Fritz Schütze herausgegeben wird, versteht sich als ein Forum für diejenigen Forscher der unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, die sich der interpretativen Forschung zurechnen. Mithin besteht konsequenterweise der Beirat der Zeitschrift auch aus renommierten Vertretern der Soziologie, Psychologie, Pädagogik und Ethnologie. „Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung“ schließlich berücksichtigt sowohl stärker methodologisch als auch konkret empirisch ausgerichtete Arbeiten. Wenngleich sie nicht ganz in die vorgenommene Aufzählung hineinpaßt, ist in gewisser Weise auch noch „Handlung, Kultur, Interpretation“ zu nennen. Dieses ehemalige „Bulletin für Psychologie und Nachbardisziplinen“ ist 1999 nach neunjährigem Bestehen in eine „Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften“ umgestaltet worden. Es ist dort in Abhandlungen, Rezensionen und unlängst einem eigenen Themenschwerpunkt (vgl. Handlung, Kultur, Interpretation 2001, 10, 1) qualitativ-empirische Forschung immer wieder grundlagentheoretisch sowie methodolo-

gisch reflektiert und (seltener) konkret empirisch demonstriert worden.

Des Weiteren kann darauf hingewiesen werden, daß bereits ältere Einführungstexte und Handbücher in die qualitative Sozialforschung immer wieder neu aufgelegt werden. Vier Beispiele: Uwe Flicks Monographie ist 2002 in überarbeiteter und erweiterter Fassung zum sechsten, Philipp Mayrings⁵⁸ kleines Buch ist im selben Jahr, ebenfalls in überarbeiteter Version, bereits zum fünften Mal, Ralf Bohnsacks Einführungstext ist 1999 in überarbeiteter und erweiterter Form zum dritten und ein Jahr darauf in durchgesehener Form zum vierten Mal und das „Handbuch Qualitative Sozialforschung“ von Flick, v. Kardorff, Keupp, v. Rosenstiel und Wolff ist 1995 zum zweiten Mal aufgelegt worden. Außerdem ist im Jahre 2000 von Flick, v. Kardorff und Steinke ein weiteres Handbuch herausgegeben worden, das in vielerlei Hinsicht gehaltvoller als das ältere Handbuch ist, auch wenn die Herausgeber eine Beziehung der Komplementarität ausmachen.⁵⁹

Schließlich finden sich mittlerweile selbst in Einführungen oder Handbüchern in die Psychologie, ihre Teildisziplinen sowie in die Felder der angewandten Psychologie neben Kapiteln zu quantitativen Methoden überhaupt, in der Kindheits- oder Psychotherapieforschung auch solche zu qualitativen Methoden im allgemeinen, in der Kindheits- oder Psychotherapieforschung (vgl. Appelsmeyer, Kochinka und Straub 1997; Buchholz 2000; Mey 2003; Mruck und Mey 2000).

Der angedeutete Trend zeigt sich allerdings nicht allein in den genannten Publikationen, sondern auch in der Schaffung eigener Zentren für qualitative Forschung. Da ist das „Zentrum für Qualitative Bil-

58 Philipp Mayring hat im übrigen einen Ruf auf den Lehrstuhl für psychologische Methodenlehre der Universität Klagenfurt erhalten, der explizit für quantitative und qualitative Methoden ausgeschrieben worden ist – etwas, das in der deutschsprachigen Psychologie – wenn ich recht sehe – bisher noch nie geschehen ist. Auch dies mag für eine stärkere Anerkennung qualitativen Forschens sprechen.

59 Als ein paar wenige Vorzüge gegenüber dem „alten“ Handbuch seien angeführt: Die Beiträge zu einzelnen Verfahren sind im neuen Buch wesentlich elaborierter, vgl. etwa das Kapitel zur Gruppendiskussion von Dreher und Dreher (1995) und das von Bohnsack (2000b) zum selben Thema – überhaupt sind die Autoren der jeweiligen Artikel in bezug auf ihre Einschlägigkeit besser ausgewählt worden; die Gliederung ist schlüssiger; das methodologisch-methodische Problembewußtsein ist entwickelter, s. hierzu v.a. den 6. Teil des Buches „Qualitative Forschung im Kontext“, und schließlich erleichtert auch ein Abschnitt wie der „Serviceteil“, in dem auf interessante Internet-Adressen, einschlägige Zeitschriften, Buchreihen und Weiterbildungsmöglichkeiten hingewiesen wird, die Orientierung für „Einsteiger“ in die qualitative Forschung und versorgt ebenso „Fortgeschrittene“ mit interessanten Anregungen.

dungs-, Beratungs- und Sozialforschung“ unter der Leitung des Pädagogen Winfried Marotzki und des Soziologen Fritz Schütze an der Universität Magdeburg zu nennen. Ein „Zentrum Qualitative Psychologie“ gibt es unter der Leitung von Günter Huber, Josef Held und Mechthild Kiegelmann seit 1999 an der Universität Tübingen.

Zugleich ist jedoch auch zu beobachten, daß dem in Deutschland bislang einzigartigen graduierten Projektstudium für Qualitative Sozialforschung, das unter anderem von Ralf Bohnsack, Martin Kohli und Jarg Bergold betreut wurde, die Einstellung droht. Seit dem Wintersemester 1999/2000 ist aufgrund fehlender finanzieller Unterstützung ein erneuter Studienzyklus bislang nicht wieder angeboten worden.

Nach diesen knappen Hinweisen auf ein gewisses Aufblühen und Gedeihen der interpretativen Sozialforschung – nebst Relativierung – zurück zum Ausgangspunkt der Überlegungen! Mag es nun also zwar nicht mehr nötig sein, einen qualitativen Zugang nur deshalb zu begründen, weil er ein qualitativer ist, ist der Forscher dennoch freilich keineswegs von der Verpflichtung enthoben, sein empirisches Vorgehen methodologisch-methodisch zu reflektieren. Ganz im Gegenteil eröffnet sich nun sogar viel stärker die Möglichkeit „zur Sache selbst“ zu kommen, als wenn immer wieder die Legitimität einer interpretativ verfahrenen Sozialforschung begründet werden soll.⁶⁰

Letzteres soll daher auch im folgenden nicht mehr geschehen. Das heißt jedoch nicht, daß auf *grundlegende* methodologische Erörterungen verzichtet würde. Es geht in ihnen nur nicht mehr allein um die Konstitution interpretativen Denkens aus einer schroffen – bisweilen allzu grobkörnigen – Abgrenzung gegen ein quantifizierendes Denken.⁶¹ Mit Hilfe der Rede von der Perspektivität psychologischen Denkens sollen solche prinzipiellen Überlegungen angestellt werden, die den epistemischen Status interpretativen Forschens deutlicher in Erscheinung treten lassen (1). Wie an dem bereits erwähnten Erscheinen – zum Teil ja sogar in mehreren Auflagen – von Einführungsbüchern abzulesen, scheint in mancherlei Hinsicht eine Art Kanonisierung auch qualitativen Forschens sich vollzogen zu haben. Neben den vielen wünschenswerten Folgen, die dies nach sich gezogen hat, wie etwa einer erhöhten Lehrbarkeit dieses Forschungsstils, ist jedoch zu-

60 Dies sah freilich Peter Wiedemann bereits 1986 so, als er sich einer nochmaligen „Kritik an der verhaltenswissenschaftlichen Psychologie“, dem wiederholten Pseudo-„High-Noon“ zwischen normativem und interpretativem Paradigma zugunsten neuerer sachhaltiger Argumentationen verweigerte.

61 Günter Mey (1999) hat m.E. denn auch ganz recht, wenn er schreibt, daß es eine auch lohnenswerte Perspektive sei „statt diese beiden [das qualitative und das quantitative, C. K.] Paradigmen immer wieder auf ihre Unterschiede hin zu betrachten, [...] sich einiger meist uneingestandener Gemeinsamkeiten gewahr zu werden“ (ebd.: 121).

gleich die Gefahr einer gewissen Erstarrung zu beobachten. Diese betrifft zum einen die unablässige Tradierung von Regulativen interpretativen Forschens, die in der vorgetragenen Form mindestens fragwürdig sind (2), zum anderen die umstandslose Übernahme bewährter Erhebungsinstrumente, wodurch dem vielfach geforderten Primat des Inhalts vor der Methode eben nicht Rechnung getragen wird (4). Einer derjenigen Ansätze, die dieses Primat beherzigen, ohne darum schon einem „anything goes“ zu verfallen, welches jedwede methodische Gerechtigkeit ablehnt, ist der „grounded theory“-Ansatz von Glaser und Strauss. Auch nach Jahren der Erprobung und Entwicklung neuartiger qualitativer Zugänge sind deren Vorschläge immer noch attraktiv, weil sie hoch elaboriert sind und überhaupt prinzipielle Desiderate interpretativen Forschens überzeugend einzulösen vermögen (3). Die „grounded theory“ zeichnet sich nun dadurch aus, daß sie methodologischer Rahmen und konkrete Methodik zugleich ist. Daher findet man in ihr auch eine Fülle an Anregungen zur Auswertung empirischer Materialien. Gleichwohl können diese noch an Präzision gewinnen, wenn sie durch die Überlegungen zur dokumentarischen Methode ergänzt werden. Insbesondere Ralf Bohnsack hat hier wertvolle Vorschläge unterbreitet, die jedoch ihrerseits – wie Jürgen Straub gezeigt hat – präzisierungsbedürftig und -fähig sind (5).

1 Die Perspektivität psychologischen Denkens und Forschens

„Da die Wahrnehmungsbeziehung auf der Affektation der sensiblen Zonen des Körpers in Wechselwirkung mit dem sinnlich präsenten wirklichen Gegenstand basiert, geschieht Wahrnehmung stets von einem jeweils *bestimmten raumzeitlichen Standort des Subjekts der Welt gegenüber*; die Welt ist somit dem Subjekt in einer bestimmten *anschaulichen Perspektive* gegeben. Dieser Umstand läßt sich leicht als Grundmoment der menschlichen Erfahrung aufweisen. Ich sehe von meinem Platz an der Schreibmaschine aus das Haus auf der anderen Straßenseite nicht als Ganzes, sondern nur eine, nämlich die mir zugekehrte Seite des Hauses. Teile des Hauses sind zudem verdeckt durch einen Baum, der zwischen meinem Standort und dem Haus steht. Verborgен ist dabei für mich nicht nur die Rückseite des Hauses, sondern auch seine ‚Innenansicht‘, die Größe und Beschaffenheit seiner Zimmer etc. Ich kann natürlich in zeitlichem Nacheinander meinen Standort wechseln, etwa hinübergehen, klingeln und in das Haus eintreten. Das ändert aber nichts an der Standortgebundenheit meiner Wahrnehmung. Zwar sehe ich dann die Zimmer des Hauses von innen – jeweils in einer bestimmten ‚Perspektive‘ – aber von dem neuen Standort aus ist mir nun die Außensicht des Hauses verborgen. – Die Standortgebundenheit und Perspektivität sind Grundtatbestände der Beziehung des wahrnehmenden Subjekts zur Welt und deswegen real unaufhebbar“ (Holzkamp 1973: 27).

Was Klaus Holzkamp hier in seiner Schrift „Sinnliche Erkenntnis“ für den Prozeß der Wahrnehmung beschreibt, läßt sich in lockerer Anlehnung mühelos auf den Bereich psychologisch-wissenschaftlichen Denkens übertragen. Auch für die Psychologie gilt, daß Perspektivität ein „Grundtatbestand“ dieser Wissenschaft ist. Dabei bedeutet Perspektivität aber je Unterschiedliches. Dies soll in dreierlei Hinsicht aufgezeigt werden: 1. Perspektivität und Konstitution des psychologischen Gegenstandes; 2. Perspektivität als unhintergehbare Wirklichkeit sozialer Akteure und 3. Perspektivität und die Abfolge im wissenschaftlichen Forschungsprozeß.

1.1 Perspektivität und Konstitution des psychologischen Gegenstandes

Einige Autoren (Greve 1996; Hartmann und Werbik 2001; Holzkamp 1996; Krewer 1993; Popp-Baier 1996; Werbik [1991a] sowie Werbik und Appelsmeyer 1999) haben sich in letzter Zeit der Perspektivitätsmetapher bedient, um zwischen unterschiedlichen „Psychologien“ bzw. Zugängen zum psychologischen Gegenstand zu unterscheiden. Dabei wird unter anderem davon gesprochen, daß eine Psychologie aus der Beobachterperspektive oder der dritten Person und eine Psychologie aus der Innenperspektive oder der ersten Person betrieben werden könne.⁶² Bediene sich erstere registrierender Methoden und einer objektsprachlichen Terminologie, so bemühe sich letztere mittels dialogischer Verfahren um eine subjektwissenschaftliche Begrifflichkeit.⁶³ Unschwer sind hier Anklänge an die „Verstehen-Erklären“-Kontroverse zu bemerken⁶⁴ und tatsächlich geht es manchen der ge-

62 Werbik (1991a), Werbik und Appelsmeyer (1999) sowie Hartmann und Werbik (2001) führen noch eine Perspektive zweiter Person (die Perspektive des „Gesprächspartners“) und eine „Wirperspektive“ an. Da für meine Argumentationsinteressen die Perspektiven erster und dritter Person genügen, sei hier lediglich auf diese weiteren Differenzierungsmöglichkeiten hingewiesen.

63 Ganz analog zu der skizzierten Unterscheidung ist Pikes (1971) berühmte Differenzierung zwischen „emischen“ und „etischen“ wissenschaftlichen Bemühungen zu sehen.

64 Unschwer sind auch Anklänge an die Rede einer „Krise der Psychologie“ zu bemerken. In den verschiedenen Krisen-Schriften von Wygotki (1985b; im Original 1927) oder Bühler (1927) für die ältere und von Graumann (1979), Jüttemann (1992) oder Maiers (1988) für die neuere Psychologie wird beständig der Sorge Ausdruck verliehen, die Psychologie zerfalle in unterschiedliche „Psychologien“, von denen alle allerdings auf zwei reduzierbar seien. Diese Diagnose wurde in der kurzen Geschichte der psychologischen Wissenschaft bemerkenswerterweise von den genannten Autoren, aber auch von

nannten Autoren auch um eine Rehabilitation eines nun freilich präzierten hermeneutischen Denkens in der Psychologie. Dabei findet aber keineswegs ein Rückfall in einen zurecht überwundenen Introspektionismus der „klassischen“ Bewußtseinspsychologie statt (vgl. Brandtstädter 1991). Allerdings ist in den neueren theoretischen Beiträgen kaum noch von „Verstehen“ oder „Erklären“ die Rede, sondern etwa von „subpersonaler und personaler Psychologie“ (Brandtstädter 1991), „intentionalem und nomologischem Denkmuster“ (Herrmann 1987), „Bedingtheits- und Begründungsdiskurs“ (Holzkamp 1996), „Bedingungs- und Verweisungsanalysen“ (Laucken 1989) oder „Psychonomie und Psychologie“ (Werbik 1985).⁶⁵

Welche Fragen können nun bei der Übernahme der einen oder der anderen Perspektive adressiert werden? In prototypischer Ausprägung zeigt sich die Leistung der Beobachterperspektive beim klassischen Behaviorismus. Per definitionem ist hier der Rekurs auf mentale Termini untersagt. Dem Naturwissenschaftler gleich soll nur das, was sich quasi interpretationsfrei beobachten läßt, als anerkanntes psychologisches Datum gelten. Das Ziel solchen Forschens sind vom Forscher unabhängige empirische Gesetzmäßigkeiten.⁶⁶ Auch wenn zen-

einer Reihe anderer prominenter Fachvertreter und an Psychologie interessierter Philosophen (Binswanger, Brentano, Dilthey, Münsterberg, Politzer, Spranger, Wundt) immer wieder gestellt. Gerade diejenigen, die den Krisenatbestand beschrieben, wollten aber selbst keinesfalls der weiteren Zersplitterung oder auch nur Dualisierung der Psychologie Vorschub leisten. Insofern ist es zumindest mißverständlich, wenn Jerome Bruner (1997) anlässlich des 100. Geburtstages Piagets und Wygotskis, den letzteren allein in die Ahnenreihe einer interpretativen Psychologie rückt. Natürlich ist Wygotski für eine interpretative Kulturpsychologie von außerordentlichem Interesse, ihn allerdings ausschließlich hierfür zu reklamieren, verkennt den eigenen Anspruch dieses Autors, der darin besteht, Psychologie – nicht im positivistischen Sinne des Wortes – als Einheitswissenschaft zu betreiben.

65 Selbstverständlich sind die genannten Termini nicht bedeutungsgleich mit „Erklären“ und „Verstehen“ noch gar untereinander. Eine „Familienähnlichkeit“ (Wittgenstein) besteht allerdings schon.

66 Daß in der Psychologie bisweilen analytische mit empirischen Wahrheiten verwechselt werden, sei hier nur erwähnt (vgl. hierzu z.B. Aschenbach, Billmann-Mahecha, Straub und Werbik 1983; Brandtstädter 1981, 1982, 1984, 1987; Brandtstädter, Eckensberger, Gadenne, Holzkamp, Kempf, Maiers und Markard 1994; Holzkamp 1986; Kochinka und Werbik 1997: 52 f.; Smedslund 1991; Toebe, Harnatt, Schwemmer und Werbik 1977; Werbik 1974: 23 f.). – Das Interesse zweier der eben angeführten Autoren – Jochen Brandtstädter und Hans Werbik – an dem Thema der empirischen und analytischen Sätze in psychologischen Forschungsprogrammen ist bei beiden nicht zuletzt ihrer zeitweiligen Zuwendung zur Erlanger Schule

trale Konstituenten des behavioristischen Forschungsprogramms obsolet geworden sind, ist es dennoch weiterhin sinnvoll und fruchtbar, für einige Fragen der Psychologie die Perspektive dritter Person einzunehmen. Als lediglich ein einleuchtendes Beispiel kann das binokulare Tiefensehen (Herrmann 1987) angeführt werden. Was nun eine Psychologie erster Person anbelangt, so gilt für sie, daß sie nicht ein bloßes Sich-Verhalten in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen rückt, sondern „acts of meaning“ (Bruner 1990). Sie versucht also, wo immer dies möglich ist, die sinnhaften Strukturen menschlichen Erlebens und Verhaltens herauszuarbeiten. Dabei ist diese Vorgehensweise – wie bei der Beobachterperspektive – nicht auf eine bestimmte psychologische Teildisziplin beschränkt. Vielmehr ist auch sie als eine Denkform (Laucken 1989) zu begreifen, die mal mehr, mal weniger nützlich bei psychologischen Analysen sein kann. Dies ist von Fall zu Fall zu entscheiden und keinesfalls immer eindeutig, wie man sich rasch am Beispiel psychosomatischer Phänomene klar machen kann (Schneider 1999).

Es dürfte offensichtlich sein, daß eine am Geschichtsbewußtsein interessierte Untersuchung die Binnenperspektive der Forschungspartner im Auge hat. Daß die Begrifflichkeit, die im Prozeß einer solchen Studie entwickelt werden soll, aber nicht in den Beschreibungen der beforschten Subjekte „aufgeht“, wird in Abschnitt 1.3 näher zu erläutern sein. Zunächst gilt es aber, näher zu explizieren, daß Perspektivität nicht erst durch das Handeln des forschenden Psychologen bzw. Sozialwissenschaftlers „in den wissenschaftlichen Gegenstand hineingelangt“, sondern daß diesem Perspektivität von vornherein als Konstituens eingeschrieben ist.

1.2 Perspektivität als unhintergehbare Wirklichkeit sozialer Akteure

In einer ganzen Reihe von Forschungsprogrammen wird dem Umstand Rechnung getragen, daß das „Forschungsobjekt“ der Psychologie selbst ein „Forschungssubjekt“ ist, das sprachbegabt, reflexiv, handlungs- und symbolisierungsfähig ist. Beispiele hierfür sind etwa das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben und andere),

des Konstruktivismus zuzuschreiben, die einer Sensibilisierung für dieses Thema Vorschub geleistet hat (s. etwa Kamlah und Lorenzen 1967, insbesondere: 189-234). Einer der Gründe für immer wieder auftretende Begriffsverwirrungen, die eben auch zu den genannten Verwechslungen führen, dürfte in der weitgehenden Abschottung der gegenwärtigen akademischen Psychologie gegen die Philosophie liegen (zu diesem beklagenswerten Tatbestand, der der Psychologie zum Schaden gereicht, vgl. Greve 1994).

die Untersuchung von Umgangswissen (Laucken), der Soziale Konstruktivismus (Gergen und andere), die Konzeptualisierung einer Psychologie „more geometrico“ (Smedslund) und unterschiedliche kulturpsychologische Bemühungen (Boesch, Bruner, Cole, Eckensberger, Ratner, Shweder, Straub, Valsiner und andere). Diesen Ansätzen ist bei aller Unterschiedlichkeit die Annahme gemein, daß sie den Gegenstand der Psychologie als schon vor jeder wissenschaftlichen Untersuchung sinnhaft strukturiert ansehen. Anders als in den Naturwissenschaften hat der Psychologe es nämlich mit einem „Untersuchungsgegenstand“ zu tun, der sich in der Welt interpretierend zu rechtfindet. Insofern ist das „Forschungsobjekt“ in einer ähnlichen Lage wie das „Forschungssubjekt“: Es ist darauf angewiesen, die Binnenperspektiven anderer zu verstehen, um sein eigenes Handeln danach ausrichten zu können. Dabei ist es selbst in eine Vielzahl von Perspektiven „verstrickt“: Nicht nur ist es ein „Ich“ gegenüber einem „Du“ oder „Er/Sie“, sondern es ist auch einem „Wir“ gegenüber einem „Ihr“ oder „Sie“ zugehörig. Die Zugehörigkeit zu diesem oder jenem „Wir“ bestimmt in entscheidender Weise unsere Perspektive auf den anderen. Unsere Hinsicht auf diesen anderen ist in der Alltagswelt nun allerdings insofern deutlich von der Perspektivität des Wissenschaftlers unterschieden, als die pragmatischen Umstände des jeweiligen Handelns andere sind. Nicht nur ist die Situation, in der der Wissenschaftler über die Binnenperspektiven von Menschen nachdenkt – im Gegensatz zum Alltag –, handlungsentlastet, verfolgt er doch andere Ziele als der Alltagsmensch, nämlich die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis und nicht unmittelbarer handlungsleitender Orientierungen.⁶⁷ Auch ist der Weg zu seinen Schlußfolgerungen idealiter methodisch geregelt und transparent. Gleichwohl unterscheiden sich Wissenschaftler und Alltagsmensch auch wieder nicht prinzipiell, da das Schützsche sozialwissenschaftliche quasi-Axiom gilt, daß

„das Beobachtungsfeld des Sozialwissenschaftlers, also die soziale Wirklichkeit [...] eine besondere Bedeutung und Relevanzstruktur für die in ihr lebenden, handelnden und denkenden menschlichen Wesen [hat]. Sie haben diese Welt, in der sie die Wirklichkeit ihres alltäglichen Lebens erfahren, in einer Folge von Konstruktionen des Alltagsverständes bereits vorher ausgesucht und interpretiert [...]. Daher sind die Konstruktionen der Sozialwissenschaften sozusagen Konstruktionen zweiten Grades, das heißt Konstruktionen von Konstruktionen jener Handelnden im Sozialfeld, deren

67 Freilich ist die Handlungsentlastetheit des Wissenschaftlers eine relative, schließlich ist er im Kontext seines Tuns vielfältigen anderen Handlungszwängen unterworfen.

Verhalten der Sozialwissenschaftler beobachten und erklären muß“ (Schütz 1971: 68).⁶⁸

Auch für den Prozeß der „Erstellung“ von Konstruktionen zweiten Grades kann die Rede von Perspektiven herangezogen werden.

1.3 Perspektivität und die Abfolge im wissenschaftlichen Forschungsprozeß

Es ist bereits oben angedeutet worden, daß auch eine Psychologie, die an den Binnenperspektiven ihrer Forschungspartner interessiert ist, nicht im lediglich Individuellen und Idiosynkratischen verharret oder sich ihre Erkenntnisse von den Beschreibungen ihrer Forschungspartner gleichsam diktieren läßt. Vielmehr kann die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auch mit den unterschiedlichen Stadien im Prozeß interpretativer Forschung in Verbindung gebracht werden. So ist bei der Analyse von empirisch gewonnenen Textmaterialien zunächst wichtig, die Relevanzstrukturen der Betroffenen paraphrasierend zu rekonstruieren. Dabei verbleibt der Interpret noch weitestgehend in den von den Forschungspartnern gezogenen Grenzen. In einem zweiten Schritt wird er aber diese Grenzen zu übersteigen suchen, um zu transindividuell interessanten Aussagen gelangen zu können. Anders ausgedrückt: Der Forscher rekonstruiert zunächst die Perspektive erster Person unter weitestgehendem Rekurs auf die Selbstbeschreibungen der Forschungspartner, gelangt aber im Verlauf des Forschungsprozesses, wenn man so möchte, zu einer Perspektive dritter Person, die die Eigenbeschreibungen der Beforschten zwar mitenthält, aber v.a. auch transzendiert; dies alles aber immer noch innerhalb eines „Begründungsdiskurses“ (Holzkamp), der die Perspektive dritter Person nicht an die Formulierung nomologischer Aussagen bindet, sondern an der „verweisungsanalytischen“ (Laucken) Elaboration von Konstruktionen zweiten Grades interessiert ist.

Eine solche Redeweise geht von bestimmten Prämissen aus, die nicht selbstverständlich sind. In dem von Norbert Groeben federführend mitentwickelten Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST; s. auch Kapitel IV, 1) etwa hat die Perspektivitätsmetapher zwar auch ihren Platz, sie erfährt aber eine gänzlich andere Behandlung als hier. Forschern, die dem FST nahe stehen, ist nämlich durchaus an der Reformulierung der Binnenperspektive des Beforschten gelegen. Diese Reformulierung soll idealerweise so aussehen, daß das „Forschungsobjekt“ der Deutung des Forschers zustimmen kann. Eine sol-

68 Eine ähnliche Denkfigur bezogen auf den alltagsweltlichen im Vergleich zum geschichtswissenschaftlichen Umgang mit Historie entwickelt Carr (1998).

che Zustimmung, die – wiederum idealiter – innerhalb eines herrschaftsfreien Diskurses stattfinden soll, gilt dann als kommunikative Validierung. Dabei bleiben aber die Subjektive Theorien untersuchenden Wissenschaftler nicht stehen. Auch sie wollen der Ausarbeitung von Aussagen aus einer Perspektive dritter Person zuarbeiten. Diese ist allerdings nun doch wieder einem nomologischen Programm verpflichtet. Unvermittelt wird hier nämlich von der Perspektive eines Gesprächspartners, der die Binnenperspektive des Beforschten zu rekonstruieren sucht, auf die Ebene eines beobachtenden Dritten „umgeschaltet“, der nicht mehr an Handlungsgründen interessiert ist, sondern an den „wahren“ Ursachen des Erlebens und Verhaltens seines „Gegenstandes“ (vgl. Groeben 1986; zur Kritik an dem „pragmatischen Bruch“ dieses Perspektivenwechsels s. Werbik 1991b; zur Kritik insbesondere an dem epistemologischen Kategorienfehler s. Straub 1994). Aber auch Argumentationen anderer theoretischer Provenienz konvergieren nicht mit den hier vorgestellten Überlegungen. Betrachtet man Klaus Holzkamps (1996) letzten posthum erschienen Text zu „alltäglichen Szenen der Lebensführung“, zeigen sich zwar einige Gemeinsamkeiten, in entscheidenden Punkten aber gravierende Unterschiede. Diese betreffen insbesondere die zuletzt entfaltete Version einer Perspektive dritter Person. Die zentrale Differenz besteht darin, daß Holzkamps Perspektive dritter Person, auch „metasubjektive Perspektive“ genannt, stets mit einer Perspektive „erweiterter Handlungsfähigkeit“ gleichgesetzt wird. Die enge Kopplung einer Perspektive dritter Person und einer erweiterten Handlungsfähigkeit ist keineswegs zwingend. Sie ergibt sich allerdings aus den normativen Prämissen des kritisch-psychologischen Ansatzes, der wissenschaftliches Tun an praktisches Handeln bindet. Wissenschaftliche Aussagen auf der Ebene dritter Person können allerdings auch dann formuliert werden, wenn der Bezug zur Handlungsfähigkeit nicht – zumindest nicht primär – gegeben ist. Es kann ja bekanntlich als ein Vorteil wissenschaftlichen Handelns gelten, daß es eine Art institutionalisierter „Lernschleife“ darstellt, deren Aussagen nicht sogleich in Praxis münden müssen.

Für die psychologische Untersuchung der Entwicklung von Geschichtsbewußtsein kann zusammenfassend festgehalten werden: Die Fokussierung auf die Perspektive erster Person zielt ab auf eine subjektwissenschaftliche Begrifflichkeit, die es für den jeweils interessierenden Studiengegenstand zu entwickeln gilt. Dabei ist die Prämisse entscheidend, daß die „Forschungsobjekte“ selbst an den Binnenperspektiven anderer interessiert sind und selbst in Perspektiven verstrickt sind. Schließlich ist zu betonen, daß die Analyse von Binnenperspektiven keinesfalls in eins gesetzt werden darf mit der Vorstellung, die Erkenntnisse des Wissenschaftlers seien bloße Paraphrasen von den Beschreibungen der Forschungspartner. Vielmehr ist der Forscher, auch in subjektwissenschaftlicher Absicht, auf transindividuelle

Aussagen aus, und arbeitet so, wenn der metaphorische Sprachgebrauch weiterhin erlaubt ist, an einer Perspektive dritter Person. Freilich ist diese eine andere als die Beobachterperspektive des klassischen Behaviorismus oder die Nagelsche „view from nowhere“.

2 Regulative rekonstruktiver Sozialforschung

In der qualitativen Sozialforschung sind von unterschiedlichen Autoren immer wieder Prinzipien und Grundlagen formuliert worden, die als Regulative forscherschen Handelns gelten können. Zum Teil sind diese, wenn sie nur noch als Kürzel aufscheinen, schon zu einem Erkennungszeichen qualitativer Studien geworden. Es findet sich kaum eine einschlägige Arbeit, in der nicht in der ein oder anderen Weise die Rede ist von den leitenden Prinzipien Offenheit, Fremdheit, Kommunikation oder Reflexivität. Der Kürzelhaftigkeit in der Verwendung dieser Begrifflichkeiten ist es wohl zuzuschreiben, daß der Rekurs auf sie bisweilen mehr verdeckt als erhellt. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn die ursprünglich in nüchtern-reflektierender Absicht entwickelten Termini geradezu als Kampfvokabeln in der Auseinandersetzung mit dem „normativen Paradigma“ (Wilson) gebraucht werden. Nicht selten soll dann der Eindruck der „verfolgten Unschuld“ qualitativer Forschung erweckt werden, der eine größere Alltagsnähe, Natürlichkeit, Ethik oder Emanzipationskraft als dem quantitativen Gegenpart zukomme. Diese kritischen und selbstverständlich überspitzten Anmerkungen, die es natürlich noch zu konkretisieren und näher zu explizieren gilt, sollen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß handlungsleitenden Prinzipien eine wichtige Rolle zukommt. Im (selektiven) Durchgang durch nur wenige ausgewählte, m.E. besonders wichtige Regulative qualitativer Forschung soll jedoch der Gefahr der Mythologisierung qualitativen Denkens entschieden begegnet werden. Außerdem soll solch ein Prinzip identifiziert werden, das bereits ohne „Verkürzelung“ qua eigener Definition fragwürdig ist. Das Ziel dieses Abschnitts ist – zusammengefaßt – also zweigeteilt: Einerseits sollen solche methodologischen Vorschläge aufgenommen werden, die zur Anleitung interpretativen Forschens als sinnvoll und unerläßlich angesehen werden können. Zugleich aber sollen bestimmte Lesarten dieser Vorschläge und auch andere Regulative identifiziert werden, die nicht nur nicht zu einer reflektierten Forschungspraxis beitragen, sondern durch „Mystifizierungen“ eine vernunftgeleitete und gehaltvolle qualitativ-empirische Forschung geradezu behindern.

2.1 Prinzipien qualitativer Sozialforschung

Historisch betrachtet dürfte wohl Christa Hoffmann-Riems (1980) grundlegende Arbeit zu Offenheit, Kommunikativität und Fremdheit als den zentralen Prinzipien qualitativer Sozialforschung den Anstoß zu einer von da an immer wieder angestregten Reflexion über die leitenden Regulative im qualitativen Forschungsprozeß gegeben haben; eher als angestregte Reflexion dürften sich jedoch leider noch mehr Arbeiten finden lassen, in denen den genannten und anderen Prinzipien lediglich Lippenbekenntnisse gezollt oder diese Prinzipien ihres rationalen Gehalts beraubt werden. Da Hoffmann-Riems Arbeit mit Sicherheit zu dem Typus „angestregte und fruchtbare Reflexion“ zu zählen ist, und sie nach wie vor wertvolle Einsichten bietet, sei zunächst im Anschluß an diese Arbeit auf die in ihr herausgestellten Prinzipien eingegangen.

Offenheit

Gegenüber der nomologischen Sozialwissenschaft ist in so heterogenen Strömungen wie dem symbolischen Interaktionismus, der Tradition der philosophischen Hermeneutik (Gadamer 1990, bspw.: 361 f.), der psychologischen Biographik Hans Thomaes (z.B. Thomaes 1968: 145; s. Straub 1989: 9-33; hier: 14) und der Kritischen Psychologie Klaus Holzkamps (vgl. v.a. Holzkamp 1996: 104-110) unisono und stets betont worden, eine Hypothesenbildung ex ante versperre einem eher den Blick auf die Erfahrungswelt, als daß sie zu interessanten Einblicken führen würde. Damit wurde einer der in der Popperschen Wissenschaftstheorie unterbewerteten Aspekte des Forschungsprozesses, nämlich der „context of discovery“ gegenüber dem „context of justification“ nobilitiert. Die Warnung vor der Ausarbeitung eines Hypothesensets, das es danach „nur“ noch zu testen gelte, entsprang der Befürchtung einer Forschungspraxis, in der diese Praxis ein Oktroi bedeutet, und zwar eines gegenüber den Forschungspartnern, die sich nur noch in den vorgezeichneten Bahnen des Erhebungsdesigns artikulieren könnten. Damit kämen dann nicht mehr die „Sachen selbst“ in das Gesichtsfeld des Sozialwissenschaftlers, sondern allenfalls die methodisch zugerichteten Überreste der interessierenden Phänomene.

Freilich wird es sich bei dem Prinzip der Offenheit stets um eine relative und eingeschränkte Offenheit handeln. Dies nicht allein deshalb, weil wir uns etwa bedauerlicherweise nicht all unserer Vorurteile entledigen könnten, sondern weil wir dies – so es in reflektierter Weise geschieht – im Dienste wissenschaftlich gehaltvoller Aussagen auch gar nicht sollten. Ohne Vorurteile oder, wie richtiger gesagt werden sollte, ohne Vorstrukturen des Verstehens ist dieses selbst nicht möglich. Vorstrukturen stellen demnach die Bedingung der Möglich-

keit wissenschaftlich kontrollierten Fremdverstehens dar. Diese betreffen, wie weiter unten ausführlicher ausgeführt werden soll, nicht allein unser Alltagswissen, sondern ebenso unser wissenschaftlich vermitteltes Welt- und Selbstverständnis. Ohne irgendwelche vorgängigen Anhaltspunkte, an denen wir neue Deutungsarten abgleichen könnten, ginge jede Lektüre von Texten – nicht nur, aber eben auch solcher eigens zu empirischen Analysezielen erstellter – ins Leere. Deshalb ist auch die Ausklammerung von Literaturstudien vor einer eigenen empirischen Studie, wie dies in den frühen Arbeiten von Glaser und Strauss, wenn nicht gerade empfohlen, so doch zumindest als ein sinnvolles Vorgehen suggeriert wurde, verkehrt. Sicher kann die Kenntnis der einschlägigen Literatur bisweilen den Interpreten qualitativer Daten so beeindrucken, daß er nur noch das sucht und findet, was ihm aus der Literatur vertraut ist. Richtig ist aber auch, daß eine Unkenntnis des Forschungsstandes zu Entdeckungen führen kann, die nur vermeintliche sind (vgl. Hopfs [1996] eindringliche Kritik an einem naiven Prinzip der Offenheit). Oder wie es der Historiker Heimpeel einmal ausgedrückt haben soll: „Belesenheit schützt vor Neuentdeckungen“ (zit. n. Wehler 2001: 65).

Kommunikativität

Anders als in psychobiologischen Untersuchungen spielt Kommunikation in der qualitativen Sozialforschung eine herausragende Rolle – manche Autoren sprechen überhaupt bei der qualitativen von einer kommunikativen Forschung (s. etwa Giesecke und Rappe-Giesecke 1997), was – wie weiter unten gezeigt werden soll – nicht sinnvoll ist. Dennoch: Wer an den Werten, Normen und Orientierungen seiner Forschungspartner interessiert ist, wird Sorge dafür tragen müssen, daß diese in der ihnen vertrauten Sprache artikuliert werden können, ist die Sprache doch – im Einklang mit den im Anschluß an Wygotski formulierten theoretischen Prämissen – geradezu das privilegierte Einfallstor in die Selbst- und Weltsicht von Menschen. Dabei wird an im Alltag eingeübte Formen der Kommunikation angesetzt. Erzählen, Diskutieren und Fragen beantworten sind kommunikative Tätigkeiten, die – anders als das Blicken auf Schachbrettmuster bei gleichzeitigem Angeschlossensein an ein EEG-Gerät – alltäglich ausgeführt werden. Allerdings werden diese kommunikativen Tätigkeiten durch die spezifischen Vorkehrungen des Forschers oftmals transformiert und unter Bedingungen des Außeralltäglichen aktualisiert (hierzu unter dem Punkt Naturalizität mehr). Von daher hat die Rede von einem *Ansetzen* an den alltäglichen kommunikativen Fertigkeiten seine volle Berechtigung.

Freilich werden bisweilen auch nicht-sprachliche Artikulationen Berücksichtigung finden müssen. Von einem Kleinkind oder einem

geistig behinderten Menschen etwa wird man kaum erwarten können, daß sie sich gewinnbringend an einem narrativen Interview beteiligen. Gleichwohl ist hier nicht der Schluß zu ziehen, nun müsse man also notwendigerweise auf die nomologische Sozialwissenschaft rekurrieren, lassen sich doch ebenso nicht-sprachliche Artikulationen evozieren und beobachten, die symbolisch strukturiert und symbolisch ausdeutbar sind. So können etwa Zeichnungen interpretiert werden (für den Bereich der Kinderzeichnungen s. Billmann-Mahecha 1994) oder teilnehmende Beobachtungen angestellt werden. Mithin muß interpretative Forschung nicht schon dort kapitulieren, wo sie es nicht mit dem aus der Sicht bestimmter handlungstheoretischer Perspektiven in der Psychologie, wie etwa derjenigen Norbert Groebens (1986), idealen Subjekt zu tun hat, das reflexiv, intentional, bewußt, sprachfähig und noch anderes mehr ist. Gewiß ist aber, daß die sprachliche Verfaßtheit sozialwissenschaftlicher Daten – ganz offensichtlich auch in der vorliegenden Arbeit – in der interpretativen Sozialforschung aus naheliegenden Gründen besonders favorisiert wird, womit bisweilen aber möglicherweise andere interessante Aspekte verdeckt werden.

Fremdheit

Die Kennzeichnung interpretativer Forschung als methodisch kontrolliertes *Fremdverstehen* hebt darauf ab, daß es etwas zu verstehen gilt, was unvertraut, den Rahmen des eigenen Horizontes sprengend, neu und andersartig ist. Dies erfordert die Bereitschaft eines Interpreten, eigene für selbstverständlich erachtete Deutungsschemata irritieren zu lassen. Andernfalls läuft er Gefahr, sich in den Stricken eines bloß nostrifizierenden Denkens zu verfangen, das das Fremde und Andere ohne weitere Umstände dem Eigenen und Vertrauten subsumiert. Nicht umsonst wird dem Moment der Irritation bei der Interpretation qualitativer Daten in prominenten sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Zugängen eine so große Rolle eingeräumt. Man sehe sich hierzu etwa Arbeiten aus der Tradition der Tiefenhermeneutik (für ein willkürlich herausgegriffenes Beispiel s. König 1998) oder der psychoanalytischen Sozialforschung im weiteren Sinne an (etwa Leithäuser und Volmerg 1979). Es dürfte unmittelbar nachvollziehbar sein, daß diese Bereitschaft einer psychischen Disposition bedarf, die im Alltagsleben untypisch ist und eher in Situationen, die vom direkten alltäglichen Handlungsdruck entlastet sind, zum Zuge kommen kann. Solche Situationen stellen idealiter Interpretationsprozesse in wissenschaftlicher Absicht dar. Aber auch in ihnen ist es mitunter alles andere als leicht, dem Prinzip der Fremdheit nachzukommen, heißt dies doch eben möglicherweise auch, konstitutive Elemente der eigenen „taken for granteds“ radikal in Frage gestellt zu sehen.

Soll etwas nicht für ewig den Status des unverständlichen Fremden behalten, so sind unweigerlich stets Aneignungsprozesse am Werk, Nostrifizierung mithin bis zu einem gewissen Grad nicht zu vermeiden. Es kommt nun alles darauf an, wie diese nostrifizierenden Akte angelegt sind. Man wird zwar nicht sagen wollen, daß die Problematik sich dadurch auflöse, aber mit dem glücklichen Begriff einer „reflektierenden Nostrifizierung“ (Srubar 2001) ist vielleicht doch ein gangbarer Weg immerhin angedeutet. In ihm steckt ja die Mahnung, die Nostrifikation im Bewußtsein zu behalten und ihrerseits selbst zum Gegenstand reflexiver Bemühungen zu machen.

Auf der anderen Seite des an Fallstricken reichen Spektrums stehen Verstehensbemühungen, die das Fremde zwar nicht vorschnell nostrifizieren, gleichwohl darum noch nicht vorzuziehen sind. Gemeint sind exotisierende Umgangsweisen mit dem Fremden, die in ihm das ganz Andere, bizarre und vollkommen Unverständliche sehen wollen.

Zwischen diesen beiden Polen – dem Fremden als das vermeintlich dem Eigenen ganz und gar Verwandte und dem Fremden als das durch und durch Andere – gilt es also zu balancieren. Daß dies ebenso wie die beiden anderen Prinzipien lediglich idealiter zu denken ist, bedarf wohl keiner eigenen Begründung.

Naturalistizität

Eine der mißverständlichsten Auskünfte über qualitative Sozialforschung betrifft das Prinzip der Naturalistizität. Folgt man Lamnek (1998: 49), so „kommt [es ...] im wissenschaftlich-empirischen Vorgehen darauf an, weitestgehend alltägliche, mindestens alltagsnahe Kommunikationssituationen zu schaffen“. Weiter heißt es: „Je geringer der Grad der Standardisierung, desto größer die Flexibilität, auf das Forschungsobjekt als Interaktionspartner einzugehen, desto alltagsähnlicher die Kommunikation und desto realitätsgerechter die ‚Datenproduktion‘“ (ebd.). Nach Lamneks Dafürhalten erfüllen sowohl das Gruppendiskussionsverfahren als auch das narrative Interview diese methodologisch-methodischen Imperative besonders gut (ebd. und ebd.: 33).

Zunächst einmal ist die Formulierung dieses Prinzips einem durchaus legitimen Anliegen geschuldet, nämlich dem, keine Artefaktforschung zu betreiben. Eine solche Forschung ist nicht dadurch gekennzeichnet, daß sie keine wissenschaftlich gültigen (beispielsweise im Sinne der Testtheorie) Resultate zeitigen würde, wohl aber dadurch, daß diese an ihrem Untersuchungsgegenstand vorbeigehen. Gegenstandsadäquatheit oder eine „realitätsgerechte Datenproduktion“ ist jedoch nicht einfach dadurch zu erreichen, daß der Grad der Standardisierung möglichst klein gehalten, die Flexibilität vergrößert

wird und man auf das Forschungssubjekt als Interaktionspartner eingeht. Zum einen lassen sich eine Reihe an Fragestellungen denken, wo genau das Gegenteil zutreffend ist, also Standardisierung möglichst groß sein muß, Flexibilität möglichst klein, und das Forschungssubjekt in der Tat nur in einem sehr eingeschränkten Sinne als Interaktionspartner zu betrachten ist. Dies trifft nicht allein auf psychophysiologische Fragen zu, wie etwa das bereits erwähnte binokulare Tiefensehen, in dem auch andere Favoriten qualitativer Sozialforschung, wie Reflexivität oder Intentionalität nur sehr bedingt eine Rolle spielen, sondern auch auf solche Untersuchungen wie etwa die Experimente Solomon Aschs zur Konformität in Gruppen. Ihnen wird man nicht einfach wegen ihrer Künstlichkeit die Gegenstandsadäquatheit abstreiten wollen.

Aber auch im Herzen der qualitativen Forschung selbst treffen Lamneks Ausführungen nicht zu. Das narrative Interview, „dessen Alltagsnähe“, so der Autor, „in der Erhebungssituation [...] wohl durch keine andere Methode erreicht [wird]“ (ebd.: 33), ist eben keineswegs alltagsnah – im Gegenteil. Was ist alltagsnah an einem Setting, in dem der eine bis auf einen erzählgenerierenden Stimulus, rezeptiven Signalen und seltenen Nachfragen Erzeugend zuhört, während der andere eine mehr oder wenige lange Erzählung präsentiert – zumal in Anwesenheit eines laufenden Tonbandes, zumal oftmals gegenüber einem ihm Fremden? Eher noch als einer Alltagssituation ist solch ein Interaktionsrahmen einer Beichte oder einer Sitzung beim Psychoanalytiker vergleichbar, worauf bekanntlich Alois Hahn (1987) hingewiesen hat.

Und auch für das Gruppendiskussionsverfahren ist die Alltagsnähe nicht ohne weiteres zu konzedieren. Wohl stimmt es, daß Diskussionen den Forschungspartnern „aus vielen alltäglichen Lebensbezügen (Schule, Beruf, Fernsehen etc.) sehr wohl geläufig [sind]“ (ebd.: 49). Dies kann bisweilen – wie ich im vierten Abschnitt dieses Kapitels zeigen werde – allerdings eher ein Problem denn ein Vorteil sein. Schließlich werden in sozialwissenschaftlicher Absicht Gruppendiskussionen oftmals eben nicht wie in der Schule, eben nicht wie bei einer Mitarbeiterbesprechung und eben nicht wie im Fernsehen durchgeführt. Dies trifft allemal dann zu, wenn die Diskussionsleitung sich in ihren Beiträgen vorzugsweise zurückhält, um die Forschungspartner in ihren Relevanzsetzungen zu Wort kommen zu lassen, was etwa für schulische Kontexte die Ausnahme und nicht die Regel ist.

Es sei noch auf ein letztes Verfahren, das dezidiert nicht durch seine Alltagsnähe gekennzeichnet ist, hingewiesen. Gemeint ist das Leitfaden-Interview. Diesem ist – wie Christel Hopf (1978) bereits vor gut zwanzig Jahren in einer nach wie vor lesenswerten Arbeit überzeugend ausgeführt hat – gerade das Problem, daß alltägliche Kommunikationsschemata beständig das wissenschaftliche Interview zu durchkreuzen trachten, in seiner innersten Struktur eingeschrieben.

Freilich gibt es alltagsnahe Erhebungsmethoden, wie ein Blick in bestimmte ethnomethodologische Arbeiten zeigt (zur Einführung s. etwa Bergmann 2000). Qualitative Sozialforschung in Gänze jedoch auf das Prinzip der Naturalistizität verpflichten zu wollen, ist unsinnig, da damit die Vielfalt qualitativen Denkens und Forschens eingeengt wird, und ein Schein-Gegensatz zu quantitativ-methodischen Vorstellungen aufgebaut wird.

2.2 Eine Säule qualitativ-methodischen Selbst(miß)verständnisses

Der Blick in Einführungsbücher in die qualitative Sozialforschung und in programmatische Schriften offenbart mitunter etwas, das man in Anlehnung an Jürgen Habermas' berühmtes Diktum des scientistischen Selbstmißverständnisses der Psychoanalyse, als ein naives normatives, ethisches und politisches Selbstmißverständnis der qualitativen Methodenlehre bezeichnen könnte. Ähnlich wie eine bestimmte Ausfüllung der oben diskutierten Prinzipien trägt dieses Selbstmißverständnis zu einer schiefen Wahrnehmung des qualitativ-methodischen Zugangs bei. Zur Demonstration ziehe ich lediglich eine Arbeit aus der jüngeren Zeit heran – es könnten auch andere sein.⁶⁹ Es handelt sich um Thomas Heinze (2001) Einführung in die qualitative Sozialforschung. Die gleich zu entfaltende Kritik bezieht sich allein auf einen speziellen Aspekt des Buches, keinesfalls jedoch auf die Arbeit als Ganze, die in mancherlei Hinsicht lehrreich und anregend ist.

Bereits nach wenigen Seiten kommt Heinze auf die „Gründe für die Aktualität qualitativer Forschung“ zu sprechen (ebd.: 17 ff.). Diese sieht er in besonderen historischen Umständen. Im Zuge der „Friedensbewegung, de[r] Studentenunruhen, vielen Alternativ-Bewegungen, später der Entwicklung einer feministischen Wissenschaft [...], d[er] übergreifenden Studenten-Protteste, d[er] antiautoritären Bewegungen, APO etc.“ (ebd.: 17) habe sich eine „neue Reflexivität“ (ebd.: 18) herausgebildet, die sich eben auch auf die „positivistischen Methoden der Sozialwissenschaften“ bezogen hätte (ebd.). Letztere seien nicht in der Lage gewesen, brennende gesellschaftliche Probleme wie die „soziale[...] und ökonomische[...] Diskriminierung von Frauen,

69 Ein anderes Beispiel wären etwa die Ausführungen Lamneks (1995: 6-21) in seinem Einführungsbuch, wo er suggeriert, der qualitativen Forschung komme prinzipiell eine größere Alltagsnähe, ein höheres emanzipatorisches Potential wie überhaupt eine höherwertige Ethik als dem quantitativen Gegenpart zu. Gegenüber den noch bestürzenderen schwarz-weiß-malerischen Ausführungen in Carl Ratners (1997: 231-243) ansonsten lesenswerter Studie zu einer kulturpsychologischen qualitativen Methodologie bleibt Lamnek allerdings weit „zurück“.

Kindern, Alten, Randgruppen, Ausländern, im Weltmaßstab die Armut, die Umweltzerstörung, das Fortbestehen von Kriegen, Folter und Vertreibung“ (ebd.), wissenschaftlich zu analysieren und damit die Grundlage zu ihrer Beseitigung zu schaffen.

An der skizzierten Diagnose ist mancherlei zweifelhaft. Schon die Begründung für die Verbreitung qualitativer Methoden vermag in der vorgetragenen Weise nicht zu überzeugen. Neben wissenschaftsexternen dürften doch wohl auch wissenschaftsimmanente Gründe eine Rolle gespielt haben; und auch die gesellschaftlichen, sozio-kulturellen und historischen Umstände sind sicherlich nicht auf 1968 und Folgen beschränkt, wie Heinze zu glauben machen versucht. Betrachtet man etwa die gewachsene Anzahl an qualitativ-methodisch ausgerichteten Studien im Bereich der interkulturellen Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie (vgl. etwa Thomas 2000), so wird einem auffallen, daß ein Vorteil qualitativer Methoden in ihrer adäquateren Beschreibung fremdkultureller Deutungsmuster gesehen wird, was wiederum die Konstruktion von Trainings erlaube, deren Ziel nicht zuletzt in reibungsloserer geschäftlicher Kommunikation (auch) zum Zweck der Gewinnmaximierung gesehen wird. Dieser Umstand allein zeigt schon an, daß das Interesse an qualitativer Sozialforschung nicht allein – vielleicht nicht einmal vordringlich – „sozialkritisch begründet“ ist, wie es bei Heinze (2001: 18) weiter heißt. Die schon fast wahllose Auflistung der angeblich begünstigenden historischen Umstände – von Diskriminierung an allen Arten von Unterprivilegierten bis zu Krieg und Folter ist ja fast alles dabei – und die Stiftung „progressiver“ politischer Verwandtschaften verdeckt den Umstand, daß qualitative Forschung, wie gerade erwähnt, eben auch anderen Zielen als sozialkritischen diene und dient und weiterhin, daß auch dort, wo mancher qualitative Forscher sich auf der „richtigen“ politischen Seite wähnt, genau Gegenteiliges bei bester Intention geschieht. Man führe sich nur die einschlägigen Arbeiten Michel Foucaults (hier sind natürlich insbesondere die Bücher zu Sexualität und Wahrheit gemeint) vor Augen, der – bei aller möglichen Kritik im Einzelnen – teilweise überzeugend zeigen kann, daß humanwissenschaftliche Bemühungen im Mantel hehrer Aufklärung bisweilen eher der raffinierteren Manipulation dienen als der Emanzipation aus selbstverschuldeter Unmündigkeit. So vermag die Schlichtheit folgenden Absatzes doch zu verwundern: „Durch die Veröffentlichung von Selbstzeugnissen – so ein in der Biographieforschung vertretenes Argument – erhalten Benachteiligte oder von Benachteiligung bedrohte soziale Gruppen Artikulationshilfe zur Verbesserung ihrer gesellschaftlichen Situation“ (ebd.: 30). Genau umgekehrt könnte man vermuten, daß die immer subtilere Ausleuchtung noch der privatesten Bereiche des Lebens machtgesteuerten Interaktionen Vorschub leisten kann, die mitnichten zu einer Verbesserung der gesellschaftlichen Situation von Benachteiligten führt. Immerhin wird dies – wenn auch eher en passant – unter Rekurs

auf eine Arbeit von Ferchoff (1986) angedeutet (Heinze 2001: 34). Gleichwohl dominiert eine unreflektierte Ineinssetzung des politisch, normativ und ethisch Wünschenswerten mit der qualitativen Sozialforschung, wohingegen – gewiß überspitzt gesagt – alles Übel dieser Welt mit der quantitativen Forschung assoziiert wird. Es wird der Eindruck vermittelt, im Verbund mit den fortschrittlichen politischen Kräften würde qualitative Forschung einen weitaus wertvolleren Beitrag zur Lösung drängender Menschheitsprobleme leisten als ihr quantitativer Gegenpart. Neben den schon ausgeführten Irritationen erstaunt hier nicht zuletzt der generelle Optimismus in bezug darauf, was Wissenschaft überhaupt zu leisten in der Lage sein soll.

3 Die „grounded theory“ als methodologischer Rahmen

Die Arbeit an einer wie zu Ende des ersten Abschnitts bestimmten Perspektive dritter Person kann von dem im Rahmen der „grounded theory“ sensu Glaser und Strauss entwickelten methodologisch-methodischen Programm angeleitet werden. Dieser Rahmen bietet sich insofern besonders an, als er einer der elaboriertesten Ansätze interpretativer Sozialforschung ist und es erlaubt, in methodisch kontrollierter Weise zu theoretischen Aussagen zu gelangen, die in Empirie begründet sind. Recht besehen finden sich ohnehin zentrale Konstituenten nahezu jedweder ernstzunehmenden qualitativen Methodologie in der „grounded theory“ formuliert. Betrachtet man den deutschsprachigen Raum, so läßt sich sogar behaupten, daß kaum einer der mit qualitativen Methoden arbeitenden Wissenschaftler ohne einen mehr oder minder starken Bezug auf die „grounded theory“ auskommt.⁷⁰ Dies gilt insbesondere dann, wenn auch Typenbildungen angestrebt werden. In diesem Zusammenhang hat nicht zuletzt die „Operation called Vergleichen“ (Matthes), die bei Glaser und Strauss an prominenter Stelle steht, in den methodologischen Vorschlägen von Fritz Schütze, Ralf Bohnsack, Ulrich Oevermann oder Jürgen Straub konstitutiven Rang.

Im folgenden möchte ich einige wesentliche Grundzüge dieses Ansatzes vorstellen, die im weiteren Verlauf des Kapitels – insbeson-

70 Das liegt gewiß nicht zuletzt daran, daß zu Anselm Strauss von seiten einiger prominenter qualitativer Sozialforscher (z.B. Bruno Hildenbrand, Fritz Schütze oder Gerhard Riemann) auch persönlicher Kontakt bestanden hat. Dieser wurde durch mehrere Aufenthalte von Strauss in Deutschland initiiert, dessen erster auf Einladung Richard Grathoffs zum damals im Aufbau befindlichen Sozialwissenschaftlichen Archiv der Universität Konstanz im Jahre 1975 erfolgte (vgl. Hildenbrand 1994: 17).

dere was die Schritte bei der Auswertung des Datenmaterials anbelangt –, wenn auch unter anderem Namen, so doch der Sache nach immer wieder aufgenommen und ergänzt werden sollen. Da diese Wiederaufnahmen und Ergänzungen für mein empirisches Vorgehen das Wichtigere sind, gehe ich lediglich in aller Kürze auf die „grounded theory“ ein. Es handelt sich dabei sowohl um solche Aspekte, die den fraglichen Ansatz als einen bestimmten Forschungsstil ausweisen, als auch um solche Vorschläge, die der konkreteren Forschungspraxis dienen; dies sind nicht zuletzt Anregungen zur Kodierung qualitativer Daten.

3.1 Die „grounded theory“ als „multivariate“ Methode

Einer der Eckpfeiler der „grounded theory“ ist die beständige Variation.⁷¹ Diese geschieht etwa hinsichtlich der zu untersuchenden Personen, Situationen und Datenarten (verbale, Beobachtungs- und sonstige Daten). So wird man – möchte man die Interaktion mit Sterbenden in einem Krankenhaus untersuchen (wie dies Glaser und Strauss bekanntlich selbst getan haben) – nicht allein das Pflegepersonal, sondern ebenso die Ärzte, die Patienten selbst und deren Angehörige in die Untersuchung einbeziehen. Außerdem wird man sich nicht allein auf eine bestimmte Sorte von Daten – etwa Beobachtungsprotokolle – stützen wollen, sondern ebenso biographische Daten erheben, etwa zur Krankengeschichte eines Patienten. Schließlich wird man vielleicht Vergleiche anstellen, wie ein Patient sich beim Essen verhält und wie beim gemeinschaftlichen abendlichen Fernsehen. Dies alles dient dem Zweck, eine möglichst detaillierte und genaue Antwort auf wichtige Forschungsfragen zu erlangen. Mit einem vor allem in jüngerer Zeit beliebt gewordenen Terminus könnte man hier auch von Triangulation sprechen (vgl. etwa Flick 2000).

Die wünschenswerte Realisierung der „grounded theory“ als multivariate Methode ist ein Ideal, dem nicht zuletzt pragmatische Restriktionen im Wege stehen. Es ist evident, daß in Abhängigkeit von den verfügbaren zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen dieses Ideal unterschiedlich approximiert wird. Im Rahmen der eigenen Untersuchung wurde insofern multivariat vorgegangen – wie weiter unten genauer dargestellt wird –, als Schüler aus unterschiedlichen Schultypen (Hauptschule und Gymnasium), unterschiedlicher Jahrgangsstufen (6., 8. und 10. Klasse) sowie Mädchen und Jungen

71 Anselm Strauss erklärt diesen Umstand damit, daß Barney Glaser bei Paul Lazarsfeld studiert habe, der eben dieses stets betont habe – die Wichtigkeit ständiger Variation –, weshalb dies Postulat in das Konzept der „grounded theory“ mit eingegangen sei, sie mithin ein multivariates Verfahren darstelle (vgl. Strauss 1994: 30).

untersucht wurden. Des weiteren wurden zwei erhebungsmethodische Zugänge entwickelt und durchgeführt, nämlich Gruppendiskussionen und fokussierte Interviews. Schließlich wurden, v.a. zu Beginn der Untersuchung, die Forschungspartner in unterschiedlichen Settings (kirchlichen Gemeinden, Schulen und Freizeittreffs) aufgesucht.

3.2 Qualitative Stichprobenziehung

Zu dem multivariaten Vorgehen gehört auch – dies ist schon deutlich geworden – die Einbeziehung unterschiedlich stark kontrastierender Fälle. Nun werden diese im Programm der „grounded theory“ allerdings nicht a priori festgelegt, sondern im Zuge der empirischen Analysen nach und nach hinzugenommen. Das bedeutet, daß man mit der Analyse eines ersten Falles beginnt, zu diesem sodann maximale und minimale Kontraste sucht und dieses Prozedere solange wiederholt, bis die Variationsbreite des interessierenden Phänomens durchschritten ist. Dabei kommt alles darauf an, daß die Einbeziehung der nächsten Fälle theoriegeleitet erfolgt; und zwar theoriegeleitet im Sinne der sich entwickelnden empirisch gegründeten Theorie, zu deren weiterer Ausdifferenzierung, Bestätigung oder Sättigung die Analyse weiterer Fälle nötig ist. Dieses Vorgehen nennen Glaser und Strauss „theoretical sampling“ (s. etwa Strauss 1994: 35-50).

Bruno Hildenbrand (2000) hat in einem Handbuchartikel über Anselm Strauss gerade das „theoretical sampling“ als besonders wichtig herausgestrichen und beklagt, daß es in der deutschsprachigen Sozialforschung kaum je wirklich beherzigt würde. Er schreibt hierzu:

„Dieser Kerngedanke der Grounded Theory scheint sich in der deutschen Forschungslandschaft nicht nachhaltig durchgesetzt zu haben, denn die ‚klassische‘ Abfolge: zehn Interviews zu erheben und diese *danach* zu analysieren, unabhängig davon, ob das erhobene Material eine Relevanz für die sich entwickelnde Theorie hat, gehört nach wie vor zum Standard einer sich qualitativ nennenden empirischen Sozialforschung und zu den frustrierenden Erfahrungen von Forschungsberatern, die, wenn es bereits zu spät ist, aufgefordert werden, zündende Ideen für die Rettung solcher im Ansatz problematischer Forschungsprozesse zu entwickeln“ (ebd.: 42).

Hildenbrands Polemik ist zwar nicht völlig unbegründet, aber auch nicht in jeder Hinsicht stichhaltig. Warum sollte man denn nicht auch die „klassische Abfolge“ wählen dürfen, so die Wahl der dann zu analysierenden zehn Interviews nicht willkürlich verläuft, sondern sich an der Bildung von Kontrasten, deren Vorhandensein mitunter auch vor der eigenen Untersuchung mit guten Gründen angenommen werden darf, orientiert? Außerdem sind ja auch Mischformen denkbar, wie etwa zunächst ein Interview, das dann analysiert wird, woraufhin ein Design mit einer bestimmten Anzahl an Fällen erstellt wird (zu

unterschiedlichen Formen qualitativer Stichprobenpläne vgl. Kelle und Kluge 1999: 38-53). Richtig ist freilich, daß dies wieder nur einen Baustein im weiteren Forschungsprozeß darstellen kann, sofern die Theorie am Ende des interpretativen Prozesses noch nicht entwickelt genug ist – und dies wird sie ohnehin so schnell nicht sein. Zudem ergibt sich ein nicht unwesentlicher Nachteil des „theoretical sampling’s“, der mit forschungspragmatischen Umständen zusammenhängt: Die Dauer des Erhebungsprozesses ist kaum abzuschätzen. Dies ist insofern von Bedeutung, als eben die Handlungsentlastetheit des Forschers – wie weiter oben angemerkt – lediglich eine relative ist und keine potentiell „never ending (empirical) stories“ oder „unendliche Analysen“ erlaubt.

In der eigenen empirischen Arbeit wurde von dem Gedanken des „theoretical sampling’s“ allein die Mahnung, Kontraste zu bilden, übernommen. Wie eben erwähnt, wurden Mädchen und Jungen, Hauptschüler und Gymnasiasten usw. in die Untersuchung einbezogen. Daß dieses Vorgehen insofern riskant ist, als es unterstellt, relevante Unterschiede würden sich in unterschiedlichen Schularten, unterschiedlichem Geschlecht usw. zeigen, sei zugestanden. Es ist insofern allerdings auch wieder nicht so riskant, als eine solche Unterstellung ja aus anderen Kontexten begründet angenommen werden darf, wobei freilich nicht die Möglichkeit außer Acht gelassen werden soll, daß sie eben für eine bestimmte Fragestellung vielleicht doch nicht statthaft ist. Dies wird sich letztlich an der Empirie zeigen müssen.

3.3 Unterschiedliche Arten der Kodierung

Ein weiteres Herzstück des Glaserschen und Strausschen Ansatzes sind ihre Vorschläge zur Kodierung qualitativer Daten. Zu ihnen gehören das offene, das selektive und das axiale Kodieren (vgl. Strauss 1994: 90-123).

Beim offenen Kodieren, das am Beginn der Datenanalyse steht, werden ausgewählte Sequenzen des erhobenen Materials Zeile für Zeile, Wort für Wort auf ihren Bedeutungsgehalt hin analysiert. Dabei wird unter Rückgriff auf das Hintergrundwissen der Interpreten herausgearbeitet, was ein bestimmtes Wort bzw. eine bestimmte Wortfolge im Kontext der ausgewählten Sequenz heißen könnte. Haben sich im Laufe der Datenanalyse bestimmte Codes als zentral erwiesen, so wird im weiteren selektiv kodiert. Das bedeutet, daß das empirische Material insbesondere nach den als zentral eingestuften Codes durchgesucht wird. Beim axialen Kodieren werden die in den vorangehenden Schritten herausgearbeiteten Schlüsselcodes oder -kategorien schließlich auf ihre Beziehungen zueinander hin ausgewertet. Am Ende solch einer Analyse steht ein – bisweilen auch graphisch dargestelltes – theoretisches Netzwerk, in dem die Schlüsselkategorien als

konstitutive Knotenpunkte fungieren. Fernerhin wird zwischen sozialwissenschaftlichen und natürlichen Codes unterschieden. Bei letzteren handelt es sich um solche Codes, die direkt an die Sprache der Forschungspartner anschließen. Solch ein natürlicher Code stellt etwa der Ausdruck „greifbare Vergangenheit“ dar, der in einer meiner Gruppendiskussionen von den Jugendlichen selbst eingeführt wurde, und im gesamten Verlauf des Gesprächs eine tragende Rolle spielte (näheres zu diesem natürlichen Code in Kapitel VI).

Die drei Kodierarten erfolgen zum Teil nacheinander im Forschungsprozeß. Allerdings handelt es sich bei ihnen um analytische Differenzierungen, da sie in der realen Forschungspraxis oftmals ineinander übergehen. Darüber hinaus kann auch in einer späteren Forschungsphase bei Bedarf – etwa wenn der Forscher den Verdacht hat, daß die von ihm gefundenen Kategorien doch keine Schlüsselkategorien sind – zum offenen oder selektiven Kodieren zurückgekehrt werden.

Der gesamte Kodierungsprozeß wird durch das Schreiben von Memos unterstützt. Das sind Einfälle des Forschers, die er beim Erheben und Analysieren der Daten oder auch der Lektüre theoretischer Texte sowie empirischer Studien gewonnen hat und die er für seine Fragestellung für relevant hält. Diese Memos dienen der Strukturierung der im Laufe der Studie gewonnenen Hypothesen oder auch schon der Analyseergebnisse. Damit stellen sie eine wichtige Hilfe bei der Abfassung des Schlußberichts dar.

Zur Ermittlung der Beziehungen zwischen den Schlüsselkategorien haben Glaser und Strauss ein Kodierparadigma vorgeschlagen (vgl. Strauss 1994: 56-65), in dem die Daten daraufhin befragt werden sollen, welche ursächlichen Bedingungen, welcher Kontext, welche intervenierenden Bedingungen und welche Handlungsstrategien ein bestimmtes Phänomen ausmachen und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Ein Beispiel von Strauss, in dem „Schmerz“ das zu untersuchende Phänomen ist, soll veranschaulichen, was damit gemeint ist: „Wenn ich viel getrunken habe (Kontext), habe ich (Bedingung) Kopfschmerzen (Phänomen/Achsenkategorie). Dann nehme ich Aspirin (Strategie). Nach einer Weile geht es mir besser (Konsequenz)“ (zit. n. Böhm 2000: 479). Freilich lassen sich auch je nach Datenmaterial andere Kodierparadigmen denken. Gerade für psychologische Fragestellungen wird man nicht immer auf das dargestellte Kodierparadigma zurückgreifen wollen, dessen Fundierung in einer bestimmten Spielart der soziologischen Handlungstheorie nicht zu übersehen ist. So wird im Auswertungsteil dieser Arbeit in Anlehnung an das Bielefelder Geschichtenschema von Boueke, Schüle, Büscher, Terhorst und Wolf (1995; vgl. auch Kapitel IV, 2) für manche Textpassagen ein Kodierparadigma herangezogen werden, das sich von dem Glaser-/Strausschen unterscheidet.

3.4 Von den Daten zur Theorie und zurück

Es ist sinnvoll, daran zu erinnern, daß die „grounded theory“ nicht zuletzt aus einem Unbehagen an der Zweiteilung sozialwissenschaftlichen Arbeitens entstanden ist, wie sie in der Soziologie der 1950er Jahre typisch war (dies jedenfalls behauptet m.E. zu Recht Métraux 2000: 643 f.): auf der einen Seite die Konstrukteure weitreichender, ambitionierter Theorien à la Parsons, auf der anderen Seite die empirischen „Fronarbeiter“ im Weinberge dieser oder anderer „grand theories“. Dieser Hiatus zwischen Empirie und Theorie sollte überwunden werden, damit Empirie nicht mehr theorieelos sein und Theorien mit deutlichem empirischen Bezug entstehen sollten. Dabei sollten – wie schon bei der Diskussion des „theoretical sampling’s“ hoffentlich deutlich geworden ist – die Theorien erst im Zuge empirischer Untersuchungen entwickelt werden und beständig an ihnen weiter überprüft werden. Damit wurde auch einer starren Trennung von Induktion und Deduktion eine Absage erteilt – richtiger: einem abduktiven Schlußverfahren der Vorzug im empirischen Forschungsprozeß gegeben.

Die in einem bestimmten Forschungsprojekt entstandenen Theorien können ferner auch in anderen als den ursprünglichen empirischen Kontexten von Wert sein, und zwar als sensitivierende Konzepte. Solche Konzepte können die Auswertung eigener empirischer Daten dadurch erleichtern, daß sie einem bereits gut begründete Kategorien an die Hand geben, die möglicherweise ebenfalls im neuen Kontext Gültigkeit beanspruchen können. Dies ist jedoch fallweise zu entscheiden, wobei es stets die aktuellen empirischen Daten sind, die den letztendlichen Prüfstein abgeben müssen.

Es wäre angesichts vieler elaborierter empirischer Arbeiten auf dem Feld der qualitativen Sozialforschung sicherlich übertrieben zu behaupten, qualitative Forschung sei nicht allein in der Hinsicht theorieelos, als sie nicht an bereits vorhandene Theorie anschließe, sondern selbst keine Theorien generiere. Angesichts des Umstands, daß aber gleichwohl einige qualitative Studien eben doch keine Theorien generieren, sondern sich bisweilen mit interessanten Illustrationen begnügen, erscheint das Beharren von Glaser und Strauss auf dem Aspekt der Theoriegenerierung nach wie vor als wichtig, einem Beharren, dem sich auch die vorliegende Arbeit verpflichtet weiß.

4 Das Erhebungsinstrumentarium⁷²

Den programmatischen Zielsetzungen der interpretativen Sozialforschung gemäß, soll das „Inversionsprinzip“ (Jüttemann 1983), das einen Primat der Methode vor dem Gegenstand bedeute und zur reinen Methodendemonstration in manchen sozialwissenschaftlichen Projekten führe, aufgegeben werden (vgl. auch Adorno 1971; Graumann und Métraux [1977] sowie Métraux 2000). Stattdessen wird gefordert, sich in unvoreingenommener Haltung der Sache selbst zuzuwenden und dazu Methoden zu entwickeln, die ihrem Gegenstand nicht aufoktrojiert werden, sondern sich ihm vielmehr „anschmiegen“ (s. auch Holzkamp 1972: 288). War – und ist z.T. noch – die Rede vom „Inversionsprinzip“ vor allem kritisch gegen ein „variablenpsychologisches“ Vorgehen gerichtet,⁷³ muß doch festgestellt werden, daß die bloße Orientierung an qualitativen Methoden auch noch keine Gegenstandsadäquatheit garantiert. Es ist nicht damit getan, umstandslos beispielsweise auf die Methode des narrativen Interviews zurückzugreifen und diese dann auf alles und jedes anzuwenden. Vielmehr müssen auch in qualitativ-methodischer Absicht die einzelnen Verfahren der je eigenen Fragestellung angepaßt oder sogar allererst entwickelt werden.⁷⁴ Dabei wird man allerdings auch wieder keine „creatio ex nihilo“ erwarten dürfen. Die Erprobung eigenständiger methodischer Zugänge wird mehr oder weniger auf schon bestehende und bewährte Vorschläge rekurrieren, diese jeweils abwandeln und damit dann mehr oder minder Neues schaffen. Begreift man, wie etwa Klaus Holzkamp „Wissenschaft als Handlung“ – so der Titel eines erst 1968 veröffentlichten Teils seiner Habilitationsschrift –, so kann gesagt werden, daß der Handlungscharakter von Wissenschaft sich weder in

72 Erste Überlegungen zu einem adäquaten Erhebungsinstrumentarium habe ich angestellt in Kölbl (2001).

73 Zum Teil nimmt die angedeutete Kritik geradezu groteske Züge an, etwa dann, wenn die Legitimität eines variablenpsychologischen Vorgehens generell in Abrede gestellt und gar eine Art Alleinvertretungsanspruch bezüglich der einzig „wahren“ Art Psychologie zu betreiben angemeldet wird. Dies geschieht beispielsweise unter dem Motto „Psychologie ist Historische Psychologie oder sie ist keine“ (vgl. hierzu ein Interview mit Gerd Jüttemann im Journal für Psychologie [Jüttemann 2000]).

74 Sicher ist ein solcher Gedanke in abstracto für jeden qualitativ-methodisch arbeitenden Sozialforscher prinzipiell zustimmungsfähig. Betrachtet man allerdings die konkrete Forschungspraxis, zeigt sich schnell ein anderes Bild, das dem kritisierten „variablenpsychologischen“ Vorgehen eben doch nicht ganz unähnlich ist. Für ein Beispiel, in dem die Entwicklung eines adäquaten methodischen Zugangs ernst genommen wird vgl. demgegenüber Billmann-Mahecha (1990).

der dauernden Repetition immer schon praktizierter Routinen erschöpfen kann – andernfalls wäre wissenschaftliche Innovation nicht denkbar –, noch in der täglichen Revolutionierung aller Grundlagen – auch dann wäre Innovation nicht vorstellbar, setzt diese doch eine gewisse Kontinuität voraus. Mithin gefordert ist also ein *kreatives* Handeln. Dieses ist nach Hans Joas (1992) nicht zuletzt folgendermaßen charakterisiert: „Das heißt zugleich auch, daß Kreativität hier als Leistung innerhalb von Situationen, die eine Lösung fordern, gesehen wird, und nicht als ungezwungene Hervorbringung von Neuem ohne konstitutiven Hintergrund in unreflektierten Gewohnheiten“ (ebd.: 190).⁷⁵

Anhand der Adaptation des Gruppendiskussionsverfahrens (4.1) und Überlegungen zur Erfassung spezifisch historisch-narrativer Kompetenzen mit Hilfe eines offenen Interviews (4.2) soll im folgenden der Versuch einer „Anschmiegung“ gängiger qualitativer Methoden für die Belange der eigenen Fragestellung vorgestellt werden.

4.1 Gruppengespräche⁷⁶ über Historie

Im deutschsprachigen Raum ist das Gruppendiskussionsverfahren zunächst im Rahmen empirischer Arbeiten des Frankfurter Instituts für Sozialforschung entwickelt und angewandt worden (vgl. Pollock 1955; Mangold 1960; Wiggershaus 1997: 484-491). Anders als der Einsatz von Einzelinterviews fand die Gruppe als Methode außerhalb der Frankfurter Arbeiten keine große Verbreitung.⁷⁷ Dies änderte sich

75 Dieser Gedanke findet sich auch in zahlreichen Variationen in einigen Arbeiten des schon erwähnten Phänomenologen Bernhard Waldenfels (etwa 1999).

76 Ich werde im folgenden die Termini Gruppengespräch und Gruppendiskussion synonym verwenden. Zwar meine ich, daß es sich bei den durchgeführten Erhebungen eher um Gruppengespräche denn um Gruppendiskussionen handelt, der fest eingebürgerten sozialwissenschaftlichen Redeweise von der Gruppendiskussion wegen behalte aber auch ich im weiteren diesen Terminus bei. Zu den unterschiedlichen begrifflichen Fassungen des in Frage stehenden Erhebungsinstruments vgl. Lamnek (1998: 26-29).

77 Diese Aussage ist allerdings nur für den akademischen Bereich zutreffend und hier auch nur für empirische Studien, in denen dem Gruppendiskussionsverfahren ein zentraler Platz im Untersuchungsdesign gegeben wird. Was die außeruniversitäre kommerzielle Marktforschung einerseits und die Verwendung von Instrumenten im Vorfeld der eigentlichen empirischen Studie anbelangt andererseits, werden Gruppendiskussionen nämlich schon seit längerem häufig benutzt. Darüber hinaus ist die Situation im angloamerikanischen Raum zugunsten der Gruppendiskussion gegenüber dem deutschsprachigen Bereich verschieden (vgl. Morgan 1988). Für den anglo-

auch in den nachfolgenden Jahren nicht wesentlich, wenngleich durch die Arbeiten von Nießen (1977), Volmerg (1977) und Krüger (1983) eine gewisse Neubelebung des Verfahrens verzeichnet werden konnte. Mit der stärkeren Verankerung qualitativ-methodischer Vorgehensweisen in den unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, wird nun aber auch die Gruppendiskussion vermehrt in Lehrbüchern und empirischen Forschungsprojekten bedacht. Davon zeugen etwa die Monographien von Lamnek (1998) und Loos und Schäffer (2001) sowie einzelne Kapitel in Handbüchern und Einführungstexten (vgl. etwa Bohnsack 2000a: 123-142; Dreher und Dreher 1995; Flick 1999: 131-142).

Die Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens sind vielfältig und reichen von der Marktforschung über die Erforschung politischer Einstellungen bis hin zur Untersuchung des Naturverständnisses bei Kindern, um nur einige Beispiele aus dem breiten Anwendungsspektrum zu nennen.⁷⁸ Wenn die folgende Aussage Karl-Ernst Jeismanns zutreffend ist, dann ist auch für die empirische Untersuchung des Geschichtsbewußtseins der Einsatz des Gruppendiskussionsverfahrens als sinnvoll anzusehen:

„Geschichtsbewußtsein ermöglicht nicht nur, es verlangt die Fähigkeit zum kontroversen Diskurs, der auf der Einsicht in die Partialität und Irrtum anfälligkeit 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 ‚weltbürgerli-

amerikanischen Bereich differenziert Bohnsack (2000b: 372-374) zudem zwei Entwicklungsstränge. Der eine sei mit Arbeiten wie denen von Morgan abgedeckt. Solche Arbeiten räumten der Gruppendiskussion letzten Endes doch wieder bloß heuristischen Wert ein. Den anderen Strang machten Arbeiten aus dem Center for Contemporary Cultural Studies, wie die von Paul Willis zu Stil- und Milieuanalyse, aus (vgl. etwa Willis 1979). In diesen komme dem Gruppendiskussionsverfahren ein zentraler Platz in der empirischen Arbeit zu. Auch seien dort wichtige Überlegungen zur Datenauswertung angestellt worden.

78 Für den Einsatz in der kommerziellen Marktforschung vgl. Lamnek (1998: 60 f.), für die Analyse politischer Einstellungen vgl. die bereits erwähnte klassische Arbeit von Pollock (1955) und für das Naturverständnis bei Kindern: Gebhard, Billmann-Mahecha und Nevers (1997). Angesichts dieser hier nur angedeuteten Vielfalt ist es erstaunlich, daß Bohnsack (2000a: 123-142) noch in der vierten und neuesten Auflage seiner Einführung in qualitative Methoden das Gruppendiskussionsverfahren so stark an die Milieuforschung bindet.

ches Bewußtsein.“ (Jeismann 1988: 22, zit. n. Billmann-Mahecha 1998: 283).⁷⁹

Eben dies: Der „kontroverse Diskurs“, während dessen die impliziten und expliziten „Deutungen und Wertungen“ der Diskussions- teilnehmer deutlich werden, steht im Interessensfokus bei der Durch- führung und Analyse von Gruppendiskussionen. Man kann auch sa- gen, daß die Gruppendiskussion eine der Bedingungen der Möglich- keit zur Artikulation von Geschichtsbewußtsein darstellt. Es handelt sich dabei also um eine Kompetenz, die immer schon der anderen be- darf, um zu Tage zu treten. Dabei kann die Zusammensetzung der zu untersuchenden Gruppe nach den Gesichtspunkten Größe, Homoge- nität versus Heterogenität und Künstlichkeit versus Natürlichkeit va- riiieren (für nähere Erläuterungen auch zu den folgenden Aspekten, die in diesem Abschnitt angesprochen werden, s. Lamnek 1998: 80-207). Des weiteren kann je nach der Art der Diskussionsleitung das Ge- spräch eher direktiv oder non-direktiv verlaufen, können Interviewleit- fäden zum Einsatz kommen oder nicht. Besonders wichtig ist ferner die Wahl des sogenannten Grundreizes. Dieser soll nämlich der Sti- mulierung einer möglichst engagierten Diskussion unter den Teilneh- mern dienen. Dabei sind die unterschiedlichsten Stimuli vorstellbar. Häufige Anwendung finden Film- oder Textausschnitte, die mehr oder minder provokativen Charakter haben.⁸⁰ Läßt das Verfahren schon ei- ne Fülle von Varianten in der Phase der Datenerhebung zu, so setzt sich dies in der Datenauswertung fort. Hier reichen die Möglichkeiten von Inhaltsanalysen, die die Quantifizierung des Materials vorsehen, bis hin zu stärker hermeneutischen Verfahren, die vorwiegend expli- kativ-rekonstruktiven Charakter haben.

Hat Billmann-Mahecha (1998) in ihrem breiten Überblick über mögliche Erhebungsinstrumente zur Erfassung des Geschichtsbewußt-

79 Angesichts dieser Ausführungen ist es schon verwunderlich, daß das Gruppendiskussionsverfahren heute vergleichsweise selten zum Ein- satz bei der Exploration des historischen Bewußtseins kommt. Den- noch ist es nie ganz als methodisches Instrument ausgeschlossen ge- wesen (vgl. etwa Steudel und Wrangel 1960). Mit Abstrichen kann man auch die von Küppers 1966 durchgeführten Unterrichtsgesprä- che beispielsweise zu der Frage „Was ist Geschichte?“ als Gruppen- diskussionen bezeichnen.

80 In diesem Zusammenhang ist eine Studie von Welzer, Montau und Pläß (1997) zum Geschichtsbewußtsein vom Nationalsozialismus erwähnenswert. Dort wurden unter anderem Gruppendiskussionen mit älteren Erwachsenen durchgeführt, wobei als Grundreiz bei- spielsweise Filmszenen mit Hitler auf dem Obersalzberg, Fackelläu- fern während der Olympischen Spiele oder Kindern, die einen Hit- lergruß machen, dienten.

seins im Kindesalter⁸¹ unter Rekurs auf den bereits zitierten Jeismann das Gruppendiskussionsverfahren als einen besonders verheißungsvollen Kandidaten ausgezeichnet, gilt es doch, die Möglichkeiten eines Erhebungsinstruments nicht allein theoretisch, sondern auch empirisch auszuloten. Zu diesem Schluß kommt auch Billmann-Mahecha und fordert nach der ansatzweisen Analyse einer Gruppendiskussion mit Kindern, in der diese über vorgegebene „historische“ Gegenstände diskutierten, weitere methodenexplorative Studien. Demnach bedarf es „selbstverständlich weiterer Pilotstudien, die unter anderem zum Beispiel auch klären, welche Eingangsstimuli für solche Gruppendiskussionen besonders geeignet sind“ (ebd.: 296). Nun sind zahllose solcher Stimuli denkbar (vgl. hierzu Lamnek 1998: 136-138). Dies wird schon daran deutlich, daß die Variationsbreite der Medien, in denen ein Stimulus präsentiert wird, sehr groß ist: So können z.B. Textauszüge, Filmausschnitte, Tonbandaufnahmen, Gegenstände, Bilder oder Fotos dargeboten werden. Die Matrix denkbarer Variationen läßt sich in ihrer Komplexität sofort steigern, wenn man noch inhaltliche Aspekte des Materials berücksichtigt. (Mindestens) drei Kategorien sind zur Gliederung vorstellbar: Zeit, Kultur und Thema. Es kann also ein Stimulus dargeboten werden, der etwas bezeichnet, was schon „lange her“ ist oder sich erst vor kurzem ereignet hat, der dem eigenen oder einem fremden Kulturkreis entstammt und schließlich einer der ein Thema aus der Wirtschafts-, Ideen-, Rechts-, Alltags- oder sonst einer Bindestrich-Geschichte vorstellt. Schon aus forschungsökonomischen Gründen ist es also nicht möglich, alle nur vorstellbaren Variationen explorativ zu untersuchen. Die Wahl der Eingangsstimuli muß somit – so könnte man den Eindruck bekommen – mehr oder minder kontingent erfolgen. Dieser Eindruck stimmt nur zum Teil. Die Kontingenz der Entscheidung kann nämlich durch das Interesse an den subjektiven Relevanzsetzungen der Forschungspartner eingegrenzt werden. Dann wird der Forscher sich nämlich auf die Suche nach „Grundreizen“ begeben, die eben dies „hervorlocken“ sollen: die subjektiven Relevanzsetzungen. Auch dies ist allerdings nicht ganz einfach. Davon konnte ich mich sofort überzeugen, als ich den Jugendlichen vermeintlich für sie subjektiv relevante Grundreize vorlegte. Es handelte sich dabei um aus meiner Sicht alltagsnahe Text-

81 Billmann-Mahecha diskutiert ganz wesentliche sozialwissenschaftliche Erhebungsinstrumente auf ihren Beitrag zu einer Empirie des Geschichtsbewußtseins hin. Im einzelnen sind dies: Fragebogen, Experiment, teilnehmende Beobachtung, narratives Interview und eben die Gruppendiskussion. Erörterungen bezüglich des methodischen Zugangs zum Geschichtsbewußtsein finden sich auch andernorts. Hingewiesen sei auf die frühe Arbeit Herbert Freudenthals (1933) und auf Waltraud Küppers (1966: 14-18) einschlägige Ausführungen.

auszüge bzw. Auszüge, die aus meiner Sicht geradezu dazu prädestiniert waren, rege Diskussionen auszulösen, Tonbandaufnahmen und Postkartenmotive. Als Textausschnitte wählte ich die Beschreibung eines Tages im Leben einer Arbeiterfamilie im ausgehenden 19. Jahrhundert, den Erlaß eines kaiserlichen Dekrets zur Tötung von Sklaven und eine Skizze der je unterschiedlichen Erziehung des Sohnes bzw. der Tochter von Kaiser Karl dem Großen aus. An Tonbandaufnahmen spielte ich den Jugendlichen Ausschnitte aus der Rundfunkwerbung der noch jungen Bundesrepublik sowie aus einer Reportage zum Fußballspiel zwischen Deutschland und Ungarn im Berner Wankdorfstadion vor. Als Postkartenmotive wählte ich zum einen die Darstellung eines Arbeiterstreiks, zum anderen ein Bild, auf dem eine „vornehme“ Familie aus dem 17. Jahrhundert, die sich um einen Säugling schart, gezeigt wird. Schließlich versuchte ich noch dadurch engagierte Diskussionen zu initiieren, daß ich die Forschungspartner darum bat, zunächst für sich einen Zeitstrahl mit den aus ihrer Sicht wichtigsten Ereignissen der Geschichte zu erstellen, um die jeweiligen Lösungen dann miteinander zu besprechen.⁸² Das Ergebnis all dieser Versuche kann folgendermaßen charakterisiert werden: Sowohl die Benutzung der Texte, Tonbandaufnahmen und Postkarten als auch die Bitte, die Zeitstrahlösungen zu diskutieren, belasteten unabhängig von Schulart und Kontext⁸³ die Datenerhebung mit einer „Schulhausatmosphäre“, die der Stimulierung angeregter Diskussionen nicht nur nicht förderlich war, sondern zu einem gezwungenen, von langen Pausen begleiteten und weitgehend intellektualistischen Gespräch führte. Zwar lösten etwa die Rundfunkaufnahmen wegen ihrer für heutige Verhältnisse ungewöhnlichen Machart zunächst Befremden und Belustigung aus. Dieses Erstaunen setzte sich dann aber in einer gewissen Befangenheit und Ratlosigkeit darüber, was denn nun diskutiert werden sollte, fort und nicht etwa in einer lebhaften Diskussion über Unterschiede und Gemeinsamkeiten heutiger und damaliger Werbung sowie heutiger und damaliger Sportreportagen. Als besonders ungünstig erwies sich die Zeitstrahlaufgabe. Bereits die Bitte, einen Zeitstrahl zu zeichnen, hatte die unerwünschte Folge, daß sich die Jugendlichen nach eigenem Bekunden wie bei einer Prüfung fühlten. Außerdem dauerte die Bearbeitung dieser Aufgabe an die fünfzehn Minuten, was wertvolle Zeit für die anschließende Diskussion wegnahm. Und schließlich entstand auch hier kein Gespräch, welches eine Eigendynamik entwickelt hätte und vom Engagement der Teilnehmer durchdrungen gewesen wäre. Warum war dies so? Der Grund für das Scheitern dieser Grundreize kann wohl darin gesehen werden, daß sie

82 Diese Anregung verdanke ich dem empirischen Vorgehen Peter Seixas' (1998; vgl. auch Kapitel III, 3.3).

83 Die methodenexplorativen Diskussionen fanden nicht nur in Schulen, sondern auch in kirchlichen und anderen Jugendtreffs statt.

eben doch nicht den subjektiven Relevanzsetzungen der Untersuchten entsprachen. Im Nachhinein ist dies beinahe schon trivialerweise einsichtig. Der Rückschluß der forschersichen Interesseneinschätzung auf das tatsächliche Interesse der Untersuchungsteilnehmer war nicht begründet. Und selbst wenn die Stimuli von Interesse gewesen wären, so ist die Vorgabe eines *bestimmten* Stimulus doch auch wieder kontraproduktiv, suggeriert ein solches Vorgehen bisweilen doch, daß die entscheidenden Anregungen zum Gespräch von dem Moderator der Diskussion kommen werden. Nicht umsonst schlägt Bohnsack (2000a: 214) „demonstrative Vagheit“ bei den Fragestellungen des Diskussionsleiters vor:

„Mit der demonstrativen oder demonstrierten Vagheit der Frageformulierung wird den Diskussionsteilnehmern signalisiert, daß die Feldforscher nicht über ein präzises Wissen hinsichtlich der milieuspezifischen Orientierungen der Gruppe verfügen. Es wird also (milieuspezifische) Fremdheit und Unkenntnis demonstriert, wie es der methodologischen Grundhaltung der Fremdheit in der Wissenssoziologie, der Phänomenologischen Soziologie und der Ethnographie entspricht. Damit wird Respekt gegenüber dem Relevanzsystem, der Erfahrungswelt der Erforschten bekundet und zugleich werden die Erforschten aufgefordert, der Unkenntnis der Forschenden ab-zuhelfen, d.h. es werden Voraussetzungen geschaffen, um ausführliche oder detaillierte Darstellungen zu generieren [...]“ (ebd.).

Der oben schon geäußerte Verdacht, das zuerst gewählte Vorgehen bei den Gruppendiskussionen habe zu einer „Schulhausatmosphäre“ geführt, läßt sich anhand eines kurzen Ausschnitts einer solchen fehlgeschlagenen Diskussion belegen.

Diskussionsleiter: Ähm, als erstes würd ich euch bitten, folgendes zu lesen [teilt Text aus]. Also ich les den jetzt erst mal vor und ihr könnt mitlesen und dann würd mich interessieren, was ihr zu dem Text sagt. Ja, geht schon wieder gut los [sucht Blätter]. Also, den Text hier. Also, wie gesagt, es geht mir nicht so um Schulwissen oder so, sondern wie gesagt, was ihr dazu sagt, was euch dazu einfällt. Also ich fang jetzt an zu lesen und ihr könnt ja mitlesen und dann würd mich interessieren, was ihr dazu erzählt. Also [liest den Text über eine Arbeiterfamilie zu Ende des 19. Jahrhunderts vor]. Also das war der Text. Äh, ja worum gehts da?

Peter: Die meiste Zeit dreht sich da in dem Text um die Sorgen, also, wo die das alles organisieren müssen, so das kleine Kind, so daß das Geld hauptsächlich im Vordergrund steht.

Diskussionsleiter: mh

Oliver: Weil es wird immer betont eine Mark für ihn und, was noch betont wird ist immer wieder die Kartoffeln. Das wird sehr oft wiederholt.

Diskussionsleiter: mh

Markus: Ja also von mir aus: Der geregelte Tagesablauf, daß der gegeben ist. Daß das Kind untergebracht ist, daß Geld angeschafft wird und daß alle etwas zu essen haben.

Oliver: Der Alltag von ner Familie so neunzehnhundert rum oder noch früher.

Diskussionsleiter: mh

Dieter: Ich mein eher so achtzehnhundert, so zur Zeit der/

Oliver: Ja/

Dieter: Industrialisierung (Diskutanten aus einem Jugendtreff zwischen 14 und 21 Jahren alt) (Zeilen 11-44).

Was sich zu Beginn dieser Diskussion abspielt, die stellvertretend für die anderen derart geführten Gruppengespräche steht, läßt sich mit Hilfe von Hugh Mehans (1979; zit. n. Holzkamp 1993: 432-435) diskursanalytischen Studien zum Unterrichtsgeschehen in Einklang mit den bereits vorgebrachten Mutmaßungen weiter erhellen. Mehan hat mittels Videoanalysen und transkribierter Gesprächssequenzen typische Interaktionsstrukturen von Schulstunden herausarbeiten können. Solch eine typische Struktur stellt die Sequenz von „Initiation -> Reply -> Evaluation“ dar. Eines seiner Beispiele soll illustrieren, was damit gemeint ist (zit. n. Holzkamp ebd.: 434): In der ersten Sequenz heißt es: „Speaker A: ‚What time is it, Denise?‘ Speaker B: ‚Two thirty‘. Speaker A: ‚Thank you, Denise‘“. In der zweiten Sequenz heißt es dagegen: „Speaker A: ‚What time is it, Denise?‘ Speaker B: ‚Two thirty‘. Speaker A: ‚Very good, Denise.““ Wie leicht ersichtlich ist, handelt es sich bei der ersten Sequenz um eine gewöhnliche Alltagskommunikation. Eine Person A, fragt eine Person B nach der Uhrzeit. Person B gibt die gewünschte Antwort, Person A bedankt sich dafür. Das zweite Beispiel ähnelt zu Beginn der Alltagskommunikation, nimmt aber eine entscheidende Wendung im letzten Teil der Sequenz, die das vorhergehende als etwas ausweist, was außerhalb alltäglicher Kommunikation stattfindet. Anstatt sich nämlich für die erfragte Zeitangabe zu bedanken, lobt Person A Person B. Dieser letzte Schritt qualifiziert den zitierten Interakt als einen schulischen bzw. erzieherischen. Während „Initiation“ und „Reply“ also Bestandteile vielerlei Arten von Kommunikation sind, bedarf es der „Evaluation“-Komponente, um aus einer alltäglichen eine schulische Kommunikation zu machen. Nun ist aber zu vermuten, daß schon eine bestimmte Art der „Initiation“ den Keim einer schulspezifischen Kommunikationssequenz in sich trägt. Einen solchen Fall stellen diejenigen meiner Gruppendiskussionen dar, in denen die genannten Stimuli verwendet wurden. All diese sind nämlich in schulischen Kontexten allgegenwärtig. Insofern vermute ich, daß das Operieren mit diesen Stimuli schon genügt hat, um das Skript einer Schulstunde auszulösen, ohne daß die „Evaluation“-Komponente explizit eine Rolle gespielt hätte. Implizit mag sie allerdings sehr wohl wirksam gewesen sein, unterstellten die Schüler doch möglicherweise, der Diskussionsleiter erwarte bestimmte als zutreffend oder unzutreffend zu klassifizierende Antworten von den Befragten. Der oben zitierte Eröffnungszug der Diskussion beispielsweise initiiert ein Gespräch, das sich im folgen-

den seines mehr oder weniger stark ausgeprägten Schulstundencharakters nicht mehr entledigen wird. Mit dem Austeilen eines Textes über eine Arbeiterfamilie aus dem 19. Jahrhundert, seinem lauten Verlesen und der sich daran anschließenden Frage, worum es da gehe, reproduziert der Diskussionsleiter eine Rollenverteilung, wie sie den Gesprächsteilnehmern aus der Schule wohl vertraut ist: Eine Person bestimmt das Thema und stellt Fragen, die anderen hören zu und antworten. Reihum kommentieren die Diskutanten den verlesenen Text, so wie sie es wohl auch in einer Geschichtsstunde tun würden. Da nützt auch die Bekundung des Diskussionsleiters, es gehe ihm nicht um Schulwissen, nicht viel. Die von Mehan festgestellte Interaktionsstruktur ist bereits „ingerastet“. Um den Eindruck einer unterrichtsanalogen Situation bei den Forschungspartnern nicht mehr entstehen zu lassen und um damit Gespräche analysieren zu können, die keinen Schulstunden-Charakter mehr hatten, erprobte ich einen weiteren Gesprächsbeginn.

In Abwandlung des Vorgehens von Billmann-Mahecha⁸⁴ (s. oben) bat ich in nachfolgenden Diskussionen die Teilnehmer darum, zu den Gesprächen einen Gegenstand mitzubringen, den sie im weitesten Sinne mit Geschichte verbinden würden. Nachdem die Teilnehmer der Reihe nach diesen vorstellten, bat ich sie sodann – in „demonstrativer Vagheit“ – darum, ihre jeweiligen Gegenstände zu kommentieren, wobei sie sich aber auch von den Gegenständen lösen und darüber sprechen könnten, was sie denn speziell an Geschichte, an historischen Gestalten, Epochen, speziellen Ereignissen oder dergleichen interessiere. Dabei wurde stets betont, daß Geschichte in einem weiten Sinne verstanden werden könne und sich nicht auf das Schulfach beschränken müsse. Dieses Vorgehen führte nun endlich zu den erhofften engagierten Diskussionen. Schon die Aufforderung, über die mitgebrachten Gegenstände zu sprechen, zeigte, daß die Setzung dieses Grundreizes eine Involviertheit der „ganzen“ Person nach sich zog. Dies liegt nicht zuletzt daran, daß es sich bei den Gegenständen in vielen Fällen um „persönliche Dinge“ im Sinne des Tilmann Habermasschen (1999) Entwurfes einer Psychologie der Dinge handelt.⁸⁵ Mithin war oftmals eine affektive Involviertheit von Beginn der Diskussion an zu beobachten. Der Nachsatz, daß man sich bei der folgenden Diskussion dann nicht allein auf die Gegenstände beschränken müsse, sondern über das, was einen an Geschichte überhaupt interessiere, sprechen könne, verhinderte eine alleinige Konzentration auf die mitgebrachten Dinge. Daß diese aber gleichwohl auch im weiteren Verlauf der Diskussionen bedeutsam waren, zeigte sich daran, daß die

84 Und wie ich dankend hinzufügen möchte: auf das sanfte, aber beharrliche Drängen von Anne Scheloske hin.

85 Eine etwas ausführlichere Analyse der Bedeutung der Gegenstände findet sich im Auswertungskapitel (Kapitel VI, 1).

jeweils anderen Diskussionsteilnehmer in ihren Beiträgen immer wieder von sich aus auf sie zurückkamen. Ein kurzes Beispiel möge die Wirksamkeit des Grundreizes illustrieren:

Heide: Okay ich fang an ((lacht)). Also, im Krieg da gab/da war ja alles so ganz teuer und Stoffe und so was auch schwer zu kriegen. Und mein Opa hat aufm Schwarzmarkt so ne alte Hakenkreuzfahne ergattert. Und dann, ähm, hat meine Oma da draus, äh, also das ist ja so ne rote, äh, Rechteck/

Achim: Kreis/

Diskussionsleiter: mh/

Heide: rotes Rechteck mit nem weißen Kreis und n Hakenkreuz drauf. Da hat die das, den Kreis mit dem Hakenkreuz abgetrennt. Aus dem roten Stoff hat die so Tischdecken und so was genäht. Und auch ne Schürze, die hab ich jetzt noch.

Diskussionsleiter: mh

Heide: Und aus dem, äh, Kreis in der Mitte hat die son, äh, Kissen genäht und dann so Federn reingetan von ihren eigenen, äh, Hühnern oder so was. Und dann noch n Bezug drum gemacht und das hat die jetzt noch. Und das find ich also eigentlich ganz toll, weil das, äh, das zeigt immer noch, was das/wie das früher so war und so und das find ich auch noch/ähm kann man gut mit Geschichte verbinden. Find ich gut (8. Klasse, Gymnasium) (Zeilen 5-27).

Die Aufforderung, über einen Gegenstand zu sprechen, den die Teilnehmer besonders mit Geschichte verbinden, scheint, wie das Zitat zeigt und wie auch an anderen Zitaten belegt werden könnte, das persönliche Interesse der Beteiligten besonders gut anzusprechen. Das drückt sich darin aus, daß die Untersuchungsteilnehmerin über einen für sie durch und durch bedeutungsvollen Gegenstand spricht. So kann sie etwa die Gegenstände des alltäglichen Gebrauchs, zu denen die Hakenkreuzfahne verarbeitet worden ist, detailliert beschreiben. Aber auch die anderen Diskutanten, die gerade nicht ihren Gegenstand zum Thema machen, sind mit Interesse bei dem Gespräch, kommentieren sie doch im weiteren Verlauf immer wieder die Gegenstände und auch die Ausführungen der anderen Diskutanten dazu. Allerdings lösen sich die Diskussionen regelmäßig von den Gegenständen und wenden sich anderen, die Teilnehmer gleichermaßen interessierenden, Themen zu. Somit erfüllt der vorgestellte „Grundreiz“ die ihm zugeordnete Funktion eines „Eisbrechers“ und die Auslösung engagierter Diskussionen. Dies liegt daran, daß die „Iniation → Reply → Evaluation“ Struktur aufgebrochen werden konnte, und somit den Schülern nicht mehr suggeriert wurde, der Diskussionsleiter wisse ohnehin besser als sie selbst, welche Bedeutungs- und Sinngehalte Geschichte für sie habe. Ich sehe hierin nicht nur zum zuerst gewählten Vorgehen einen deutlichen Unterschied, sondern ebenso zu gängigen erhebungsmethodischen Zugängen in der empirischen geschichtsdidaktischen Forschung. Diese bleibt nämlich oftmals in den Erhebungssituationen, die

sie zur Erforschung von Geschichtsbewußtsein herstellt, dem Schulstundenskript weithin verhaftet. Man sehe sich hier allein die einschlägigen Arbeiten von v. Borries an (vgl. Kapitel III der vorliegenden Arbeit). Durch die Verwendung weitestgehend geschlossener Fragebögen (s. Tabelle 3) läßt er den Schülern, deren historische Sinnbildungsleistungen er untersuchen möchte, kaum Artikulationsraum für ihre jeweiligen subjektiven Relevanzsetzungen in bezug auf Historisches. Dies trifft mutatis mutandis allerdings ebenso auf die dem eigenen Selbstverständnis gemäß eher qualitative Zugangsweise zu, wie sie von Rösen, Fröhlich, Horstkötter und Schmidt (1994) verfolgt wurde (s. Tabelle 4). Zwar wurden hier offene Fragen vorgelegt, ihre Formulierung und die Erhebung sowie Auswertung der Daten im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung lassen es jedoch als unwahrscheinlich erscheinen, daß sie im Sinne der historischen Interessen der Jugendlichen auch extensiv und nicht bloß kursorisch artikuliert und interpretiert wurden. Damit beschneiden die genannten Autoren allerdings die empirische Fülle historischen Denkens Jugendlicher in einer Weise, die kaum noch Aussagen über die spezifisch jugendlichen Formen des Geschichtsbewußtseins zuläßt, ist dieses doch durch die Fragen des Forschers derart präformiert, daß es sich kaum noch Gehör verschaffen kann. Dieser erhebungsmethodische Zugang bestimmt dann auch schon in entscheidender Weise darüber mit, was als Ergebnis der empirischen Analysen herauskommt bzw. herauskommen kann.

Das endgültige empirische Vorgehen bei der Führung der Gruppendiskussionen sah, mit Blick auf die Erfahrungen, die während der ersten methodenexplorativen Diskussionen gemacht worden waren, folgendermaßen aus: In den nicht mehr methodenexplorativ angelegten Diskussionen wurde als Grundreiz das eben dargestellte Vorgehen des Mitbringens und Kommentierens eines Gegenstandes und der Lösung von diesen hin zu speziellen historischen Interessen gewählt. Die anderen erprobten Stimuli wurden aber nicht aus den Diskussionen gänzlich ausgeschlossen, vielmehr wurde die Postkarte mit dem Streikmotiv und bei noch vorhandener Diskussionszeit der Textauschnitt zum Leben der Arbeiterfamilie den Jugendlichen vorgelegt. Dies geschah allerdings stets erst dann, wenn die Diskussion sich von selbst erschöpft hatte. Freilich gibt es kein eindeutiges Kriterium für eine solche Erschöpfung. Als Anhaltspunkte dienten Äußerungen der Teilnehmer in dem Sinne, daß ihnen nun nichts mehr einfallt bzw. sie jetzt alles wichtige gesagt hätten. Diese Bekundungen bieten insofern keinen sicheren Anhaltspunkt, als ab und an bei weiterem Warten des Moderators die Diskussion doch wieder ins Laufen kam. Zum Abschluß der Diskussionen wurde den Teilnehmern noch ein kurzer Fragebogen mit vorwiegend demographischen Fragen vorgelegt.

Tabelle 3: Auszug aus einem Fragebogen von v. Borries (1994b: 138, 141, 150)

Woran denkst Du bei Steinzeit zuerst (1), woran zuletzt (5)?
 1=Ungebundenes Leben, natürliche Umwelt, aufregende Jagd
 2=Grobe Werkzeuge und primitives Denken
 3=Hunger, Kälte, Finsternis
 4=Große Fortschritte: Sprache, Feuer, Kunst, Landwirtschaft
 5=Sammeln von Nahrung zwischen Freizeit und Geselligkeit
 [...]

Woran denkst Du bei Kolonialgeschichte zuerst (1),
 woran zuletzt (5)?
 1=Grausame Ausbeutung überseeischer Länder und Völker
 2=Mutige Forschungsreisen weißer Wissenschaftler ins
 Unbekannte
 3=Großartige Leistungen Europas für den Fortschritt
 anderer Erdteile
 4=Verachtung und Vorurteile gegenüber schwarzen, gelben
 und roten Menschen
 5=Mächtige Weltreiche europäischer Mutterländer
 [...]

Woran denkst Du bei Kolumbus zuerst (1), woran zuletzt (5)?
 1=Ahnherr
 2=Zeittyp
 3=Völkermörder
 4=Vorbild
 5=Beschleuniger

Tabelle 4: Auszug aus einem Fragebogen von Rösen, Fröhlich, Horstkötter und Schmidt (1994: 269 ff.)

<p>1. Was fällt Ihnen ohne langes Nachdenken ein, wenn Sie An Geschichtsunterricht denken?</p> <p>2. Was fällt Ihnen ohne langes Nachdenken ein, wenn Sie An Geschichte denken?</p> <p>3. Was halten Sie von ihrem Geschichtsunterricht, bzw. von Ihrem früheren Geschichtsunterricht?</p> <p>4. Warum haben Sie das Fach Geschichte gewählt – Nicht gewählt?</p> <p>5. Welche Themen haben Sie (bislang) bearbeitet?</p> <p>[...]</p> <p>12a. Sie können mit einer Zeitmaschine in eine beliebige Zeit der Vergangenheit reisen. In welche Zeit würden Sie reisen? Wohin würden Sie reisen? Was würden Sie dort tun? Warum?</p> <p>[...]</p> <p>16. Allerletzte Frage: Sie haben bis zu dieser 16. Frage schon hart gearbeitet. Bitte sagen Sie uns aber noch, was Sie von folgender Äußerung halten: „Geschichtsunterricht ist doch wirklich überflüssig.“ (bitte kurz begründen)</p>

4.2 Interviews zur Erfassung historisch-narrativer Kompetenz

An Formen mehr oder minder ausgefeilter qualitativer Interviews stehen den Interessierten mittlerweile eine stattliche Reihe zur Verfügung (einen Überblick gibt z.B. Hopf 2000). Da gibt es das schon vielfach erprobte, von Fritz Schütze (1976) entwickelte narrative Interview, das sich auch in der Psychologie spätestens seit Peter Wiedemanns (1986) einschlägiger Arbeit einer gewissen Verbreitung v.a. in der psychologischen Biographik erfreut. Zum anderen kann etwa Andreas Witzels problemzentriertes Interview genannt werden, das sich insbesondere bei Bildungs- und Berufsbiographien bewährt hat. Und schließlich sei noch auf den Prototyp eines Leitfadeninterviews hingewiesen, dem fokussierten Interview von Merton, Fiske und Kendall (1984), deren erklärtes Ziel es ist, die „nicht antizipierten Antworten“ (ebd.: 196) aufzuspüren, womit auch eine der Konstituenten qualitativ-methodischen Denkens überhaupt benannt ist.⁸⁶

86 Zu einigen Kautelen bei der Führung insbesondere von Leitfadeninterviews vgl. den bereits erwähnten Aufsatz von Hopf (1978).

Was nun Leitfadeninterviews anbelangt, so ist deren konkretes Aussehen von Fall zu Fall höchst unterschiedlich. Je nach Fragestellung und methodologisch-methodischer Orientierung wird der Interviewleitfaden eher die Gestalt eines langen Bogens annehmen, in dem eine Fülle an Fragen aufgelistet ist, oder nur einige wenige Stichpunkte umfassen. Daß beiderlei Vorgehen seine jeweiligen Vor- und Nachteile hat, bedarf wohl keiner besonderen Erwähnung. Nicht zuletzt aufgrund der Erfahrungen, die ich bei den Gruppendiskussionen gesammelt habe, entschied ich mich für die letztere Variante, also einen „Leitfaden“, der nur eine sehr grobe Strukturierung des Interviewverlaufs vorsah. Dabei hatte dieser „Leitfaden“, den Leitfaden ich zu nennen mich beinahe scheue, da er tatsächlich in der Hauptsache bloß aus drei immer wieder gestellten Fragen besteht und eher der Idee eines offenen „klinischen Interviews“ entspricht, insbesondere eine Aufgabe zu erfüllen. Diese bestand, darin dem narrativen Interview analog, in der Generierung von Erzählungen. Anders als beim narrativen Interview aber sollte es nicht notwendigerweise um solche Geschichten gehen, in denen der Interviewpartner einer der Protagonisten ist. Vielmehr sollten *historische* Narrationen generiert werden, unabhängig davon, ob der Gesprächspartner das Erzählte selbst miterlebt hat oder nicht. Dazu war eine Anlehnung an das Schema einer narrativen Erklärung sensu Arthur C. Danto (1980) hilfreich.

Zur Erinnerung: Unterschiedliche Formen der Erklärung nehmen auf Unterschiedliches Bezug. Im Zentrum der Hempel-Oppenheim-Erklärung (Hempel und Oppenheim 1948) steht der Rekurs auf Gesetze oder gesetzesartige Aussagen,⁸⁷ in der teleologischen Erklärung sensu v. Wright (1974) erfolgt die Erklärung unter Verweis auf die Ziele eines Akteurs, bei Winch (1966) wird nach handlungsgenerierenden Regeln gefragt und bei Danto schließlich steht die Frage nach einem erfolgten Wandel im Interessenfokus; zu deren Beantwortung nun muß eine Geschichte erzählt werden. Dabei können in diese Geschichte wiederum die unterschiedlichsten Elemente eingehen. Nicht zuletzt können sich dort Gesetzaussagen und der Verweis auf Regeln oder Ziele wiederfinden. Mithin stellt die narrative Erklärung einen integrativen Rahmen für die anderen Formen der Erklärung dar.⁸⁸

Solch eine Erklärung kann folgendermaßen schematisiert werden (vgl. Danto ebd.: 371 f.):

87 In der Psychologie findet das „reine“ Hempel-Oppenheim-Schema kaum Anwendung. Hier bedient man sich vorwiegend einer liberalisierten Version dieses Schemas, hat man es in dieser Wissenschaft doch so gut wie gar nicht mit deterministischen als vielmehr mit probabilistischen Zusammenhängen zu tun. Daher kommt zumeist eine induktiv-statistisch „aufgeweichte“ Abart des H-O-Schemas zum Tragen (vgl. Groeben und Westmeyer 1975; s. auch Stegmüller 1978: 449-461).

88 Ausführlicher hierzu Straub (1999a, 1999c).

Tabelle 5: Das Schema einer narrativen Erklärung sensu Arthur Danto (1980: 371 f.)

(A) x ist F in $t1$
(B) H ereignet sich mit x in $t2$
(C) x ist G in $t3$

Ein kleines Beispiel möge illustrieren, was es mit dieser Schematisierung auf sich hat: Zum Zeitpunkt des Erscheinens seines Buches „Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten“ im Jahre 1972 wurde Klaus Holzkamp als Kritischer Psychologie bezeichnet ($x =$ Klaus Holzkamp ist $G =$ Kritischer Psychologe in $t3 = 1972$). Als Kritischen Psychologen, in dem spezifischen Sinne der Kritischen Psychologie, die sich 1968 und in den folgenden Jahren an der FU Berlin entwickelt hat, hätten seine Kollegen den Ordinarius für Psychologie noch wenige Jahre zuvor, etwa zum Zeitpunkt des Erscheinens seines Buches „Theorie und Experiment“ im Jahre 1964, niemals bezeichnet. Holzkamp und Mitarbeiter hätten dafür wohl – nachträglich – die Bezeichnung „Bürgerlicher Psychologe“ gewählt. Also: $x =$ Holzkamp ist $F =$ Bürgerlicher Psychologe in $t1 = 1964$. Stellt man die beiden Sätze einander gegenüber, stellt sich sofort die Frage, was zwischen diesen beiden Ereignissen geschehen ist. Wie konnte es dazu kommen, daß ein Lehrstuhlinhaber für Psychologie binnen weniger Jahre sich von einem „bürgerlichen“ zu einem Kritischen Psychologen wandelte? Dazu bedarf es der Aufklärung was – H – sich mit $x =$ Holzkamp in $t2$ ereignet hat. Einen möglichen Ansatzpunkt stellen die Studentenunruhen der Jahre 1968 und folgende dar. Also: $H =$ die Studentenunruhen beeinflussen $x =$ Holzkamp in $t2 = 1968$ und den folgenden Jahre dergestalt, daß er sein wissenschaftliches Selbstverständnis und seine wissenschaftliche Praxis grundlegend revidiert.

Die hier vorgeführte Erklärung ist aufgrund ihres gewissermaßen technischen und didaktischen Charakters natürlich bewußt einfach gehalten. Um allerdings das Phänomen einer narrativen Erklärung nicht vollkommen „unterkomplex“ abzuhandeln, sind einige weitere Anmerkungen nötig. Das erscheint nicht zuletzt deshalb als sinnvoll, weil die weiteren Spezifikationen auch die Analyse des empirischen Datenmaterials mit anleiten können.

1. Narrative Erklärungen können in ihrer Elaboriertheit stark voneinander variieren. Um auf das Beispiel zurückzukommen, ist es ja durchaus denkbar, daß das Explanandum (H ereignet sich mit x in $t2$) nicht jeden zufriedenzustellen vermag. Manch einer wird einwenden, daß schon in dem genannten Buch von 1964 sich deutlich kritische Tendenzen im wissenschaftlichen Selbstverständnis Holzkamps auffindig machen ließen, die die Wandlung zum Kritischen Psychologen plausibler werden lassen als der alleinige Hinweis auf die Studenten-

unruhen. Gefordert würde hier also eine – wenn man so möchte – „dichtere“ Erzählung. 2. Es kann stets danach gefragt werden, aus wessen Perspektive und mit welcher Zielsetzung eine Erklärung vorgenommen wird. Vergewissert sich Holzkamp biographisch seiner selbst oder bemüht sich ein Historiograph der deutschen Nachkriegspsychologie um historische Klärungen? Und wenn das letztere der Fall ist, welcher und warum? Solche Fragen dienen dazu, die Reichweite der Geltung einer historischen Erklärung zu bestimmen und mögliche ideologiekritische Einwände zu formulieren. 3. Sind eigentlich die Explanantien in ihrer Deskription einfach als gültig anzuerkennen? Es kann ja möglicherweise schon bestritten werden, daß die Exposition eines zu erklärenden Tatbestandes triftig ist. Wieder auf das Beispiel bezogen: Was soll das eigentlich heißen: Klaus Holzkamp war 1964 noch ein „bürgerlicher“ und 1972 ein „Kritischer“ Psychologe. Auch können – wie weiter oben schon angedeutet – die zeitlichen Markierungen Anlaß zur Debatte sein: War Holzkamp nicht schon viel früher „Kritischer“ Psychologe, vielleicht recht eigentlich besehen, nie „wirklich“ ein „bürgerlicher“ Psychologe? Oder aber genau andersherum, etwa aus der Perspektive einer radikal linken Psychologiekritik: War Holzkamp eigentlich jemals „Kritischer“ Psychologe? Ist er im Grunde nicht immer ein „bürgerlicher“ Psychologieprofessor geblieben? 4. Was für die Explanantien gilt, gilt für das Explanandum natürlich gleichermaßen (vgl. 1.). 5. Worauf müssen wir eigentlich bei einer historischen Erklärung Bezug nehmen? Ist vielleicht ein Gesetzeswissen nötig? Also etwa dergestalt: Psychologieprofessoren, die zur Zeit der Studentenunruhen an der FU Berlin gelehrt haben, wurden mit erhöhter Wahrscheinlichkeit Kritische Psychologen. Dieses Risiko erhöht sich dann beträchtlich, wenn man jahrelang Experimentelle Psychologie betrieben hat, um ihre Grenzen weiß, diese auch noch wissenschaftstheoretisch ausgelotet hat, und feststellen muß, daß der Hinweis auf solche Grenzen kaum Konsequenzen zeitigt? 6. In welcher Terminologie sind Explanans und Explanandum zu formulieren? Welcher Denkform (Laucken 1989) soll man sich bei der Erklärung bedienen? Ist es sinnvoll, von Akteuren zu sprechen oder ist es nicht viel wissenschaftlicher eine physiologische Begrifflichkeit zu wählen? Man mag gerade für das angeführte Beispiel die letztere Strategie für absurd halten, tatsächlich aber werden bekanntermaßen nicht so selten physiologische Reduktionen in der Psychologie versucht (vgl. Laucken 1998).

Die angerissene Problematisierung narrativen Erklärens zeigt, daß bei solch einem Erklären vielerlei alles andere als selbstverständlich ist. Die Einbeziehung möglicher Alternativen vermag einem historischen Narrativ zusätzliche Plausibilität, Komplexität und Erklärungskraft zu verleihen.

Zurück zur Interviewführung: Wie erwähnt war eine Anlehnung an das Dantosche Schema nützlich. Wie sah nun die Gestaltung des In-

terviews konkret aus? Zunächst wurden die Gesprächspartner darum gebeten, historische Ereignisse, Gestalten, Epochen oder dergleichen, die sie besonders interessierten, zu nennen. Damit verknüpfte sich die Hoffnung, wie bei den Gruppendiskussionen auch, an den subjektiven Relevanzsetzungen der Forschungspartner und nicht an denen, die der Forscher dafür hält, anzuknüpfen. Wo dies nicht ohnehin schon geschah, wurde eine genauere Beschreibung dieser Gestalt, Epoche etc. erfragt (also: was ist x in t1). Sodann wurde gefragt, was es heute mit dem beschriebenen Phänomen auf sich hätte (was ist x in t3) und wie es denn dazu gekommen wäre, daß x heute anders als früher sei, oder aber identisch – Stabilität kann ja auch erklärungsbedürftig sein. Die Nachfragen fanden immer wieder auf verschiedenen Ebenen statt. Wurde beispielsweise die Entstehung technischer Hilfsmittel damit erklärt, daß die Menschen immer bequemer würden, so wurde gefragt, warum die Menschen denn immer bequemer würden. Solche Nachfragen wurden solange gestellt, bis sich eine Erklärung herauskristallisierte, die nicht weiter hintergebar erschien.⁸⁹ Dies konnte etwa die Annahme einer anthropologischen Grundkonstante sein. In dem Beispiel: Die Menschen werden immer bequemer, weil es in ihrer Natur liegt, sich die Welt so einfach wie möglich zu gestalten. Wenn keine weiteren Themen mehr genannt wurden, wurde den Interviewpartnern noch die schon für die Gruppendiskussionen verwandte Streik-Postkarte vorgelegt, mit der Bitte zu erzählen, worum es da gehe. Außerdem wurden die Schüler gefragt, was sich denn vor der Darstellung auf der Postkarte wohl ereignet hätte und was sich noch weiter ereignen werde. Als letztes Element des Interviews wurden die Befragten gebeten, einen Zeitstrahl mit den aus ihrer Sicht wichtigsten Ereignissen der Geschichte zu zeichnen und zu kommentieren. Zum Schluß wurde ihnen derselbe knappe demographische Fragebogen wie den Gruppendiskussionsteilnehmern vorgelegt.

Auch hier soll kurz demonstriert werden, daß die Interviewgestaltung die erhofften historisch-narrativen Ausführungen generiert. Im vorliegenden Fall äußert sich eine Interviewpartnerin zu der Frage, wie es zu dem Ersten Weltkrieg gekommen ist:

89 Freilich kann auch hier kein eindeutiges Abbruchkriterium angegeben werden. Es mußte von Fall zu Fall entschieden werden, ob die gehörten explanativen Leistungen durch weitere Nachfragen noch weitere Komplizierungen erfahren würden. Wesentlich war es auch, den Rapport der Forschungspartner dabei nicht zu sehr zu beeinträchtigen. Ein ähnliches Vorgehen berichten Kohlberg und Mitarbeiter für ihre „mäeutischen“ Befragungen zum moralischen Urteil in scherzhafter Weise: „[Es ist] die Kunst, einen Interviewten oft genug ‚warum‘ zu fragen, um gründliche Antworten zu bekommen, aber nicht so oft, daß man herausfindet, wie er ‚sauer‘ wird“ (Colby, Gibbs, Kohlberg, Speicher-Dubin und Candee 1979: 38 f., zit. n. Garz 1996: 82).

Waltraud: Ja. Und Erster Weltkrieg, ja, wie kann man nur so, na ja, sagen wir mal so, bescheuert, kann man schon fast sagen, nur wegen, das/gut das Kaiserpaar, das war halt hoch angesehen und so, da hätte man den Student glaub ich war das, ich mein das warn Student, hätte man den Student dafür/ich mein wegen Exekutieren könnt man doch kein Krieg anzetteln, nur weil dat Kaiserpaar erschossen wurde. Also det is für mich irgendwie wahnsinnig (10. Klasse, Hauptschule) (Z. 358-366).

Dieses Zitat ist charakteristisch für die geführten Interviews und zeigt, daß in ihnen das vorkommt, was durch die Interviewführung beabsichtigt war, eben historische Erklärungen. Hier handelt es sich dabei offensichtlich um eine, die in ausschließlicher Weise auf die Rolle von Akteuren in einer eng umgrenzten Situation Bezug nimmt, um die Entstehung des Ersten Weltkriegs nachvollziehbar zu machen. Daß es mit der Nachvollziehbarkeit nicht ganz leicht ist, wird am letzten Satz „Also det is für mich irgendwie wahnsinnig“ deutlich. Selbstverständlich fördern die Interviews, was ja ihr Zweck ist, auch ganz anders „gebaute“ Erklärungen historischer Phänomene zutage, nicht zuletzt solche, die überpersonalen Strukturen ein höheres Gewicht verleihen. Dies empirisch zu rekonstruieren und zu erklären, ist allerdings schon Aufgabe des nächsten Kapitels.

4.3 Beschreibung der Stichprobe

Es wurden sechs Gruppendiskussionen mit je vier Teilnehmern geführt. Mit einer Ausnahme handelte es sich dabei zur Hälfte um Jungen bzw. Mädchen. In einem Fall nahmen drei Mädchen und ein Junge an einem Gruppengespräch teil. Zwei der Diskussionen fanden an einem Gymnasium, eine in einer katholischen Gemeinde und drei an einer Hauptschule statt. Die Forschungspartner stammten aus sechsten, achten und zehnten Klassen. Bis auf die Diskussion in der katholischen Gemeinde, an der Gymnasiasten einer achten Klasse in ihrer Freizeit teilnahmen, hatten sich die übrigen Untersuchungsteilnehmer zu Gruppengesprächen, die während der Unterrichtszeit stattfanden, freiwillig gemeldet. Diese Diskussionen wurden allesamt in Räumlichkeiten der jeweiligen Schule geführt. Die Dauer der Diskussionen betrug zwischen eineinhalb und zwei Stunden.

Außer den Gruppengesprächen wurden zwölf Einzelinterviews durchgeführt. Auch hier stammten die Forschungspartner anteilig aus sechsten, achten und zehnten Klassen und auch hier wurden sowohl Jungen als auch Mädchen gleichermaßen befragt. Es wurden also je ein Mädchen und ein Junge aus den genannten Klassen interviewt. Wie bei den Gruppendiskussionen wurden sowohl Hauptschüler als auch Gymnasiasten untersucht. Die Dauer der Interviews schwankte zwischen einer halben und einer Stunde. Die meisten Untersuchungs-

teilnehmer sind aus einer größeren Stadt in Nordrhein-Westfalen, vier Forschungspartner sind aus einer größeren Stadt in Rheinland-Pfalz.

Die Untersuchungsteilnehmer stammen aus Elternhäusern unterschiedlichen Bildungs- und Einkommensgrades sowie beruflichen Hintergrunds. Erwartungsgemäß sind die Eltern der Gymnasiasten eher in Berufen tätig, die einen höheren Bildungsabschluß erfordern, als die Eltern der Hauptschüler. Während sich bei letzteren vor allem ungelernte Kräfte (Putzfrau oder Bedienung in der Gastronomie), Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger, Arbeiter (auf dem Bau) und Handwerker (Dachdecker, Schreiner) finden, umfaßt das Berufsspektrum der erstgenannten insbesondere akademische (Lehrer, Richter, Psychologin, Architekt), kaufmännische, unternehmerische (Transportunternehmer) oder Tätigkeiten im Angestelltenverhältnis (Buchhalter).

Tabelle 6: Zusammensetzung der Stichprobe

Schulklasse	Schulart		
	Gymnasium	Hauptschule	
6. Kl.	1 GD ⁹⁰ , 2 Int. ⁹¹ (6 Schüler)	1 GD, 2 Int. (6 Schüler)	12 6. Kläßler
8. Kl.	1 GD, 2 Int. (6 Schüler)	1 GD, 2 Int. (6 Schüler)	12 8. Kläßler
10. Kl.	1 GD, 2 Int. (6 Schüler)	1 GD, 2 Int. (6 Schüler)	12 10. Kläßler
	18 Gymnasiasten	18 Hauptschüler	36 Teilnehmer

90 GD: Gruppendiskussion

91 Int.: Interview

5 Die Auswertung der Daten

5.1 Die Datenkonstitution

Sowohl die Gruppendiskussionen als auch die Interviews wurden elektroakustisch aufgezeichnet. Von den Tonbandaufnahmen erfolgten sodann verbatim Transkriptionen. Der Hinweis auf eine *wörtliche* Verschriftung läßt die Frage nach der genauen Transkription des Materials noch unbeantwortet. Man sehe sich nur einmal die Protokolle der Konversationsanalytiker im Vergleich zu den meisten anderen gängigen Formen der Transkription an, um zu bemerken, wie unterschiedlich Wortwörtlichkeit je nach Erkenntnisinteresse aufgefaßt wird. Für den vorliegenden Zusammenhang wurde ein sehr einfaches Transkriptionssystem präferiert, das zwar auch paraverbale Aspekte mitumfaßt, allerdings in sehr geringem Maße. Diese Wahl ist forschungsökonomischen Gründen geschuldet, aber auch der Überzeugung, daß eine weitergehende Protokollierung für die eigenen Belange unnötig ist. Mehr noch: Ist eine mehr oder weniger genaue Transkription unter dem Aspekt einer sichereren Datengrundlage und damit einer Erhöhung der Validität zwar unbedingt zu begrüßen, erweckt jedoch möglicherweise die immer ausführlichere Protokollierung des empirischen Materials geradezu „Exaktheitsfiktionen“, die sich gleichwohl oftmals nicht in einem interpretativen „Surplus“ ausdrücken.

Vorschläge zur Transkription finden sich etwa bei Bohnsack (2000a), Ehlich und Rehbein (1976), Ehlich und Switalla (1977), Kallmeyer und Schütze (1976) und Riemann (1987). Die in der nachfolgenden Tabelle zusammengestellten Regeln stellen eine Kompilation aus den Hinweisen der genannten Arbeiten dar, die ich von Scheloske (1997, vgl. Tabelle 7) übernehme, da sie auch für die hier verfolgten Zwecke optimal ist.

Außerdem wurde in allen Fällen eine Maskierung von Orts- und Personennamen vorgenommen, um die den Forschungspartnern zugesicherte Anonymität zu garantieren. Handelte es sich in den Redebeiträgen um Namen größerer Städte, deren Nennung für das Verständnis der Äußerungen notwendig erschien, wurden sie allerdings nicht maskiert. Ein Beispiel dafür wäre etwa der Beitrag einer Diskussionsteilnehmerin, in dem diese berichtet, Austauschschüler, die Trier zum ersten Mal besuchen würden, seien von den antiken Stätten, wie dem Amphitheater oder der Porta Nigra, beeindruckt.

Tabelle 7: Transkriptionssystem (aus: Scheloske 1997: 55)

Transkriptionssystem	
Kennzeichnung des/r Erzählers/in:	E
Kennzeichnung der Interviewerin:	I
Kurzes Absetzen einer Äußerung:	-
kurze Pause:	..
mittlere Pause:	...
längere Pause
manchmal genaue Zeitangabe der Pause:	((5 Sek.))
betont:	<u>nein</u>
unverständlich:	()
vermuteter Wortlaut:	(also dann)
nichtsprachliche Handlungen:	((zündet sich Zigarette an))
Charakterisierung von Sprechweise, Tonfall, Modulation:	((ironisch)), (((laut)))etc.
Rezeptionssignale:	hm, mhm
(Selbst- und Fremd-)Unterbrechung:	Ich schwänzte/also ich
Überlappung von Redebeiträgen:	I: ein Blatt drauf gefallen, ne. E: Ein Blatt/ich ich

Ist die Verschriftung der Daten noch kein Spezifikum der hier benutzten Methode, so trifft dies für die im folgenden darzulegenden Schritte der Dateninterpretation sehr wohl zu. Ich halte mich bei ihrer Darstellung weitgehend an die Vorschläge, die von Bohnsack (etwa 2000a) und Straub (1989, 1999a) zu einer dokumentarischen Methode unterbreitet werden. Die dokumentarische Methode, die in wesentlichen Aspekten auf Überlegungen des Wissens- und Kultursoziologen Karl Mannheim zurückgeht, kann mittlerweile als eines der ausgereiften methodologisch-methodischen Programme innerhalb der qualitativen Sozialforschung gelten. Darstellungen der Methode finden sich in Einführungs- und Handbüchern (vgl. z.B. Bohnsack 2000a, insbesondere Kapitel 3, Kapitel 5, Kapitel 7-11; Bohnsack 2000b; Lamnek 1998: 189-196). Sie läßt sich im gleichen Atemzug wie etwa Oevermanns strukturelle Hermeneutik oder Schützes soziologischer Narrativismus nennen. Wie diese, ist auch die dokumentarische Methode nun schon in einer Vielzahl von empirischen Studien angewandt worden (vgl. z.B. Appelsmeyer 1996; Bohnsack 1989; Loos 1998; Schäffer 1996; Straub 1993).⁹² Daß sie dabei reflektiert, variiert und

92 Aus diesem Grund, also der bereits häufig erfolgten Anwendung der dokumentarischen Methode, verzichte ich auch auf eine detaillierte exemplarische Vorstellung der weiter unten eher allgemein beschrie-

modifiziert wurde, dürfte evident sein. Auf einige Modifikationen methodologischer Art (vgl. Straub 1999a) gehe ich unten ein.⁹³

5.2 Basale Schritte der Textanalyse

Die Verbatim-Protokolle der Gruppendiskussionen und Interviews werden nach ihrer Konstitution zunächst mit Hilfe eines Stichwortregisters grob gegliedert. Dabei wird eine sequentielle Untergliederung vorgenommen (vgl. Straub 1989: 235 ff.). Hierzu wird jeder Text in einzelne voneinander unterscheidbare Segmente unterteilt. Die Kriterien hierfür können unterschiedlicher Art sein: Formale Auffälligkeiten wie ein Sprecherwechsel, die Variation der Textart (beschreibende Passagen werden von erzählenden abgelöst) oder sogenannte „Rahmenschaltelemente“, die anzeigen, daß ein neuer Abschnitt beginnt; Kriterium können auch inhaltliche Aspekte eines Textes sein, wie etwa ein Themenwechsel. Am Ende dieses Auswertungsschrittes steht eine mehr oder weniger ausführliche Gliederung des Textes, die einen ersten Überblick fixiert, wobei die Fixierung als eine vorläufige zu betrachten ist, die bei Bedarf in weiteren Lekturedurchgängen abgeändert werden kann.

Als ein weiterer – immer noch basaler – Analyseschritt ist die sich anschließende reformulierende oder paraphrasierende Interpretation anzusehen. In dieser Phase gilt es sicherzustellen, daß der Interpret das Deutungs- und Relevanzsystem der Forschungspartner in deren Immanenz rekonstruieren kann. Dabei können bereits Selektionen vorgenommen werden, da ja nicht jedes Textsegment für eine bestimmte Fragestellung von Interesse ist. Wie schon für das Stichwortregister gilt auch hier wieder die prinzipielle Revidierbarkeit der vorgenommenen oder unterlassenen Analyseprozeduren. In diesem Schritt kann eine Entsprechung zum Vorgehen in einer Gesprächspsychotherapie gesehen werden, bei dem ja auch unter anderem die Äußerungen des Gegenübers zur Gewährleistung eines adäquaten therapeutischen Verstehens paraphrasiert werden. Blicke es allein dabei, erhielte man im

benen Auswertungsschritte und verweise auf die genannten Arbeiten. Darüber hinaus sollte mein konkretes Vorgehen bei der Datenanalyse im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit plastisch und nachvollziehbarer werden.

93 Im vorliegenden Zusammenhang konzentriere ich mich auf die Operationen des Interpretierens, wie sie in der dokumentarischen Methode unterbreitet worden sind. Dabei sehe ich weitgehend von ihrer methodologischen Verankerung in der Kulturosoziologie Karl Mannheims ab. Die für Bohnsack in diesem Zusammenhang so wichtigen Konzepte des konjunktiven und kommunikativen Erfahrungszusammenhangs oder das der Generation werden hier daher nicht thematisiert.

günstigsten Fall eine nacherzählte Version des ursprünglich Gesagten, im schlimmsten Fall betriebe man – polemisch gesagt – lediglich „Echolalie“. Daß dies bisweilen in gesprächspsychotherapeutischen Zusammenhängen geschehen ist, dürfte, am Rande bemerkt, einen der Gründe für negative Stereotypen in bezug auf dieses Therapieverfahren darstellen. Es ist offenkundig, daß die Paraphrase einen zu analysierenden Text noch keinesfalls zureichend in seinem Sinn- und Bedeutungsgehalt aufschließt, sondern „lediglich“ eine notwendige Vorstufe dazu darstellt.

5.3 Intra- und intertextuelle Vergleiche: die reflektierende Interpretation

Der nächste Auswertungsschritt, die „reflektierende Interpretation“, ist von herausgehobener Bedeutung für das Verstehen eines Textes (dazu v.a. Straub 1999a, Teil II). In ihm geht es um die besondere Rolle, die der kognitiven Operation des Vergleichens zukommt (s. hierzu auch Joachim Matthes' Aufsatz von 1986, der den bezeichnenden Titel „The operation called ‚Vergleichen‘“ trägt). Wie sieht dies aus? Um die fraglichen Interview- oder Gruppendiskussionsprotokolle besser zu verstehen, können zunächst Segmente ein und desselben Textes miteinander verglichen werden. Dies ermöglicht eine genauere Bestimmung der Besonderheiten der entsprechenden Textstelle sowie Ähnlichkeits- und Unterschiedsrelationen in bezug auf andere Stellen. Miteinander verglichen werden können aber auch Segmente unterschiedlicher Interviewtexte. Diese intertextuellen können mit demselben Zweck wie die zuvor beschriebenen intratextuellen Vergleiche durchgeführt werden. Für beide Arten des Vergleichens ist es gleichermaßen wichtig, minimale und maximale Vergleiche anzustellen. Erst durch die Kontrastierung auch mit Heterogenem kann die Eigenart bestimmter Passagen adäquat herausgearbeitet werden. Da sich Interpretationen aber nicht aus dem Nichts ergeben, ist es – einerlei ob es sich dabei um intra- oder intertextuelle Vergleiche handelt – nötig, auf Vergleichshorizonte (VH) zurückzugreifen. Diese dienen dem Interpretieren als Interpretationsfolien, die es ihm erleichtern, empirische Phänomene auf den Begriff zu bringen. Solche Vergleichshorizonte können empirisch fundierte VH, das Alltagswissen des Interpretieren als VH, wissenschaftlich fundierte bzw. vermittelte VH und imaginative, fiktive und utopische VH sein. Dabei lassen sich die wissenschaftlich fundierten bzw. vermittelten VH in theoretische oder empirisch-materiale Erkenntnisse als VH unterscheiden, wobei die theoretischen sich wiederum in formaltheoretische oder bereichsspezifische theoretische VH trennen lassen. Auf die vorliegende Untersuchung angewandt können die genannten VH folgendermaßen veranschaulicht werden: Alle Textsegmente aus den verschrifteten Interviews bzw.

Gruppendiskussionen, die ich zu Interpretationszwecken einem ausgewählten Abschnitt gegenüberstelle, sind empirisch fundierte VH. Wenn ich die Äußerungen der Schüler mit Erfahrungen vergleiche, die ich selbst zu meiner eigenen Schulzeit gemacht habe, und diese dann an interpretationsbedürftige Stellen herantrage, so handelt es sich dabei um Alltagswissen als VH. Gedankenexperimente, wie etwa die Frage „wie hätte diese oder jene Situation auch anders geschildert werden können?“, „was hätte wohl eine andere Person an der Stelle des Erzählers getan?“ oder „welche anderen Bedingungen müßten in schulischen Kontexten existieren, damit bestimmte Deutungsmuster so nicht mehr auftauchen?“, sind imaginative, fiktive und utopische VH. Die theoretischen Überlegungen im Anschluß an Autoren genetisch-strukturalistischer bzw. kulturhistorischer Provenienz sind vorwiegend formaltheoretische VH. Ein – noch nicht vorfindliches – Entwicklungsmodell des Geschichtsbewußtseins wäre ein bereichsspezifischer VH. Die referierten und kritisierten empirischen Studien zur historischen Sinnbildung im Jugenderalter schließlich sind empirisch-materiale VH. (Für die Rolle von Vergleichshorizonten im Forschungsprozeß vgl. auch Tabelle 8).

An dieser Stelle ist nun der Platz, auf die oben genannten Modifikationen methodologischer Art hinzuweisen, die Straub (1999a) an der dokumentarischen Methode, wie sie ursprünglich von Bohnsack (vgl. etwa 2000a) eingeführt wurde, vorgenommen hat.⁹⁴ Die eben explizierten Vergleichshorizonte finden sich auch in neuesten Veröffentlichungen Bohnsacks und seiner Mitarbeiter nicht (vgl. erst wieder Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl 2001). Im Gegensatz zu Straub betont letzterer nämlich den besonderen Wert empirisch fundierter VH. An theoretischen VH möchte Bohnsack lediglich grundlegende theoretische Konzepte, wie Handlung, Identität, Rolle und dergleichen gelten lassen. Der Grund hierfür liegt wohl in der Angst, bei Hinzuziehung auch anderer Gegenhorizonte doch wieder subsumptionslogisch zu verfahren, die Eigenarten des zu untersuchenden Phänomens zu destruieren und damit dem Prinzip „Offenheit“ (vgl. Abschnitt 2.1) nicht Rechnung zu tragen. Diese Befürchtung halte ich durchaus für begründet, da sich tatsächlich jede in Anspruch genommene Interpretationshilfe in ihr Gegenteil verwandeln, mithin also einen mehr oder minder unvoreingenommenen Blick auf die empirischen Phänomene eher verstellen denn befördern kann. Zugleich gilt allerdings auch, daß ohne diese Hilfen nichts „gesehen“ wird, das empirische Material also „dunkel“ bleibt. Wenn sozialwissenschaftliches Interpretieren zumindest in einigen Aspekten auch den Charakter einer „Kunstlehre“ hat, dann wäre wohl eben hierin eine Kunst zu sehen: Möglichst elaborierte Vergleichshorizonte zur Verfügung zu haben,

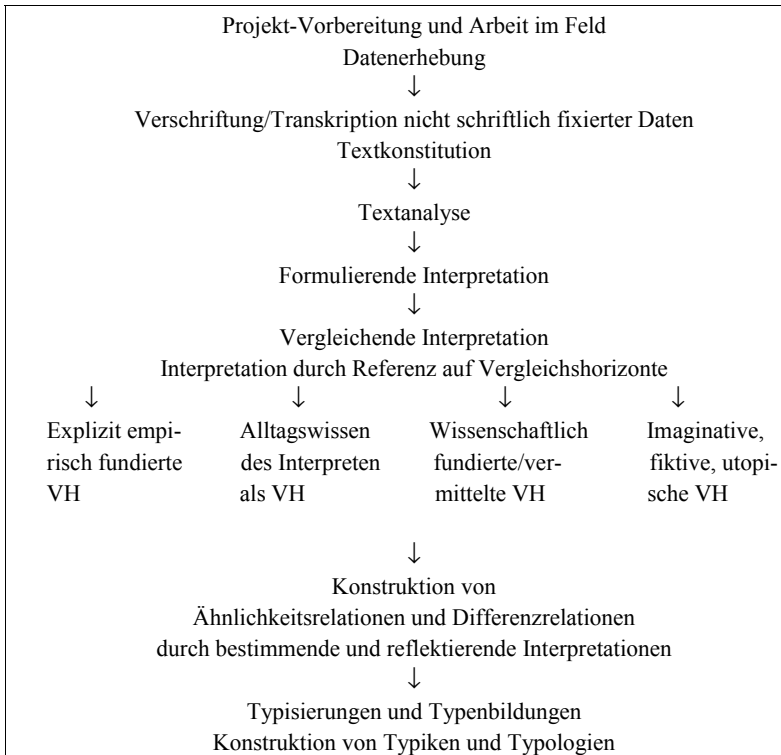
94 Vgl. auch meinen Rezensionssatz zu Bohnsacks (1999) Einführungstext (Kölbl 2000b).

diese aber gleichsam bedarfsweise stärker oder lockerer zügeln und zudem fallweise verändern zu können. In gewisser Weise konterkariert Bohnsack (2000a: Kapitel 8) mit der Privilegierung der genannten Gegenhorizonte auch seine zutreffenden Ausführungen wider die Möglichkeit einer induktiv verfahrenen Sozialwissenschaft (vgl. ebd.: Kapitel 2). Das birgt die Gefahr, einer „Emergenzmythologie“ qualitativen Denkens das Wort zu reden, wie sie Kelle (1994, insbesondere: 115-132; vgl. auch Kelle und Kluge 1999) in detaillierter und schlüssiger Weise für einige prominente interpretative Methodologien herausgestellt hat. Mit Bohnsack (Kapitel 2) möchte ich gegen Bohnsack (Kapitel 8) auf der Theoriegeladenheit empirischer Analysen beharren und dazu abschließend einen entsprechenden Gedanken Dahmers (1989: 294) zitieren, der nicht allein für den Prozeß klinisch-psychoanalytischen Verstehens Gültigkeit beanspruchen kann: „Ein Psychoanalytiker, der nicht mit Geschichte und Politik, Kulturgeschichte und Religionswissenschaft, Literatur und Mythologie vertraut ist, der kann auch seine Patienten nicht verstehen, der kann nicht deuten – weil ihm eben nichts einfällt.“

Die Berücksichtigung von Vergleichshorizonten allein macht aber noch nicht den Akt des Interpretierens aus. Um die kognitiven Operationen zu beschreiben, die bei der Interpretation von Texten zur Geltung kommen, kann mit Straub (1999a) auf Kants „Kritik der Urteilskraft“ (1977) zurückgegriffen werden. Kant unterscheidet dort zwischen zwei Arten der Urteilskraft. Die eine nennt er die *bestimmende*, die andere die *reflektierende Urteilskraft* bzw. *Vernunft*. Während jene empirische Phänomene unter bereits bestehende Schemata oder Kategorien subsumiert, ist diese durch Kreativität ausgezeichnet. Die reflektierende Urteilskraft wird immer dann nötig, wenn sich einzelne Aspekte den bekannten Begrifflichkeiten nicht fügen. Tritt ein solcher Fall ein, wird es nötig, nach neuen Termini, Schemata, Kategorien und dergleichen zu fragen. Damit entstehen sodann wiederum Begriffe, die für spätere Untersuchungen Interpretationsfolien bestimmender Vernunft abgeben können. So dient reflektierende Urteilskraft letztlich wieder der bestimmenden Vernunft.⁹⁵

95 Wie sieht diese Unterscheidung bei Kant selbst aus? „Die Urteilskraft kann entweder als bloßes Vermögen, über eine gegebene Vorstellung, zum Behuf eines dadurch möglichen Begriffs, nach einem gewissen Prinzip zu reflektieren, oder als ein Vermögen, einen zum Grunde liegenden Begriff durch eine gegebene empirische Vorstellung zu bestimmen, angesehen werden. Im ersten Fall ist sie die reflektierende, im zweiten Fall die bestimmende Urteilskraft. Reflektieren (Überlegen) aber ist: gegebene Vorstellungen entweder mit andern, oder aber mit seinem Erkenntnisvermögen, in Beziehung auf einen dadurch möglichen Begriff, zu vergleichen und zusammen zu halten. Die reflektierende Urteilskraft ist diejenige, welche man auch

Tabelle 8: Vergleichende Interpretationen im Forschungsprozeß
(Tabelle nach Straub 1999a: 221)



Ein solches Konzept komparativer Analysen entspricht der Programmatik der *grounded theory* von Glaser und Strauss (1967; vgl. Abschnitt 3) und weist mit dem abduktiven Schluß sensu Peirce Ähnlichkeiten auf (Reichertz 2000: 276-285). In deren Konzeption ist das Vergleichen auch die grundlegende Operation bei einer empirisch fundierten Theoriebildung. Das beständige Vergleichen wird natürlich nicht um seiner selbst willen durchgeführt oder bloß, um eine einzige Textstelle besser zu verstehen, sondern soll letztlich der Typisierung des Datenmaterials dienen. Damit wird die Windelbandsche Unterscheidung zwischen einer *nomothetischen* und einer *idiographischen* Wissenschaft (vgl. Windelband 1894) für so durchgeführte empirische Studien unterlaufen. Zwar nimmt die vorliegende interpretative Arbeit ihren Ausgang beim Einzelfall. Die Konfrontierung des am Einzelfall gewonnenen Datenmaterials mit anderen Fällen und die Heranziehung unterschiedlicher Vergleichshorizonte, wie oben beschrieben, dienen

das Beurteilungsvermögen (facultas diiudicandi) nennt“ (Kant 1977: 25, zit. n. Straub 1999a: 222 f.).

ja nicht der Aufklärung idiosynkratischer Strukturen eines bestimmten Einzelfalls, sondern sind als ein methodischer Zwischenschritt zur Gewinnung von Typiken anzusehen. Somit wird aber weder die Beschäftigung mit dem Einzelfall zu einer Beschreibung des nur individuell Interessanten, noch wird die Verallgemeinerung der an Einzelfällen gewonnenen Erkenntnisse unbrauchbar für das Verstehen konkreter Einzelfälle. In dem beschriebenen Vorgehen ist der Einzelfall in den Typisierungsleistungen aufgehoben. Dabei können derlei Typisierungen im bereits zitierten Schützschens Sinne als Konstruktionen zweiten Grades begriffen werden.

5.4 Aspekte der Geltungsbegründung

Es ist des öfteren die Ansicht vorzufinden, die wissenschaftliche Überzeugungskraft qualitativer Sozialforschung sei insbesondere durch die Formulierung und Einhaltung strenger Gütekriterien zu steigern. Zu häufig würden mehr oder weniger gut formulierte Interpretationen qualitativer Daten unter naiver Absehung ihrer theoretischen und empirischen Triftigkeit schon für wissenschaftliche Elaborate genommen. Dies führe im günstigsten Falle ins gehobene Feuilleton, nicht aber in szientifische Gefilde. Mag diese Einschätzung etwas überzogen sein, so trifft sie doch einen richtigen Punkt. Anders als in der nomologischen Sozialwissenschaft, die über ein ausgefeiltes Instrumentarium zur Geltungsbegründung und -überprüfung verfügt, hat die Reflexion bezüglich der Güte empirischer Interpretationen in der qualitativen Sozialforschung nämlich noch eine verhältnismäßig junge Tradition, eine Tradition zumal, die z.T. noch nicht in die Forschungspraxis selbst eingedrungen ist. Im Anschluß an Steinke (1999: 43-52; 2000) können drei grundsätzliche Positionen unterschieden werden, deren Berechtigung zu erörtern sein wird:

1. Die komplette oder zumindest partielle Übernahme testtheoretischer Kriterien
2. Die Entwicklung eigener spezifischer Kriterien
3. Die Ablehnung von Gütekriterien überhaupt im Zuge postmoderner Strömungen

Ad 1) Der Idee einer Einheitlichkeit der sozialwissenschaftlichen Forschung verpflichtet, bemühen sich manche Wissenschaftler (etwa Mayring, Kelle, Lincoln, Guba, Kirk, Miller) mit unterschiedlicher Rigorosität, quantitative Gütekriterien an die qualitative Forschung anzupassen. Dabei handelt es sich um die Kriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität mit ihren unterschiedlichen Ausdifferenzierungen wie etwa der Auswertungsobjektivität, internen Validität oder Interrater-Reliabilität wie sie aus der klassischen Testtheorie (s. hierzu

die einschlägige Arbeit von Lienert und Raatz 1994) bekannt sind. Das letztgenannte Gütekriterium – also die Interrater-Reliabilität – wird beispielsweise in der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet, um zu überprüfen, inwiefern unterschiedliche Auswerter zu denselben kategorialen Zuordnungen gelangen.

Ad 2) Forscher, die die Entwicklung eigener spezifischer Kriterien fordern, lehnen die eben skizzierte Position als unzulässig ab. Durch die Übertragung quantitativer Gütekriterien – so ihr Argument – werde die Besonderheit eines qualitativen Zugangs letztlich doch wieder erstickt und die Innovationskraft, dieser Art Sozialwissenschaft zu betreiben, verschenkt. Gemeinsam ist beiden Gruppen, die hier freilich idealtypisch gegenübergestellt werden, die Überzeugung, qualitative Forschung bedürfe dringend einer Reihe von Kriterien, an denen die Geltung empirisch gewonnener Aussagen zu beurteilen sei. Der Unterschied besteht nun eben darin, daß die der zweiten Position zuneigenden Wissenschaftler eigene Gütekriterien fordern, die sich deutlich von den Kriterien der nomologischen Sozialwissenschaft unterscheiden. Als solche Kriterien werden beispielsweise die kommunikative Validierung oder die Triangulation (ursprünglich ein Terminus aus der Schifffahrt) diskutiert. Unter dieser wird die Auffassung verstanden, durch den Rekurs auf unterschiedliche Methoden, Theorien, Daten oder Forscher könne man zu einer tieferen Einsicht in einen Untersuchungsgegenstand kommen. Jenes Kriterium bezeichnet die Überzeugung, die vom Forscher vorgenommenen Interpretationen müßten in einem zweiten Schritt den Forschungspartnern vorgelegt und mit ihnen auf ihre Gültigkeit hin diskutiert werden. Im Rahmen des bereits mehrfach angesprochenen Forschungsprogramms Subjektive Theorien spielt dieses Kriterium bekanntlich eine entscheidende Rolle nicht allein in epistemischer, sondern vielleicht sogar noch mehr in normativ-ethischer Hinsicht.

Ad 3) Die philosophische, literatur- und kunstwissenschaftliche Strömung, die vage mit dem Sammelnamen der Postmoderne belegt wird (zu Geschichte, Autoren und Themen der Postmoderne vgl. etwa Welsch 1988), hat mit einiger Verspätung die Sozialwissenschaften erreicht, wenngleich ihr Zenit – sollte sie denn hier überhaupt einen solchen gehabt haben – wie andernorts auch, längst überschritten scheint. Hier werden ganz heterogene Ansichten zum Problem der Geltungsbegründung vorgelegt: So wird in bestimmten Spielarten des Sozialkonstruktivismus dafür argumentiert, die Frage nach der Beziehung zwischen Interpretation und dem, worauf sich die Interpretation bezieht – also „Welt“ im weitesten Sinne – als mit den Grundlagen des Sozialkonstruktivismus unvereinbar aufzugeben (vgl. Shotter 1990: 69, zit. n. Steinke ebd.: 321). Oder es wird gefordert, der Forscher solle seine Texte in der ersten Person Singular schreiben, um die Kluft zwischen sich und dem Forschungspartner zu überwinden, dann

würden sich Fragen nach Reliabilität und Validität gar nicht mehr stellen.

Mit Steinke halte ich die zuletzt skizzierte Position für unvereinbar mit den Erfordernissen einer Erfahrungswissenschaft und folge ihr in dem Plädoyer zur Aufstellung von spezifischen Kernkriterien für die qualitative Forschung. Solche kann man nun nicht allein bei Steinke finden, sondern in überzeugender Weise formuliert ebenso bei Bohnsack (2000a: Kapitel 9). Dadurch, daß dieser das eine Extrem – Gütekriterien in der qualitativen Forschung haben das ganz Andere zu sein – wie das andere Extrem – Gütekriterien in der qualitativen Forschung sind an die Gütekriterien in der quantitativen Forschung anzugleichen – ablehnt, bringt er einen nüchternen und der Sache adäquaten Ton in die Auseinandersetzung. Daß er dabei nicht zu einem interesselosen und „kompromißlerischen“ Befürworter einer vermeintlichen goldenen Mitte wird, liegt an der wohlüberlegten methodologischen Fundierung seiner Vorschläge in der Mannheimschen Wissenssoziologie, die – wie bereits oben erwähnt – nicht allein Pate bei der Ausformulierung seiner Auswertungsvorschläge stand, sondern eben auch bei den Aspekten der Geltungsbegründung von qualitativ-methodisch fundierten empirischen Aussagen. Bohnsack geht im einzelnen auf Validität, Verallgemeinerbarkeit, Reproduzierbarkeit und Zuverlässigkeit ein.

Die *Validität* interpretativ gewonnener Aussagen hängt in entscheidender Weise davon ab, inwiefern der Forscher es vermag zu zeigen, daß er Daten interpretiert hat, die nach den Regeln der Kunst erhoben und verschriftet wurden und denen Authentizität zukommt. Zur Gewährleistung dieses Kriteriums wird er sich also darum bemühen, den eigenen Forschungsprozeß möglichst weitgehend offen zu legen. Dies betrifft nun nicht allein die Transparenz, was die Rekrutierung der Forschungspartner, ihre genaue Rolle im Prozeß der Datenerhebung sowie überhaupt das gesamte im engeren Sinne empirische Prozedere anbelangt, sondern ebenso die Plausibilisierung der Forschungsfrage und der leitenden theoretischen und methodologischen Prämissen.

Verallgemeinerbarkeit bedeutet in der qualitativen Sozialforschung offenkundig nicht dasselbe wie in der quantitativen Methodenlehre. Schon aufgrund der oftmals außerordentlich geringen Fallzahlen ist so gut wie nie statistische Repräsentativität gewährleistet. So muß sich denn Generalisierbarkeit in der interpretativen Forschung anders ausweisen lassen. Hier wird darunter die Reichweite und Abgrenzbarkeit bestimmter Typisierungen von anderen verstanden. Je schärfer die Konturen der Dimensionen einer Typik voneinander in komparativen Analysen herausgearbeitet wurden, desto höher wird deren Anspruch auf allgemeine Gültigkeit sein können.

Reproduzierbarkeit „als Voraussetzung für intersubjektive Überprüfbarkeit“ (ebd.: 188) bedeutet, den erhebungsmethodischen Zugang

so zu gestalten, daß die Forschungspartner ihre subjektiven Relevanzsetzungen möglichst gut artikulieren oder, wie man auch sagen könnte: reproduzieren können sollen. Dabei wird die Annahme getroffen, die Deutungsmuster der Untersuchungsteilnehmer würden nicht (vorwiegend) situativ gesteuert entstehen, sondern sich lediglich in geeigneten Situationen reproduzieren. Somit sollten die (grundlegenden) subjektiven Relevanzsetzungen von Forschungspartnern in unterschiedlichen Erhebungssituationen – so denn diese *lege artis* gestaltet werden – nicht erheblich variieren.

Zuverlässigkeit schließlich soll dadurch gewährleistet werden, daß das eigene empirische Vorgehen begrifflich-theoretisch reflektiert und expliziert wird, so daß die Folie für die eigenen Schlußfolgerungen deutlich, kritisierbar und veränderbar wird.

VI EMPIRISCHE ERKUNDUNGEN ZUR AKTUALISIERUNG UND KONSTRUKTION JUGENDLICHEN GESCHICHTSBEWUSSTSEINS IM GESPRÄCH

„Heide: Ja also ich find, wenn man das Wort Geschichte hört, da denkt man jetzt erst eher so an die Römer oder so aber ich find eigentlich das interessanter so jetzt mit/so unser Jahrhundert/

Achim: greiflich/

Heide: weil/

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.“

Heide und Achim (beide 8. Klasse, Gymnasium)

Die interpretative Durcharbeitung des empirischen Materials legt im Einklang mit den begrifflichen und theoretischen Überlegungen (Kapitel II und IV) eine akzentuierende Zweiteilung des Geschichtsbeußtseins nahe. Dabei kann zum einen derjenige Komplex des historischen Bewußtseins namhaft gemacht werden, in dem es vorwiegend um das Subjekt historischen Denkens, Imaginierens und Redens selbst in seiner gleichermaßen reflexiv durchdrungenen wie auch „bloß“ praktisch wirksamen Historizität geht. Dieser Bereich soll in Anspielung auf die berühmte Arbeit von Wilhelm Schapp unter dem Titel „In Geschichte verstrickt“ abgehandelt werden.⁹⁶ Auf der anderen Seite hat man es bei den Äußerungen der hier befragten Forschungspartner stets auch mit mehr oder weniger deutlichen Spuren einer in die Alltagswelt eingesickerten Geschichtswissenschaft zu tun, die dafür ver-

96 Wilhelm Schapp war der erste Doktorand Edmund Husserls und hat mit seinem Buch „In Geschichten verstrickt“ (1976), in dem er die existenzielle gegenüber einer bloß äußerlichen Dimension von Geschichten herausarbeitet, einen Beitrag geleistet, der noch in rezenten narrationstheoretischen Überlegungen von Bedeutung ist. In der gegenwärtigen deutschsprachigen Psychologie ist Schapps Ansatz von Uwe Laucken (1989) und Jürgen Straub (1989, 1999a) rezipiert worden.

antwortlich ist, daß die Jugendlichen sich Fragen nach der intersubjektiven Überprüfbarkeit historischer Aussagen stellen, die Adäquatheit historischer Erklärungen kritisch evaluieren und dergleichen mehr. Dieser Komplex ist mit „Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewußtsein“ überschrieben. Damit ist deutlich, daß die Lebensform der Jugendlichen als eine partiell szientifischen Standards verpflichtete angesehen werden darf – mit Habermas könnte man auch von einer rationalisierten Lebensform sprechen (vgl. Habermas 1981; etwa Band 1: 225-368 oder Band 2: 173-296). Akzentuierend läßt sich auch sagen, daß der erste Komplex besonders „ich-nah“, der andere dagegen eher „ich-fern“ ist (s. Kapitel II). Beiden Komplexen (letzterem allerdings besonders) ist eine deutliche Imprägnierung durch die Moderne gemeinsam.

Im folgenden werde ich eine einzelfallübergreifende Betrachtungsweise einnehmen.⁹⁷ Dies bedeutet freilich nicht, es würde gleichsam nur aus der Vogelschau auf das empirische Material geblickt werden. Vielmehr werden eine Reihe an Auszügen aus den Transkripten zitiert und analysiert werden, allerdings nicht vorzugsweise in einzelfall-analytischer Perspektive, sondern gleich in Richtung allgemeiner typisierbarer Merkmale, expliziter Systematisierungsversuche und explanativer Hypothesen. Ich gehe zunächst auf das thematische Spektrum und die Relevanzsetzungen ein, die im empirischen Material sichtbar werden (1). Sodann widme ich mich ausführlich Aspekten der Verstricktheit in Geschichte (2) sowie des verwissenschaftlichten Geschichtsbewußtseins (3). Abschließend fasse ich die wichtigsten empirischen Resultate zusammen (4).

1 Thematisches Spektrum und Relevanzsetzungen

Es lassen sich über alle erhobenen Daten hinweg Tabellen, die die thematische Reichweite des Textkorpus markieren, erstellen und kommentieren. Zuvor seien aber die „historischen“ Gegenstände, die die Forschungspartner imaginiert oder mitgebracht haben, präsentiert. Der Beginn dieses Kapitels korrespondiert mit dem jeweiligen Beginn der sechs durchgeführten Gruppendiskussionen.

97 Für eine detaillierte Einzelfallanalyse siehe Kölbl und Straub (2001b). Die dort vorgestellten Ergebnisse sind in das vorliegende Kapitel integriert worden.

Tabelle 9⁹⁸: Gegenstände, die die Forschungspartner mit Geschichte verbinden

Hauptschule	Gymnasium
6. Klasse	6. Klasse
Globus (männlicher Forschungspartner)	Fernseher od. Geschichtsbuch (weibliche Forschungspartnerin)
Steine (Römer) (m.)	Buch „Mythen der Welt“ (m.)
Stock (für Feuer) (w.)	Fossil (m.)
Stock (für Waffen) (w.)	Versteinerung (w.)
8. Klasse	8. Klasse
Textilien (w.)	Hakenkreuzfahne (w)
CD-Player und CD (w.)	„Ariernachweis“ (w.)
Nähmaschine (m.)	Kissen von der Oma (w.)
Dampflok (m.)	„Das große Buch vom Jazz“ (m.)
10. Klasse	10. Klasse
Atlas (m.)	Zollstock mit Daten (m.)
Bibel (w.)	Stein aus antiker Stadt (w.)
Hammer („Kampf“) (m.)	Stein aus Berliner Mauer (m.)
Buch „Die Outsider“ (w.)	Schloß von Versailles (w.)

Die Variationsbreite dessen, was die Forschungspartner an Gegenständen, die sie mit Geschichte verbinden würden und dann zu den Gruppengesprächen mitgebracht oder lediglich mündlich vorgestellt haben – so war ja die Aufforderung gewesen –, ist offensichtlich recht groß. Es bieten sich unterschiedliche Kategorisierungsmöglichkeiten zur Ordnung der Gegenstände an. Zum einen kann mit Jan Assmann (1992; s. auch Kapitel II, 2) unterschieden werden zwischen solchen Gegenständen, die mit dem kulturellen und solchen, die mit dem kommunikativen Gedächtnis zusammenhängen. Zu ersteren könnte man Globus, Atlas, Bibel, Geschichtsbuch, Fernseher, das Buch „Mythen der Welt“, „Das große Buch vom Jazz“ und den Zollstock mit geschichtlichen Daten zählen; zu letzteren: die Hakenkreuzfahne, den „Ariernachweis“ und das Kissen von der Oma. Damit sind offensichtlich jedoch noch nicht alle Gegenstände subsumiert. Dies läßt sich mit Hilfe dreier weiterer Kategorien erreichen. Der Stock zum Feuermachen, der Stock zum Waffenmachen, die Textilien, der CD-Player und die CD, die Nähmaschine sowie die Dampflok stellen

98 Daß es sich bei den aufgelisteten Gegenständen bisweilen nicht wirklich um solche handelt – wie etwa bei Dampflok oder dem Schloß von Versailles –, sei hier nur erwähnt. Da sie von den Forschungspartnern aber als Gegenstände vorgestellt wurden, finden sie hier Berücksichtigung.

sämtlich Gegenstände des zu einer bestimmten Zeit täglichen Lebens dar. Der Hammer als „Kampfsignal“, der Stein aus einer antiken Stadt, der Stein aus der Berliner Mauer sowie das Schloß von Versailles können als historische Symbole aufgefaßt werden, die über sich selbst hinausweisen; der Hammer etwa auf Auseinandersetzungen zwischen Kapital und Arbeit, der Stein aus einer antiken Stadt auf die gesamte Antike oder der Stein aus der Berliner Mauer auf Freiheit. Bei den Steinen der Römer ist nicht ganz klar, welche Steine gemeint sind. Möglicherweise sind aber auch sie als historisches Symbol gemeint und wenn sie auch vielleicht nur durch ihr Alter für Geschichte in einem ganz allgemeinen Sinne stehen (was auch bei manch anderem der eben genannten Gegenstände der Fall sein mag). Die letzte Kategorie fällt mit dem unter sie Subsumierten zusammen: Die beiden aufgeführten Versteinerungen stehen für ein weites Geschichtsverständnis, in dem auch die Naturgeschichte einen Platz findet. Das Buch „Die Outsider“ schließlich verdankt sich dem Mißverständnis einer Schülerin, die meinte, es solle in dem Gruppengespräch um Geschichten im Sinne der Belletristik gehen.

Folgendes kann hier zunächst festgehalten werden: Mit den mitgebrachten oder imaginierten Gegenständen dokumentieren die Forschungspartner, daß Geschichte für sie sowohl die Natur- als auch die Menschheitsgeschichte umfaßt, wobei letztere wiederum in die Inhalte eines kommunikativen respektive eines kulturellen Gedächtnisses zerfällt. Handelt es sich bei den Gegenständen um solche, die diesem zugeordnet werden können, zeigt sich, daß die Gymnasiasten auch speziellere Bücher („Das große Buch vom Jazz“ oder das Buch „Mythen der Welt“) mitbringen, wogegen die Hauptschüler Bücher allgemeineren Inhalts vorstellen („Atlas“, „Die Bibel“). Des weiteren fällt auf, daß die Gegenstände des (mehr oder weniger) alltäglichen Lebens eher von den Hauptschülern präsentiert werden. Dabei spielen nicht zuletzt Gegenstände, die mit körperlicher Arbeit zu tun haben, eine Rolle: die Stöcke zum Feuer- bzw. Waffenmachen und die Nähmaschine. Auch eines der beiden historischen Symbole, das von den Hauptschülern genannt wird – der Hammer – gehört in diesen Kontext. Körperliche Arbeit taucht bei den Gymnasiasten zwar auch auf, dies ist aber nicht die hauptsächliche Bedeutung, die den entsprechenden Gegenständen beigemessen wird⁹⁹ – gemeint sind hier die „verarbeitete“ Hakenkreuzfahne (s. Kap. V, 4.1) sowie das Kissen der Oma, das diese selbst genäht hat. Ohne dies überbewerten zu wollen, kann doch behauptet werden, daß sich schon in der Wahl der Gegenstände je spezifische historische Relevanzsetzungen manifestieren, die wiederum mit der gegenwärtigen sozio-kulturellen Struktur jeweiliger Lebensformen eng verknüpft ist.

99 Freilich wird dies erst richtig deutlich, wenn man die Äußerungen der Forschungspartner zu den Gegenständen betrachtet.

Ich wende mich nun den angekündigten Tabellen zu, die das weitere Themenspektrum der Gruppengespräche und der Interviews dokumentieren sollen.

Die Jugendlichen reißen eine Fülle historischer Themen an. Manche davon werden lang und breit erörtert, andere dagegen bestenfalls gestreift. Um einen möglichst lückenlosen Einblick in die Spannweite der zur Sprache gekommenen Themen zu ermöglichen, seien sie im folgenden, unter sechs Kategorien subsumiert, tabellarisch wiedergegeben. Die Kategorien sind: „Historische Figuren und Persönlichkeiten“, „Historisch wichtige Gruppen/Kollektive“, „Historische Stätten“, „Historische Zeitabschnitte und Epochen“, „Historische Ereignisse und Prozesse“ und „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?

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, Schüle, Böscher, Terhorst und Wolf (1995; s. näheres dazu in Kapitel IV, 2). Er legt es – wie schon ausgeführt – 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 und Zukunft bedacht wird. Erzähltheoretische Überlegungen bilden, wie diese wenigen Bemerkungen nochmal verdeutlichen sollen, den weitesten Rahmen für meine psychologischen Analysen des Geschichtsbewußtseins Jugendlicher. Wie bei jedem Geschichtenschema läßt sich auch dieses durch gewisse Leerstellen – die oben genannten Kategorien – markieren, die konkrete Erzählungen in variabler Weise ausfüllen können.

Die in den Listen aufgeführten Wörter wurden zu einem großen Teil von den Jugendlichen so genannt. Bisweilen habe ich selbst Wörter eingefügt. Auch sie markieren Themen bzw. Probleme des historischen Bewußtseins, die von den Forschungspartnern behandelt wurden. Die Listen dienen sowohl dazu, die manifesten Inhalte der Diskussion möglichst lückenlos zu dokumentieren als auch gewisse Ordnungskriterien deutlich zu machen. Die Themen sind nicht mehr in der strikten Reihenfolge ihrer Behandlung im Gruppengespräch ange-

führt. Sie sind in den einzelnen Kategorien thematisch oder nach der historischen Chronologie geordnet. Ich komme im Verlauf der Darstellung ausgewählter Ergebnisse auf die Listen und die zu ihrer Ordnung eingeführten Kategorien mehrfach zurück.

Tabelle 10: Historische Figuren und Persönlichkeiten

Moses	Papst Urban II	Schindler
Annobis	Friedrich Barbarossa	Adolf Hitler
Isis	Prinz Eisenherz	„Der Führer“
Tut Ench Amun	Robin Hood	John Coltrane
Ramses	Ludwig XIV.	Beatles
Kleopatra	Ludwig XVIII.	Eisenhower
Solon	Die ganzen Ludwigs	Kennedy
Alexander der Große	Johanna von Orleans	Kennedys Attentäter
Nero	Jeanne d’Arc	Mutter Theresa
Cäsar	Leonardo da Vinci	Mahatma Ghandhi
Brutus	Martin Luther	Martin Luther King
Crassus	Friedrich Spee	Thurn und Taxis
Der Volkstribun	Anna von Steinforst	Helmut Kohl
Hannibal	William Wallace	Gorbatschow
Mohammed	Shakespeare	Clinton
Fatima	Bach	Putin
Maria	Beethoven	Johannes Paul II.
Jesus	Bismarck	Saddam Hussein
Pippin	Das Kaisperpaar	Angela Merkel
Karl der Große	Kaiser Wilhelm	Gerhard Schröder
Kaiser Otto	Duke Ellington	

Tabelle 11: Historisch wichtige Gruppen/Kollektive

Pygmäen	Cowboys	Widerstandsgruppen
Neandertaler	Großlandbesitzer	Die Weiße Rose
Steinzeitmenschen	Bauern	„Dt. Mädchen Bund“
Jäger und Sammler	Das Volk	„Dt. Knaben Verein“
Sklassen	Hexen	NSDAP
Germanen	Mönche	Nazis
Griechen	Päpste	Die Hitlerjugend
Kelten	Ritter	Deutsche zur NS-Zeit
Römer	Könige	Juden zur NS-Zeit
Plebejer	Kaiser	Zwangsarbeiter
Patrizier	Adlige	Wehrmacht
Die römischen Kaiser	Fürsten	Die Alliierten
Senat	Priester	Die UN
Diktatoren	Piraten	Die NATO
Imperatoren	Engl. Berufsheer	„Die Frauen“
Alleinherrscher	Schott. Bauernarmee	Gewerkschaften
Die Perser	Die Quäker	ÖTV
Ägypter	Bürger	CDU
Pharaonen	Arbeiter	SPD
Goten	Das Proletariat	Hippies
Azteken	Die Reichen	Moslems
Mayas	Die Armen	Christen
Inkas	Neger	Juden
Die Osmanen	„Die Schwarzen“	Wessis
Konquistadoren	Sklassen	Ossis
Die Eroberer	Ku-Klux-Klan	Stasi
Amerikaner	Frühere dt. Parteien	Greenpeace
Indianer	Widerstandskämpfer	

Tabelle 12: Historische Stätten

Sparta	Mongolei	Stalingrad
Xanten	China	Auschwitz
Rom	Indien	Nürnberg
Ostia Antica	Afrika	Reichsparteitag
Pompeji	Australien	Konzentrationslager
Karthago	Kaiserthermen	KZ
Issos	Basilika	Luftschutzbunker
Ägypten	Das heilige Grab	Bunker
Pyramiden	Das heilige Land	Gaskammer
Die Sphinx	Schloß Broich	Die Normandie
Der Nil	Schloß von Versailles	Hiroshima
Troja	Der Wilde Westen	Das geteilte Dt.
Perle	Lourdes	Berlin
Germanien	Bernaux	Ost-Berlin
Griechenland	Der Kölner Dom	Die Berliner Mauer
Athen	Der Eifelturm	Die Mauer
Koloß von Rhodos	Kurdistan	„Antifas. Schutzwall“
Schwebende Gärten	Brandenburger Tor	DDR
Amerika	Nord-/Südstaaten	Bundesrepublik

Tabelle 13: Historische Zeitabschnitte und Epochen

Eiszeit	16. Jahrhundert	Weimarer Republik
Steinzeit	Barock	Hitlerzeit
Bronzezeit	Der Absolutismus	Hitlers Zeiten
Antike	17. Jahrhundert	Die NS-Zeit
Römerzeit	18. Jahrhundert	Die Nazi-Zeit
Pharaonenzeit	19. Jahrhundert	Nationalsozialismus
Osmanisches Reich	Industrialisierung	Nachkriegszeit
Indianerzeit	Kolonialismus	20. Jahrhundert
Mittelalter	Imperialismus	Heute
Die Neuzeit	Unser Jahrhundert	

Tabelle 14: Historische Ereignisse und Prozesse

Der Urknall	Hexenverfolgung	Attentat auf Hitler
Affe bis Mensch	Erste Postkutsche	Judenverfolgung
Erfindung des Rades	Glaubenskriege	Zweiter Weltkrieg
333 Issos Keilerei	Dreißigjähriger Krieg	1945
Die Perserkriege	Franz. Revolution	Teilung Deutschlands
Punische Kriege	Sturm auf die Bastille	Vietnamkrieg
Ermordung Cäsars	Gründung Dt. Reich	Die Mondlandung
Geburt Jesu	Erfindung Glühlampe	68er Revolte
Missionen Ottos	Untergang der Titanic	Wahl Helmut Kohls
Erster Kreuzzug	Attentat von Sarajevo	Fall der Mauer
Ritterkreuzzüge	Erster Weltkrieg	Wiedervereinigung
Die heiligen Kriege	Weltwirtschafts-Krise	Golfkrieg
Erfindung Maschinen	Währungswechsel	Kosovo-Konflikt
Erfindung Waffen	„Machtergreifung“	Wahl Schröder
Entdeckung Amerikas	Reichspogromnacht	

Tabelle 15: Medien historischer Repräsentation

Bücher	<p>Die Bibel</p> <p>Der Koran</p> <p>Ein Lexikon</p> <p>Bücher über Ägypten</p> <p>Bücher über Rom</p> <p>„Mythen der Welt“</p> <p>„Wolken vor dem Mond“ (Roman um die Arche-Noah- Thematik)</p> <p>Bücher über Indianer</p> <p>Die Romane Karl Mays</p> <p>„Onkel Toms Hütte“</p> <p>„Schwarz, Weiß, Kariert“ (Roman über ein schwarzes Mädchen in den USA 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>„Damals war es Friedrich“</p> <p>Ein Buch über Hitler oder den</p>
--------	--

	Zweiten Weltkrieg Schulbuch zum Geschichtsunterricht Schulbuch zum Politikunterricht
Filme	Die Asterix Filme „Gladiator“ „Sandalenabenteuer“ im Fernsehen „Der Wurm in der Asche“ (ein Film über die Arche Noah) Ein Film über Jeanne d’Arc „Braveheart“ Filme über die Zeit Ludwigs des XIV. „Der Tod war vorher“ (Film über eine Hungersnot in England) „Titanic“ „Das Leben ist schön“ „Schindlers Liste“ „Der Soldat James Ryan“ Ein Film über die Weiße Rose „Forrest Gump“ Dokumentarfilme
Computerspiele	Empire I Empire II (beides PC-Spiele mit geschichtlichem Hintergrund)
Berichte und Erzählungen von Augenzeugen	Erzählung eines jüdischen Nachbarn, der Auschwitz überlebt hat Erzählungen von den Großeltern über die NS-Zeit und die Nachkriegszeit Erzählungen von Lehrern, Bekannten und Verwandten Erzählungen von Geschwistern
Relikte/Dokumente/ Artefakte/Symbole	Dinosaurierskelette Fossilien Mammutbabies Der Ötzi Keltengräber Die Mumien der Pharaonen Ruinen Mosaik

	Antike Münzen Eine zu Gebrauchsgegenständen verarbeitete Hakenkreuzfahne Der „Ariernachweis“ der Familie Ein Kissen, das die Großmutter genäht hat Fahnen Religiöse Symbole Photoalben Computerdateien
Museen	Ein Mammuteum Das Landesmuseum Textilmuseum in Bocholt Das Haus der Geschichte in Bonn

Wie schon die eben vorgenommene Auflistung der Gegenstände bestätigen auch die obigen Listen ein weites Spektrum an generierten historischen Assoziationen. Der Begriff „Assoziation“ ist mit Bedacht gewählt. Schließlich fallen manche Stichwörter lediglich en passant, wohingegen andere lang und breit erörtert werden. Aber schon mittels einfacher Auflistungen wie dieser mag man geneigt sein, bei der Abqualifizierung auch der Gehalte historischen Wissens von Jugendlichen vorsichtiger zu sein. Ein weitergehender kategorisierender Zugriff ergibt mindestens folgendes:

1. Bei den historischen Figuren und Persönlichkeiten werden nicht allein „herausragende“ Männer, sondern ebenso „herausragende“ Frauen genannt. Außer positiven, heldenhaften Figuren werden auch „Schurken“ bedacht. Wenngleich Personen des im engeren Sinne politischen Lebens die größte Gruppe darstellen, finden doch auch Menschen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen, namentlich der Musik Berücksichtigung.

2. Bei den historisch wichtigen Gruppen/Kollektiven werden unterschiedliche Völker bzw. Angehörige verschiedener Nationen zu unterschiedlichen Zeiten erwähnt. Darüber hinaus diskutieren die Forschungspartner über unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen, auch – wobei dies mit enthalten ist – jenseits der Leitdifferenz zwischen Unterjochern und Unterjochten in der Historie. Besondere Aufmerksamkeit erfahren außerdem Religionsgemeinschaften, politische Parteien und andere politisch motivierte Vereinigungen sowie inter- bzw. transnationale Institutionen, Bündnisse sowie Verbündete. Schließlich wird über historische „Großsubjekte“ gesprochen, die gewissermaßen selbst wiederum als quasi konstante Größen gelten können, etwa „das“ Volk oder „die“ Frauen.

3. An historischen Stätten werden gleichermaßen untergegangene wie noch – zumindest in Spuren – vorhandene Stätten genannt. Des weiteren finden sich in der Tabelle historische Orte der unmittelbaren Umgebung der Jugendlichen wie auch anderer Teile Deutschlands, Europas sowie schließlich außereuropäischer Länder bzw. Weltregionen. Es werden Flüsse, Orte, Städte, Landschaften, Landesteile, Länder und Kontinente erwähnt. Bei den Städten werden nicht zuletzt solche bedacht, die als historische Chiffren bzw. narrative Abkürzungen gelten können (z.B. Auschwitz). Schließlich werden einzelne Gebäude, Gebäudereste sowie Monumente angesprochen.

4. Die erörterten historischen Zeitabschnitte und Epochen reichen von Zeiten, in denen es noch keine Menschen gab bis zum heutigen Tag. Dazwischen werden in mehr oder minder großen Sprüngen saliente Epochenbezeichnungen bzw. Zeitabschnitte berücksichtigt. Die stärkste Binnengliederung weist „unser“ Jahrhundert auf.

5. Bei den historischen Ereignissen und Prozessen ist eine deutliche Überrepräsentanz von Kriegen und Schlachten zu bemerken. Ansonsten finden sich in der Auflistung markante Daten, historische Wendepunkte sowie solche Ereignisse, die gemeinhin als Auslöser für größere historische Prozesse gelten. Des weiteren fällt auf, daß eine Reihe an Erfindungen, die im zivilen und/oder im militärischen Bereich Verwendung finden, erwähnt werden. Außer der Sozial- und Kulturgeschichte geht es auch um die Naturgeschichte. Bei letzterer werden sowohl Aspekte der belebten als auch der unbelebten Naturgeschichte berücksichtigt.

6. Außer den bereits vorgenommenen Kategorisierungen können bei den Medien historischer Repräsentation noch folgende Binnendifferenzierungen angebracht werden: Die aufgelisteten Bücher lassen sich zusammenfassen zu religiösen Texten, wissenschaftlichen Arbeiten, Sachbüchern sowie Romanen (vorwiegend im Genre des Jugendbuchs). Bei den Filmen kann unterschieden werden zwischen „trivialen“ unterhaltenden Historienfilmen, solchen Filmen mit historischem Inhalt, die zwar ebenfalls der Unterhaltung dienen, allerdings einer „ernsthafte“ und schließlich Dokumentarfilmen. Hier – wie im übrigen auch bei anderen Listen und den aufgezählten Büchern – fällt einmal mehr auf, wie stark das Thema Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg repräsentiert ist.

Insgesamt kann gesagt werden, daß eine eindruckliche Fülle an Stichwörtern in den Diskussionen und Interviews generiert worden ist. Da es sich dabei um aggregierte Daten handelt, wäre ein Schluß auf je einzelne „Träger“ von Geschichtsbewußtsein falsch. Die Variationsbreite der angerissenen oder auch intensiver diskutierten Themen in ihrer je besonderen Eigenart läßt sich aber unter Rekurs auf schul-, milieu-, geschlechts- sowie altersspezifische Einflüsse zumindest teilweise aufklären. Dieser Rückgriff auf „varianzgenerierende“

Quellen wird in den unteren Abschnitten verstärkt erfolgen. Daher mögen an dieser Stelle ein paar wenige noch eher vage und unvollständige Hinweise vor allem zu den vorgenommenen Relevanzsetzungen der Jugendlichen genügen, deren Triftigkeit zudem nicht allein aus den vorgestellten Tabellen ersehen werden kann, sondern nur unter Berücksichtigung der gesamten Diskussions- bzw. Interviewabläufe. Insbesondere im Abschnitt „In Geschichte verstrickt“ werden diese kursorischen Hinweise und empirisch genährten Vermutungen aber näher konturiert, ergänzt und ausdifferenziert, in ihrem Zustandekommen transparenter gemacht und in einen explanativen Rahmen gestellt werden. Die nachfolgenden Thesen mögen daher – wie auch die obigen Auflistungen – gewissermaßen als Vorgriffe dienen.

1. Das Thema Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg spielt eine überragende Rolle für das historische Bewußtsein der befragten Jugendlichen. Eine besondere Virulenz bekommt das Thema für die Forschungspartner der zehnten Klasse.

2. Der historische Horizont – durchaus auch im wörtlichen Sinne – der Gymnasiasten ist deutlich weiter als der der Hauptschüler. Die unterschiedliche Weite eines solchermaßen gefaßten Horizontes schlägt sich nicht allein im Wissen um die Geschichte anderer Länder und Kulturen außerhalb der eigenen Nation bzw. außerhalb des europäischen Kulturkreises nieder, sondern bereits im Interesse hieran und den Wünschen, die an einen idealen Geschichtsunterricht gerichtet werden. Zum anderen zeigt sich der unterschiedliche Horizont darin, daß die Gymnasiasten insgesamt mehr und spezifischere Stichwörter generieren als die Hauptschüler. Das macht sich nicht zuletzt in der Struktur und Detailliertheit historischen Erzählens bemerkbar.

3. Die Gymnasiasten greifen auf typische „bildungsbürgerliche“ Medien zurück beim Aufbau ihres historischen Bewußtseins bzw. werden von ihrer Umgebung auf diese Medien verwiesen. Bei den Hauptschülern spielen solche Medien eine deutlich geringere Rolle.

4. Obwohl insbesondere die Gemeinsamkeiten der Interessen der männlichen und weiblichen Forschungspartner ins Auge fallen, können dennoch „weibliche“ und „männliche“ Relevanzsetzungen identifiziert werden. Zu ersteren können gerechnet werden: ein besonderes Interesse an der Rolle „der“ Frau bzw. konkreter Frauen in der Geschichte sowie der Ästhetik vergangener Dinge. Zu letzteren können gezählt werden: ein stärkeres Interesse an militärischen Auseinandersetzungen.

2 In Geschichte verstrickt

In Geschichte verstrickt sind die von mir befragten Jugendlichen dann und insofern sie sich selbst als von Geschichte in vielfältiger Weise berührt, mehr noch: durchdrungen erleben. Dies ist stets dann der Fall,

wenn sie sich für bestimmte historische Phänomene begeistern, sich vor ihnen fürchten, sie besser zu verstehen suchen, jedenfalls eine intensive Auseinandersetzung mit ihnen suchen. Ganz gewiß ist dies ebenso dann der Fall, wenn es beim adoleszenten Nachdenken und Sprechen über Historie um Aspekte der eigenen, mit Geschichte verwobenen Identität geht. Was interessiert die Forschungspartner an und in der Geschichte? Welche Medien der Vermittlung historischer Inhalte sprechen sie besonders an, welche eher nicht? Welche Rolle spielt dabei der Schulunterricht? Außerdem: Welche historischen Tatbestände werden zur Bildung einer historisch vermittelten Identität, wann, wie und bei wem besonders virulent? Die Details ausklammernd kann vorwegnehmend gesagt werden, daß Authentizität sowie Anschaulichkeit als wichtigste „Generatoren“ adoleszenten historischen Interesses gelten können. Dies bezieht sich auf unterschiedliche, historische Gehalte vermittelnde Medien wie Bücher oder Filme sowie ebenso auf schulische Situationen; gleichermaßen trifft dies schließlich zu auf Interaktionen mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen im außerschulischen Kontext, in denen historische Tatbestände verhandelt werden. Der im Motto zu diesem Kapitel zitierte Ausdruck einer „greifbaren Vergangenheit“ bringt die skizzierte Sachlage am besten auf den Begriff. 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 das historische Fragen der Forschungspartner am stärksten motiviert. Eine Analogie bemühend könnte man vielleicht sagen: So wie in der frühkindlichen Entwicklung das *Greifen* (materieller) Objekte eine der Voraussetzungen für das spätere *Begreifen* der (materiellen) Welt ist, so ist die Auseinandersetzung mit einer „greifbaren Vergangenheit“ möglicherweise die Voraussetzung für ein Begreifen auch solcher Aspekte der Geschichte, die eben nicht mehr so leicht „greifbar“ sind, weil zu ihrem Verständnis kognitive Operationen erforderlich werden, die über diejenigen, über die die Jugendlichen bereits verfügen, hinausweisen. Einerlei, ob die Vergangenheit aber nun greifbar ist oder nicht, ist im empirischen Material eine grundsätzliche Zweiteilung historischer Interessen zu beobachten. Da gibt es einerseits die „ernsthaften“ historischen Interessen, die sich insbesondere auf das 20. Jahrhundert beziehen, und zum anderen solche Interessen, in denen gewissermaßen geschichtliche Sehnsüchte deutlich werden. Letztere wiederum sind zumindest teilweise geschlechtsspezifisch.

Was nun Fragen historisch vermittelter Identitätsbildung angeht, so kann beobachtet werden, daß wahrgenommene und/oder zugeschriebene sozio-kulturelle *Zugehörigkeiten* eine entscheidende Rolle spielen. Solche Zugehörigkeiten betreffen die gesamte Menschheit als Referenzpunkt, das eigene Geschlecht, die Nation sowie die soziale Schicht oder Klasse. Wenn immer wieder in dieser Arbeit da-

von die Rede ist, das historische Bewußtsein der hier zu Wort kommenden Jugendlichen sei in vielerlei Hinsicht spezifisch modern, so läßt sich dies nicht allein für das verwissenschaftlichte Geschichtsbeußtsein belegen, sondern gerade auch für Aspekte der historisch vermittelten Identitätsbildung. So heißt es immer wieder, daß sich nicht-moderne Kulturen nicht zuletzt dadurch auszeichnen, daß sie sich qua historischer Verortung in ihrer Identität scharf gegen andere Kulturen abgrenzen, ja die Anderen bisweilen aus dem Kreis der Menschheit überhaupt ausschließen würden. Dies zeige sich etwa schon dadurch, daß ihre Selbstbezeichnungen wörtlich übersetzt „Mensch“ lauteten (was beispielsweise auf die Apachen oder die Bhanthu zutreffe; vgl. hierzu etwa Rösen 1998). Bei den Forschungspartnern kann das nicht beobachtet werden. Vielmehr ist oftmals (freilich nicht immer, bisweilen sind ebenso Gegenbewegungen zu sehen) zu konstatieren, daß die Jugendlichen sich um ein angemessenes Verstehen fremder historischer Wirklichkeiten bemühen, ohne dabei die Auszeichnung des Eigenen als des einzig Wahren und Richtigen im Blick zu haben.

2.1 Historische Interessen und ihre Medien

Historische Interessen spielen in dem empirischen Material schon insofern eine herausragende Rolle, als sie der Ausgangspunkt aller Befragungen sind. Ich möchte nur Folgendes in Erinnerung rufen: Nach der Nennung und Kommentierung der jeweiligen Gegenstände, die die Forschungspartner zur Gruppendiskussion mitbrachten oder mitgebracht hätten, wurden die Jugendlichen stets dazu aufgefordert, entweder unter Bezug auf diese Gegenstände oder aber auch über sie hinaus von ihren eigenen historischen Interessen zu sprechen und über sie ins Gespräch zu kommen. Auch bei den Einzelinterviews bezogen sich die „erzählgenerierenden“ Fragen zur Bildung historischer Erklärungen primär auf Themen, die die Forschungspartner, ihren jeweiligen historischen Interessen folgend, selbst ins Spiel bringen sollten. Bereits erste Lesedurchgänge durch die Textprotokolle zeigen denn auch eine erstaunliche Vielfalt an geschichtlichen Interessen. Dies zeigt sich ebenfalls in den zu Beginn wiedergegebenen Auflistungen historischer Gestalten, Prozesse, Kollektive etc. Bei näherer Hinsicht lassen sich die genannten und näher erörterten Interessen dann aber doch stärker bündeln. Einer der Dreh- und Angelpunkte kann in dem von den Forschungspartnern selbst aufgeworfenen Konzept einer „greifbaren Vergangenheit“ gesehen werden.

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

Achim: greiflich/

Heide: weil/

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 (8. Klasse, Gymnasium) (Zeilen 110-121).

Das Wort Geschichte weckt bei Heide Assoziationen, die um gängige historische Themen, wie die Römer 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 „greifbarer/die greifbare Vergangenheit“. Gegenüber der Römerzeit ist das eigene Jahrhundert also noch in unmittelbarer Nähe, eben zum Greifen nah, womit eine Verwandtschaft der Lebensform und Lebenspraxis gemeint ist. Heide verdeutlicht dies, indem sie auf noch bestehende 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 erinnert wird und demzufolge mit Erlebnissen signifikanter anderer verknüpft bleibt.

Heide: Ja und ich find das auch toll, wenn man dann noch so Erinnerungsstücke daran hat und so (8. Kl., Gym.) (Z. 123 f.).

Von unserem Jahrhundert stehen uns nicht bloß die Erzählungen der Großeltern oder anderer Verwandter zur Verfügung. Es verbinden uns auch „Erinnerungsstücke“ mit dieser Zeit. Solche Objekte stellen etwa einige der von den Jugendlichen in die Gruppendiskussionen mitgebrachten Gegenstände dar (s. 1). Es handelt sich dabei um Dinge, die man anschauen, zeigen, berühren, vielleicht mitnehmen, benutzen oder wegsperren kann, und die uns womöglich schon durch ihre äußere

re Gestalt darauf aufmerksam machen, 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 (vgl. Tilmann Habermas 1999). 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 von ihrer Großmutter zu Kissen, Schürze und Tischdecke verarbeitete Hakenkreuzfahne etwa, die die eben zitierte Heide (an anderer Stelle s. Kap. V, 4.1) als einen Gegenstand nennt, den sie besonders mit Geschichte verbinden würde, 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.

Gegen die „Mortifizierung“ historischer Phänomene

Das genaue Gegenteil einer greifbaren und damit besonders interessanten Vergangenheit stellen disparate, ohne einsehbaren Zusammenhang nebeneinandergestellte und damit sinnlos erscheinende, bloße Daten und Fakten dar.

Karin: In unserem Buch da steht ja nur was über Missionen und sonste was also ((stöhnt))/
 Heide: Ja, Mönche, ja/
 Achim: Ja das mußte/
 Karin: in unsrem Buch steht nur was über Mönche drin. Aber so vom täglichen Leben da, da steht überhaupt nichts drin. Das was einen interessiert hätte, wie die damals gelebt haben und so.

Miriam: Und meistens sind das auch nur so Daten. Dann und dann/
 Heide: ja genau/
 Miriam: wurde der zum König gekürt und so (8. Kl., Gym.) (Z. 784-796).

Die Gruppendiskussionen und Einzelinterviews werden von den Forschungspartnern unter anderem dazu genutzt, ihren Unmut über den Geschichtsunterricht in der Schule zu artikulieren. Dazu gehört auch die hier zitierte Kritik an Schulbuchdarstellungen. Nicht daß das Mittelalter, oder auch das speziellere Thema Mönche im Mittelalter, von vornherein als langweilig gelten würde. Nein, erführe man etwas über das alltägliche Leben der Menschen, auch der Mönche, in dieser Zeit,

dann wäre dieses Thema wohl durchaus von Interesse für die Jugendlichen. So etwas finden sie in ihren Büchern jedoch nicht. Vielmehr finden sie Ausführungen über christliche Missionierungen und Daten zur Krönung von Königen. Die Präsentation dieser Daten wird offenkundig als in hohem Maße uninteressant empfunden. Dies zeigt sich nicht zuletzt an der monotonen Wiederholung (die – was allerdings freilich nur das Anhören der Bandaufnahme offenbart – mit einer entsprechend gequälten Stimmlage vorgebracht wird) der Worte „dann und dann“. Die Grenzlinie zwischen dem, was Interesse beanspruchen kann und was nicht, läuft nicht, wie man bei einer isolierten Betrachtung der beiden weiter oben wiedergegebenen Zitate meinen könnte, zwischen Gehalten des kommunikativen Gedächtnisses und solchen des kulturellen Gedächtnisses. Wohl scheint es aber eine Scheidelinie zu geben zwischen einer „lebendigen“ und einer zu bloßen Bildungszwecken abstrakt gemachten sowie den Alltagsgeschehnissen entthobenen Vergangenheit zu geben. Dabei muß allerdings beachtet werden, wie außeralltägliche Alltagsgeschehnisse präsentiert werden. Denn gerade das Außeralltägliche ist – wie noch zu zeigen sein wird – ganz besonders faszinierend. Es ist dies aber immer dann nicht, wenn es als ein bloßes, womöglich noch auswendig zu lernendes, Faktum ohne jegliche Einbettung dargeboten wird.

Das Interesse der Schüler und das Interesse der Lehrer

Die eigenen historischen Interessen werden auch im folgenden Zitat scharf gegen das abgegrenzt, was die Forschungspartner in der Schule vorfinden bzw. womit sie dort, ob sie dies wollen oder nicht, konfrontiert werden.

Simone: Find ich auch doof, wir nehmen nur das durch, was die Lehrer interessiert/

Sönke: mh/

Simone: wofür wir uns interessieren, das geht die eigentlich/das geht die schon was an aber nicht so, aber das wird halt nicht so verwirklicht. Ich mein, wenn wir jetzt so zu unserm, also zu unserm also zum Herrn W. gehn würden und fragen würden, können wir auch mal Australien durchnehmen, dann meint der wahrscheinlich, daß es viel zu knapp wär, wir müssen noch die Römer durchnehmen.

Sönke: mh

Simone: Also noch fertig machen.

Diskussionsleiter: mh

Sönke: Obwohl die ja gar nicht wissen was uns interessiert, weil die nehmen ja immer nur den Stoff durch, den sie wollen und den sie auch vorgeschrieben kriegen. Aber eigentlich wärs besser, wenn man die Kinder, also die Leute, Kinder, fragt, was sie wollen/

Diskussionsleiter: mh/

Sönke: kein Wunder, daß es so viele schlechte Noten in Geschichte manchmal gibt (6. Kl., Gym.) (Z. 508-531).

Es bleibt jedoch nicht bei einer bloßen Gegenüberstellung von Lehrer- versus Schülerinteressen, sondern die Diskutanten – besonders deutlich Sönke – zeigen ebenso ein Bewußtsein dafür, daß das, was die Lehrer mit ihnen durchnehmen, auch nicht einfach in deren Belieben gestellt ist, sondern sich – mindestens zu einem wichtigen Teil – curricularen Vorschriften bzw. zeitlichen Beschränkungen verdankt. In der schlechtesten Lage sehen sich die Forschungspartner jedoch selber, denn sie werden, so ihr Eindruck, überhaupt nicht danach gefragt, was sie interessiert oder nicht und den Lehrern wird unterstellt, sie wüßten rein gar nichts über ihre Interessen. Sönkes „Seufzer“ „Kein Wunder, daß es so viele schlechte Noten in Geschichte [...] gibt“ ist in diesem Zusammenhang aufschlußreich, als er zeigt, welche Attribuierung bezüglich schlechter Leistungen vorgenommen wird: Sönke geht nicht etwa davon aus, daß er oder seine Mitschüler zu dumm für Geschichte seien, sich nicht genügend um das Verständnis historischer Phänomene bemühen würden oder dergleichen mehr, sondern als verantwortlich für ein schlechtes schulisches Abschneiden in diesem Fach wird die Nicht-Berücksichtigung der Schülerinteressen angesehen und kritisiert.

Unterschiedliche Arten des Geschichtsunterrichts

Astrid: Ansonsten, ja eigentlich ist es alles irgendwie interessant, nur, also so vom Unterricht her, kommt mir manchmal auch ziemlich langweilig vor.

Interviewer: mh

Astrid: Deswegen hör ich da auch nicht immer gut zu. Aber, ich denk mal, eigentlich ist das schon alles interessant. Auch mit den ganzen Ludwigs, äh, in Frankreich und so bis zur Französischen Revolution und früher, was hier in Deutschland abgelaufen ist, so mit den ganzen ehemaligen Königen und so, Pippin oder wie der hieß. Barbarossa und so was alles.

Interviewer: Da würd mich interessieren, was ist da interessant und was macht den Geschichtsunterricht so langweilig?

Astrid: Ja, Geschichtsunterricht langweilig macht, daß man im Prinzip nichts praktisch machen kann. Daß der Lehrer im Prinzip vorne sitzt, erzählt und/also wir hatten echt mal son Extremfall als Lehrer, der saß die ganze Stunde vorne und hat erzählt und wir konnten da nur mitschreiben und das war pottlangweilig und jetzt haben wir halt bei unserem Schuldirektor und der bezieht uns mehr mit ein, also stellt uns mehr Fragen, aber richtig interessant ist es auch ni/also es ist schon interessant, aber richtig gut ist es ehrlich gesagt auch noch nicht, weil ich denk mal, das ist eigentlich so, eher son theoretisches Thema in Geschichte, n theoretisches Fach und daß man da auch nicht so viel machen kann.

Interviewer: Was müßte denn dazu kommen, damit es richtig gut ist, der Unterricht?

Astrid: Ja

Interviewer: Also du hast irgendwie gesagt er müßte praktisch sein, aber so richtig praktisch na ja ist ja

Astrid: kann man ja nicht machen

Interviewer: theoretisch

Astrid: Ja, ich weiß nicht, vielleicht daß man, ähm, pff, ich weiß auch nicht wie man das machen kann. Also wir ham zum Beispiel mal in der sechsten Klasse, hatten wir bei einer Referendarin und die hat mit uns, da ham wir so die Neandertaler besprochen und so wat und da mußten wir so Spiele aufführen. Ich denk mal für die unteren Klassen ist das vielleicht ganz interessant, aber was man jetzt so mit uns in der zehn und fast Oberstufe machen kann, weiß ich nicht. Weil ich mein dann sagen die, mh, Spiele, böh. Ich weiß nicht, wie man das interessant machen kann. Ich mein man kann ja auch nicht jede Stunde irgendwo in n Museum oder was gehen. Aber daß man vielleicht n bißchen öfter in n Museum geht und vielleicht sich manche Ereignisse, die so hier in der Nähe passiert sind, auch mal so vor Ort angucken.

Interviewer: mh

Astrid: Weil zum Beispiel wir ham ja auch das Schloß Broich in der Stadt, daß wir auch vielleicht mal, kann ich mir auch mal vorstellen dahin gehen, n bißchen die Geschichte von dem Schloß anhören. Weil ich denk mal das war auch schon n bißchen interessanter. Aber

Interviewer: Denn du hast ja grad gesagt, du hast ja ne Menge Sachen, die dich interessieren, aber im Geschichtsunterricht kommts nicht so richtig vor.

Astrid: Also, ich weiß nicht mehr. Also so als der Lehrer nur gelabert hat, das war, ähm, wir ham jetzt, also seit diesem Jahr ham wir erst unseren Schuldirektor und da kam jetzt halt/ham wir über Deutschland geredet, Weimarer Republik und NS-Zeit und das und das war eigentlich schon ganz interessant und der hat uns halt auch mehr in den Unterricht einbezogen. Und der andere Lehrer, der hat uns immer nur erzählt und von Karl dem Großen und was weiß ich alles. Das war echt langweilig.

Interviewer: mh

Astrid: Wir ham auch immer so lange an einem Thema gesessen, wir saßen dann alle da und ham durchs Fenster geguckt oder was. Ja, es war echt langweilig.

Interviewer: mh

Astrid: Also ich denk mal, das ist eigentlich schon ganz interessant und ich weiß nicht, ich find das eigentlich ziemlich schade, daß das so untergeht, weil ich denk mal, also ich kenn ziemlich viel, die sagen ist langweilig, weil da halt nichts passiert.

Interviewer: mh

Astrid: Ich weiß nicht, Gruppenarbeit oder so was kann man auch nicht richtig machen. Also wir machen manchmal Gruppenarbeit, aber richtig oft/also ich denk mal Geschichte ist an sich auch eher trocken.

Interviewer: mh

Astrid: Denk ich (10. Kl., Gym.) (Z. 540-628).

Prinzipiell ist alles an Geschichte „irgendwie“ auch interessant. (Diese Einschätzung teilt Astrid im übrigen mit einer ganzen Reihe der befragten Forschungspartner – es ist sogar eher die Ausnahme im vorliegenden empirischen Material, wenn Schüler sagen, sie interessierten sich überhaupt nicht für Geschichte.) Dies trifft selbst auf solche Themen wie die „ganzen Ludwigs“ oder die „ganzen ehemaligen Könige“ in Deutschland zu sowie auf die Französische Revolution oder das, was in Deutschland überhaupt „abgelaufen“ ist. Schwierig ist nur, daß es sich bei Geschichte um ein Fach handelt, das insbesondere „theoretisch“ ausgerichtet ist. Darüber hinaus gibt es Lehrer, die einfach nur „labern“ und somit das Interesse der Schüler für historische Phänomene nicht wecken können. Was diese beiden Probleme anbelangt führt Astrid jedoch einige Überlegungen zu deren zumindest partieller Überwindung an: Geschichtsunterricht wird sofort interessanter, wenn der Lehrer sich um den Einbezug der Schüler kümmert, sie zur Diskussion und zum selbständigen Nachdenken anregt. Bei den Jüngeren können sich – dies berichtet Astrid im Rückblick auf ihre eigene schulische Vergangenheit – „historische Spiele“, in denen man sich in historische Charaktere hineinversetzt, der Beliebtheit erfreuen. Die älteren Schüler wird man mit solchen Unterrichtseinheiten jedoch nicht erreichen können. Gleichwohl könnte man hier den Unterricht durch den häufigeren Gang in Museen oder zu historischen Stätten verbessern. Die Gemeinsamkeit zwischen den „historischen Spielen“ und den Gängen ins Museum bzw. zu historischen Stätten (zumal solchen vor Ort) kann man wohl darin sehen, daß beide Historie anschaulicher bzw. besser nachvollziehbar machen. Die Authentizität verbürgenden Exponate in Museen sowie deren Vorteil, *sichtbar* zu sein, vermögen historisches Interesse wohl eher zu wecken als Lehrbuchdarstellungen, vor allem solche wie die oben kritisierten. Ebenso scheint der Nachvollzug von Geschichtlichem „am eigenen Leib“, unter Beteiligung mehrerer Sinne, bei den „historischen Spielen“, die jüngeren Schüler deutlich stärker anzusprechen als eine „bloß“ kognitiv ausgerichtete Vermittlung.

Das ideale Schulbuch

Wie das ideale Schulbuch auszusehen hat, daß kann bei manchen Forschungspartnern ex negativo vermutet werden. Ein Beispiel für solch eine ex negativo Bestimmung stellen die Ausführungen der Schüler unter der obigen Zwischenüberschrift *Das Interesse der Schüler und das Interesse der Lehrer* dar. Deren Vorstellungen gemäß sollte ein gutes Schulbuch sich wohl dadurch auszeichnen, daß es eben nicht bloß unzusammenhängende Fakten, Daten und Jahreszahlen vermittelt, sondern diese in einen sinnvollen Kontext stellt, vor allem aber auch das Alltagsleben der Menschen, die früher gelebt, gelitten und

geliebt haben, ansprechend darstellt. Etwas anders verhält sich dies bei den unten zitierten Hauptschülern.

Diskussionsleiter: Ja, wenn ihr so ein Geschichtsbuch entwerfen solltet, wie sollte das denn aussehen?

Agnes: Interessant mit Fotos ((alle lachen)).

Martha: Mehr Bilder als viel Text.

Diskussionsleiter: mh

Christian: Verständlichere Texte.

Martha: Ja, genau.

Diskussionsleiter: mh

Christian: Viele versteht/

Agnes: Weil viele nehmen Wörter oder Sätze oder wat weiß ich, kein Mensch versteht dat. Da muß man erst mal/muß man erst mal fragen wie das überhaupt heißt, dann muß man erst mal übersetzen dann muß man den ganzen Sinn überhaupt verstehen, ist immer viel komplizierter alles.

Diskussionsleiter: mh

Agnes: Die nehmen nicht so viel Rücksicht auf die Jugendlichen, die die Wörter nicht so kennen, ne (10. Klasse, Hauptschule) (Z. 544-561).

Nach einer Sequenz, in der es um aus der Sicht der Jugendlichen schlecht gemachte Schulbücher geht, fragt der Diskussionsleiter (was eher selten geschieht) gezielt nach, wie denn ein von den Schülern selbst gestaltetes Geschichtsbuch aussehen sollte. Es fällt auf, daß auch bei den Hauptschülern Anschaulichkeit eine wichtige Rolle spielt. Sie fordern als erstes eine deutliche Zunahme an Photographien und Bildern überhaupt ein sowie damit verbunden eine drastische Reduzierung an Text. Die Rolle von Texten wird allerdings noch näher erörtert und in dieser Erörterung ist der hauptsächliche Unterschied zu Ausführungen der Gymnasiasten über Geschichte im Schulunterricht allgemein oder in Schulbüchern im besonderen zu sehen. Stark beklagt wird von den zitierten Hauptschülern nämlich – und dies kommt bei den Gymnasiasten nicht vor – die Unverständlichkeit vieler Schulbuchtexte. Dies beginnt bereits auf der Ebene einzelner Wörter, setzt sich fort bei Sätzen und bezieht sich schließlich auf den „ganzen Sinn überhaupt“. Die Forschungspartner kritisieren, daß ihnen Übersetzungsleistungen abverlangt werden, die sie nicht ohne weiteres erbringen können. Wieder ähnlich wie Sönke und die anderen weiter oben zu Wort gekommenen Diskutanten kritisieren Agnes, Christian und Martha, daß auf ihre eigenen Bedürfnisse nicht eingegangen wird.

Spannende, authentische und gut gemachte Filme und Bücher

Auch bei Medienerzeugnissen jenseits des Schulbuchs finden sich bei den Forschungspartnern ähnliche Vorlieben bezüglich der Art, wie historische Phänomene dargestellt werden sollten, so daß sie größtmög-

liches Interesse erregen. Bevor ich dies detaillierter darstelle, sei noch angemerkt, daß die Diskussion über Bücher sowie das Nacherzählen einzelner Geschichten aus diesen Büchern (bzw. die gesamte Handlung), die die Forschungspartner offenkundig am stärksten beeindruckt haben, etwas ist, was sich insbesondere in den Textprotokollen der Gymnasiasten und fast gar nicht in denen der Hauptschüler findet.

Achim: Psst. Ich bin am Erzählen. Das ist dann halt, das begleitet ne Familie durch halt, durch die Zeit des Nationalsozialismus und dann halt auch der eine Junge, der is, der steht dem halt skeptisch eher gegenüber der jüngere. Der ältere Bruder, der wird halt direkt fanatischer Anhänger von der Hitlerjugend und der Vater ist halt auch mehr/mehr linksgerichtet und die Mutter die is dann halt, die hat halt nur Angst um ihre Kinder und am Ende stirbt, äh, wird die Mutter dann halt auch im Luftschutzkeller begraben, weil der einstürzt und ja am Ende is dann/geht dann nur noch/das Ende ist dann glaub ich, äh, da ist der Vater/mit dem weiß man nicht was passiert ist – auf jeden Fall der eine Sohn, der läuft dann halt auch, der läuft dann auch die ganzen Leute holen, daß sie zum U-Bahn Schacht kommen sollen, äh, weil ja, na wie heißt das jetzt noch mal?, bei der Eroberung halt, daß sie den U-Bahn Schacht beschützen sollen und dann geht dann halt aus, daß dann, ähm, daß dann halt, daß man nur noch sieht n verdrehtes Bild/n Wahlplakat von Hitler im dreckigen Abflußwasser schwimmt. Und da ist das Buch aus (8. Kl., Gym.) (Z. 1412-1434).

Achim streift aus seiner Sicht wesentliche Handlungsstränge eines Romans – „Die Webers“ –, den er vor einiger Zeit gelesen hat. Dabei fällt auf, daß die Protagonisten des Romans Menschen des Alltags sind, und der Plot des Romans das „Schicksal“ dieser Menschen beschreibt. Attraktiv scheint dieser Roman für Achim auch deshalb zu sein, weil die Hauptakteure, die beiden Brüder, die jugendlichen Leser schon qua Alter zur Identifikation einladen. Besonders beeindruckt hat Achim wohl nicht zuletzt das Ende des Romans, in dem symbolhaft die Desillusionierung über Hitler und den Nationalsozialismus zum Ausdruck kommt: Ein Wahlplakat des „Führers“ schwimmt im dreckigen Abflußwasser.

Alltag in außeralltäglichen Zeiten, Geschichten, in denen es um Leben und Tod sowie überhaupt um existentielle Entscheidungen als auch Widerfahrnisse geht, interessieren die Forschungspartner in besonderem Maße. Solche Erzählungen finden sie häufig in Romanen, in denen es um die NS-Zeit geht. So auch im folgenden Roman:

Achim: Da gibt's auch ziemlich krass geschriebene Bücher, wo dann am Ende, äh, sie streckte die Hände/
 Heide: ja/
 Achim: dem Duschkopf entgegen ((H kichert?))
 und freute sich auf das warme Wasser doch es kam kein Wasser.
 Heide: Ja, nee, nee, nee/

Achim: Ja oder/

Heide: Nee, nee, nee. Und freute sich auf das Wasser. Gleich würde sie von dem ganzen, äh, Dreck, der an ihr haftete erlöst sein, oder so.

Achim: Ja ich kenn jetzt den Schluß nicht auswendig.

Miriam: Mit dem Mädchen?

Heide: mh, Fahrt im August heißt das (8. Kl., Gym.) (Z. 1386-1399).

Als ein Exempel für eines von mehreren „krassen“ – und deshalb interessanten Büchern – führt Achim einen weiteren Roman an, „Fahrt im August“, wie sich später herausstellt. In dieser Sequenz konzentrieren sich Heide und Achim auf die Rekonstruktion des offensichtlich besonders „krassen“ Schlusses des Buches, in dem geschildert wird, wie eine Frau im KZ auf einen Wasserstrahl aus einer Dusche wartet, die jedoch den Tod durch Gas bringen wird. Während Achim lediglich den Inhalt der Szene sinngemäß wiedergeben kann, gibt Heide einen Text wieder, der zumindest an eine wörtliche Reproduktion erinnert.

Es sei noch ein letztes Zitat bezüglich einer literarischen Repräsentation der NS-Zeit angeführt, dessen Interpretation auch auf Merkmale der beiden obigen Zitate zielt.

Karin: Ich hab da auch ähm so n Buch über die nationalsozialistische Zeit da gelesen, „Der gelbe Vogel“ heißt das, das ist also auch ziemlich krass das Buch. Jetzt bin ich grade dabei ähm „Damals war es Friedrich“ zu lesen, das ist boah, das ist soo traurig das Buch, das handelt halt auch ähm unter anderem halt auch von der Reichskristallnacht und so ähm das ist halt, soll ich das euch erzählen?

Ludwig: Ja, ja.

Markus: Mach ruhig.

Karin: Ähm, da sind halt zwei Familien, die wohnen in einem Haus. Die eine Familie, erfährt man nicht, wie die heißen, aber die andere Familie ähm heißt Schneider und ähm das sind Juden. Die haben halt ein Sohn und der heißt Friedrich und die Familie, also die jüdische Familie ist mit der ähm katholischen Familie oder was befreundet, die halt im Haus wohnt und ähm der Friedrich ist genauso alt wie der Sohn von der anderen Familie und dann spielen die halt auch oft zusammen und so und dann fängt das halt an so mit dem Nationalsozialismus und da wird das total schwer für den Friedrich und ähm, dann die andere Familie also nicht die Schneiders, ich weiß nicht wie die heißen, nennen wir die einfach jetzt Müller, die haben halt, der Vater ist arbeitslos von denen und ähm, dann wird er halt da irgendwie dazu gebracht, daß er in die NSDAP eintritt und ähm das tut dem Vater auch total leid, aber damit er halt Arbeit kriegt und Geld verdient, tritt er dann auch in die NSDAP ein und ähm da passieren halt immer mehr Sachen also, z.B. wird die Familie Schneider dann auch in einer Nacht, ich glaub auch das ist die Reichskristallnacht oder in der Nacht danach so, werden die auch überfallen, da wird die Mutter umgebracht und so und ähm kein Arzt will ihr helfen, also die liegt ja erst mal da so am Sterben und kein Arzt will ihr helfen und die Schneiders müssen sich auch total verstecken und der

Herr Schneider hat keine Arbeit mehr, der Friedrich darf nicht mehr auf die gleiche Schule gehen, wie der andere Junge, der geht aber, weil ähm der Sohn von den Müllers da, der ist halt auch in der Hitlerjugend und der Friedrich, der möchte das auch immer gerne machen und kommt dann, obwohl er Jude ist, kommt dann auch ähm mit so nem Halstuch und auch mit so nem mit so nem Klipp am Halstuch irgendwie am Halstuch irgendwie, wo auch ein Hakenkreuz drauf ist, kommt er mit zur Hitlerjugend und wird dann von so einem Typen da gezwungen zu sagen, ja die Juden sind unser Unglück und so. Aber, ähm, er schreit dann irgendwie nur so: Die Juden sind euer Unglück und rennt dann da raus und so. Ich weiß nicht, aber das Buch ist ziemlich kraß, also da sind manche Stellen da drin, das ist total

Sandra: Ja, kriegen sie dann da raus, daß er ein Jude ist, die in der Hitlerjugend?

Karin: Ja, ähm da wird nichts darüber gesagt, aber ich denk mal, daß sie das schon raus kriegen, jedenfalls rennt der Junge weg und ja und was ich auch schlimm find ist, ähm der Müller-Junge, der kommt halt mittags von der Schule und sieht, wie die ganzen Leute da ähm die ganzen Schaufenster und so alles kaputt hauen und ähm überall liegen Scherben und so und dann sagen sie zu dem, komm mit und so, wir machen die Juden fertig und dann geht er mit in son Haus und kriegt son Hammer und kriegt also wirklich n Hammer und ähm dann rastet der so aus und haut da auch in dem Haus, ähm das irgendwie mit Judenlehranstalt oder so, dann haut er auch alles kaputt und ähm danach ist halt die Nacht, wo die Schneiders da überfallen werden und so und dann macht der Junge sich halt total Vorwürfe und und dann kommt hinterher nämlich n jüdischer Arzt, um ähm der Frau zu helfen, aber weil weil den Schneiders alles auseinandergenommen ist, klopfen die dann nachts bei Familie Müller und ähm die machen dann auf, weil der Arzt hat nur noch eine Spritze, die ganz geblieben ist, bei dem sonst alles kaputt gemacht haben in seiner Praxis, dann müssen sie bei dem noch die Spritze auskochen und so. Das ist voll traurig das Buch, ist der Hammer (10. Kl., Gym.) (Z. 247-323).

Karin erzählt sehr ausführlich über das Buch „Damals war es Friedrich“. Die anderen hören zu und unterbrechen sie kaum. Es fällt auf, daß Karin – ganz ähnlich wie Achim und Heide – besonders „krasse“, spannende oder anrührende Szenen erzählt, die allesamt ihre Gesamteinschätzung unterstreichen, es handle sich bei „Damals war es Friedrich“ um ein sehr trauriges und krasses Buch. Bis auf die Kundgabe der emotionalen Betroffenheit wird weder von ihr noch von den anderen das Buch kommentiert. Karin erzählt so, als stecke sie, während sie erzählt, mitten in dem Buch drin, ohne jegliche Distanz. Im einzelnen erzählt die Forschungspartnerin nachdem sie die Ausgangssituation des Buches knapp skizziert, folgende Ereignissequenzen nach: den Eintritt des „Müller-Vaters“ in die NSDAP, das Erlebnis von Friedrich in der Hitlerjugend, die Beteiligung an der Zerstörung einer jüdischen Lehranstalt durch den „Müller-Jungen“ und schließlich die Ereignisse am Abend, nachdem die Familie Schneider überfallen worden ist. Die

Begriffe Anschaulichkeit und Konkretheit, Dramatik und Spannung sowie emotionale Betroffenheit und Evaluation markieren die grundlegenden Charakteristika von Karins Nacherzählung. 1. Anschaulichkeit und Konkretheit: Die Art und Weise wie etwa die „Zerstörungsszene“ beschrieben wird – es wird dem „Müller-Jungen“ ein Hammer gegeben, er rastet aus, er wütet damit in dem Haus – läßt ein mehr oder weniger deutliches und detailliertes Bild vor dem inneren Auge entstehen. 2. Dramatik und Spannung: Bis auf die Skizze der nötigsten Hintergrundinformationen – es handelt sich um zwei Familien, die sind Nachbarn usw. – erzählt Karin sämtlich Ereignisse, die durch ihre Außeralltäglichkeit auffallen und eine Gestalt aufweisen, die eine deutlich ansteigende Klimax erkennen läßt. 3. Emotionale Betroffenheit und Evaluation, Moral: Karin schildert wichtige Geschehnisse des Buches in bunten, bisweilen grellen Farben, und erzielt damit vermutlich ein plastisches Verständnis bei ihren Zuhörern. Dabei gibt sie wiederholt explizit eine starke emotionale Betroffenheit kund. „Das ist so traurig“, sagt sie mehrmals. Es bleibt nun auch bei dieser emotionalen Bewertung des Ganzen und Karin tritt kaum aus dem Erzählstrom hervor, um eine stärker reflektierende Haltung dem Buch gegenüber einzunehmen, die ihr eine ausführlichere – auch moralische – Evaluation erlauben würde.

Filmische Repräsentationen

Daß filmische Darstellungen historischer Phänomene eine große Rolle für das Geschichtsbewußtsein der befragten Jugendlichen spielen, ist kaum verwunderlich angesichts der Omnipräsenz von Historienfilmen, Dokumentarfilmen, aber auch Filmen aus früheren Tagen, die in ihrer Machart, der Art des Sprechens, Sich-Kleidens oder Sich-Bewegens seiner Darsteller und dergleichen mehr sich offenkundig von heutigen Filmen unterscheiden (vgl. hierzu auch Koch 1997). In so gut wie allen Filmen, die die Jugendlichen der näheren Erwähnung für wert halten, beeindruckt die Forschungspartner nicht zuletzt die hohe emotionale Intensität, die durch die Geschichten und Bilder erzeugt wird. Gleichermäßen wichtig ist ihnen, inwiefern die Filme „Echtheit“ vermitteln.

Der Soldat James Ryan

Karin: Was ich natürlich noch kraß find, war Soldat James Ryan, boahh.

Ludwig: Ja, der war auch gut.

Karin: Der war sehr heftig.

Ludwig: Den fand ich schon ja (.) also ich also ich ich ich kann jetzt da also

() ich find diese also ich find jetzt diesen geschichtlichen Hintergrund,

wie ich das eigentlich nicht ganz so schlimm, wie ich das eben da eben wahnsinnig traurig stimme, also ich finde allgemeinen Film finde ich schon sehr sehr, sehr sehr mmh geil, sag ich mal, weil ich also einfach auch so von den von Effekten her und so, muß ich ganz ehrlich sagen, echt n Bomben Film ist irgendwie und und daß der auch also schon so von der von von der Story vielleicht n bißchen unglaubwürdig irgendwie so ist, aber wie der gemacht ist und und wie man halt auch so nah an den an den ans Kriegsgeschehen, sag ich mal so dran kommt irgendwie, daß man das, ist ja schon, find ich ja sehr real gedreht auch irgendwie, man kann es schon so ziemlich auch schon die Ängste fühlen und so von den anderen und auch gut in die Charaktere rein versetzen.

Diskussionsleiter: mh

Markus: Man kann sich auch gut mit den Soldaten zurechtfinden, ich weiß nicht, ob Du auch den Film schon gesehen hast?

Diskussionsleiter: Nee, hab ich nicht gesehen.

Markus: Ja, der war auf jeden Fall so, daß immer, wenn die da rein gegangen sind, also die Amerikaner und Franzosen, dann wurden die halt mal öfter erschossen von den anderen, von der Wehrmacht und dann äh hat man richtig gesehen, wie die da gelitten haben und so und dann hinter, am Anfang als sie gelandet sind hier an der Küste/

Ludwig: am Strand da

Markus: Hat man auch gesehen, wie von oben erst mal erschossen wurden die dann, richtig die Gedärme rausgegangen sind also, man konnte dann richtig mit den Soldaten dann mitfühlen (10. Kl., Gym.) (Z. 371-409).

Das Thema, das hier verhandelt wird, entfernt sich von den unmittelbar in der Diskussion vorhergehenden (hier nicht zitierten) Abschnitten über die NS-Zeit. Nun geht es nicht mehr um die Judenvernichtung, sondern um Schlachten im Zweiten Weltkrieg, genauer um die Landung der Alliierten in der Normandie. Wenngleich Karin den Film ganz im Einklang zu den vorher diskutierten Einschätzungen bezüglich Büchern zur NS-Zeit und zum Zweiten Weltkrieg „kraß“ und „heftig“ findet, geben die beiden Jungen dem Ganzen eine andere Konnotation. Moralische Fragen bezüglich des geschichtlichen Hintergrundes sind erstmal abgeblendet, traurig muß dieser Film einen auch nicht stimmen. Bei dem Film können vielmehr die Effekte goutiert werden. Diese garantieren, daß man sich in die Soldaten hineinversetzen kann. Die Anschaulichkeit der Bilder, ihre Unmittelbarkeit und Realitätsnähe erlauben es einem, mit den Soldaten mitzufühlen. Offenbar aber auch nicht so sehr, daß man sich nicht davon distanzieren könnte, und bemerken würde, daß es sich um Effekte handelt. Oder etwas anders: Gerade weil es sich um so gute Effekte handelt, die Realität und Film fast in eins fallen lassen, können sich die beiden Jungen distanzieren. Dann nämlich ist nicht mehr das Dargestellte als Thematisches von Interesse, sondern das Wie der Darstellung. Letzteres läßt die Auseinandersetzung mit dem Repräsentierten erst einmal in den Hintergrund treten. Zum einen wird in dem zitierten Auszug also deutlich, daß die Forschungspartner im Laufe ihrer Mediensoziali-

sation einen kritischen Umgang mit Filmen verinnerlicht haben. Es ist ihnen – und seien die Darstellungen noch so realitätsnah – möglich, Effekte *als Effekte* zu erkennen. Der Konstruktcharakter von Filmen ist ihnen mithin deutlich. Andererseits üben die Effekte aber auch wieder eine so große Attraktivität aus, daß sie es sind, die die Bewertung des Filmes in der Hauptsache bestimmen und den filmischen Plot mit seinen vielfältigen Implikationen nicht zuletzt moralisch-politischer Art tendenziell aus dem Blick geraten lassen. Ein Drittes wird besonders augenfällig und verweist bereits an dieser Stelle auf das „Verwissenschaftlichte Geschichtsbewußtsein“: Ganz offenkundig findet in der vorliegenden Passage eine enge Verknüpfung zwischen bildlich beeindruckender Realitätsnähe und Modi historischen Einfühlens statt, wobei hier einmal ausgeklammert sei, ob es sich tatsächlich um *historisches* Einfühlen handelt.

Historische Faszination versus „ernsthafte“ Interessen

Sandra: Ja, okay. Das ist die Zeit, die mich eigentlich am meisten interessiert, weiß ich nicht, im, so die Filme so, die ähm in der Zeit Ludwig des XIV. so spielen und so, das finde ich echt ziemlich interessant, diese pompöse Lebensweisen von den Leuten damals und so ja und ähm überhaupt, ich mein ihr kennt ja bestimmt das Schloß und so, den riesigen Garten, der so angeordnet ist, das das hat Ludwig der XIV. erbauen lassen für sich und ähm das ist ja alles perfekt und symmetrisch angeordnet und so und weiß ich nicht, also ich find das einfach super (10. Kl., Gym.) (Z. 155-165).

Sandra fällt mit ihren Ausführungen ein wenig aus dem Rahmen der bis zu diesem Zeitpunkt in ihrer Diskussionsgruppe und auch später vorwiegend artikulierten historischen Interessen. Zu einem großen Teil kreisen diese nämlich um die Geschichte des 20. Jahrhunderts und hier vor allem um diejenigen Aspekte deutscher Geschichte, die mit der NS-Zeit und dem Zweiten Weltkrieg zu tun haben. Da wirkt die Bekundung von Interesse bezüglich der „pompöse[n] Lebensweisen“ am Hofe Ludwigs des XIV. fast schon deplaziert. Die Besonderheit der zitierten Passage wird verständlicher, wenn sie mit einem „ernsten“ historischen Interesse verglichen wird.

Markus: Also mich interessiert das mit den Königen sowieso generell nicht, ich meine generell nicht so, sagen wir mal so, im Geschichtsunterricht wurde es durchgenommen, das war nicht unbedingt mein Ding. Ich bin mehr so, der aus dem 19. Jahrhundert, ja, stimmt, ja doch, ja.

Diskussionsleiter: mh

Karin: Neunzehntes?

Markus: Ääh zwanzigstes, so, also mit Erster, Zweiter Weltkrieg, das ist mehr so mein Ding.

Karin: Nationalsozialismus

Ludwig: ja, ja

Karin: Find ich auch ein interessantes Kapitel.

Ludwig: Auf jeden Fall. (...) Mit der Thematik irgendwie finde ich das auch irgendwie bedeutender, also auch so aus der Zukunft, sage ich jetzt mal, also man, sagen ja auch super viele, ist ja so ein Spruch, daß man aus der Vergangenheit für die Zukunft lernt irgendwie und da da, die Vergangenheit irgendwie finde ich so ziemlich am erschütterten am erschütterndsten und so und da man da auch einfach jetzt viel mehr mitgekriegt hat irgendwie, ich meine da jetzt irgendwie, was da im 16. Jahrhundert passiert ist, wurde dann halt so mündlich oder schriftlich halt über die fort irgendwie aber, wenn man da schon ein paar Filme oder so darüber sieht irgendwie, z.B. über die KZs oder so da in Auschwitz oder so, also das finde ich halt wesentlich, so mich trifft das halt irgendwie so ein bißchen mehr und ich kann mich so damit ein bißchen mehr verbinden halt auch, weil das hat auch von denen der Zeit ein bißchen ein bißchen

Diskussionsleiter: mh

Markus: Ja, ist auch für die heutige Politik interessant, weil, was interessiert heut noch, was im 16. Jahrhundert war, ist ja jetzt momentan sowieso immer so ein Gespräch gewesen.

Karin: Vor allem ist auch interessant, weil wir auch zum Teil noch Verwandte hier haben, die das auch noch miterlebt haben (10. Kl., Gym.) (Z. 169-204).

Es wird rasch Einigkeit darüber erzielt, daß das zwanzigste Jahrhundert größeres Interesse beansprucht als „das mit den Königen“. Was genau ist das jeweils Interessante? Was die von Karin, Markus und Ludwig stark gemachten Themen anbelangt, so können vier Gründe ausgemacht werden: 1. *Historia magistra vitae* – aus dieser Vergangenheit kann noch gelernt werden. Sie ist für die heutige Politik noch interessant. Sie ist immer noch im Gespräch. 2. Diese Zeit ist am erschütterndsten, die emotionale Betroffenheit ist hier am stärksten. 3. Man weiß mehr über sie. Es gibt eine Vielzahl historischer Zeugnisse, die uns diese Zeit nahe bringen, insbesondere sind wir nicht allein auf mündliche oder schriftliche Überlieferung angewiesen, sondern haben auch filmische Dokumente zur Verfügung. 4. Wir haben noch Verwandte, die diese Zeit miterlebt haben. Diese Vergangenheit ist somit noch ein Teil des kommunikativen Gedächtnisses (vgl. Kapitel II, 2).

An einer späteren Stelle des Transkripts wird deutlich, daß Sandra gar nicht bestreiten möchte, daß die von den anderen Diskutanten angeführten Gründe zutreffend sind und auch von ihr anerkannt werden. Sie führt dort – leider nicht voll verständlich – die Differenzierung ein, die diesem Abschnitt den Titel gegeben hat: „Ja, nur das sind zwei ganz verschiedene Sachen [die Geschichte des 20. Jahrhunderts und die Geschichte Ludwigs des XIV., C.K.], das das das fasziniert mich jetzt also, aber vom Interesse hätte mich auch mehr anders () ist klar“ (Z. 814-816). Damit beharrt sie auf der Legitimität ihres Interesses an der Zeit Ludwigs des XIV. und artikuliert somit, so kann man jedenfalls aus ihrer Wortwahl vermuten, die Sehnsucht nach dem An-

deren in der Geschichte, nach dem, was eben nicht in seiner politischen, gegenwärtigen Relevanz offensichtlich ist. Vielmehr schafft sie mit der Evokation des Bildes vom Schloß von Versailles, der Perfektheit seiner Gärten und der pompösen Lebensweise seiner Bewohner (oder zumindest eines seiner Bewohner) einen außeralltäglichen Raum, der mit ihrer eigenen Gegenwart scharf kontrastiert. Das wird auch deutlich, wenn sie diese Zeit deshalb bewundert, weil dort soviel in Bewegung dafür gesetzt wurde, „um nicht unterzugehen in der Masse“ (Z. 824 f.). Was mit den Wendungen historische Faszination und „ernsthafte“ historisches Interesse zunächst umschrieben wurde, deutet also auf zwei unterschiedliche Funktionen von Historie (die mit unterschiedlichen Interessen korrespondieren): Zum einen wird Geschichte als etwas verstanden, das das Verständnis der Gegenwart erleichtern soll, zum anderen als etwas, das eben dieser Gegenwart deutlich entgegengesetzt werden kann.

Daß diese Zweiteilung historischer Interessen auch mit der Wahrnehmung eigener gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten verquickt sein kann, läßt sich besonders an dem Einzelinterview mit Waltraud, einer Schülerin einer zehnten Klasse Hauptschule nachvollziehen.

Als ein eindrückliches Beispiel für historische Faszination kann Waltrauds Interesse an den alten Ägyptern gelten. Sie äußert sich relativ ausführlich zu ihnen und geht dabei auf die Schönheit der kunstvollen Pyramiden ein, von deren Bauwerken überhaupt, ihre kunstvolle Schrift sowie auf Aspekte ihrer Lebensweise, die die alten Ägypter als deutlich von uns heute unterschieden erscheinen lassen. Dazu gehören deren Vorstellungen bezüglich des Todes, Gottheiten, ihr Umgang mit natürlichen Ressourcen und ihre, so Waltraud, nicht-materialistische Werthaltung. Alles in allem drückt die Forscherpartnerin eine hohe Wertschätzung für Lebens- und Denkweise der alten Ägypter bzw. das, was sie dafür hält, aus. Dabei ist über den Umstand dieser stets positiv erfolgenden Bewertungen hinaus auffällig, daß den alten Ägyptern zudem oftmals etwas Mysteriöses, Geheimnisvolles anhaftet.

Waltraud: [...] die machen da alles so Zeichen und so/

Interviewer: mh

Waltraud: wie man auf diese Ideen kommt. Zum Beispiel, daß n, äh, Kopf vom/von ner Katze das bedeute, weil die Katzen warn ja früher die Wächter, äh, des Untergrundes.

Interviewer: mh

Waltraud: Ja, und, äh, wie man da drauf gekommen ist, dat is, wat mich so interessiert/

Interviewer: mh

Waltraud: weil irgendwas muß die ja dazu bewegt haben, dat is dat, wat mich so interessiert.

Interviewer: mh Und was meinst du hat die dazu gebracht, das so zu machen?

Waltraud: Ich weiß nicht, weil, äh, Katzen, man sagt auch, ähm, die Augen der Katze ist die Seele eines bestimmten Menschen. Zum Beispiel, wenn man ne kleine Katze von ganz aufgezogen hat, von ganz jung, dann sagt man, die Augen der Katze sind die Seele des Menschen (10. Kl., HS.) (Z. 53-73).

Betrachtet man andererseits die Aussagen der Forschungspartnerin, in denen sie sich über die heutige Welt im allgemeinen und ihrer eigenen Lebens- und Alltagswelt im speziellen äußert, wird sofort offenkundig, daß diese in einem grellen Kontrast zu jener der alten Ägypter steht. Das beginnt bereits bei der Beschreibung der Vorzüge der alt-ägyptischen Lebensform. Diese werden nämlich nahezu immer als das direkte Gegenteil von Aspekten unserer (Waltrauds) gegenwärtigen Welt eingeführt: wir hätten Angst vor dem Tod, die Ägypter dagegen hätten ein gelassenes Verhältnis dazu; wir beschränkten uns auf nur einen Gott, was im Grunde nicht sehr logisch sei, die Ägypter dagegen verfügten über eine Pluralität an Gottheiten, was viel einleuchtender sei; während die Ägypter sparsam mit Wasser und anderen natürlichen Ressourcen umgingen, seien wir verschwenderisch und gleichgültig; und schließlich: während die Ägypter das Leben liebten und sich an ihm erfreuten, seien wir dazu gar nicht mehr in der Lage. Wenn sie sich über ihre eigene Situation bzw. die ihrer Mitschüler äußert, wird ebenfalls deutlich, daß diese von ihr alles andere als positiv gesehen wird:

Waltraud: Und die sagen ja immer weniger Arbeitslose und so und dieses Jahr wären ja mehr Lehrstellen da – nur wir merken davon nichts.

Interviewer: mh

Waltraud: Wir merken davon wirklich nichts.

Interviewer: mh

Waltraud: Das ist wirklich traurig. Zwei Leute von vierundzwanzig Schülern ham ne Lehrstelle (10. Kl., HS.) (Z. 832-839).

Die Dramatik von Waltrauds Ausführungen bezüglich des Mangels an Lehrstellen wird noch deutlicher, wenn man sich vor Augen führt, daß das Interview zwei Wochen vor dem Schulabgang der Interviewpartnerin stattfand. Bezeichnenderweise notierte Waltraud auf dem kurzen Fragebogen, der an die Forschungspartner immer im Anschluß an die Interviews bzw. Gruppengespräche ausgeteilt wurde, unter dem Stichwort „Freizeitbeschäftigungen“, diese bestünden in der Suche einer Lehrstelle (demgegenüber äußert im übrigen keiner der befragten Gymnasiasten sorgenvolle Gedanken über seine berufliche Zukunft). Vollends klar wird Waltrauds negative Einschätzung der Gegenwart – auch unabhängig von unmittelbar drängenden Problemen, wie dem Finden einer Lehrstelle –, wenn sie an einer Stelle sagt: „Aber ich

denk irgendwo is die Hölle die Erde selbst teilweise“ (Z. 196 f.). Setzt man die beiden Deutungsmuster – das bezüglich der alten Ägypter und das bezüglich der gegenwärtigen Welt bzw. des Alltags der Forschungspartnerin – zueinander in Beziehung, so drängt sich die Vermutung auf, daß die alten Ägypter gleichsam als ein utopisch eingefärbter, positiv aufgeladener Gegenhorizont zur eigenen Lebenssituation entworfen werden. Man kann wohl davon ausgehen, daß dieses historische Thema als eine Projektionsfläche für die Sehnsüchte der Interviewpartnerin nach einer „besseren“ Welt bzw. einem guten Leben fungiert. Dabei ist diese „bessere“ Welt wohl nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet, daß sie „komplexitätsreduzierter“ ist:

Waltraud: Also bei uns zum Beispiel, der materielle Wert der steigt ja immer höher und dieses, ja also ich will also das haben was er hat und das haben was er hat, ich denk mal die [gemeint sind die Ägypter, C.K.] leben eher ihren eigenen Weg, gehen die so. Und lassen sich von andern nicht so beeinflussen. Ja.

Interviewer: mh

Waltraud: Die sorgen für sich, ihre Familie und damit hat sichs (10. Kl., HS.) (Z. 229-237).

Sehnsüchte und historische „Gruselgeschichten“

In diesem Abschnitt soll in direktem Anschluß an die letzten Ausführungen zu Waltraud eine stärkere Erhellung der die Jugendlichen besonders faszinierenden Aspekte von Geschichte versucht werden. Eine besondere Rolle spielen hier nicht zuletzt historische „Gruselgeschichten“, mithin solche Narrative, die so etwas wie „Angstlust“ bei den Rezipienten auslösen, aber auch historische Zeiten, die sich durch ihre (vermeintlich) besondere „Einfachheit“ auszeichnen.

Interviewer: Okay, hast du noch n Thema was dich besonders interessiert in Geschichte?

Morus: Ja, das Mittelalter noch son bißchen, weil es ja auch noch/also mich interessiert alles noch so, was mit so dem einfachen Leben nicht so/wos noch nicht so, äh, so die Technik so weit fortgeschritten ist, das ist schon, äh, also mich interessiert eigentlich alles bis hin zur, bis hin zur Erfindung der Maschinen. Also, so das ist noch weiter und auch/okay auch noch bei der Erfindung der Schußwaffen hört das auf. Also da ist es nicht mehr so stark.

Interviewer: Aha

Morus: Es ist dann eben, daß dann die Kriege nicht mehr Mann gegen Mann warn (Z. 151-161) (6. Kl., Gym.).

In der obigen Sequenz wird offenbar, daß der Forschungspartner sich für ein archaisches, „einfaches“ Leben jenseits der „Perversionen“ durch Technik im Zuge der Industrialisierung interessiert. Insbesondere

re trifft dies auf eine Kriegsführung ohne den Einsatz von Schußwaffen zu. Diese sind es nämlich, die den (fairen? gerechten?, jedenfalls unmittelbaren) Kampf Mann gegen Mann (leider?) abgelöst haben. Im Interesse an einer solcherart verstandenen archaischen Zeit, zeigt sich möglicherweise nicht zuletzt die Sehnsucht nach einer vor- bzw. nicht-modernen, vermeintlich oder tatsächlich komplexitätsreduzierten Zeit. Diese Sehnsucht ist allerdings selbst ein Erzeugnis der Moderne selbst, die somit gewissermaßen ihre Antithese mitproduziert.

Eine frappierend ähnliche Textstelle findet sich ebenfalls im Interview mit einem anderen Forschungspartner:

Martin: Und ja daß mit dem Krieg interessier ich mich auch n bißchen für.

Interviewer: Für Krieg.

Martin: Ja. Also jetzt nicht, daß ich irgendwie Krieg machen will oder so.

Also ich find das nur gut wie die da auch ihr Land erobert haben und wie die da andre Leute dann zum Leben einfach umgebracht haben, das, also so das Umbringen bin ich eigentlich nicht so für, aber, ähm, also daß die auch gelebt haben, die wollten ja auch/also auch so in Hitlerzeit/Hitler ja, wollte die ganze Welt regieren und so. Ja da interessier ich mich auch n bißchen für. Aber mehr interessier ich mich so für Römer, Steinzeit.

Interviewer: Also du interessierst dich jetzt überhaupt so für kriegerische Auseinandersetzungen, hab ich das richtig verstanden? Du sagst grad Hitler oder/

Martin: Ja, jetzt so der Erste und der Zweite Weltkrieg das war ja schon mit Pistolen und so, das find ich nicht so gut. Ich find das besser wie die da versucht haben mit ihren eigenen Waffen, also die Römer, wie die dann versucht haben mit ihren eigenen Waffen also die zu schlagen. Jetzt wenn/wenn jetzt heute Krieg ausbricht, Atombomben, wir haben/wir sind so fortgeschritten, drückt einer auf den Knopf geht die ganze Welt unter und das war ja früher nicht so. Da mußten die dann also richtig mit ganzen Truppen dann aufeinander los und so.

Interviewer: Das findest besser.

Martin: Ja.

Interviewer: Warum?

Martin: Ja, weil, ähm, weil die/jetzt wenn man sich ne Pistole im/irgendwo im Waffenladen kauft oder so dann kann man einfach so rumballern, schießt man einem irgendwo in die Herzgegend ist der direkt tot, aber die ham dann also versucht die zu treffen, aber das ging ja meistens daneben, dann wurden die auch meistens selber getötet. Und jetzt kauft man sich ne Pistole oder irgendwas dann ballert man damit rum, kommt Polizei wird man verhaftet und damals war das nicht so. Damals mußten die ja leben. Und da/und jetzt kann man sich alles mögliche kaufen.

Interviewer: mh Die mußten sich wehren meinst du, oder?

Martin: Ja, die mußten sich mehr wehren als wir heute. Weil, also, okay Bedrohung wär jetzt wenn jetzt noch wieder n Krieg ausbricht, das wär dann Bedrohung für uns. Dann müßten wir auch, also kämpfen und ja, das wär dann nicht so gut. Aber die mußten sich ja wehren gegen andre Länder oder gegen ja und das find ich besser, weil die ham für ihr Leben gekämpft und nicht einfach, daß se Spaß haben einen umzubringen.

Interviewer: mh Und heut wär das anders.

Martin: Ja, heut kauft man sich ja Pistole, ballert rum, sind direkt drei, vier Leute tot. Und damals ging das ja nicht so. Da konnte man nicht alleine gegen fünf oder sechs Leute kämpfen.

Interviewer: mh

Martin: Da ham die das nur versucht. Also dann mit nem Messer oder so. Ham die dann versucht gegen drei oder vier anzutreten, aber jetzt kauft man sich ne Pistole und ballert einmal rum sind direkt drei, vier Leute tot und da ham/und da ging das ja nicht Knopf drücken und direkt tot. Da mußten die richtig, also, ähm, auch zustechen und so (6. Kl., HS.) (Z. 313-375).

Auch bei Martin hört das Interesse an kriegerischen Auseinandersetzungen auf – oder vermindert sich zumindest deutlich –, sobald die technische Ausstattung des Waffenarsenals ein bestimmtes fortgeschrittenes Maß erreicht hat. Dieses Maß ist dann erreicht, wenn der Einsatz der Waffe den unmittelbaren Kampf, bei dem auch „richtig zugestochen“ werden muß, ersetzt. Das Interesse nimmt darüber hinaus auch dann ab – und dies geht aus Martins Sicht mit der Entwicklung der Waffen einher –, sobald Kriege oder „kleinere“ bewaffnete Auseinandersetzungen nicht mehr deshalb geführt werden, weil die Menschen sich wehren müssen, um zu (über-)leben, sondern das Töten um seiner selbst willen, „aus Spaß“ geschieht.

Bei anderen Forschungspartnern findet sich zwar nicht das starke Interesse der beiden zitierten Jungen an kriegerischen Auseinandersetzungen. Wohl findet sich aber auch bei ihnen ein Interesse an archaischen Zeiten. Als solche gilt ihnen etwa die Steinzeit.

Anna: Ich find die Steinzeit trotzdem am besten, weil, weil die konnten da alles ohne, ähm, ohne was andres zu benutzen. Zum Beispiel nur n Stock und n Stein brauchten die (6. Kl., HS.) (Z. 146-149).

Das besondere an den Steinzeitmenschen ist für Anna deren Autonomie und Autarkie. Diese Menschen konnten alles Wesentliche tun, ohne auf technische Geräte zurückgreifen zu müssen oder ohne auf eine komplizierte Infrastruktur professioneller Dienste angewiesen zu sein. Anders als wir brauchten sie so gut wie gar nichts, allenfalls „n Stock und n Stein“. Hier wie bei den obigen beiden Zitaten steht ein Begriff des Lebens im Hintergrund, der durch eine Reduktion auf das Wesentliche gekennzeichnet scheint. Leben wird insbesondere als Überleben verstanden.

Sehnsüchte nach dem (vermeintlich) einfachen Leben können auch noch stärker romantisierende Züge enthalten. Dies wird bei Simon deutlich, der sich früher für „die“ Indianer interessiert hat.

Simon: Tja, ich/Indianer ham mich auch mal interessiert.

Interviewer: Ja?

Simon: Ja, so die Indianerzeiten. Ich hab auch früher n Indianer gekannt, aber der is gestorben.

Interviewer: mh Kannst das n bißchen erzählen, was dich da genau interessiert hat an den Indianern?

Simon: Ja, mich hat interessiert wie die gelebt haben. Die sind von einem Wald zum andern Wald gezogen, haben da ihre Häuser aufgebaut und ham da ihre Feste gefeiert und alles. Fand ich einfach gut, wie die einfach weitergezogen sind, die ihre Kilometer und alles. Das hat mich interessiert. Diese Entfernungen wie die dat überhaupt machen so. Also ich hätt dafür keine Geduld, jeden Tag da weiterzuziehen bis nach was weiß ich. Wie die das überhaupt ausgehalten haben. So mit mehreren in einem Dings, da auch fuhr, ob die auch mal Krieg geführt haben/okay hamse ja zwischen andern Gruppen hamse ja auch Krieg geführt mit andern Gruppen. Ja, und zwischen denen jetzt, also die alle zusammen in diesem Hudel da/Hudel ((lacht)) alle zusammen warn, daß die sich also alle einwandfrei verstanden haben und daß sie mit andern all diesen Krieg geführt haben. Das sind alles die gleichen Indianer gewesen sag ich mal. Die warn von dem Stamm, die warn von dem Stamm und daß die da jedesmal ja sich (gefetzt) haben oder so was sagma mal.

Interviewer: Das verstehst du nicht so richtig.

Simon: Nee, nee. Weil die leben alle in einem son Hudel, verstehn sich alle und mit den andern Indianern fangen se Krieg an.

Interviewer: mh Aber daß die so rumgezogen sind, das findste gut.

Simon: Ja klar.

Interviewer: Du hast auch gesagt du hast dich dafür interessiert.

Simon: Ja, ich hab auch früher so Indianermusik gehört. Ich kenn so alte Leute noch und ich kenn auch jemanden der/mit dem hab ich schon lang nichts mehr am Hut, der hat och Indianermusik gehört und daher ich fand das gut, der hat mir dann n bißchen was darüber erzählt hier mit diesen Hudeln und wo die sich alle dann abgeknallt ham ((lacht)). Und dann/jetzt in letzter Zeit hab ich eigentlich gar nichts mehr davon ().

Interviewer: mh Wieso?

Simon: Weil ich mich lieber mit andren treffe, Fußballspielen und alles.

Interviewer: Du hast gesagt, du kanntest auch n Indianer.

Simon: Ja, ich hab früher, okay ich kannte keinen/also ich war mal auf som Fest und da warn halt so, wie meine Mutter erzählt hat, echte Indianer gewesen, ja, und mit dem hab ich mich dann auch darüber unterhalten und gequatscht. Und dann bin ich irgendwann nachts um drei oder so nach Hause gedackelt, ja, und dann hat der mir auch was erzählt wie dat früher abging und ablief und wie die gelebt ham und so.

Interviewer: Und wie leben die heute?

Simon: Heute, wie leben die heute? Ja, ich würd mal sagen heutzutage gibt es überhaupt gar nicht mehr so mit Zelten aufbauen und weiterziehen und durch die Länder ziehen, heutzutage stehen auch überall Häuser und alles, dann denken die sich auch, wir sind blöd und ziehn durch die Länder und friern uns auf Deutsch gesagt den Arsch ab und dann könn wa besser in ne Wohnung einziehen. Da ist es wenigstens warm da drinnen, bezahlen unsre Miete, gehn arbeiten. Ist ja heutzutage schon gar nicht mehr so.

Interviewer: mh

Simon: Wenn man sieht was heutzutage alles vernichtet wird, die ganzen Tiere und alles, tun einem richtig leid. Ist schon einfach anders als früher die Indianer (10. Kl., HS) (Z.103-173).

Die Bekanntschaft mit einem wirklichen Indianer ist für Simon im Kontext seines Interesses für Indianer von besonderer Bedeutung. Hier hat er jemanden, der ihm „hautnah“ von dem Leben der Indianer erzählen kann. Damit wird die herausragende Rolle einer „greifbaren Vergangenheit“ als Generator und Garant historischen Interesses nochmals deutlich. Wichtig ist darüber hinaus ein Freund Simons mit dem er „Indianermusik“ hört. Dies verweist auf den Stellenwert eines nicht „bloß“ und noch nicht einmal primär (im engeren Sinne) kognitiven Umgangs mit Aspekten der Historie. Weiterhin fällt der Kontrast zwischen dem eigenen „selbhaften“, ruhigen und etwas langweiligen Alltag auf und dem unsteten, anstrengenden aber auch spannenderen Leben der von Ort zu Ort ziehenden Indianer. Diese zeichnen sich außerdem dadurch aus, daß sie sich „einwandfrei verstehen“, sieht man einmal von den Kriegen zwischen den Stämmen ab. Schließlich bemerkt Simon noch, daß in der heutigen Zeit „alles“, nicht zuletzt „die ganzen Tiere“ vernichtet werden, was bei den Indianern so noch nicht der Fall gewesen ist.

Im Unterschied zu den jüngeren Forschungspartnern äußern die älteren Jugendlichen ihre auf Historisches gerichteten Sehnsüchte eher selten, und weniger offensichtlich. Wenn sie aber darüber sprechen, dann – wie im vorliegenden Fall – in einem Ton, der Distanziertheit gegenüber vergangenen Wünschen und Interessen demonstrieren soll. Dem Zuhörer soll bedeutet werden: Das war einmal und mag für Kinder angemessen sein, für mich jedoch nicht (mehr).

Eine besondere Anziehungskraft auf die (vor allem jüngeren) Jugendlichen üben nun auch solche Aspekte der Vergangenheit aus, die besonders „gruselig“ sind.

Klara: Früher mußten auch, wenn die Männer eingemauert wurden, wenn die tot warn, dann mußten die Frauen mit.

Diskussionsleiter: mh

Anna: Das war in Ägypten.

Klara: Ich weiß.

Oskar: In Ägypten wurden die Menschen noch hingerichtet oder in China werden Finger abgeschnitten, wenn die/

Klara: uah/

Norbert: geklaut haben/

Oskar: ja/

Norbert: (das ist wenn man) straftätig geworden ist.

Diskussionsleiter: mh

- Norbert: Oder früher war als die Ägypter Leute versklavt haben, um die Pyramiden zu bauen, wurden die früher eingemauert.
- Karin: Ja oder die Zunge abgeschnitten, weil die die Wege wußten und die Wege erklären konnten.
- Norbert: Und die Fallen
- Diskussionsleiter: mh Und eingemauert wurden die Frauen auch hast du gesagt mit den Männern
- Klara: Ja mit den Männern, wenn die gestorben sind
- Diskussionsleiter: mh Habt ihr das auch gewußt?
- Norbert: Nee.
- Anna: Ich glaub früher durften die gar nicht mehr heiraten, deswegen wurden die mit eingemauert.
- Diskussionsleiter: mh
- Oskar: Gibt es heute eigentlich noch Pyramiden?
- Anna: Na klar
- Norbert: In Ägypten
- Oskar: Ich hab doch keine Ahnung. Aber in so Museums, oder?
- Norbert: Nee. Die sind da auch hunderte Meter hoch. Und da werden auch Führungen durch angeboten.
- Klara: Da könnt man sich gut verlaufen drin.
- Norbert: Oder die Könige früher
- Klara: Die wurden ja auch in den Pyramiden mit ihren ganzen Schätzen in irgendne Kammer
- Anna: Ja die wurden auch richtig/
- Klara: und deswegen haben sie denen ja, die die Pyramide gebaut haben die Zungen abgeschnitten, damit die nicht erzählen konnten wo der Schatz war oder sich selber den Schatz rauben konnten.
- Diskussionsleiter: mh
- Anna: Die Ägypter, die wurden auch einge(bunden).
- Diskussionsleiter: Die wurden was?
- Anna: Eingebunden, wenn die gestorben sind und in n Sarg getan.
- Klara: Ja die andern die haben die nur einfach eingegraben.
- Diskussionsleiter: mh
- Klara: Die haben die eingewickelt, damit die länger am Leben bleiben, länger ()
- Diskussionsleiter: mh
- Klara: Die haben irgendne Creme draufgetan, dann eingewickelt und ()
- Norbert: Oder wie die Ägypter die Leute früher mumifiziert haben mit den Gedärmen raus getan und so, das Hirn auch.
- Klara: Ja, damit die nicht schlecht werden.
- Norbert: Daß sie nicht anfangen zu vergammeln.
- Diskussionsleiter: mh
- Oskar: In den Kühlschrank tun [P lacht]
- Diskussionsleiter: Bitte was?
- Oskar: In n Kühlschrank tun. Könnst man (ja heut noch machen) zerstückeln und dann in n Eisschrank aufbewahren
- Klara: Da kannte mein Vater eine war irgendwo aus () also wohnte auch irgendwo bei uns mal in der Straße, (bei son) Metzger/
- Diskussionsleiter: mh/

- Klara: bis ne Frau in
einer Wurst nen Finger, also n Ring gefunden hat
- Diskussionsleiter: oh, mh
- Klara: und dann wurd die geschnappt
- Diskussionsleiter: mh (...) Oskar ist schon eingeschlafen.
- Klara: Aber wenn die Wurst doch trotzdem geschmeckt hat, auch wenn er zerstückelt, wenn was von Menschen drin war, dann könnten wir ja, wenn wir dann jetzt noch n paar Menschen sind und nichts mehr zu essen haben, dann gehts ja auch, daß wir (uns aufessen), kann ja auch passieren ()
- Oskar: Boah ist ja eklig (6. Kl., HS.) (Z. 355-436).

Die Einmauerung von Frauen und Sklaven, das Abschneiden von Zungen, damit Wege zu Schätzen nicht verraten werden, das Abtrennen von Fingern als Form der Bestrafung krimineller Vergehen sowie die Vorgehensweise bei der Mumifizierung im alten Ägypten werden von den Diskutanten rege besprochen. Die angeschnittenen Themen weisen dabei wesentliche Konstituenten spannender Horror-, Abenteuer- oder Kriminalgeschichten auf. Das Entnehmen von Gedärmen und Gehirn aus einem leblosen Körper, damit dieser nicht zu „gammeln“ anfängt und ähnlich bizarre Phänomene, faszinieren gerade dadurch, daß dies heute keine gängige Praxis ist. Überhaupt stellen die angeführten exotischen Aspekte der Vergangenheit für die Forschungspartner eine Art Kuriositätenkabinett dar, in das man bei Bedarf hineinsehen kann, um sich gewissermaßen in kontrollierter Weise erschrecken zu lassen und sich sodann „erfrischt“ der Gegenwart wieder zuwenden zu können; einer Gegenwart freilich, die bisweilen – wie Klara deutlich macht – ebensowenig frei von Kuriositäten ist.

Geschlechtsspezifische Interessen

Geschichtliche Interessen sind auch geschlechtsspezifisch kodiert. Bei den Forschungspartnerinnen sind vor allem solche Themen von Interesse, in denen die Schönheit historischer Objekte oder aber auch die Gediegenheit bzw. der Prunk bestimmter Lebensformen eine zentrale Rolle spielen (wie etwa weiter oben bei Sandra und ihrem Interesse an Ludwig XIV. oder an Waltrauds referierten Äußerungen zu der alt-ägyptischen Schrift gesehen). Demgegenüber nehmen sich die „männlichen“ Interessen anders aus.

- Martin: Ja, besonders interessiert mich da, also was die Leute früher gemacht haben und wie die früher gelebt haben/
- Interviewer: mh/
- Martin: und, ähm, und wie die dann Essen gefangen haben oder wie die sich da also, wie die gelebt haben und ja dann wie die ja so wie die so die Felder abgebaut haben

und gegen andere Länder und so andere gekämpft haben (6. Kl., HS.) (Z. 15-23).

Wie schon ausführlich weiter oben gezeigt, spielt das archaische, einfache Leben eine wichtige Rolle im historischen Interessenhaushalt der Jugendlichen, genauer der männlichen Jugendlichen. So auch bei Martin. Dieses Interesse bezieht sich nicht zuletzt auf kriegerische Auseinandersetzungen. Das „Kämpfen“ gegen andere Länder erfreut sich besonderer Beliebtheit. Dies trifft ebenso auf Objekte, die mit Kampf und Krieg zusammenhängen, zu, sowie auf Aktivitäten im Krieg selbst oder in seinem Vorfeld.

Diskussionsleiter: mh Was gibts im Mittelalter so, was interessant wär?

Oskar: Ja, also die Rüstungen, die Schwerter, die Katapulte, die Tiere

Diskussionsleiter: Die Tiere?

Oskar: Ja. Früher/Hannibal/

Norbert: ja/

Oskar: ja Hannibal stürmt mit den Elefanten/

Norbert: über die Alpen/

Oskar: ja über die Alpen/ja (6. Kl., HS.) (Z. 171-180).

Rüstungen, Schwerter, Katapulte und Tiere, bis auf die zuletzt genannten also sämtlich Waffen, repräsentieren für Norbert das, was ihn am Mittelalter interessiert (auch wenn er diese Epoche offensichtlich nicht richtig datieren kann). Die Tiere selbst stellen wiederum eine Art Chiffre für bestimmte abenteuerliche, aufregende Aktivitäten dar: den Sturm Hannibals über die Alpen.

Norbert: Die wurden im Zweiten Weltkrieg hergestellt von Deutschland, zuerst die F1 und die konnten die Düsenjäger und Amerika und so konnten die dann immer mit den Flügeln ablenken von ihrem Ziel und dann, ähm, wurde die F2 entwickelt und die war schneller als die Düsenjäger, also konnten die Düsenjäger, die auch nicht mehr ablenken von ihrem Ziel (6. Kl., HS.) (Z. 247-253).

Gerade an der Gruppendiskussion, aus der das obige Zitat stammt, läßt sich feststellen, daß Waffen viel Raum in den Diskussionsbeiträgen der Jungen einnehmen. Es ist nämlich nicht allein von den bereits genannten Rüstungen, Schwertern und Katapulten die Rede, sondern ebenso von neueren Waffen, wie bestimmten Düsenjägern des Zweiten Weltkriegs, deren militärische Vorzüge und Defizite ausgeführt werden.

Oskar: Ja, also die Bomben ham sich ja auch weiter entwickelt. Also jeder schraubt an einer Bombe was rum und so, früher gabs auch keine Bomben und so.

Diskussionsleiter: mh

Norbert: Oder auch die Granaten sind viel schlimmer geworden. Früher vernichteten die nur einen Menschen oder höchstens zwei mit ihrer Sprengkraft, heute gibts ja schon welche da kommen noch so kleine Geschosse raus, so Bleikugeln oder so. Wie in Berlin da wurde ja auch in ner Disco, die ja mit so kleinen Bleikugeln

Anna: Es gibt welche, die explodieren da kommen dann ganz viele Nägel raus.

Norbert: Ja, aber dann werden die von Hobbybastlern gemacht. Aber so ne richtige Granate da sind höchstens die Bleikugeln drinne (6. Kl., HS.) (Z. 293-307).

Von der Antike über Mittelalter und Zweiten Weltkrieg kommen Norbert, Oskar und (in geringerem Maße) Anna auf Bomben und Granaten in der Gegenwart zu sprechen. Deren „Effektivität“ wird als deutlich gesteigert angesehen. Während eine Granate früher einen oder zwei Menschen tötete, ist deren Sprengkraft heute viel stärker. Zudem zeichnen sich diese Waffen dadurch aus, daß bei ihrer Explosion Bleikugeln in alle Richtungen geschleudert werden. Als ein Beispiel wird auf einen Vorfall in einer Berliner Diskothek hingewiesen, in der so etwas einmal geschehen ist. Möglicherweise meinen die Diskutanten den Anschlag arabischer Terroristen in den achtziger Jahren auf die Berliner Diskothek „La Belle“, die vor allem von amerikanischen Soldaten frequentiert wurde.

2.2 Historisch vermittelte Identitätsbildung

Bei der historisch vermittelten Identitätsbildung kann eine Entwicklung vom Allgemeinen zum Partikularen beobachtet werden. Damit ist gemeint, daß die zunehmende schulische sowie außerschulische Auseinandersetzung mit der historischen Welt den Jugendlichen unterschiedliche Ankerpunkte für ihre Bemühungen um eine historisch vermittelte Identitätsbildung setzt, manchmal auch geradezu aufdrängt. Dabei sind diese Ankerpunkte durch selbst- wie auch fremd-zugeschriebene *Zugehörigkeiten* zu unterschiedlichen Gruppen gekennzeichnet. Ist dies bei den jüngeren Untersuchungsteilnehmern zunächst vor allem die gesamte Menschheit, spielen für die älteren Forschungspartner sodann die Geschlechtszugehörigkeit, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht oder Klasse sowie die zur eigenen Nation die entscheidende Rolle. Wie sieht dies im einzelnen aus?

Zugehörigkeit zur Menschheit

Interviewer: Fallen dir noch mehr Unterschiede oder Gemeinsamkeiten vielleicht auch auf zwischen den Leuten in der Steinzeit und, äh, so wies heute ist?

Martin: Ja, nur daß, äh, also, nur daß die Menschen so gelebt haben, also so/also die ham sich so verhalten wie wir jetzt, also die sahen zwar anders aus und, äh, hatten vielleicht andre/also haben was andres gegessen oder so aber eigentlich sind das ja genauso gleiche Menschen wie wir jetzt (6. Kl., HS.) (Z. 53-62).

Martin zeigt (wie das im übrigen eine ganze Reihe der jüngeren Forschungspartner ebenso tun), daß die Steinzeitmenschen – so zeitlich und in mancherlei Hinsicht kulturell fern sie auch sein mögen – in wesentlichen Aspekten „uns“ gleichen. Es mag ja sein, daß sie anders aussahen und anderes gegessen haben, aber im Grunde genommen sind das „ja genauso gleiche Menschen wie wir jetzt“. Mit seinen Aussagen stiftet Martin ein einigendes Band über temporale und kulturelle Differenzen hinweg zwischen „uns“ heute und den Menschen „damals“ (wofür die Steinzeitmenschen nur ein eher willkürlich gewähltes Beispiel darstellen). Mithin wird, wenn auch selbstverständlich nicht bruchlos, Kontinuität angenommen.

Martin: Ja, also daß die genauso versucht haben wie wir zu leben, also daß da jetzt nicht einfach/die ham jetzt nicht einfach aufgegeben, weil die arm warn, die ham einfach gesagt, ja okay, wir sind arm, wir müssen jetzt aber was zum Leben haben.

Interviewer: mh

Martin: Ja und genau das denken wir ja jetzt auch. Wir ham zwar Geld und können uns Sachen kaufen und Anziehsachen alles mögliche, aber da/wir müssen/also wir kaufen uns das ja auch nur um zu überleben und Lebensmittel und so (6. Kl., HS.) (Z. 68-78).

Hier wird nun deutlich, daß Martin die entscheidenden Gemeinsamkeiten zwischen Menschen anderer Zeiten und „uns“ in der anthropologischen Grundausstattung sieht. Essen, uns kleiden und dergleichen mehr müssen wir alle, ob wir nun dafür Tiere ihrer Felle und ihres Fleisches wegen selbst jagen müssen oder, ob wir zur Befriedigung dieser grundsätzlichen existentiellen Bedürfnisse ins Kaufhaus und die Lebensmittelabteilungen gehen. Die Wahrnehmung dieser basalen Gemeinsamkeiten führt dazu, daß Menschen früherer Zeiten als zu „uns“ zugehörig gesehen werden und vice versa.

Geschlechtszugehörigkeit

Die Zugehörigkeit zum eigenen Geschlecht als Identitätsgenerator ist besonders für die Untersuchungsteilnehmerinnen von Bedeutung. Die männlichen Teilnehmer dagegen beziehen sich nicht explizit auf die Kategorie des Geschlechts, um historisch vermittelte Identitätsbildungsprozesse kenntlich zu machen.

Luisa: Ja, also Ägypten, das, ähm, interessiert mich, weil da ne Herrscherin war, also die Cleopatra, so daß ich als Mädchen und weil ich auch ziemlich die Frauen gern vertrete, also deshalb find ich das in Ordnung, daß da ne Frau war und daß die auch so geehrt wurde und da, ähm, diesen Thron, diesen riesengroßen Thron und Statuen und daß die das auch so gut beherrschen konnte. Das beeindruckt mich (6. Kl. Gym.) (Z. 236-243).

Luisas Interesse für Ägypten wird von ihr ganz explizit damit begründet, daß es damals Cleopatra gegeben hat. Diese ist wiederum deshalb interessant, weil sie – wie Luisa – eine Frau ist, zumal eine, die dadurch besonders wird, daß sie Herrscherin über ein großes Imperium war. Offensichtlich fungiert die ägyptische Herrscherin als ein Ideal gerade für eine Schülerin, die von sich selbst sagt, sie vertrete gerne die Frauen. Reizvoll an der bewunderten historischen Gestalt ist darüber hinaus die Tatsache, daß diese verehrt wurde, über deutliche Insignien der Macht verfügte sowie in einem stilvollen Ambiente wirkte.

Annette: Jetzt kommen die Frauen sogar an die Macht und früher war das total anders. Die Frauen die waren früher in den Wohnungen beschäftigt/

Interviewer: mh/

Annette: und Männer draußen und in der Staatsgewalt und so. Jetzt kommen die Frauen auch mal dazu.

Interviewer: Warum?

Annette: () pfff, weil wir/Frauen meinen auch mal, irgendwann heißt es ja auch mal Schluß, nicht nur immer die Männer. Wir Frauen wollen auch mal draußen tätig sein.

Interviewer: mh

Annette: Wir ham da kein Bock mehr drauf. Und dann gehn wa einfach mal in die Politik. Und irgend jemand hat das mal erlaubt, daß Frauen/da kommt eine Frau dann so zur Politik sagt, ja ich möchte auch, dann nimmt man sie an und dann/Männer findens okay/

Interviewer: mh/

Annette: die ham ja nichts dagegen, aber früher da hatten die immer was dagegen, wenn die Frauen in die Politik reingeh.

Interviewer: mh Wieso? Was meinst du?

Annette: Weil die meinten die schafft das nicht, weil sie doch nur Hausfrau ist, früher warn die/warn wir für Männer Hausfrauen/

Interviewer: mh/

Annette: ja und dann, irgendwann ham wir das (gewinnen können) daß wir das auch schaffen. Wir haben dann gezeigt, daß wir da draußen () können. Und seitdem werden Frauen immer draußen tätig.

Interviewer: mh

Annette: Es ist schon fast keine Frau mehr drinnen tätig. Und Männer machen drinnen Hausarbeiten und so und Frauen sind dann manchmal draußen tätig. Und der versorgt die Kinder und die Frau geht raus (8. Kl., HS.) (Z. 683-718).

Der Forschungspartnerin ist bewußt, daß Frauen nicht immer in dem Maße an politischem Handeln und der (entlohnerten) Arbeitswelt beteiligt waren wie dies heute der Fall ist. Zur Kennzeichnung früherer und heutiger Geschlechterverhältnisse bedient sie sich der Unterscheidung von Außen und Innen. Innen – also im Bereich der häuslichen, familiären Sphäre – waren die Frauen tätig, außen – also in der Welt entlohnter Arbeit und der Welt folgenreicher politischer Entscheidungen – waren die Männer tätig. Heutzutage verhält es sich nach Ansicht Annettes nun oftmals umgekehrt. Dies liegt daran, daß „wir“ (die Frauen) – man beachte die Verwendung des Personalpronomens – unsere Fähigkeit, Politik zu betreiben und außerhalb der häuslichen Sphäre zu arbeiten, erfolgreich unter Beweis gestellt haben. Für Annette steht nicht wie für Luisa eine einzelne bewunderungswürdige Frau im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit, sondern das gesamte Kollektiv „der“ Frauen, zu dem sie sich selbst ganz deutlich („wir“) zurechnet.

Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe qua sozio-ökonomischen Status

So wie die Jungen nicht ausdrücklich über ihre Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht historisch vermittelt Identität bilden, so ist das bei denjenigen Forschungspartnern, die wohl eher aus privilegierten Verhältnissen kommen, in bezug auf ihre soziale Herkunft nicht der Fall. Wenn die eigene Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht oder Klasse, zu einer gesellschaftlichen Gruppe qua sozio-ökonomischen Status, im vorliegenden Zusammenhang thematisch wird, dann eher bei denjenigen, die sich selbst als aus nicht so begünstigten Verhältnissen stammend wahrnehmen. Dies ist eher bei den Hauptschülern der Fall. Als Beispiel sei hier lediglich Waltraud angeführt, die sich an unterschiedlichen Stellen ihres Interviews als in finanzieller sowie bildungsmäßiger Hinsicht und was ihre künftigen Arbeitschancen anbelangt als unterprivilegiert präsentiert. Dies hat auch Folgen für ihre Wahrnehmung historischer Tatbestände.

Waltraud: Und zwischen arm und reich spielt sich dann halt dieser Streit ab.

Interviewer: mh

Waltraud: Weil, ähm, die Armen bleiben halt immer, äh, unter, gedrückt so.

Ja und, äh, daß halt die Reichen nen, den Armen auch mal was geben sollen oder so. Und vielleicht sind das auch die Arbeiter von ihnen und dann machen die Arbeiter n Aufstand, weil sie halt zu wenig Geld kriegen. Denk ich mal. Denk ich mal, ja. Also es ist oft in der Geschichte vorgekommen und deswegen denkt man zuerst immer das, wenn man so Bilder sieht.

Interviewer: mh

Waltraud: Ja. Weil wirklich die Reichen die stehn ja immer an oberster Stelle und was mit den Armen ist, das interessiert keinen und deswegen mußten und müssen noch mal zwischendurch diese Aufforderungen kommen, wie zum Beispiel die ÖTV, ja ÖTV ist das glaub ich, von der Bahn AG die machen ja auch jedes Jahr n Streik.

Interviewer: mh

Waltraud: Aber wirklich jedes Jahr machen die n Streik. Und, äh, ja, ich finds richtig. Ich finds wirklich richtig, weil, äh, die Reichen die können wirklich mal n bißchen was abgeben.

Interviewer: mh

Waltraud: Das tut denen nicht weh, die können schon allein von den Zinsen leben, die se kriegen, also können se auch mal n bißchen abgeben. Ja. Find ich. Ja dat seh ich so da (10. Kl., HS.) (Z. 554-583).

In der vorliegenden Sequenz spannt Waltraud einen Bogen zwischen dem Bild der „Postkartenaufgabe“, einem Streik im 19. Jahrhundert, und heutigen Tarifkonflikten. Dabei macht sie eine überhistorische Invarianz aus: „Die Reichen“ stehen immer oben und „die Armen“ immer unten, wobei letztere von ersteren stets unterdrückt werden. Deshalb war und ist es nach wie vor nötig, daß die Armen sich zur Wehr setzen. Früher eher in Form gewalttätiger Auseinandersetzungen, heute in Form geregelter Demonstrationen, Streikandrohungen und tatsächlich stattfindender Streikmaßnahmen. Waltrauds Urteil über solche Maßnahmen ist eindeutig: Sie findet das gut. Schließlich können die Reichen auch von ihren Zinsen leben, und könnten somit, ohne größere Einbußen für ihre persönliche Lebensführung den Armen etwas abgeben.

Zugehörigkeit zur Nation

Die historisch vermittelte Identitätsbildung über die Zugehörigkeit zur eigenen Nation verläuft bei den hier befragten Jugendlichen im Großen und Ganzen über einen zeitlich eng begrenzten Teil der deutschen Vergangenheit ab, nämlich der NS-Zeit. Andere Teile der deutschen Geschichte spielen in diesem Zusammenhang eine vernachlässigbare Rolle. Man mag das, wie Karl-Heinz Bohrer (vgl. Seibt 2001) dies jüngst getan hat, als einen Mangel an „historischem Fernsinn“ der

Deutschen beklagen oder als eine psychologisch sowie politisch notwendige und unumgängliche Auseinandersetzung mit ungeheuerlichen Verbrechen gegen die Menschheit begrüßen, festgehalten werden kann zunächst einmal, daß es sich hierbei um ein empirisches Datum handelt, das man zur Kenntnis nehmen muß.

Entgegen der mancherorts zu hörenden Vorstellung, der Umgang mit der NS-Vergangenheit in bezug auf die eigene Identität sei bei den Angehörigen der hier zu Wort kommenden Generation durch Gelassenheit und Souveränität gekennzeichnet, zeigt sich vielmehr nach wie vor ein deutliches Leiden an der Geschichte des „Dritten Reichs“. Dabei wird immer wieder ein Deutungsmuster aktualisiert, das man in die Kurzformel „wir fühlen uns als Opfer der NS-Geschichte“ bringen könnte – ich gehe gleich näher darauf ein. Etwas ausführlicher werde ich mich ebenfalls mit einer Strategie, die Zumutungen dieser Vergangenheit, wenn schon nicht loszuwerden, so doch etwas abzumildern, beschäftigen. Schließlich werde ich zeigen, daß die NS-Vergangenheit auch für jüngere Forschungspartner eine in mancherlei Hinsicht wichtige Rolle spielt, allerdings nicht so, daß sie schon in einem Zusammenhang mit der Identitätsbildung stehen würde.

Ein Erlebnis in Auschwitz

Ludwig: War schon mal einer von Euch in KZ oder so was? Hat einer schon mal irgendwie was gesehen?

Karin: Ne.

Sandra: Ne.

Karin: Du?

Ludwig: Ich war mal ich war ich war in in in in Auschwitz war ich da halt, in diesen beiden Lagern/

Karin: Ja, echt?/

Ludwig: und das war das war schon ziemlich heftig irgendwie. Also also am Anfang hast du immer erst mal son son Film gesehen, in einem halben (Kino) Saal ein Film, äh die Bilder waren schon ziemlich mies irgendwie, weil die total diese, auf jeden Fall ich fands ich fands ziemlich heftig und ich hab mich sehr sehr sehr darüber geärgert, daß da sehr viele israelische Gruppen waren und die da wirklich sehr viel Aufstand gemacht haben, die sind alle mit irgendwie Flaggen rumge rumgerannt irgendwie alle, jeder hatte irgendwie diese Flagge dabei und sind in riesigen Gruppen daher, und und alle mußten ihnen Platz machen und so und und und sie sind, weiß ich nicht, mich hat einer mal irgendwie angerempelt von denen, ja mach mal Platz irgendwie und darüber habe ich mich sehr sehr drüber aufgere aufgere irgendwie und ich fands schon echt ehrlich gesagt ziemlich beschissen, muß ich so ganz ehrlich sagen, weil ich es nicht verstehen konnte, daß man, daß man sich halt so aufspielt irgendwie, weil es doch irgendwie schon irgendwie nicht nicht ist, daß man sich irgendwie jetzt zeigen sollte oder so, ich mein ich mein, wie ständen wir da, jeder würden da

mit deutschen Flaggen rumrennen in Auschwitz und weiß ich nicht also ich ich finds nicht ganz so schön, ich finds irgendwie nicht so toll, das Verhalten von denen, fand schon n bißchen ziemlich heftig (10. Kl., Gym.) (Z. 208-240).

An Ludwigs Besuch in Auschwitz war zweierlei „heftig“: Einmal waren dies Filmausschnitte (wohl aus Dokumentarfilmen über das Konzentrationslager Auschwitz), die in einer Art Kinosaal gezeigt wurden: „die Bilder waren schon ziemlich mies irgendwie“. „Heftig“ war so dann aber auch das Verhalten israelischer Gruppen. Dieses hat Ludwig als eindeutig unpassend empfunden. Im folgenden steht bemerkenswerterweise nur noch letzteres zur Debatte. Interessant ist auch, daß der Forschungspartner die Textsequenz mit den Worten „also am Anfang hast du erst mal son son Film gesehen“ beginnt, über den Anfang aber nicht hinausgeht, also nicht mehr erzählt, was er nach dem Film gesehen und getan hat. Die von ihm als aggressiv empfundene Bekundung der eigenen nationalen Identität der Israelis an einem Ort wie Auschwitz ist dasjenige, was ihn stark berührt. Er hat sich „sehr, sehr, sehr“ darüber geärgert. Das historische Gedenken an einem solchen Ort verträgt sich für Ludwig nicht mit einem solchen Verhalten. Die Sequenz zeigt aber nicht allein auf, welche Art des Gedenkens – ex negativo gewissermaßen – von ihm für adäquat gehalten wird, sie macht auch deutlich, daß er sich in seiner Identität als Deutscher empfindlich getroffen fühlt. Dies macht die bloß rhetorisch gemeinte Frage, wie „wir“ da ständen, wenn wir mit Flaggen in Auschwitz „herumrennen“ würden, klar. Ja, wie ständen „wir“ denn da? Im Unterschied zu den israelischen Gruppen würde ein solches Verhalten kaum toleriert werden. Nicht bloß stiller Ärger würde sich regen, die deutschen Gruppen würden möglicherweise beschimpft werden, man würde versuchen, sie aus dem Kinosaal herauszuwerfen und manche Besucher würden vielleicht Angst empfinden. Keinesfalls jedoch würde man ihnen aber mehr oder weniger umstandslos einen Platz frei machen, wenn sie – zumal in einem rüden Ton – dazu auffordern würden. Man kann vermuten, daß die geschilderte Szene Ludwig deshalb so „aufgeregt“ hat, weil sie ihm plastisch vor Augen geführt hat, daß er ein Nachkomme des „Täterkollektivs“¹⁰⁰ ist, der bestimmte Verhaltensweisen unterlassen muß, die bei anderen gebilligt oder auch als plausibel sowie rechtens nachvollzogen und empfunden werden. Oder wie man mit Ludwigs Worten auch sagen könnte: „Zeigen“ darf man sich an diesem Ort überhaupt nicht, als Deutscher auf keinen Fall, als Israeli ist das eigentlich auch nicht in Ordnung. Weil es aber Israelis

100 Selbstverständlich handelt es sich bei diesem Begriff um eine grobe Homogenisierung und Simplifizierung. Im vorliegenden Falle scheint er mir dennoch angemessen angewendet werden zu können, da er im Zusammenhang mit dem Gefühl, das Ludwig ausdrückt, zu passen scheint.

sind, die das tun, kann man/muß man das – als Deutscher zumal – tolerieren bzw. verstehen. Offenbar fiel auch die Artikulation *in situ* seines Ärgers den fahnenschwenkenden Israelis gegenüber oder speziell der einen Person, die ihn angerempelt hat, unter das Unterlassungsgebot. Jedenfalls ist von so etwas in der angeführten Passage keine Rede. In seinem Sprechen über dieses Erlebnis jedoch kommen offensichtlich Ärger und Aggression zum Ausdruck. Daß er das Verhalten der Israelis nicht „ganz so schön“ gefunden habe ist nur eine – euphemistische – Art, in der er über sein Erlebnis spricht. An anderer Stelle wird er ja auch drastischer, wenn er davon spricht, daß er es „echt ziemlich beschissen“ fand.

Das Thema, das Ludwig mit seinen Ausführungen angerissen hat, wird im weiteren Verlauf des Gruppengesprächs, an dem er teilnimmt, auf unterschiedlichen Ebenen immer wieder thematisch. So etwa, wenn die Forschungspartner, angeregt durch die Diskussion des bereits zitierten Hollywood-Streifens „Der Soldat James Ryan“, über eine Klassenfahrt in die Normandie berichten. Bei dieser Fahrt haben sie – und hierum geht es ihnen in ihrem Gespräch hauptsächlich – auch die Gräber der während des Zweiten Weltkriegs umgekommenen amerikanischen und deutschen Soldaten besucht.

Klassenfahrt in die Normandie

Ludwig: Ja, wir waren auf Klassenfahrt Normandie damals (), weil der auch mit dem mit dem Friedhof ((Husten, unverständlich)) sehr eindrucksvoll der Friedhof, die Gräber irgendwie haargenau aneinandergereiht sieht und eigentlich wohin man hin guckt nur weiße Kreuze bzw. Sterne sieht halt irgendwie also ist es schon ziemlich eigentlich alles super gepflegt irgendwie alles eigentlich total also also, wenn also wenn mans hier mit dem Friedhof vergleichen will, ich weiß nicht, sieht eigentlich mehr so aus wie son, wie son Park eigentlich mehr also wenn man denkt ist genau am am Meer da irgendwie, ist es schon

Markus: War auch pompös der der Vergleich zwischen amerikanischen ähm ja wat war das doch, ne/

Sandra: Ja

Markus: Friedhof zwischen und dem deutschen Friedhof, da waren halt nur so kleine braune Kreuze am Boden.

Karin: Vor allem, was ich auch nicht gut fand war, daß da zwei Namen auf einem Schild standen, das fand ich irgendwie total blöd.

Ludwig: Ja, ja.

Karin: Da auf dem amerikanischen hatte echt jeder, der da verstorben ist, hatte halt da ein Mahnmal und auf dem deutschen standen immer zu zweit auf einem Ständer, fand ich nicht gut.

Ludwig: Ne, dat das, natürlich, was die da durchmachen irgendwie find ich nicht ganz so doll.

Karin: Aber auf dem amerikanischen hat man echt, daß die echt Respekt vor den Leuten, die da gefallen sind, finde ich, weil das ist so Top gepflegt da.

Ludwig: Da kannst, das ist auch, darf da auch eigentlich irgendwie, ich glaub das ist auch gar nicht mal richtig zur Besichtigung irgendwie da, das ist einfach, also also da kommen jetzt glaub ich auch irgendwie gar nicht mal die Leute hin, die da jetzt ihren Angehörigen da betrauern, glaub ich mal, das ist einfach nur für für sag ich mal für sag ich jetzt mal Touristen da, für die Leute, die sich mal damit auseinandersetzen wollen und das ist mal/

Karin: Ja, um auch mal zu zeigen, wieviel Platz man da braucht für die ganzen Leute, die da gefallen sind, das ist ja riesig da.

Ludwig: Und halt super gepflegt irgendwie alles, der Rasen, der Rasen wird vielleicht jeden Tag fünf mal gemäht ((lacht)), das ist so hoch und/

Karin: Darf man nicht betreten.

Ludwig: Darf man nicht betreten und und ist halt eigentlich, also insgesamt, wenn man jetzt mal eigentlich so vom vom eigentlichen Sinn dieses Platzes absieht, ist eigentlich n sehr schöner Ort.

Karin: Ja (10. Kl., Gym.) (Z. 417-467).

Der Friedhof in der Normandie, auf dem die amerikanischen Soldaten, die während des Zweiten Weltkrieges getötet worden sind, begraben liegen, hat offensichtlich großen Eindruck auf die Jugendlichen gemacht. Mehrmals wird auf die außerordentliche Gepflegtheit der Anlage hingewiesen, und auch darauf, daß man dort sehen könne, welch ein Respekt den amerikanischen Soldaten entgegengebracht werde. Außerdem veranschaulicht der Friedhof durch seine schiere Größe, welch stattliche Anzahl an Menschen dort gestorben ist. Trotz der Schrecklichkeit der Ereignisse, denen sich der Platz verdankt, strahlt er auf seine Weise auch Schönheit aus. Demgegenüber verhält es sich mit den Grabstellen der deutschen Toten ganz anders. Im Unterschied zu den Amerikanern, denen mit jedem Grab gewissermaßen ein eigenes Mahnmal bereitet worden sei, müssen sich die deutschen Soldaten ein Grab teilen. Auf den kleinen braunen Kreuzen stehen jeweils zwei Namen. Diese Praxis ruft bei den Jugendlichen Ablehnung hervor. Die Forschungspartner merken auch an, daß der amerikanische Friedhof wohl nicht allein, vielleicht sogar gar nicht mehr, in seiner üblichen Funktion genutzt wird, also als ein Ort, den Angehörige, Freunde und Bekannte von Verstorbenen aufsuchen, sondern zu Besichtigungs- und Repräsentationszwecken da ist. Dies trägt wohl auch zu dem Unmut, den die Jugendlichen äußern, bei. Die zwei unterschiedlichen Friedhöfe symbolisieren für sie eine unterschiedliche Wertigkeit der Toten.

Beide eben zitierte Textpassagen eint, daß es sich um Erlebnisse handelt, die die Jugendlichen im Ausland gemacht haben. Beide eint, daß die Jugendlichen sich selbst vermittelt über das Verhalten anderer bzw. über Orte, die als historisch-politische Symbole fungieren, als Angehörige einer Nation empfinden, die vor Jahrzehnten für Krieg

und Terror in einem außerordentlichen Ausmaß verantwortlich war. Und in beiden kommt Unmut darüber zum Ausdruck.

Die folgende Sequenz unterscheidet sich bei zentralen Gemeinsamkeiten in mancher Hinsicht von den bisher zitierten Passagen.

Als Deutscher in England

Karin: Was ich ziemlich kraß finde ist ähm, daß die Deutschen halt immer noch, wegen der deutschen Geschichte, alle irgendwie als ausländerfeindlich abgestempelt werden, das find ich irgendwie total unfair, weil ich meine, ich find äh irgendwie hier kriegen ja echt irgendwie viele Ausländer kriegen ja hier Asyl gewährt und ich find nicht, daß man dann sagen kann, daß Deutschland ausländerfeindliches Land ist, es gibt bestimmt noch Leute, die ähm ausländerfeindlich sind und so, aber ich find man sollte das nicht so verallgemeinern, vor allen Dingen, weil das auch bei den anderen Ländern, wird das überhaupt nicht so gesehen, einfach, weil die nicht so ne Geschichte haben wie Deutschland. Ich weiß z.B. ähm, mein bester Freund war mal mit seiner Klasse letzte Woche auf Klassenfahrt in England und ähm die Engländer sind ja also in ihrer Einstellung ziemlich kraß gegenüber den Deutschen und dann standen die da abends mit n paar Leuten irgendwie an so ner Brücke und da waren da halt auch englische Jugendliche, die die dann die ganze Zeit so angeguckt haben und so und dann haben die sich gedacht, ja dann gehen wir jetzt lieber zur Jugendherberge zurück, ähm bevor die hier irgendwie noch Terz machen oder so, weil die halt auch wußten ja, das ist jetzt nicht unser Land, wo wir hier sind und dann gehen wir jetzt halt lieber und dann sind die da weggegangen und dann sind die da weggegangen und dann sind die Engländer aber hinter denen her gerannt und dann auch immer so die ganze Zeit, ja „Scheiß Deutsche“ und so, das war alles auf Englisch halt, jedenfalls sind die dann einem Jungen auf den Rücken gesprungen und haben dann dem so auf Gesicht gehauen, der hatte hier dann die ganze Lippe angeschwollen und dann haben sie einen Jungen genommen und haben den vor ne Laterne geschubst und als der sich rum gedreht hat, um zu gucken wer das war, haben sie dem ne Bierflasche ins Gesicht geschlagen und der hat also direkt überall geblutet, weil die Bierflasche halt auch zerplatzt ist und ist dann auch direkt zu Boden gegangen und lag dann da und überall lief Blut und dann sind die ganzen Engländer hingegangen und haben dem noch zweimal ins Gesicht getreten und dann sind die alle abgehauen da und ähm dann sind die halt, die ganzen aus der Klasse sind dann zur Jugendherberge sind welche zurück und welche sind dann telefonieren gegangen und ähm der Junge, der dann halt auf dem Boden lag, der war halt blutüberströmt und da muß echt überall Blut gewesen sein und die haben alle möglichen Leute gefragt, ob die nicht mal irgendwelche Tücher haben und dann hat da auch son Auto angehalten und da hat son Mann die Scheibe runtergemacht, dann meinte er nur so ja, „Scheiß Deutsche, was wollt ihr eigentlich hier, verpißt euch“ und so. Der Junge ist dann ins Krankenhaus gekommen, der hat jetzt also das Augenlid durchgeschnitten, der hatte auch zwei Scherben im Auge stecken/

Ludwig:

Booah

Karin: da ist aber nichts passiert, ähm der hat im ganzen Gesicht Schnittwunden und Schwellungen. Ein Auge ist ganz zugeschwollen, eins nur so halb, der kann aber überhaupt nichts sehen im Moment und das find ich eigentlich schon ziemlich heftig, daß dann zu den Deutschen gesagt wird, die wären ausländerfeindlich, aber wenn man in England ist, dann passiert so was also, ja, bei den Engländern wird ja nicht gesagt, daß sie ausländerfeindlich, ja (10. Kl., Gym.) (Z. 528-593).

Es geht immer noch um diejenigen Anteile der Identität als Deutscher, die unweigerlich mit den Geschehnissen aus der NS-Zeit in Verbindung gebracht werden. Die Herstellung eines unauflöselichen Konnex zwischen den Deutschen „damals“ und den Deutschen „heute“ wird aber für „unfair“ gehalten. Dafür werden zwei Argumente vorgebracht: Zum einen nehme gerade die Bundesrepublik besonders viele Ausländer auf. Zum anderen verhielten sich Angehörige anderer Nationen, die Engländer zum Beispiel, auch bisweilen ausländerfeindlich. Im Unterschied zu den Deutschen werde dies aber nicht mit ihrer Geschichte in Verbindung gebracht, mehr noch, weil die Engländer keine solche Geschichte wie die Deutschen hätten, würden sie auch gar nicht als ausländerfeindlich bezeichnet. Dafür, daß Engländer aber ausländerfeindliches Verhalten an den Tag legen können, bietet Karins Erzählung der drastischen Erlebnisse von Klassenkameraden, die nach England gefahren sind und dort von englischen Jugendlichen brutal mißhandelt, von Erwachsenen beschimpft und ohne jede Hilfe stehen gelassen worden sind, ein eindrucksvolles Exempel. Wie schon in einigen Sequenzen vorher wird hier wieder folgendes Deutungsmuster aktualisiert: Angehörige anderer Nationen können Dinge tun, die Deutsche niemals tun dürften. Tun sie sie trotzdem, hat das drastische Sanktionen zur Folge. Der Grund für diese exzeptionelle Situation hängt aber nicht damit zusammen, daß das entsprechende Verhalten bei den Deutschen schlimmer oder auch nur anders als bei anderen ausfallen würde, sondern allein mit ihrer besonderen Vergangenheit, die Angehörige anderer Nationen offenbar dazu legitimiert, die moralischen Maßstäbe in bezug auf Deutschland strenger zu setzen. Ein abschließender kurzer Ausschnitt zu diesem Thema.

Es wird direkt hochgeputscht

Sandra: Ja, okay, Deutschland kann ja auch keine objektive politische Entscheidungen mehr treffen, geschweige denn irgendwas gegen ähm Israels sagen oder weiß ich nicht was, selbst wenn das jetzt nur, also es ist ja jetzt nicht schlecht gemeint oder böse, aber dann wird das direkt hochgeputscht und weiß ich nicht und ja/

Karin:

Ja, das ist der Scheiß

Sandra: () dann kriegen wir direkt was auf den Deckel.

Karin: Ja, alle können sich da irgendwie so was erlauben (10. Kl., Gym.)
(Z. 698-707).

Die jüngere deutsche Vergangenheit hat – dies ist der Eindruck der Forschungspartner – einen geradezu lähmenden Einfluß auf die politische Handlungsfähigkeit der Bundesrepublik. Da dauernd Rücksicht genommen werden muß, können keine „objektiven“ politischen Entscheidungen gefällt werden. Ganz besonders heikel verhält es sich mit Kritik an Israel. Selbst wenn es sich dabei um eine konstruktive Kritik handelt, ist sie eigentlich nicht artikulierbar, da dies „direkt hochgeputscht“ würde, und „wir“ wieder direkt „was auf den Deckel“ kriegen würden. Die Jugendlichen nehmen sich selbst und „Deutschland“ als einen politisch eingeschränkten Akteur wahr, der anderen Maßstäben zu entsprechen hat als andere Nationen, die sich im Gegensatz zu „uns“ etwas „erlauben“ können.

Es könnten noch eine ganze Reihe weiterer Textbeispiele aus dieser und aus anderen Gruppendiskussionen sowie Interviews zu diesem Komplex vorgestellt werden. Die wesentlichen Aspekte scheinen mir jedoch bereits durch die vier zitierten Beispiele hinreichend repräsentiert zu sein. Folgendes soll festgehalten werden: Die Forschungspartner als Deutsche empfinden sich als unter einer besonders strengen Aufsicht stehend. Während Angehörige anderer Nationen sich schon mal etwas „erlauben“ dürfen, ist dies bei den Deutschen ganz und gar unmöglich, schließlich wird das sofort mit der jüngeren deutschen Vergangenheit in Verbindung gebracht, dramatisiert und skandalisiert. Die Instrumentalisierung der Vergangenheit, die dabei immer gegen die Deutschen gewendet wird, findet, wie die Beispiele zeigen sollen, auf internationaler, öffentlicher Bühne statt ebenso wie auf der Ebene von interpersonellen „Begegnungen“. Auf internationaler Ebene können die Deutschen keine „objektive“ Politik mehr machen; auf der Ebene des Zusammentreffens von Gruppen, die unterschiedlicher Nationalität sind, dürfen sich die ausländischen Jugendlichen brutal verhalten, die Deutschen schädigen und niemanden kümmert das. Kurz: Die durch die jüngere deutsche Vergangenheit historisch vermittelte Identität, die fast gänzlich¹⁰¹ für die soziale Identität als Deutscher steht, wird von den Forschungspartnern als schwere Bürde empfunden, als eine gegenwärtige Vergangenheit, die mit Sicherheit nicht im Vergehen begriffen ist.

Auffälligerweise findet sich in dem Material recht häufig mehr oder weniger beiläufig die Erwähnung, daß Hitler ja eigentlich kein Deutscher gewesen sei. Diese unterschiedlich ausführlichen Bemerkungen,

101 Allenfalls ein paar Äußerungen zum Fall der Berliner Mauer mögen als Anzeichen für eine „positive“ Identifikation mit Deutschland gelesen werden.

würde ich im Kontext des eben erörterten „Opfer“-Deutungsmusters verstehen wollen. Mir scheinen sie als eine Art Strategie zur Abmilderung des „Opferstatus“ gelesen werden zu können. Dies funktioniert so, daß derjenige, der den Jugendlichen als Hauptverantwortlicher für die Verbrechen gilt,¹⁰² derer sie sich (wo sie doch gar nichts dafür können!) heute noch verantworten sollen, aus dem Kollektiv exkludiert wird, dem die Jugendlichen sich zugehörig fühlen. Durch solch eine Exklusion kann die Vorstellung, zu Unrecht beschuldigt zu werden, noch eine weitere Bestätigung finden. Ein paar Beispiele:

Fanny: mh, ich, also ich find das auch, was ich ziemlich bemerkenswert finde, daß der Mann noch nicht mal Deutscher war/

Interviewer: mh/

Fanny: daß der einfach aus dem Ausland hierher gekommen ist und hier ganz Deutschland auf den Kopf gestellt hat (Z. 42-48) (8. Kl., Gym.).

Daniel: Also mich interessiert das, weil da die Anfänge von dem Adolf Hitler sind. Also, wieso er da so und so doll an die Macht kam.

Diskussionsleiter: mh

Daniel: Vielleicht wars ja am Anfang gut für die Menschen, aber später war dat voll der Reinfall.

Diskussionsleiter: mh

Daniel: Also sie hatten ja am Anfang mehr Arbeit und es stimmt irgendwie so alles und dann kam die Rassendiskriminierung/

Diskussionsleiter: mh

Daniel: so kraß und dat war ein bißchen blöd.

Diskussionsleiter: Und was ist daran so interessant?

Daniel: Ja daß so, daß so etwas so hoch kam.

Diskussionsleiter: mh

Daniel: Weil er war ja selber kein Deutscher (10. Kl., HS) (Z. 749-763).

Waltraud: Genauso, ähm, mit Hitler damals dat is ja auch n Witz, der war ja überhaupt kein Deutscher, der war Schwei/Österreicher, Österreicher? Schweizer? Schweizer glaub ich, der kam aus Wien auf jeden Fall ((lacht)). Ja, äh, dat muß man sich auch mal, äh, überlegen. Der war noch nicht mal Deutscher (10. Kl., HS.) (Z. 517-523).

Abschließend sei noch auf den bereits angekündigten Umgang jüngerer Forschungspartner mit dem Thema der NS-Geschichte eingegangen:

Sönke: Also das liegt vielleicht auch daran, daß, wenn wir Hitler durchnehmen würden, da würden wir ja Sachen hören, die vielleicht nicht so gut wären. Zum Beispiel, daß der Leute aufgeschlitzt hat und da alles rauskam interessiert uns glaub ich jetzt noch nicht so.

102 Über einen deutlichen Hang zur starken Personalisierung historischer Geschehnisse wird noch im nächsten Unterkapitel ausführlich zu sprechen sein.

Simone: Aber das haben wir doch jetzt schon im Alltag, daß wir uns darüber unterhalten.

Sönke: Ja, schon, aber du, es gibt Sachen, die wissen wir nicht über Hitler/
Simone: deshalb lernen wir das auch/

Sönke: ja, aber da können Sachen rauskommen,
das checken wir vielleicht noch gar nicht.

Simone: Wir checken das auch mit den Römern und das ist auch ganz schön kompliziert. Wenn die uns so was zumuten können, dann können die uns auch direkt über so was aufklären.

Sönke: Aber, ich mein, Hitler kriegen wir in der acht oder so, sieben oder acht, was weiß ich und, ähm, wir kriegen, ich weiß auch nicht, warum nicht jetzt, aber schätz wegen dem Grund, den ich grad gesagt hab.

Diskussionsleiter: Was meinst du Veronika, warum ihr das mit Hitler/

Sönke: (?) die ist ganz ruhig

Veronika: Ja, vielleicht auch so, weil das etwas zu hart ist, was der alles gemacht hat.

Diskussionsleiter: Also wie der Sönke meint, mh.

Otto: Aber, wenn man sich jetzt anguckt, was heutzutage alles an Computerspielen auf dem Markt ist (6. Kl., Gym.) (Z. 584-613).

Hitler, der Zweite Weltkrieg, die NS-Zeit überhaupt spielen für Sönke, Simone, Veronika und Otto noch keine Rolle für ihren jeweiligen historisch vermittelten „Identitätshaushalt“. Eine eigenartige und intensive Faszination geht für sie von dem Themenkomplex dennoch aus. Dies liegt wohl daran, daß sie die ein oder andere bruchstückhafte Information über Hitler bereits bekommen haben. Diese Informationen sind aber nicht so beschaffen, daß die Forschungspartner sich auch nur ein annäherungsweise genaues Bild der vergangenen Geschehnisse machen könnten. Klar scheint ihnen aber jedenfalls zu sein, daß es sich bei diesem Thema, um etwas ganz besonders außergewöhnliches handeln muß. Schließlich wird ein Aufheben darum gemacht, das sie sich nur schwer erklären können. So werden dann auch die Vermutungen darüber, warum sie nicht bereits in der sechsten Klasse im Unterricht über Hitler aufgeklärt werden würden, kritisch diskutiert und zwar so, daß am Ende immer noch nicht recht klar ist, weshalb sie noch nichts genaueres darüber erfahren. Weder der Gedanke, sie würden deshalb noch nichts über dieses Thema hören, weil es für sie noch zu kompliziert sein könnte noch die Vermutung, die Brutalität der historischen Geschehnisse könnte von ihnen möglicherweise noch nicht verkraftet werden, finden ungeteilte Zustimmung. Was die Komplexität historischer Sachverhalte anbelangt, wird darauf verwiesen, daß die Schüler auch mit anderen durchaus schwierigen Themen, wie etwa der Römerzeit, konfrontiert würden. Was andererseits die Brutalität oder „Härte“ des Themas anbelangt, so wird eingewandt, daß die Jugendlichen doch auch in ihrem Alltag über Brutalität, wie eben gerade zum Zeitpunkt der Diskussion, sprechen würden, oder es mit Computerspielen zu tun hätten, in denen es brutal zugehe. So bleibt Hitler für

diese Forschungspartner vorläufig noch ein faszinierendes historisches Mysterium, dessen Aufklärung sie erst zu einem späteren Zeitpunkt erwarten dürfen. Daß es dabei nicht „bloß“ um einen Menschen gehen wird, der anderen die Bäuche „aufschlitzt“, so daß Gedärme herausquellen, so viel ahnen die Untersuchungsteilnehmer zumindest – spätestens seit sie sich darüber in der Gruppendiskussion ausgetauscht haben.

Ich wende mich nun dem verwissenschaftlichten Geschichtsbewußtsein zu.

3 Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewußtsein

Sauber voneinander trennen lassen sich die beiden hier unterschiedenen großen Komplexe – Inhalte, historische Interessen, ihre Medien sowie historisch vermittelte Identität auf der einen Seite und methodische Begriffe historischen Denkens auf der anderen Seite – gewiß nicht. Wenn ich mich jetzt letzteren zuwende, findet aber dennoch eine Umstellung der Analyseperspektive statt, wobei bisweilen bereits angeschnittene Phänomene nochmals, diesmal jedoch gleichsam in anderem Gewand, erscheinen und von einem anderen Standort aus analysiert werden. Es wird nun nämlich gewissermaßen um die „Geschichtstheorie“ der Jugendlichen gehen, um ihre „Historik“. In dem gesamten von mir erhobenen empirischen Material zeigen sich, wenngleich vorwiegend implizit oder bisweilen nur vage artikuliert und selbstredend in unterschiedlicher qualitativer Ausprägung, Spuren eines methodisch-scientifischen Umgangs mit historischen Phänomenen. Mit Max Weber kann man somit wohl auch im Bereich historischen Bewußtseins von einer Rationalisierung der Welt ausgehen, die stets mit ihrer Entzauberung einhergeht. Wichtige Konstituenten eines spezifisch modernen Weltbildes, wie das „Rechnen“ mit Diskontinuität, Brüchen, kurzum Kontingenz oder die gesteigerte Erfahrung von Alterität durch Tourismus, globalisierte Wirtschaft, Medien (z.B. Fernsehen, Zeitung, Internet) sowie Migrationsbewegungen finden ebenso im historischen Bewußtsein ihre jeweiligen Entsprechungen bzw. sind zum Teil selbst schon nur in ihren spezifisch geschichtlichen Aspekten verständlich. Interessanterweise läßt sich die skizzierte Beschaffenheit eines modernen und damit unweigerlich verwissenschaftlichten Geschichtsbewußtseins nicht allein in dezidiert geschichtswissenschaftlicher Perspektive behaupten und ausbuchstabieren (vgl. Kapitel II, 3), sondern bereits im alltagsweltlichen Bewußtsein von Jugendlichen nachweisen. Dies soll anhand der Analyse von fünf eng miteinander verwobenen Komplexen gezeigt werden, die allesamt gleichermaßen grundlegende Fragen der „Geschichtstheorie“ der Forschungspartner betreffen: Was eigentlich heißt Geschichte und

Zeit? Wie kann die Fülle der historischen Empirie geordnet werden? Gibt es historische Entwicklung, und wenn ja in welche Richtung? Was gewährleistet die Richtigkeit geschichtlicher Aussagen? Wie kann man historische Phänomene verstehen und erklären?

3.1 Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs

Tabelle 16: Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs¹⁰³

Geschichte vs. bloße Vergangenheit	Die Gegenwart als Produkt der Vergangenheit	Zukunft als Kategorie der Geschichte
Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft	Die Gegenwärtigkeit der Vergangenheit	Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen
Damalige Zeit, unsere heutige Zeit	Die Gegenwart als zukünftige Vergangenheit	Aus der Geschichte lernen

Die Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs der Jugendlichen erfolgen unter drei übergeordneten Gesichtspunkten: Komplizierung der Trias Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; Öffnung der Zeithorizonte; die relative Stabilität des Topos der Geschichte als Lehrmeisterin.

Komplizierung der Trias Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft

Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, damalige und heutige Zeit erfahren mit zunehmender Klassenstufe eine komplexe Verschränkung sowie jeweilige Binnendifferenzierungen. Erwartungsgemäß trifft dies eher für die befragten Gymnasiasten als für die Hauptschüler zu. Was heißt das: „komplexe Verschränkung“, Binnendifferenzierung? Nun, die drei zeitlichen Ebenen werden zumeist nicht als lediglich für sich stehende, in sich abgeschlossene Entitäten aufgefaßt, sondern so, daß sie vielfältige Beziehungen zueinander aufweisen und zugleich selbst interne Unterscheidungen erfahren. Letzteres trifft etwa für die Vergangenheit zu, die in eine „bloße“ und eine historisch bedeutsame Vergangenheit geschieden wird.

103 Die in den nachfolgenden Tabellen aufgelisteten Wendungen stellen – anders als die Listen zur Markierung der Inhalte der Gruppendiskussion – zumeist meine Formulierungen dar. Allerdings bezeichnen sie – hierin wieder den Listen zu den Inhalten gleich – allesamt Sachverhalte historischen Bewußtseins, die von den Jugendlichen selbst artikuliert wurden.

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 – (8. Kl., Gym.) (Z. 852-857).

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 den entsprechenden Eintrag „Geschichte“ in der Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Band 1, 1995). Mindestens ansatzweise wird diese Differenz in dem zitierten Dialog von Achim und Heide herausgearbeitet. 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 eben angedeutete Geschichtsbegriff – so als hätten die Forschungspartner die Lehren des Historismus verinnerlicht – nicht vor ihrer eigenen Gegenwart halt macht. Dies führt nun direkt zu den Zusammenhängen der Zeitebenen.

Die Vorstellung, daß die Gegenwart mindestens partiell das Produkt der Vergangenheit sei, ist bereits den jüngeren Forschungspartnern, vor allem den Gymnasiasten unter ihnen, vertraut. Dies mögen die beiden nachstehenden Zitate belegen.

Luisa: Aber Geschichte ist halt interessant, weil es ja alles mit uns heute zusammenhängt, wenn irgendwas bestimmtes nicht passiert wär, wärn wir heute nicht so weit (6. Kl. Gym.) (Z. 26-30).

Luisa: Also wir haben uns überall entwickelt, jetzt wir nehmen das jetzt hier mit nem Tonbandgerät auf, früher hätte man das einmeißeln müssen, also da hat sich ja ziemlich viel in der Entwicklung geändert und ich würd auch sagen, daß die Sachen, die damals geschehn sind auch noch eine große Auswirkung auf heute haben, weil wir wissen ja ziemlich viel von früher und auch die Erfindungen, also die damals gemacht wurden ham sie auch auf heute/so das Fahrrad oder so, das hat sich dann nur noch weiterentwickelt. Also damals wurden Erfindungen gemacht ohne die es heute viele Sachen nicht gäb (6. Kl. Gym.) (Z. 95-107).

Ohne eine so und nicht anders verlaufene Vergangenheit gäbe es unsere Gegenwart in der uns bekannten Gestalt jedenfalls nicht. Damit artikuliert die Forschungspartnerin einen notwendigen Zusammenhang zwischen Gegenwart und Vergangenheit. Darüber hinaus ist bemerkenswert, daß Luisa in den wiedergegebenen Textpassagen zugleich deutliche Ansätze eines Kontingenzbewußtseins äußert. Unsere Gegenwart würde anders aussehen, wäre die Vergangenheit eine andere gewesen. Anders als in strikt geschichtsteleologischen Vorstellungen sind alternative Geschehensverläufe also durchaus denkbar. Schließlich sei noch darauf hingewiesen, daß Luisa eine bestimmte Konzeption historischer Entwicklung in Anschlag bringt, nämlich eine stetige Erfolgsgeschichte unverminderten Fortschritts (s. Abschnitt 3.3 dieses Kapitels). Solch eine Wahrnehmung – Gegenwart als Produkt der Vergangenheit – weist auch eine starke Affinität auf zu der Empfindung einer bisweilen höchst gegenwärtigen Vergangenheit. Tatsächlich gilt dies, wie im Abschnitt über die historisch vermittelte Identität qua nationaler Zugehörigkeit bereits erörtert, besonders für die NS-Zeit.

Andererseits ist bei den Hauptschülern bisweilen eine schroffe Entgegensetzung zwischen den Zeitebenen zu beobachten. Die Vergangenheit scheint bisweilen restlos vergangen, damit tot und die Gegenwart somit weitgehend frei von dieser Vergangenheit. Dies wird nicht als abstrakter Gedanke mit großer Reichweite *an sich* formuliert, sondern als etwas, das *für* den jeweiligen Sprecher, der dies äußert, gültig ist. So jedenfalls können folgende Äußerungen gelesen werden, in denen sich eine Abkoppelung von Vergangenheit, zumal in ihrer schulisch vermittelten Form, und Gegenwart manifestiert. Diese Abkoppelung geschieht deshalb, da die Forschungspartnerin offenbar keinerlei Lebensdienlichkeit der Vergangenheit für ihre Gegenwart sieht.

Agnes: Man sollte vielleicht rein schreiben [in die Schulbücher, C.K.], was jetzt passiert, und nicht was früher passiert ist (10. Kl., HS.) (Z. 408 f.).

Agnes: Mich interessiert davon [vom Geschichtsunterricht, C.K.] gar nichts. Weil ich dat nicht brauche und ich will das nicht wissen, dann mache ich den Kopf zu (10. Kl., HS.) (Z. 803-806).

Der Wunsch der Interviewten nach Schulbüchern, in denen das steht, was jetzt geschieht und nicht das, was früher passiert ist, ist aus ihrer Perspektive der Irrelevanz der Vergangenheit nur folgerichtig. So dies nicht der Fall ist, „mach[t] [sie eben] den Kopf zu“. Solch eine Haltung hat auch in bestimmten Interessen und Konzeptionen bezüglich des Verhältnisses zwischen Gegenwart und Zukunft eine Entsprechung. Den einen mag ja die Gegenwart als zukünftige Vergangenheit gelten, im Rahmen einer weitgehenden Separierung der drei Zeitebe-

nen kann die Gegenwart jedoch ganz im Gegenteil als eine Zeit angesehen werden, die für die Zukunft völlig bedeutungslos ist.

Christian: Ich schätze mal wir werden irgendwann in 50 Jahren irgendwie keine richtige Geschichte mehr haben, weil heutzutage braucht man alles dafür Computer und so und ja [...] was soll man noch über Geschichte später schreiben (10. Kl., HS.) (Z. 623-629).

Christian: Ja, ist ja nur noch alles mit Computer irgendwie, was soll man noch darüber erzählen? (10. Kl., HS.) (Z. 654 f.).

Im Unterschied zu solchen Äußerungen von Gymnasiasten, wie etwa „Ja, wer weiß wo drüber die in fünfzig Jahren sich unterhalten, was wir alles falsch gemacht haben“ (10. Kl., Gym.) (Z. 1395 f.) oder: „In hundert Jahren sind wir Geschichte, dann kommen wir in Geschichtsbuch vor, was unsere Leute alle so gemacht haben“ (10. Kl., Gym.) (Z. 1696 ff.) kann Christian sich nicht vorstellen, daß die Gegenwart, in der er lebt, einst selbst für künftige Menschen von historischem Interesse sein könnte. Mehr noch: Die immer weiter um sich greifende technische Rationalisierung unserer Welt, für die der Computer als Chiffre stehen mag, läßt es dem Diskutanten wahrscheinlich scheinen, daß es schon in der näheren Zukunft überhaupt keine Geschichtsschreibung oder -erzählung mehr geben wird. Es wird sich schlicht nichts Interessantes mehr ereignen, wenn unser Leben allein durch Computer bestimmt wird. Stärker könnte ein Kontrast nicht sein: Einerseits die Erwartung, selbst einmal zum Gegenstand historischer Betrachtungen gemacht zu werden, andererseits die Verneinung der Bedingungen der Möglichkeit historischen Denkens schlechthin. Es ist nicht ohne weiteres einsehbar, woher diese so verschiedenen Ansichten stammen. Vielleicht ist es aber kein Zufall, daß das eben aufgezeigte Deutungsmuster von einem Hauptschüler aktualisiert wird. Weiter oben war bereits auf einen wichtigen Unterschied zwischen Waltraud – einer der interviewten Hauptschülerinnen – und ihren gleichaltrigen „Kollegen“ aus dem Gymnasium aufmerksam gemacht worden. Während letztere sich um ihre berufliche Zukunft (noch) keine größeren Gedanken machen, sind gerade Überlegungen dieser Art für Waltraud so zentral, daß sie diese sogar im Kontext eines Interviews über ihr Geschichtsbewußtsein äußert. Entscheidend ist dabei, daß es sich um durchweg negativ konnotierte Gedanken handelt, erlebte sie ihre Handlungen im Rahmen der Beschaffung einer Lehrstelle doch als komplett wirkungslos. Betrachtet man den weiteren Verlauf der Diskussion, an der Christian teilgenommen hat, so wird an unterschiedlichen Stellen deutlich, daß er und seine Mitdiskutanten sich als ähnlich machtlos empfinden, etwa, wenn sie darauf hinweisen, daß protestierende Jugendliche keinerlei Erfolgchancen hätten, da sie sofort von Polizisten eingesperrt würden (Z. 750-755). Folgendes darf

wohl festgehalten werden: Der lebensweltlich verankerten Wahrnehmung eigener wirkungsvoller Handlungen bzw. allgemeiner: gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten korrespondieren entsprechende Vorstellungen bezüglich des Zusammenhangs von Zeitebenen; und zwar dergestalt, daß von den einen die eigene Gegenwart und mit ihr das eigene Tun als bedeutungsvoll angesehen wird, eben auch in der Zukunft, von den anderen dagegen, die ihr eigenes Tun in der Gegenwart als wirkungs- und bedeutungslos ansehen, die Gegenwart überhaupt, auch in zukünftiger Perspektive, keiner Aufmerksamkeit wert ist. Wie dem aber auch sei: Selbstredend wird die Zukunft von Christians Mitdiskutanten und auch von den anderen Forschungspartnern kaum in dieser Schärfe als eine Zeit angesehen, in der es keine Geschichte mehr geben wird (unabhängig davon, wie sehr man die eigene Gegenwart als bedeutungslos wahrnehmen mag). In jedem Falle erregt die Zukunft das Interesse der Interviewpartner und Diskutanten aufs äußerste (dazu gleich noch mehr).

Ein letzter Beleg für die komplexe Repräsentation der drei Zeiten stellt der Topos einer Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen dar. Geschichte ist für die Jugendlichen nicht ein Prozeß, der allerorten in Richtung und Qualität gleich verläuft. Das, was hierzulande möglicherweise längst Vergangenheit und „überwunden“ ist, ist andernorts vielleicht gegenwärtige Praxis. So äußern sich Gymnasiasten einer zehnten Klasse als sie auf die Rolle der Frauen in unterschiedlichen Nationen zu sprechen kommen etwa folgendermaßen:

Sandra: Ich find Deutschland ist ziemlich ziem/ziemlich okay.

Karin: Ja, im Vergleich zu anderen Ländern auf jeden Fall/

Markus: im Vergleich zu anderen Ländern auf jeden Fall

Sandra: Wenn man sich Afghanistan oder so anguckt, dann ist Deutschland, find ich super (10. Kl., Gym.) (Z. 1095-1099).

Es ist offenkundig, daß die Forschungspartner den gesellschaftlichen Status von Frauen in Deutschland gegenüber dem in anderen Nationen deutlich positiver beurteilen. Dabei ist ihnen – dies wird an anderen Stellen klar – bewußt, daß die heutige Situation in Deutschland das Ergebnis langandauernder gesellschaftlicher Auseinandersetzungen ist, die in anderen Regionen dieser Welt wohl nicht oder zumindest nicht so und mit denselben Resultaten verlaufen sind. Das führt dann dazu, daß zu ein und demselben Zeitpunkt Lebensformen existieren können, die in ihrer Ausprägung höchst unterschiedlich voneinander sind. Auffällig ist an der zitierten Textpassage freilich auch, daß der Blick auf die eigene „fortschrittliche“ Gesellschaft den Blick für die Alterität anderer Kulturen dergestalt verstellen mag, daß diese lediglich als „rückständiger“ als die eigene Gesellschaft erscheinen. Als ein weiteres – wohl auch plastischeres – Beispiel können ebenso Äuße-

rungen der Forschungspartner zu dem Thema Arbeit, Lohn und Ernährung im Deutschland des ausgehenden 19. Jahrhunderts gelten, wobei diese Zeit in Verbindung mit der heutigen Situation in Ländern der sogenannten Dritten Welt gebracht wird:

Karin: Aber, es ist heutzutage auch noch ähnlich, so in anderen Ländern, so in Entwicklungsländern, so daß, ähm, also weiß ich nicht, z.B. in Brasilien oder so, ich weiß nicht mehr genau, wo das war, aber in Politik haben wir uns mal irgendwie so ne Geschichte über so ne Jungen angehört, ich weiß nicht mehr wo der herkam, aber der war auch noch ganz klein, der mußte auch arbeiten und so und das ist ja eigentlich in vielen Ländern so, daß noch so Kinder-Arbeit gibt und wo die Eltern halt noch selber mitarbeiten und die also ganze Familie praktisch arbeitet (10. Kl., Gym.) (Z. 1910-1920).

Bemerkenswerterweise scheint es hinsichtlich der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ keine Unterschiede zu geben, die sich aufgrund der unterschiedlichen Schultypen oder Klassenstufen erklären ließen. Offensichtlich ist die Wahrnehmung entscheidender Differenzen im Leben der Angehörigen unterschiedlicher Nationen, Kulturen und Lebensformen so allgegenwärtig, daß sie bereits in der einsetzenden Adoleszenz kaum ausgeblendet werden kann. Leider läßt sich aus dem vorhandenen Datenmaterial nicht ersehen, inwiefern die ethnozentrischen Implikationen des genannten Deutungsmusters von den Forschungspartnern gesehen werden, das ja die anderen mit Bezug auf unsere Zeitvorstellungen und Fortschrittsideale als ungleichzeitig beurteilt – zumeist im Sinne einer von „uns“ bereits überwundenen Vergangenheit.

Öffnung der Zeithorizonte

Zukunft interessiert sämtliche Forschungspartner in der ein oder anderen Weise. Die befragten Hauptschüler spielen bisweilen die Vergangenheit gegen die Zukunft aus, insofern sie der Vergangenheit keinen Wert für die Zukunft beimessen und fordern, man solle über letztere nachdenken und nicht über das, was schon vorbei sei und sich somit ohnehin nicht mehr ändern lasse. Bei den Gymnasiasten ist die Zukunft eher als eine genuin historische Kategorie repräsentiert – wie bereits oben demonstriert werden konnte, als es um die eigene Gegenwart als einer zukünftigen Vergangenheit ging. Die meisten, aber nicht alle, Forschungspartner denken das, was noch geschehen wird, als etwas, das ungewiß ist. Dies wird sich bei der Erörterung unterschiedlicher Konzepte historischer Entwicklung noch zeigen. Freilich ist die *eine* verbindliche Sicht auf zukünftiges Geschehen, wie es sie in früheren Zeiten bzw. bestimmten Geschichtsphilosophien gab und zum Teil heute noch gibt, zerbrochen. Statt dessen findet sich vor-

zugsweise die Gewißheit von Ungewißheit, das feste „Rechnen“ mit Kontingenz bezüglich der Zukunft. Dies wiederum macht dann gerade ihren Reiz aus, sowohl in ängstiger als auch verheißungsvoller Hinsicht.

Agnes: Ja, was was später so sein sollte. Also in 10 Jahren oder in 50 Jahren, was überhaupt allet auf uns zukommen wird oder so [...]. Das finde ich ganz interessant (10. Kl., HS.) (Z. 617-620).

Karin: Das ist auch, wenn man sich vorstellt, die hätten das nicht gemacht, dann wärs ja alles ganz anders verlaufen, wer weiß, wie wir heute leben würden.

Markus: Ja, das ist ja Geschichte, ne. Du kannst ja die Verhandlungen nicht voraussehen (10. Kl. Gym.) (Z. 1755-1760).

Die Zeithorizonte öffnen sich allerdings nicht in jeder Hinsicht. Wohl mag die Zukunft offen und ungewiß sein, die Vergangenheit dagegen ist bekannt. Oder in den lapidaren Worten von Magnus (8. Kl., HS.): „Gestern kennen wir“ (Z. 478). Forschungspartner wie Magnus – und soweit ich sehe gibt es in meinem Sample keine Ausnahme hiervon – würden eine Frage wie die, ob gestern besser werden könne (Rüsen 2003) deshalb nicht ohne weiteres verstehen können. Das bedeutet allerdings nicht, daß sie keine Differenzierung vorzunehmen wüßten zwischen den *res gestae* und den *historia rerum gestarum*. Nur ist das Bewußtsein bezüglich des letzteren nicht immer ganz deutlich ausgeprägt. Der Erfahrungsraum scheint also – anders als der Erwartungshorizont – mindestens auf den ersten Blick geschlossen zu sein.

Die relative Stabilität des Topos der Geschichte als Lehrmeisterin

Jannette: Ja, ich find das sehr interessant, weil dann kann man was lernen. Wenn man früher Fehler gemacht hat, daß man das halt heute besser machen kann und ja, ich find das sehr schön (6. Kl, HS.) (Z. 10-13).

Bereits bei den jüngsten Forschungspartnern wird der Sinn einer Beschäftigung mit historischen Phänomenen nicht zuletzt und bisweilen sogar vordringlich darin gesehen, daß man aus der Geschichte lernen könne. Dies kann sich so äußern wie bei Jannette, die sich aus der Betrachtung der Geschichte eine Erkenntnis früherer Fehler erhofft, die man, da man sie einmal kennt, nunmehr vermeiden könne und „man das halt heute besser machen kann“. Der Topos der *historia vitae magistra* kann auch anders, offener auftreten, wie etwa bei Daniel:

Daniel: Ja eigentlich interessiert ja auch nicht, was jetzt in der Vergangenheit passiert ist, weil das ist eh schon vorbei und man kann auch nicht mehr ändern. Nur manchmal kann man sehen, was in der Vergangenheit

war, kommt bald auch wieder rauf. [...] Das finde ich eigentlich Geschichte nur interessant, damit man sehen kann, was wann, was auch passieren könnte. Und falls es passiert, wie es dann passieren könnte (10. Kl., HS.) (Z. 888-898).

Diesen Forschungspartner interessiert ganz explizit die Vergangenheit nur in der Hinsicht, daß sie einem Lehren erteilt. Eine genaue Betrachtung vergangener Ereignisse gibt einem Hinweise auf Gegenwart und Zukunft. Aus dem, was einst geschehen ist, lassen sich zukünftige Ereignisse extrapolieren, und dies nicht allein, was ihr Eintreten überhaupt anbelangt, sondern auch ihre besondere Gestalt.

Was an beiden Zitaten auffällt, und es ließen sich noch eine Reihe ähnlicher Beispiele heranziehen, ist, daß beide Schüler keine Aussagen darüber machen, was *genau* aus der Geschichte zu lernen sei. Insofern ist zwar eine relative Stabilität zu konstatieren, was die Verwendung des Topos der *historia vitae magistra* anbelangt – es sind jedenfalls keine prinzipiellen Unterschiede zwischen der Schülerin aus der sechsten und dem Schüler aus der zehnten Klasse zu konstatieren – dieser Topos ist allerdings ein ziemlich *abstraktes Regulativ*. Dieses Regulativ ist selbstredend auch dort noch wirksam, wo, wie dies manche Forschungspartner tun, behauptet wird, die Menschen lernten einfach nicht aus der Geschichte, diese Klage aber sogleich mit empörrtem Gestus formuliert wird, der erkennen läßt, daß es aber durchaus etwas zu lernen gäbe.

3.2 Kategorien zur Ordnung der Geschichte

Tabelle 17: Kategorien zur Ordnung der Geschichte

Daten, Fakten, Jahreszahlen	Menschheitsgeschichte
Selektivität	Familiengeschichte
Anfang, Entstehung, Ursprung	„Eigene“ Geschichte
Wandel der Staatsformen	Nationale Geschichte
Soziale Veränderungen	Europäische Geschichte
Kriege	Außereuropäische Geschichte
Naturgeschichte	

Anhand der Lösungen der Zeitstrahlaufgabe (s. Kapitel V) und einschlägiger Äußerungen in den Transkripten läßt sich feststellen, daß die Forschungspartner auffällige Markierungen zur Gliederung der Historie verwenden, deren Herkunft aus dem Geschichtsunterricht sie oftmals selbst herausstellen. Es handelt sich dabei um bekannte historische Figuren und Persönlichkeiten, historisch wichtige Gruppen/Kollektive, historische Zeitabschnitte und Epochen sowie historische Ereignisse und Prozesse (s. hierzu Tabellen 10-15). Hierbei sind

insbesondere Wandel von Staatsformen (z.B. Diktaturen werden gestürzt, demokratische Verhältnisse werden geschaffen), soziale Veränderungen (z.B. Erhöhung des Lebensstandards breiter Bevölkerungsschichten) sowie Kriege zentral. Was letztere anbelangt, so erscheint das 20. Jahrhundert oftmals einzig von den beiden Weltkriegen bestimmt zu sein. Die Rolle all dieser Daten, Fakten und Jahreszahlen wird aber von den Jugendlichen durchaus ambivalent gesehen. Zwar benutzen sie sie ausgiebig zur kognitiven Ordnung der Geschichte, zugleich aber lehnen sie einen „toten“, bloß sachlichen Umgang mit ihnen, wie sie ihn insbesondere der Schule vorwerfen (s. 2.1), bisweilen vehement ab. Ansonsten ist auch die Frage nach Anfängen, der Entstehung oder dem Ursprung bestimmter historischer Phänomene von großer Bedeutung für die Forschungspartner.

Im folgenden widme ich mich den restlichen in der Tabelle aufgeführten Stichworten etwas genauer. Die Analyse ihrer Verwendung führt zu drei Thesen, die mit den Schlagworten versehen werden können: Spezifizierung des genuin geschichtlichen Gegenstandes, Erweiterung des historischen Raumes sowie von der Totalität zur Selektivität.

Spezifizierung des genuin geschichtlichen Gegenstandes

Das, was als historischer Gegenstand gelten kann und was nicht, ferner: welche Binnendifferenzierungen des geschichtlichen Objektbereichs vorgenommen werden können und welche nicht, erfährt keineswegs von allen Forschungspartnern eine gleiche Antwort.

Otto: () 11 Jahre alt und ich hätte ein Fossil mitgebracht, das ist ne Versteinerung. Also ich interessiere mich sehr für die Entwicklung der heutigen Lebewesen/

Diskussionleiter: Ja/

Otto: Und, und auch, wie die entstanden, ob die alle aus einer Zelle oder aus, ähm, es direkt mehrere da warn (6. Kl., Gym.) (Z. 33-40).

Otto macht von Anbeginn der Diskussion klar, daß für ihn Geschichte nicht allein in der, gar „bloß“ sozio-kulturell eingegengten, Menschheitsgeschichte besteht. Mit dem Gegenstand, den er zu der Diskussion mitgebracht hätte, eine Versteinerung, zeigt er, daß Naturgeschichte für ihn ein integraler Bestandteil von Geschichte überhaupt ist. Entstehung und Entwicklung, genuin historische Kategorien, sind für ihn eben nicht nur für Fragen der Geschichte menschlicher Lebensformen reserviert, sondern ebenso auf andere Lebewesen anwendbar, sogar bis hinab auf das Zellstadium.

In seinen weiteren Beiträgen kommt Otto immer wieder auf sein eingangs kundgetanes Interesse zurück. Dabei wird deutlich, daß er

sich nicht allein für die Geschichte der belebten sondern ebenso der unbelebten Natur interessiert.

Otto: Ich interessier mich auch so für Entwicklung. Allerdings nicht so vom Affen zum Menschen oder so was, sondern vom Quastenflosser zum, öh, zur Amphibie oder so was (8. Kl., Gym.) (Z. 101-104).

Otto: Was mich auch so interessiert ist, ähm, ja die Entstehung des Weltalls und so was. Und, ähm/

Simone: cool, mit dem Stern/

Otto: ja und, ähm, und wie das Ende der Sonne mit dem roten Riesen [...] (6. Kl., Gym.) (Z. 253-258).

Auffällig ist, daß keiner der Diskutanten der spezifischen Auszeichnung des historischen Objektbereichs, die Otto vornimmt, widersprechen würde oder mit Befremden reagiert. Dies zeigt sich etwa an dem obigen Zitat, in dem Simone geradezu Ottos Interesse unterstützt: „cool, mit dem Stern“. Es wird aber auch daran sichtbar, daß Veronika, eine andere DiskutantIn, ebenso eine Versteinerung mitgebracht hätte. Im weiteren Diskussionsverlauf artikuliert Otto dann etwas, das bereits zu ahnen war, nun aber ganz klar wird:

Otto: Außer den ganz frühen Entwicklungen von den () zu den Quastenflossern, interessiert mich auch die, äh, welche industrielle Entwicklung/

Diskussionsleiter: mh/

Otto: äh, meinerwegen auch die Kinderarbeit oder die, weiß nicht, irgendwie neue Energiequellen auch/

Diskussionsleiter mh/

Otto: meinerwegen jetzt, ähm, Nuklearenergie, daß da jetzt auch andre Energiequellen entdeckt wird (8. Kl., Gym.) (Z. 543-552).

Egal, ob es sich um Quastenflosser, Industrialisierung, Kinderarbeit oder künftige Energiequellen handelt, überall sieht Otto die Kategorie der Entwicklung am Werk, und überall ist dies eine Entwicklung, die in seine Vorstellung des historischen Objektbereichs (noch) hineingeht.

Ganz anders bei den Schülern aus der zehnten Klasse:

Karin: Obwohl, ich find auch ähm, was aber eigentlich nicht so zur Geschichte gehört, sondern eher so zu Biologie, so der Anfang von allem, so mit mit ähm, diesen Zellen und so dat, boah das find ich super interessant.

Ludwig: Ja.

Karin: Aber das gehört ja mehr zu Bio/

Ludwig: Ja, gehört ja mehr zu Bio ((lacht))
 (10. Kl., Gym.) (Z. 1293-1300).

Gemeinsam ist Karin und Ludwig einerseits und Otto andererseits ein ungebrochenes Interesse an Fragen, wie denen nach dem „Anfang von allem“. Sehr rasch wird dieses Thema jedoch aus einer Gruppendiskussion, die vom Diskussionsleiter als eine initiiert wurde, in der es um Geschichte geht, ausgeschlossen. Dies geschieht mit einer schlichten Zuordnung: „Aber das gehört ja mehr zu Bio.“ Während also den jüngeren Forschungspartnern Fragen nach Anfängen und Entwicklungen insgesamt als historische Probleme erscheinen, nehmen die Älteren eine kategoriale Trennung vor, die wohl der Ausdifferenzierung des schulischen Fächersystems geschuldet ist. Nur nebenbei bemerkt: Eine solche Spezifizierung des historischen Objektbereichs mag nicht in jeder Hinsicht einen kognitiven Zugewinn darstellen. Schließlich mag sie auch wichtige Gemeinsamkeiten der Naturwissenschaften, insbesondere der Biologie, und der Geschichtswissenschaft, die den Jüngeren noch fraglos klar sind, verdunkeln.

Erweiterung des historischen Raumes

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 zusammengucken auch immer so ganz viele Geschichten, was ich denn damals gemacht hab (8. Kl., Gym.) (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 die-

sem 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 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 einfach 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.

Nun verfügen die Forschungspartner selbstverständlich nicht allein über die Kategorie „Familiengeschichte“ oder „Autobiographie“ als Unterkategorien der Geschichte überhaupt. Vielmehr erlaubt ihnen der Blick über die eigene Person bzw. familiäre Umgebung sowie über die eigenen Landes- bzw. Kontinentgrenzen hinaus eine weitere Untergliederung der Historie, nun anhand geographischer Gegebenheiten. Dabei zeigt sich, daß der historische Horizont – im ganz wörtlichen Sinne – bei den hier befragten Hauptschülern zumeist deutlich enger gefaßt ist, als bei den Gymnasiasten.

Daniel: Na und ähm im Geschichtsunterricht sollte meiner Meinung nach jetzt nur was über Europa stehen, über den Aufbau von Europa und nicht von Afrika und so, weil damit haben wir nichts zu tun (10. Kl., HS.) (Z. 435-439).

Daniel möchte im Geschichtsunterricht etwas über Dinge lernen, mit denen er und seine Mitschüler „etwas zu tun haben“. Afrika oder andere außereuropäische Kontinente (vermutlich bis auf den amerikanischen) gehören für ihn nicht hierzu.

Daniel: Ja, das ist weil wir haben damit gar nix zu tun mit Afrika und so [...] Jedenfalls noch nicht [...] außer, wenn man jetzt, was weiß ich, Politiker ist oder so könnte man was damit zu tun haben, aber jetzt so als Jugendlicher da interessiert es keinen, was in Afrika abgeht (10. Kl., HS.) (Z. 556-562).

Zwar möchte Daniel nicht ausschließen, daß Afrika nicht vielleicht doch von Bedeutung sein könnte – allerdings nicht für ihn, nicht hier und nicht jetzt. Wenn man Politiker sei, dann könne das schon der Fall sein und vielleicht sogar doch auch für ihn selber, allerdings erst später.

Daniel und seine Diskussionspartner, die ihm verschiedentlich in dieser Einschätzung beipflichten, äußern eine Ansicht, die der von den befragten Gymnasiasten diametral entgegensteht.

Simone: Oder was da in China, Indien oder so passiert ist oder Afrika in der ganzen Zeit. In Afrika da hatten die glaub ich auch Krieg geführt die Römer glaub ich, weiß ich nicht, aber es ist immer so im Geschichtsunterricht bei uns, äh, Römer, Ägypten, also Welt und die Griechen, aber was die restlichen Leute machen, darüber hören wir eigentlich gar nichts.

Diskussionsleiter: mh

Simone: Nur in Europa, das ist ja halt mit den Römern und mit den Griechen und in Asien ist auch teilweise Rom und Griechenland, aber/

Otto: und
auch Afrika/

Simone: Ja, genau, aber was in der Zeit in Australien passiert ist, in Amerika passiert ist, weiß ich nicht, das wissen wir ja nicht, und wenn später irgendwer fragt, weißt du was da passiert ist, nee, wir wissen nur was in Rom, Griechenland, in Spanien und halt (Europa) überhaupt.

Otto: Ja

Diskussionsleiter: mh

Otto: Kein Kommentar zu dem was das ist.

Diskussionsleiter: Wie meinst du das kein Kommentar?

Otto: Ähm, kein vernünftiges Wort ((lacht)).

Diskussionsleiter: Ähm, du findest kein vernünftiges Wort für das oder was, ich versteh das nicht?

[...]

Otto: Wenn ichs jetzt ganz rabiat sagen würde, würde ich Scheiße sagen (6. Kl., Gym.) (Z. 472-501).

Während Daniel ganz explizit ein Weniger an außereuropäischer Geschichte fordert, beklagt Simone gerade, daß sie im Unterricht viel zu wenig darüber hörten. Wo dies ausnahmsweise doch der Fall ist, so Simonens deutliche Kritik, steht das aber auch wieder allein im Zusammenhang mit römischer und griechischer Geschichte. Amerika, Afrika, Australien: darüber erführen sie nichts. Dies ist für Simone nicht zuletzt deshalb so beklagenswert, weil sie, falls sie einmal von jemandem darauf angesprochen werden sollte, nichts zu der Geschichte dieser Erdteile sagen könnte, sondern in gewissermaßen eurozentrischer Befangenheit vielleicht gerade einmal Auskunft über Rom, Griechenland und Spanien geben könnte. Unterstützung findet sie in Otto, der seiner Mißbilligung dieses Tatbestandes allein mit dem „rabiaten“ Wort „Scheiße“ Ausdruck verleihen zu können glaubt.

Sucht man nun nach einer möglichen Erklärung für den empirisch vorfindlichen Unterschied zwischen den beiden Diskussionsgruppen (die hier als Prototypen stehen), so findet man in den Äußerungen der Forschungspartner selbst aussagekräftige Indikatoren. „Wir haben damit gar nix zu tun mit Afrika“ versus „wenn später irgendwer fragt, weißt du was da passiert ist“. Die Herauslösung gerade dieser beiden Aussagen scheint mir einen Einblick in mögliche Gründe für die unterschiedlich weit oder eng gefaßten Horizonte zu sein. Denn in der Tat, was hat Daniel in seinem unmittelbaren Alltag schon mit Afrika zu tun, oder auch auf die Zukunft gewendet: was wird er in seinem künftigen, auch beruflichen Alltag mit Afrika zu tun haben? Als ehemaliger Hauptschüler vermutlich wirklich eher wenig. Wohingegen Simones Aussage als die Antizipation von Fragen gelesen werden kann, die ihr von ihrer näheren sozialen Umwelt (Familie, Bekannte, Freunde) oder auch künftigen Berufskollegen einmal gestellt werden mögen und wo es als Defizit betrachtet werden mag, nichts über Afrika (Afrika freilich als Chiffre für außereuropäische Geschichte) sagen zu können. Der je unterschiedliche Anteil an gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten ist verantwortlich für des einen Forderung nach einer möglichst rigorosen Beschränkung auf die „eigene“ gegenüber des anderen Pochen auf der Geschichte auch der „anderen“. Dabei sind wohl schon die Termini „eigen“ und „andere“ irreführend. Denn gerade die wie auch immer vermittelte Teilhabe an einer globalisierten Welt, die eine Gymnasiastin wie Simone eher erwartet als einen Hauptschüler wie Daniel bzw. an der sie bereits jetzt teilhaben oder eben nicht teilhaben, konstituiert die Grenzen des je „Eigenen“ und des je „Anderen“ unterschiedlich. Das zunächst Andere und Fremde (auf das weiter unten noch näher einzugehen sein wird) wird von den Gymnasiasten schon durch ihr familiäres Umfeld leichter aneignbar gemacht als dies bei den Hauptschülern der Fall ist. Dies kann man nicht zuletzt in dem Faktum sehen, daß letztere in den Gruppendiskussionen und Interviews kaum einmal von Reisen im Zusammenhang mit Geschichte und geschichtlichen Interessen sprechen, erstere aber sehr wohl:

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 (8. Kl., Gym.) (Z. 218-227).

Von der Totalität zur Selektivität

Aus all dem, was einmal geschehen ist, wird nicht bereits einfach dadurch, daß es vergangen ist, gleich Geschichte. Und auch all das, was schließlich als geschichtlich bedeutsam angesehen wird, wird darum noch nicht in einem einzigen Schulbuch untergebracht werden können, selbst nicht in einer ganzen Schullaufbahn. Die Einsicht in die unweigerlich selektive Natur historischen Wissens ist Historikern eine Selbstverständlichkeit – den Forschungspartnern jedoch beginnt diese Erkenntnis erst während ihrer Adoleszenz langsam zu „dämmern“. Völlig offensichtlich ist sie ihnen zu diesem Zeitpunkt ihrer Entwicklung jedenfalls nicht, manchen auch noch gar nicht.

Agnes: Ja, man sollte mehr/

Daniel: Bücher haben, wo auch wirklich alles drinne steht, wo man alles hat. Unsere Geschichtsbücher sind irgendwie so/jetzt zum Beispiel steht da auch irgendwie nicht alles drinne. Die erzählen da nicht so alles [....]

Christian: Also sollen sie doch nur Bücher herausbringen, wo es dann möglichst alles drin steht, wie es war (10. Kl., HS.) (Z. 386-395).

Daniel und Christian haben erfahren, daß das, was sie in ihren Geschichtsbüchern zu Gesicht bekommen nicht die „ganze“ Geschichte ist. Alles steht da nicht drin. Die Konsequenz, die sie daraus ziehen, ist eindeutig: also sollen die Macher dieser Bücher doch nur solche Werke herausbringen, in denen alles drin steht und – auch dies ist ihnen wichtig – so „wie es war“. Ob so etwas überhaupt geht, welche Grenzen ein solches Unterfangen hat und dergleichen Fragen mehr, stellen sich diese Diskutanten nicht. Es wird auch nicht klar, was denn alles noch in die Bücher hinein soll. Karin und Achim dagegen benennen dies immerhin ganz deutlich:

Karin: Da fehlt eigentlich/die Sachen, die einen interessieren, die lassen sie dann weg (8. Kl., Gym.) (Z. 781 f.).

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 anfang, ist ja auch etwas Geschichtliches (8. Kl., Gym.) (Z. 817-821).

Auch diesen 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, und hierin unterscheiden sie sich von den oben zitierten Hauptschülern, 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 „68er Revolte“. 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 und auch Daniel und Christian klar, daß in konkreten Situationen der Geschichtsvermittlung selektiert und eine selektive Ordnung geschaffen wird. Schon dieses Wissen um die Vielstimmigkeit des historischen Materials, die immer nur ausschnittshaft zum Sprechen gebracht wird/werden kann in Abhängigkeit situations-, macht- und zeitgebundener Faktoren, ist selbst wiederum kulturhistorisch bedingt, keineswegs immer schon vorhanden gewesen und wie viele der hier vorgestellten Äußerungen in seiner Betonung von Pluralität spezifisch modern.

Blickt man nun in Transkripte mit älteren Schülern, die ein Gymnasium besuchen, so zeigt sich bei ihnen schon ein deutlicheres, immer noch aber nicht völlig klares, Verständnis der unweigerlichen Selektivität bezüglich geschichtlicher Tatbestände.

Karin: aber was mich so total interessiert ist ja ((alle lachen)) was, also wenn wir jetzt im Geschichtsunterricht bis jetzt so im im Nationalsozialismus sind, wenn wir die ganze Geschichte jetzt durchgemacht haben, ne, wie soll denn dann die ganze Geschichte vermittelt werden, wenn wir 100 Jahre weiter sind und in diesem Jahrhundert ist so viel passiert, (.) ist ja irgendwie, weiß ich nicht, wie lange muß man denn zur Schule gehen, damit man die ganze Geschichte da irgendwie lernt oder wird da ein Teil weggelassen oder so, weil ich mein, das wird ja immer mehr und so.

Ludwig: Und das interessiert die irgendwann gar nicht mehr, irgendwann denkt da überhaupt gar keiner mehr nach, wat da für Könige waren, das interessiert die glaub ich gar nicht mehr.

Karin: Ja ja deswegen ja das das/

Ludwig: Das wird einfach glaub ich von jedem gekürzt.

Karin: Ja, das ist ja auch alles wichtig für den Verlauf der Geschichte, alles baut ja alles aufeinander auf.

Sandra: Eben.

Karin: Und deswegen/

Markus: Ich mein die Urmenschen und Dinosaurier hat man ja auch nicht jetzt in jedes Jahr gepackt, hat man in paar Millionen Jahren gepackt, vielleicht macht man das mit den Königen ja auch und dann und dann waren die Könige und dann hatte man das Königsreich und dann hatte man jetzt hier unsere liebe Demokratie und jetzt ist das dann entwickelt, so so denke ich wird das bestimmt irgendwann weitergehen.

Karin: Ja, ich denke der Na Nat Nationalsozialismus mmh äh Nationalsozialismus, der sollte auf jeden Fall auch in Zukunft immer ausführlich besprochen werden, weil das ist auf jeden Fall n wichtiges Kapitel.

Markus: Dafür könne sie dann die Könige und Ritter weglassen.

Ludwig: Ja ((alle lachen)).

Karin: Ja, das ist ja auch auf einer Art wieder wichtiger Prozeß an sich.

Markus: Ja, wie lange willst Du zur Schule gehen?

Karin: Ja, ich nicht, werd da bestimmt nicht zur Schule gehen oder so (10. Kl., Gym.) (Z. 1397-1437).

Karin stellt ein Gedankenexperiment an: Wie wird wohl der Geschichtsunterricht in 100 Jahren aussehen? So wie der Unterricht, den sie und ihre Mitschüler erleben, wird der künftige Unterricht jedenfalls nicht sein können, denn die historische Entwicklung geht ja weiter und in 100 Jahren werden noch mehr Ereignisse vorgefallen sein, die historisches Interesse beanspruchen können. Werden die Schüler dann vielleicht länger zur Schule gehen oder wird da etwas weggelassen werden müssen? Ludwig und Markus plädieren mit je eigenen Argumenten für die letzte Variante. Ludwig vermutet einfach, daß für künftige Menschen andere Dinge von Bedeutung sein werden als für die heutigen. Deshalb werden bestimmte historische Phänomene von ihnen „weggelassen“ werden. Markus schließt sich an Ludwig an und ergänzt dessen Sichtweise mit dem Hinweis, daß sie, als sie etwa die Dinosaurier oder die Urmenschen durchgenommen hätten, sich ja auch nicht jedes einzelne Jahr angeschaut hätten. Es scheint also klar zu sein: Ausgewählt werden muß immer. Karin ist damit offensichtlich nicht ganz zufrieden, beharrt sie doch zweimal darauf, daß in der Geschichte alles aufeinander aufbaue. Wenn schon allerdings nicht alles im Unterricht behandelt werden kann, dann doch mindestens ein Thema: Der Nationalsozialismus, darin sind sich die drei einig, sollte in jedem Falle auch in Zukunft besprochen werden. Mit dieser Einschätzung geben sie selbst ein Votum ab für die Erinnerungswürdigkeit eines bestimmten Themas gegenüber anderen. Wenn schon nicht alles erinnert werden kann, dann sollen doch besser ein paar Könige oder Ritter dem Vergessen (oder genauer: der Nicht-Behandlung im Unterricht) anheim fallen als ein so „wichtiges Kapitel“ wie der Nationalsozialismus. Warum dieser im Bewußtsein gehalten werden soll, darüber ist im Abschnitt über die Verstricktheit in Geschichte bereits die Rede gewesen. Interessant wären an dieser Stelle genauere Ausführungen der Jugendlichen darüber gewesen, welche Kriterien ein Thema besonders Erinnerungswürdig machen, über die bereits im eben erwähnten Abschnitt herausgearbeiteten hinaus. Solche expliziten Ausführungen unterbleiben jedoch. Implizit mögen den Jugendlichen allerdings Aspekte wie das Vergnügen, das einem bestimmte historische Themen bereiten können, und ihr jeweiliger Belehrungsgrad als entscheidende Kriterien gelten.

3.3 Konzepte historischer Entwicklung

Tabelle 18: Konzepte historischer Entwicklung

Verfallsgeschichte	Wiederkehr des Selben
Zum immer Besseren hin	Globalisierung
Fort- und Rückschritte	Verrechtlichung

War schon im Abschnitt über den Zeit- und Geschichtsbegriff (s. 3.1) davon die Rede gewesen, daß der Erwartungshorizont der Jugendlichen sich öffne, sie mithin mit Kontingenz „rechnen“ würden, so läßt sich dieser Befund bei der Betrachtung von Konzepten historischer Entwicklung zusätzlich belegen. Auch hier wird deutlich, daß die Forschungspartner den Gang der Geschichte keineswegs als determiniert ansehen. Wohl haben sie bisweilen dezidierte Vorstellungen darüber, wie der historische Prozeß weitergehen wird, nie aber so, daß der „Zufall als Motivationsrest der Geschichte“ (Koselleck) völlig ausgeschlossen wäre. Hiermit hängt ebenfalls die Wahrnehmung der Jugendlichen von Fort- und Rückschritt eng zusammen, die zum Teil über eine differenzierte Bewertung dieser Kategorien verfügen und für die Zukunft beide Möglichkeiten kritisch gegeneinander abwägen und zu bereichsspezifischen (revidierbaren) Urteilen kommen.

Eine naive Anerkennung der Kategorie des Fortschritts ist in dem Datenmaterial eher selten zu finden. Dies verbietet sich schon deshalb, so jedenfalls können die Textprotokolle gelesen werden, weil das Ausmaß an Möglichkeiten, das die Menschen geschaffen haben, um sich selbst vollkommen auszulöschen, ins Unermeßliche gestiegen ist. Darüber hinaus macht sich in einer kritisch gebrochenen Einschätzung von Fortschritt in der Geschichte ebenso ein gesteigertes ökologisches Bewußtsein bemerkbar, das sensibel für die Grenzen eines Wachstums ist, welches die Belange der Natur nicht ernst nimmt.

Allerdings ist hier eine Spezifizierung nötig. Wenn ich nämlich recht sehe, gibt das empirische Material Anlaß zur Vermutung, daß komplexere Überlegungen bezüglich des Verhältnisses von Fort- und Rückschritt eher von den Gymnasiasten als von den Hauptschülern angestellt werden. Starke Verfallsgeschichten kommen eher bei letzteren vor. Gleichwohl handelt es sich hierbei allenfalls um eine Trendbestimmung keineswegs jedoch um ein völlig deutliches Resultat der Datenanalyse. Außerdem kann gesagt werden, daß die wenigen noch nicht so sehr gebrochenen Fortschrittserzählungen eher von den jüngeren Forschungspartnern erzählt werden.

Schon das bisher Genannte ist einmal mehr ein Zeichen für die Modernität des hier vorfindlichen adoleszenten historischen Bewußtseins. Und das gilt, trotz aller möglichen Differenzen im Detail, alters-, geschlechts- und schulartunabhängig. Spezifisch modern sind außerdem Äußerungen der Jugendlichen, die belegen, daß sie im ge-

schichtlichen Gang (zumindest der westlichen Gesellschaften) eine starke Tendenz zur Verrechtlichung der Lebenswelt erkennen sowie im Zusammenwachsen unterschiedlicher Teile der Welt – nicht zuletzt durch neue Kommunikationsmittel – Prozesse der „Globalisierung“ ausmachen.

Die Ergebnisse dieses Abschnitts werden entlang der folgenden Linien dargestellt: Die grundlegende Wahrnehmung einer sich entwickelnden Geschichte; unilineare und ambivalente Geschichtserzählungen; das Erkennen von Verrechtlichung und Globalisierung.

Die grundlegende Wahrnehmung einer sich entwickelnden Geschichte

Schon die jüngsten Forschungspartner begreifen Geschichte als einen Entwicklungsprozeß. Dies stellt natürlich eine unabdingbare Grundlage für alle weiteren näher spezifizierten Vorstellungen von Entwicklung dar.

Luisa: Also wir haben uns überall entwickelt, jetzt wir nehmen das jetzt hier mit nem Tonbandgerät auf, früher hätte man das einmeißeln müssen, also da hat sich ja ziemlich viel in der Entwicklung geändert und ich würd auch sagen, daß die Sachen, die damals geschehen sind auch noch eine große Auswirkung auf heute haben, weil wir wissen ja ziemlich viel von früher und auch die Erfindungen, also die damals gemacht wurden ham sie auch auf heute/so das Fahrrad oder so, das hat sich dann nur noch weiterentwickelt. Also damals wurden Erfindungen gemacht ohne die es heute viele Sachen nicht gäb (6. Kl., Gym.) (Z. 95-107).

Luisa, die mit dieser Textstelle bereits weiter oben zitiert wurde (vgl. 3.1), suggeriert eine stetig vorwärts schreitende Entwicklung. Das, was früher in Ansätzen vorhanden war, ist bis zum heutigen Tage einfach weiter entwickelt worden. Bemerkenswert erscheint mir hier, daß sie mit ihrer Verknüpfung „damaliger Sachen“, die früher geschehen sind, und heute das Fundament der Vorstellung einer sich entwickelnden Geschichte benennt. Erst dieser Gedanke – der begründete Zusammenhang zwischen einem Gestern, das Auswirkungen auf das Heute hat – ermöglicht ein Nachdenken über sich hieran anschließende Kategorien, wie die des Fort- oder Rückschritts.

Darüber hinaus sprechen manche Forschungspartner von „Entstehung“ und „Ursprüngen“, die nicht allein Kategorien zur Ordnung von Geschichte (s. 3.2) darstellen, sondern auch im vorliegenden Kontext von großer Bedeutung sind.

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 ist und so (8. Kl., Gym.) (Z. 459-463).

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.

Von einer „Entstehung“ gehen freilich die meisten geschichtsphilosophischen Entwürfe aus. So gibt es ja auch im nicht-modernen 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.

Unilineare und ambivalente Geschichtserzählungen

Mehr oder weniger unilineare Geschichtserzählungen umfassen sowohl Verläufe, die eine stetige Verschlechterung annehmen, als auch solche, die im Gegenteil davon ausgehen, alles werde immer besser.

Zu ersteren sind sicherlich die Ausführungen Annettes zu zählen:

Annette: Aber wir kriegen immer mehr technische Sachen mit. Wo Gas rauskommt, so schlimme Gasstoffe und so. Irgendwann ist die Welt gar nicht mehr hier.

Interviewer: mh

Annette: In nen paar hundert Jahren ist se tot.

Interviewer: Meinste?

Annette: Es kommt.

Interviewer: mh Weils so viele Maschinen dann gibt?

Annette: mh Wegen den Fabriken, weil überall Fabriken stehen. Und da kommt ja sehr viel Gas, giftige Gasstoffe raus. Und das, ähm, wie heißt das, und das zerstört unsre Umwelt. Weil wir brauchen richtig viel Sauerstoff.

Interviewer: mh

Annette: Und wir sind, ähm, ganz/ähm wir sind insgesamt sechshundert Milliarden Menschen auf der Welt. In (zwölf) Jahren sinds/ähm noch mehr. Und wir brauchen alle/wir werden immer mehr und wir brauchen immer mehr Sauerstoff. Aber durch die Fabriken da kriegen wir das

nicht, was wir brauchen, da kriegen wir Giftstoffe mit. Und dadurch werden auch einige kriegen/einige werden krank und so/

Interviewer: mh/

Annette: oder werden grade welche neben/fast neben einer Fabrik wohnen, die werden schneller krank/

Interviewer: mh/

Annette: weil die die Giftstoffe einatmen. Einige sterben. Und unsere Tiere die brauchen wir auch.

Interviewer: mh

Annette: Wir können nicht mit Tieren, wir können auch nicht ohne.

Interviewer: mh Du hast vorhin gesagt, ähm, früher war die Umwelt reiner, ne, so wars doch/

Annette: da waren nicht so viele Fabriken, viel weniger (8. Kl., HS) (Z. 253-290).

Viel apokalyptischer könnte das Szenario einer künftigen Zeit nicht sein: Durch den immer weitergehenden Bau von Fabriken, die Giftstoffe produzieren und uns damit den Sauerstoff rauben, fügen wir uns selbst solche Schäden zu, daß wir entweder „bloß“ erkranken oder auch gleich sterben. Früher bestanden solche Gefahren nicht, denn da war die Umwelt noch „reiner“, schließlich gab es da noch nicht so viele Fabriken. Darüber hinaus war die Zahl der auf der Erde lebenden Menschen noch deutlich geringer, so daß auch geringere Mengen an Sauerstoff ausreichend für alle waren.

Aber wir schaden nicht allein uns selbst, sondern ebenso der Flora und damit letztlich, mittelbar, auch wieder uns selbst:

Annette: Aber ich glaubs nicht so, weil jetzt schon heute da ist die ganze Umwelt schon fast kaputt. Und die Menschen die machen immer immer mehr, wollen die immer mehr erfinden und immer mehr dazu

Interviewer: mh

Annette: und irgendwann da geht die Welt hier kaputt, dann ist die tot. Dann ham wir keine Pflanzen mehr und so, die Bäume/Wälder wurden jetzt abgerissen.

Interviewer: mh

Annette: Und Regenwälder und alles mögliche, was man braucht und so.

Interviewer: mh

Annette: Und wir ham jetzt immer mehr Städte als Regenwälder.

Interviewer: mh

Annette: Das tut der Natur nicht gut (8. Kl., HS.) (Z. 311-326).

Der Prozeß der Zerstörung unserer überlebenswichtigen natürlichen Grundlagen ist heute schon weit vorangeschritten, „die ganze Umwelt [ist] schon fast kaputt“. Dennoch kann Annette keine Anzeichen zur Umkehr ausmachen, vielmehr machen „die Menschen immer [...] mehr, wollen die immer mehr erfinden und immer mehr dazu“.

Schließlich sterben auch die Tiere:

Annette: Und Tiere. Die sterben auch jetzt schon aus. Rotfuchse die sind selten. Oder Schneefuchse die sind sehr selten. Oder Adler. Oder so. Also komische, seltene Tierarten.

Interviewer: mh

Annette: Menschen tun die nur jagen wegen ihren Fellen. Und daraus machen sie in so ner Fabrik so Mantel und so was [kurze Störung].

Interviewer: Und schau jetzt du sprichst aber anders. Kannst du dir nicht vorstellen, daß es auch mehr Leute gibt, die so wie du denken und daß das dann in der Zukunft anders aussieht als du grad beschrieben hast?

Annette: Ja das kann ich mir schon vorstellen. Aber/

Interviewer: du würdest ja keine Fabrik mehr bauen/

Annette: nee ((lacht)), die Vorstellung schon. Das fällt mir irgendwie schwer daran zu glauben, daß das besser wird, daß das anders wird, sich anders entwickelt. Weil die Umwelt heute/zum Beispiel jetzt son Wald, der hat ja schon kaum Bäume und desto weniger Pflanzen und Bäume und so im Wald stehen desto weniger Tierarten sind dort in diesem Wald.

Interviewer: mh

Annette: Gut die können wo anders hin und so () aber gut sie würden nicht überleben, weil immer mehr Menschen brauchen Holz für Tische, für Stühle, für, was kann man noch alles damit bauen, für Holztreppe, für Holzwohnungen und dadurch sterben Wälder. Und darum mein ich, ja gut, eines Tages ham wir überhaupt keinen Wald mehr, eines Tages ham wir keinen Sauerstoff richtig mehr und dann werden wir alle sterben (8. Kl. HS) (Z. 390-422).

Menschen, Flora und Fauna, wir alle werden aufgrund von umweltverschmutzenden Fabriken und einer unaufhaltsamen Bevölkerungsexplosion sterben. Auch wenn Annette selbst anders denkt, kann sie sich nur schwer vorstellen, daß die Entwicklung besser verlaufen könnte. Zu schlimm ist die Situation bereits in der Gegenwart, als daß das Unheil, das sie heraufziehen sieht, noch abgewendet werden könnte. Es ist fast so, als würde sie eine Lawine auf sich herabstürzen sehen, ohne noch irgendwelche Möglichkeiten der Rettung erblicken und ihnen gemäß handeln zu können. So bleibt ihr nur noch ein resignierter Fatalismus angesichts der Dinge, die da kommen werden.

Auch in Magnus' Skizze einer düsteren Zukunft steht die Vernichtung unserer natürlichen Lebensgrundlagen im Mittelpunkt. Allerdings versteht er seine düsteren Prognosen deutlicher mit explanativen Hinweisen, hebt ebenso die Faszination technischen Fortschritts heraus und stellt Aspekte der Vergangenheit stärker als positive Gegenhorizonte heraus.

Magnus: Irgendwie ist auch das ganze alte Wissen so verloren gegangen. Weil kein Mensch erinnert sich mehr daran, was damals war. Heute heißt es nur noch, ah, möglichst schnell dahin oder möglichst schnell dahin, ähm, also damals in der Steinzeit würd ich sagen, wars gar nicht

mal so, daß es damals um die Zeit ging. Damals ging es einfach darum, also wie sorgfältig das alles erledigt wurde und heute geht ja eigentlich immer noch der Spruch Geld ist Zeit, oder Zeit ist Geld oder wie die Leute das auch immer auslegen mag. Das ist eigentlich das einzigste. Und wenn ich mir das irgendwie so angucke, so die ganzen Büroleute, so weiß ich nicht, von New York nach Mexiko und von Mexiko nach Deutschland und dann wieder irgendwo nach Afrika und dann alles in einem Tag, ich weiß nicht. Ist natürlich schon vorteilhaft, wenn man überall so schnell hinkommt, aber irgendwie auch schwachsinnig. Weil was ist zum Beispiel mit dem Ozon, achtet da irgendjemand drauf? Nee, da geht es auch wieder nur drum die Bequemlichkeit der Menschen geht vor, Hauptsache möglichst viel Abgase, ab nach Rom und irgendwann ist dann so oder so Schicht bei uns. Und dann fragen sich alle, oh, wieso dat denn, und irgendwat ham wa falsch gemacht?

Interviewer: mh

Magnus: Ich weiß es nicht, ich glaube die sollten das jetzt so langsam kapieren, Australien hat schon son großes Loch, wenn das so weitergeht ham wa wohl bald gar kein Ozon mehr. Und dann glaub ich sehn wir alle n bißchen dämlich aus und dann können mir die Forscher auch erzählen was sie wollen, von wegen, oh, wir leben alle auf dem Mars, weil ich weiß nicht, wenn das Ozon weg ist, ist mir das auch egal, wo ich lebe, weil dann leb ich eh nicht mehr lang. Es ist einfach die Rücksichtslosigkeit der Menschen mittlerweile. Die Bequemlichkeit geht vor und was dabei zerstört wird, ja, wird gestrichen, war niemals da. Kann sich auch keiner beschweren, das ist zum Beispiel mit dem Regenwald. Der Regenwald ist eines der/das ist einfach eines der Grundelemente, weil durch n Regenwald ham wir unsern Sauerstoff, und wenn wir keinen Sauerstoff haben, dann können wa noch so schöne Häuser haben, dann, weiß ich nicht, hat zwar jeder ne Villa, aber ohne Sauerstoff läuft et nicht. Ohne Sauerstoff lebt es sich extrem schlecht. Weiß ich nicht. Und von wegen, ja, ha, tolle schöne Möbel und ne Menge Holz und direkt wird der halbe Wald da umgesäbelt.

Interviewer: mh

Magnus: Ich weiß nicht, es ist einfach Scheiße was wir im Moment einfach abziehen. Aber falsch find ich natürlich immer, es ist meine Ansicht, aber wer ist auch meiner Ansicht, und wer/wer ist bereit mit mir irgendwas dagegen zu machen. Vor allem wie soll ich das machen? Ich möchte eigentlich nicht unbedingt in die Politik und da mitreden, weil für mich ist dat alles viel zu groß mit den Parlamenten und Landtag und ich glaub da würd ich mich gar nicht durchfinden (8. Kl., HS) (Z. 519-578).

Magnus kritisiert unseren Umgang mit Zeit vehement und in diesem Zusammenhang unsere heutigen Wertvorstellungen überhaupt. Während es seiner Ansicht nach in der Steinzeit um die Sorgfalt ging, mit der bestimmte Dinge erledigt wurden, haben wir dies völlig aus den Augen verloren mit unserer engen Kopplung von Zeit und Geld. Zwar sieht Magnus Vorteile einer gesteigerten Mobilität, die sich an eben dieser Maxime des Zeit ist Geld ausrichtet. Die Nachteile bzw. massiven Kosten für das Überbrücken großer Distanzen in immer kürzerer Zeit überwiegen allerdings deutlich in seiner Bilanz. Wie auch bei

Annette kann man bei Magnus eine Art Fatalismus beobachten. Allerdings ist dieser Fatalismus bei Magnus stärker mit einem Gefühl eigener Ohnmacht verbunden. Es ist nämlich nicht so, daß sich gar nichts tun ließe gegen die von ihm befürchtete Entwicklung, nur sieht er keine Verbündeten in der Nähe, außerdem traut er sich selbst eine politische Tätigkeit nicht zu.

Es ist nicht so, als würden Martin und Jannette, zwei Sechstklässler, die gleich zitiert werden sollen, nicht auch negative Aspekte der möglichen Zukunft sehen, allerdings überwiegt bei ihnen doch die Vorstellung einer Entwicklung zum immer Besseren hin. Es mag sein, daß erst der Eintritt in die Adoleszenz im engeren Sinne für eher düstere Prognosen besonders prädestiniert ist.

Martin: So und dann jetzt die Elektrizität, also die dann erfunden wurde. Also sich einfach weiterzubilden und Neues zu erfinden. Also jetzt zum Beispiel was/also jetzt wie hier schon das Licht und so/

Interviewer: also du meinst Licht war schon vorm Ersten Weltkrieg?/

Martin: Ja, also Licht war schon beim Ersten Weltkrieg und auch Autos und so und ja. Und dann sich noch weiterzubilden, vielleicht bessere Autos bauen oder so. Dann die Jetztzeit einfach bessere Computer herzustellen, also daß man besser im Internet surfen kann, sag ich jetzt einfach mal und daß man, äh, mit Computern auch besser arbeiten kann und um bessere Autos zu bauen. Also, daß jetzt im Auto vielleicht auch irgendwie son, ähm, gibts ja jetzt schon so/son kleinen Computer, der den Weg zeigt und so, daß das noch besser gemacht wird. Und dann in der Zukunft einfach alles besser zu machen. Also daß man dann irgendwie schwebende Autos oder so besitzt und so. Ja (6. Kl., HS.) (Z. 554-573).

Der Forschungspartner wurde im Rahmen der „Zeitstrahlaufgabe“ darum gebeten darzulegen, weshalb er bestimmte Ereignisse und Prozesse erwähnt hatte, sowie zu spekulieren, was sich wohl in der Zukunft ereignen würde. Seine Ausführungen können rasch auf den Begriff gebracht werden: Alles wurde besser und alles wird besser werden. Die Menschen bilden sich weiter, sie erfinden Neues, bauen bessere Autos, stellen bessere Computer her, konstruieren Autos mit computergesteuerten Navigationssystemen und vielleicht sogar einmal Autos, die schweben können. Nichts scheint – zumindest im Bereich des Technischen, auf den Martin seine Aufmerksamkeit legt – unmöglich zu sein. Dies trifft wohl ebenso auf die für diese Erfindungen nötige menschliche Kreativität und Intelligenz zu. Auch sie scheint grenzenlos zu sein.

Auch Luisa denkt über künftige technische Entwicklungen nach. Ähnlich wie Martin geht sie von einer Reihe an Neuerungen aus. Al-

lerdings sind ihre Zukunftsvorstellungen insofern differenzierter als sie nicht umstandslos davon ausgeht, daß all die neuen Erfindungen tatsächlich sinnvoll sein werden (wobei ein grundlegend fortschrittsgläubiger Tenor dennoch dominiert). Erstaunlich optimistisch ist sie insbesondere, was politische Entwicklungen anbelangt. So geht sie davon aus, daß die Republik als Staatsform sich immer mehr durchsetzen wird sowie Kriege als Mittel der Politik verschwinden könnten.

Luisa: Ich denke mal in der Zukunft wird erst mal das Internet große Verbreitung finden, also ich denke mal so in zehn Jahren wird jeder Internet haben und da wird auch jeder übers Internet einkaufen und also ich denke mal da wird man auch viel über machen können. Man kann ja jetzt schon Fernsehen gucken über n Computer und also ich denke mal so elektronische Dinge werden große Verbreitung finden. Genauso wie das Telephon jetzt, das hat ja auch fast jeder. Handies. Also ich denke mal, daß diese Geräte große Verbreitung finden. Und der Mensch wird sich auch immer weiter entwickeln, es werden neue Erfindungen gemacht, ob die jetzt nützlich sind, darüber läßt sich ja bekanntlich streiten, also ich denke mal es werden auch sinnlose Erfindungen gemacht, die kaum einer braucht. Aber ich denke mal, daß der Mensch sehr/sich noch weiterentwickeln wird und wenn wir in zwanzig Jahren zurückgucken, denken wir, ja was war denn das. Wenn man seinen Kindern erzählt, ja damals hatte ich nur ein Telephon, dann sagen die („erstaunt“) ein Telephon nur? Also ich denke mal da wird sich noch viel tun.

Interviewer: mh Was könnt sich noch so tun?

Luisa: Ja, also ich denke mal, daß die Republik sich weiterhin durchsetzt, also die Herrsch/also nicht die Herrschaftsform, sondern die politische Situation wird weiterhin ne Republik bleiben, ich denke mal es werden sich wir jetzt hier in Europa viele Länder zusammentun, damit die gegen andre ankommen. Und ich denk mal, wenn der Mensch schlau bleibt, wird er es auch irgendwann schaffen, daß es nicht mehr so viel Krieg gibt. Also daß der Krieg sozusagen abgeschafft wird. Daß man das auch anders regeln kann (6. Kl., Gym.) (Z. 384-416).

Luisa kann sich offensichtlich ihre eigene Gegenwart als eine vorstellen, die in Zukunft als bestaunenswerte und etwas sonderbare Vergangenheit angesehen werden wird. In einer Zeit, in der so gut wie jeder Haushalt über Computer, Internetzugang und mehrere Telephone verfügen wird, werden die nachfolgenden Generationen nur noch einen Ausruf des Erstaunens übrig haben für Menschen, die „damals“ lediglich über einen Telephonanschluß verfügten. Da heute technische Neuerungen an der Tagesordnung sind, und wohl bereits von Luisa, die gerade einmal zwölf Jahre alt ist, einige erlebt worden sind, ist es gut nachvollziehbar, daß sie ohne größere Schwierigkeiten auch künftige technische Revolutionen antizipiert – wie Martin dies im übrigen ja auch tut (ein Beispiel für den großen Eindruck, den der Kontrast zwischen einem bedeutenden technischen Gerät – Computer – zu frü-

heren Zeiten im Vergleich zu heute hinterläßt, stellt die unten zitierte und nicht weiter kommentierte Äußerung von Karl dar). „Schwieriger“ ist ihr Vertrauen in eine Zukunft nachzuvollziehen, in der die Republik als Staatsform eine immer größere Verbreitung finden wird, und noch schwieriger ihre Vorstellung von einer Welt ohne Kriege.

Karl: Was mich besonders interessiert? Ja, Zukunft ((lacht)). Nicht die Geschichte. Ja, ich würd mal sagen, ja die Entwicklung. Entwicklung allgemein. Wie man sich halt weiter entwickelt. Fortschritt, äh, Technologien. Also wenn man sich überlegt vor hundert Jahren, wie die Computer da aussehen. Was da/glaub die ersten Computer warn 1916 oder so und wenn ich jetzt überlege wat wir da heutzutage für Computer hier stehn ham. Was damals Riesenschränke waren, haben die kleine Taschenrechner zusammengebaut. Halt die Evolution wie man sich weiterentwickelt hat, fand ich auch sehr interessant. Ham wa unten in der Schule auch noch son altes Ding stehen, da ist erst mal die ganze Klasse voll. Schrecklich dat Ding (10. Kl., Gym.) (Z. 184-197).

Nun können allerdings nicht allein solch eher unilineare Geschichtserzählungen im empirischen Material ausgemacht werden, sondern ebenso solche, die sich durch ein Abwägen von Fort- und Rückschritten in der Vergangenheit und der Zukunft auszeichnen.

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 (8. Kl., Gym.) (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 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 Erwartungshorizont ist also offen. Es kann behauptet werden, daß bei den Jugendlichen mindestens Ansätze eines Kontin-

genzbewußtseins vorliegen. 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. Nicht für die, die eben zitiert wurden, und auch nicht für andere, die eher zu einer Verfallsgeschichte oder eher zu einem Entwurf, der das Voranschreiten der Geschichte zum immer Besseren hin annimmt, neigen.

Manche der jüngsten Forschungspartner sind auch schon in der Lage, zwei Gesichter der historischen Entwicklung auszumachen.

Veronika: Zukunft interessiert mich auch, was da alles passieren könnte.

Diskussionsleiter: Ja, was meinst du, was meint ihr kann da passieren?

Simone: Auf jeden Fall wird sich das irgendwie bessern, irgendwie aber auch verschlechtern. Weil wenn man/

Sönke: mh/

Simone: jetzt sagt, ähm, in der Zeit der Römer, so ganz vor und nach Christus, so, da, äh, da ist ja ganz viel anders gewesen als jetzt ist und dann, wenn man jetzt son paar Jahre sieht, so in hundert Jahren, tausend Jahren so, wird das auch ganz anders sein, wenn die Welt überhaupt noch da sein wird. Also kann man ja nicht sagen. Ich mein, wenn es weiterhin noch Atombomben und so gibt dann zerstören wir uns ja selber. Obwohl, weiß ich nicht. Dat is aber auch son Ding, da will man alles haben und so ().

Sönke: Und die ganze Chemie und Industrie wird auch die Natur zerstören und den Planeten damit.

Diskussionsleiter: mh

Otto: Mich interessiert auch die Zukunft, weil von einer Seite her besser und von, äh, ich glaub zwei Seiten her schlechter. Wenn die Autos so bleiben wie jetzt, auch wenns das „Drei-Liter-Auto“ wird, ähm, dann kommen mehr Autos auf die Straßen, weil es ja mehr Leute gibt, das ist ja die andre Sache, dadurch kommt mehr Umweltverschmutzung, das erhöht dann den Treibhauseffekt (6. Kl., Gym) (Z. 260-287).

Auch Veronika, Simone, Sönke und Otto denken über die Zukunft in Begriffen möglicher Verschlechterungen und Verbesserungen nach. Es mag sein, daß eine begrüßenswerte technische Innovation wie das „Drei-Liter-Auto“ erfunden wird, zugleich erhöht das aber auch wieder die Anzahl der Autos überhaupt, was in der Summe wiederum der Umwelt schade und den Treibhauseffekt erhöhe. Wie auch immer einzelne Entwicklungen aber ausfallen mögen, so ziehen die Forschungspartner – mindestens eine von ihnen, Simone – (ebenso wie weiter oben Annette) in Betracht, daß es die Welt vielleicht in einer unbestimmten Zukunft gar nicht mehr geben wird. An diesem Beispiel zeigt sich die Radikalität von Kontingenzbewußtsein besonders deut-

lich. In einer Gegenwart, die zu der begründeten Sorge Anlaß gibt, die Welt werde demnächst vielleicht nicht mehr existieren, ist die Umwälzung aller möglichen anderen Ordnungen ein Gedanke, der nahe liegend und vertraut wird. Dort wo sogar die Grundlage für politische, wirtschaftliche, soziale und andere mögliche Ordnungen in Gefahr ist zu verschwinden, nehmen sich Wandlungen dieser Ordnungen selbst wohl nicht mehr so dramatisch aus.

Abschließend sei noch auf zwei weitere deutliche Indikatoren eines modernen Verständnisses historischer Entwicklung hingewiesen, nämlich das Erkennen von Globalisierung und Verrechtlichung im Verlaufe der Geschichte.

Globalisierung

Morus: Ja. Ja, eben, daß, ähm, daß zum Beispiel sind da jetzt auch nicht nur eine Kultur vielleicht, sondern das ist sozusagen jetzt, ähm, es gibt jetzt keine richtigen, es gibt jetzt nur noch ganz wenige Kulturen. Also man ist ja jetzt, man/also zum Beispiel hier in Deutschland und in Amerika ist ja kein Unterschied von der Kultur her, ist ja nur, ist ja eigentlich eins, ist ja mehrere Kulturen in einem. Daß dann die Errungenschaften zusammengeführt wurden.

Interviewer: Kannst du das n bißchen näher erklären, ich habs glaube ich noch nicht ganz verstanden.

Morus: Ja, eben, daß jetzt mehrere Kulturen zusammengeführt wurden und, ähm, das nicht mehr so gibt, daß immer, es gibt nicht mehr so viele Kulturen, also es gibt nur noch/wir leben ja jetzt in ner Kultur, die ist ja sozusagen so ne Welt, die ganze Welt umfassend.

Interviewer: Ah, mh. Ach so meinst du das.

Morus: Ja. Weil nämlich alle Errungenschaften, die jetzt irgendwie in Amerika gemacht werden, die kommen auch irgendwie auf den Weg nach Deutschland, finden ihren Weg (6. Kl., Gym.) (Z. 101-121).

Morus nimmt wahr, daß verschiedene Kulturen heutzutage nicht mehr so stark voneinander getrennt sind wie ehemals. Vielmehr ist es so, daß die Errungenschaften der einen Kultur früher oder später ihren Weg in die andere Kultur finden, wodurch sich die Kulturen im übrigen auch angleichen. Globalisierung wird von Morus insbesondere unter dem Aspekt einer kulturellen Homogenisierung betrachtet. Wo es früher unterschiedliche Kulturen gegeben hat, verschwinden Differenzen zwischen ihnen und die Anzahl der Kulturen schrumpft. Es fällt auf, daß der Forschungspartner Kultur mit Nation gleichzusetzen scheint und vor allem zwei Kulturen/Nationen im Blick hat, nämlich USA und Deutschland. Ob der Interviewte nun aber vor allem eine kulturelle Homogenisierung im Blick hat oder nicht, ob er dies in jeder Hinsicht positiv findet (immerhin der Gedanke, daß „Errungenschaften“ die Grenzen passieren würden, deutet hierauf hin) oder

nicht, so ist in jedem Fall aber zu konstatieren, daß er einen wichtigen Entwicklungstrend der Gegenwart benennt.

Verrechtlichung

In den Interviews wurde den Forschungspartnern auch eine Postkarte vorgelegt, auf der ein Streik im 19. Jahrhundert dargestellt ist, mit der Bitte zu erläutern was sie darauf sähen. Im Anschluß an deren Beschreibungen wurden sie unter anderem stets gefragt, inwiefern es heute auch so etwas gäbe und wenn ja, inwiefern dies so sei und warum (vgl. Kapitel V, 4.2).

Interviewer: Was meinst du, kann so ne Szene wie sie da auf der Postkarte dargestellt ist, kanns so was heut auch geben?

Morus: Ja.

Interviewer: Ja?

Morus: Man sieht ja so Demonstrationen gibts ja immer. Zum Beispiel jetzt mit der ÖTV, die nicht mehr arbeiten wollen, weil die zuwenig Gehalt dafür bekommen, ja.

Interviewer: Ist das da genauso wie auf der Postkarte auch, oder gibts da auch Unterschiede?

Morus: Ne ist anders.

Interviewer: Und was ist da anders?

Morus: Das ist, ähm, daß die, daß die nicht zu Gewalttaten schreiten, sondern daß sie das anders, daß sie einfach nicht arbeiten wollen, wenn das nicht ist und daß sie nicht irgendwie gewalttätig dagegen protestieren.

Interviewer: So wie die auf der Postkarte.

Morus: Ja.

Interviewer: Und wieso machen die das heute nicht gewalttätig?

Morus: Ja, vielleicht weil Gewalt keine Lösung dafür ist.

Interviewer: Und warum haben die das gewalttätig gemacht?

Morus: Ja, weil vielleicht .. keine Ahnung weiß ich auch nicht. Vielleicht liegt's auch daran, daß heute so Sicherheitskräfte gibt und hier ist irgendwie keiner auf dem Bild, der den beschützt.

Interviewer: Warum gibts heut Sicherheitskräfte?

Morus: Ja, weil in der Vergangenheit ja so was schon passiert ist, daß eben so gewalttätige Demonstrationen, daß die Sicherheitskräfte Leute davor schützen. Weil eben Gewalt keine Lösung ist (6. Kl., Gym.) (Z. 309-339).

Morus benennt Gemeinsamkeiten und entscheidende Unterschiede zwischen dem auf der Postkarte dargestellten Arbeitskampf und Tarifkonflikten heute. Zwar ist es heute auch so, daß Menschen auf die Straße gehen, um höherer Löhne wegen zu protestieren. Dies ist wie damals. Allerdings unterscheiden sich gegenwärtige Konflikte dadurch von vergangenen, daß jene nicht mehr gewalttätig sind. Als Grund hierfür nimmt Morus zunächst an, daß „Gewalt keine Lösung

ist“. Kurz darauf macht er jedoch darauf aufmerksam, daß es heute Sicherheitskräfte gibt, die auch diejenigen schützen gegen die sich der Protest richtet. So etwas kann man auf der Postkarte nicht sehen. Darauf angesprochen, warum es denn heute solche Sicherheitskräfte gibt, macht Morus einen Lernprozess aus. Da es früher gewalttätige Ausschreitungen gegeben hat, sorgt man heute mit Sicherheitskräften dafür, daß so etwas nicht mehr geschieht, denn „Gewalt ist keine Lösung“.

Morus sieht also, daß in der Gegenwart Gewalt als Mittel der politischen Auseinandersetzung, eine starke Einhegung erfahren hat. Auch wenn er dies selbst nicht immer klar benennt, deuten seine Äußerungen in mindestens zweierlei Hinsicht darauf hin. Schon der Verweis auf das Vorhandensein gewerkschaftlicher Zusammenschlüsse ziemlich zu Beginn der Textsequenz kann als ein solcher Indikator für die Pazifizierung von Arbeitskonflikten gesehen werden. Außerdem ist der wiederholte Hinweis auf rechtwährende und -durchsetzende staatliche Instanzen (die „Sicherheitskräfte“) bemerkenswert. Deren heutige Präsenz, die Morus als eine Konsequenz aus schlechten Erfahrungen der Vergangenheit ansieht, garantiert die Friedlichkeit von Protesten.

Der Prozeß der Verrechtlichung wird allerdings dort, wo er wahrgenommen wird, nicht in jeder Hinsicht als positiv angesehen.

Interviewer: mh Wenn du diese Szene hernimmst, die da auf der Postkarte dargestellt ist und, äh, dir überlegst, könnt so ne Szene heute auch sein?

Magnus: Heute würd ich das nicht mehr sagen, weil heute ist es glaub ich mittlerweile von Rechtswegen so geklärt, daß jeder Mensch seinen Besitzanspruch hat. Also damals soweit ich das weiß war das immer so von wegen also man taucht irgendwo auf und dann hat man sich einfach/einfach n Landstück abgesteckt und hat darauf einfach gebaut. Und es blieb ja jedem selbst überlassen. Und heute sind da eben die ganzen Ämter, mit dem, weiß ich nicht, Grundstücksamt und was das jetzt alles ist. Und da muß man sich erst eintragen lassen und muß dat alles erst kaufen und/ich glaub von den Rechtswegen her isses mittlerweile genug geklärt, daß das nicht mehr passiert (8. Kl., HS.) (Z. 879-894).

Ganz ähnlich wie Morus, sogar um einiges expliziter, sieht Magnus Tendenzen der Juridifizierung im Laufe der geschichtlichen Entwicklung am Werk. Am Beispiel des Landbesitzes zeichnet er eine solche Entwicklung nach, die nicht zuletzt ebenso mit einer Bürokratisierung der Lebenswelt einhergeht. Nun ist es nicht mehr möglich, einfach ein Land zu besetzen, abzustecken, und als sein Eigentum zu erklären, sondern heute müssen Ämter aufgesucht werden, wo man sich in Bücher eintragen läßt und damit einen Besitzanspruch rechtmäßig gel-

tend macht. „Rechtslagen“ werden von Magnus nicht nur als vorteilhaft angesehen:

Magnus: Ich würd sagen es sind einfach mittlerweile die ganzen Rechtslagen, die unser Leben bestimmen und/okay ich meine es gibt einige Rechtslagen da bin ich natürlich auch nicht mit einverstanden, ich hab mich selber auch niemals dazu bereit erklärt, das auch zu akzeptieren, aber was bleibt mir anders über, als mich in die Gesellschaft einzufügen, weil wenn ich anfang da groß herumzuposaunen, kassieren mich irgendwann die grünen Männchen ein, dann hab ich auch nichts mehr davon. Weiß nicht, dann halt ich lieber meinen Schnabel, denk mir meinen Teil dazu und versuch irgendwann was auf ner diplomatischen Ebene, irgendwas zu ändern. Weil dann können die mir nicht an die Wolle und können nicht sagen, ja hier, Unruhestifter und können mich dann nicht irgendwie in n Bau setzen. Weil was bringt mir meine Meinung, wenn ich im Bau sitze. Hab ich auch nich viel von. Dann werd ich damit bestimmt auch nichts mehr ändern. Deswegen – (8. Kl., HS.) (Z. 929-947).

Es bestimmen auch solche „Rechtslagen“ unser aller Leben, mit denen Magnus nicht einverstanden ist, die er sich nicht ausgesucht hat und die er nicht akzeptiert hätte. Allerdings bleibt ihm zum gegenwärtigen Zeitpunkt nichts anderes übrig, als sich mit ihnen abzufinden. Eine Auflehnung gegen sie hätte nämlich nur zur Folge, daß er eingesperrt würde. Darauf legt er begreiflicherweise keinen Wert, und möchte es deshalb lieber auf einer „diplomatischen“ Ebene versuchen. Dieser zuletzt geäußerte Gedanke ist insofern besonders interessant, als er die Tendenzen zur Verrechtlichung nochmals – nun auf einer anderen Ebene – bestätigt. Magnus wird deshalb nicht „groß herumposaunen“, weil er staatliche Sanktionen befürchtet, daher wird er sein Verhalten zivilen Maßstäben anpassen und auf eine gesellschaftlich anerkannte sowie auch rechtlich offenstehende Option setzen: die „diplomatische“, diskursive, politische Ebene.

Im abschließenden Zitat dieses Abschnitts geht es ebenso um das Wahrnehmen einer Tendenz zur Verrechtlichung in der Geschichte, nun allerdings bezogen auf soziale Sicherungssysteme.

Interviewer: Und warum sind die Menschen heute, äh, besser dran/äh warum ham die heute mehr Arbeit?

Marco: Nicht mehr Arbeit, aber die können nicht irgendwie so/oder schwer ganz sozial absteigen und ja wenn se keinen Bock haben, dann können sie auch Sozialhilfe beziehn oder so was und das gabs da ja nicht und da mußte man auch irgendwelche Arbeiten annehmen, auch die einem nicht unbedingt gefielen und wo man keine Lust zu hatte. Mußte man halt alles arbeiten, um überhaupt zu überleben und das ist ja heut nicht so. Deshalb kann man ja auch n bißchen befreiter auch leben, sag ich mal (8. Kl., Gym.) (Z. 82-93).

Durch Maßnahmen der Sozialgesetzgebung, Marco nennt hier exemplarisch die Einrichtung der Sozialhilfe, wird kompletter sozialer Abstieg effektiv verhindert. Dem Forschungspartner ist bewußt, daß dies nicht immer so war, weshalb das buchstäbliche Überleben von Menschen, die ihre Arbeit verloren hatten, durchaus prekär war. Heute dagegen kann man aufgrund dieser gesetzlich verankerten Absicherungen „befreiter“ leben.

3.4 Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen

Tabelle 19: Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen

Augenzeugenschaft	Nachträglichkeit
Sichtbarkeit d. Belege	Schriftl. Tradierung
Wiss. Darstellung	Mündliche Tradierung
Biblische Darstellung	Standortgebundenheit

Eines der hervorstechendsten Merkmale der westlichen Moderne besteht in dem Bestehen auf der Begründung von Wirklichkeitsansprüchen, die mit unserem alltäglichen und außeralltäglichen Reden stets unweigerlich einhergehen. Eine Aussage wird nun nicht einfach hingegenommen und geglaubt, sondern auf ihre Faktizität sowie ihre logische Konsistenz hin befragt. Dies trifft nicht zuletzt auf Sätze zu, die eine Beschreibung und Interpretation der geschichtlichen Welt intendieren. Hierbei wird eine Bindung an intersubjektiv nachprüfbar Kriterien zur Beurteilung des Wahrheitsgehalts historischer Aussagen – wie auch immer unvollständig und implizit – gefordert und artikuliert, wobei den Untersuchungsteilnehmern zumeist bewußt ist, daß historische Aussagen im Modus des Nachträglichen formuliert werden und stets standortgebunden sind. Diese beiden wichtigen Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen sollen kurz dargestellt werden, bevor ich auf größere Trends eingehe, die sich im empirischen Material ausmachen lassen.

Nachträglichkeit

Den Forschungspartnern ist durchaus klar, daß historische Aussagen erst im Nachhinein, aus der Retrospektive oder, um es mit einem auch in der Psychoanalyse prominenten Terminus zu sagen (vgl. Kettner 1998), im *Modus des Nachträglichen* formuliert werden können.

Karin: [...] es entwickelt sich immer alles weiter und erst, wenn du zurückschaust, kannst du sagen, boah hör mal, was da alles so passiert ist (10. Kl., Gym.) (Z. 1692-1695).

Es ist den Jugendlichen mithin klar, daß historisch gültige Aussagen erst mit einem gewissen Zeitabstand erfolgen können, ist doch denjenigen, die in einer bestimmten Situation agieren, mitunter alles andere als bewußt, daß sie sich in einer Situation befinden, die späterhin als historisch bedeutsam gelten wird. Darüber hinaus stellt sich bisweilen erst in *ex post facto* Analysen ein umfassenderes Bild dar, als dies *in actu* der Fall sein kann.

Standortgebundenheit historischer Aussagen

Sehr eng mit der Nachträglichkeit hängt ein Bewußtsein der Standortgebundenheit historischer Aussagen zusammen.

Markus: [...] also in meinen Augen waren die Leute in Anführungsstrichen gesetzt doof, wenn man sich an diesen einen König oder Kaiser, der so immer, war/immer alles für ihn getan, also, wenn ich da irgendwie gelebt hätte, hätte ich da versucht eigentlich schon Demokratie (zu entwickeln).

Karin: Ne hättest du auch nicht, ach Quatsch, das sagt du nur so, weil du daran gewöhnt bist, aber hättest du in der damaligen Zeit gelebt, wärest du genauso gewesen.

Markus: Das, das war ja eigentlich doof, jeder hat sich da an den einen König oder Kaiser gehalten und der hat sich da, weiß ich nicht

Karin: Das war ja damals die Weltanschauung.

Markus: Ja, das war, ich/

Karin: Ja, das hättest du auch nicht anders gesehn (10. Kl., Gym.) (Z. 826-840).

Gerade das Eingebundensein in gegenwärtige normative und valorative Vorstellungen verleitet Markus, so können Karins Einwände gelesen werden, zu einer Überstülpung der eigenen Denk- und Handlungsweisen auf frühere Zeiten. Der Modus der Nachträglichkeit verhindert also bisweilen einen gerechten Umgang mit der Vergangenheit. Karins Warnungen sind dergestalt, daß sie den Gegenwarts„bias“ benennt und zurückweist. Dabei gerät sie interessanterweise nun andererseits ganz in die Nähe eines historischen Determinismus, in dem ein gegebener sozio-historischer Kontext, das Handeln und Denken der jeweils Betroffenen vollkommen zu bestimmen scheint.

Nun aber, wie angekündigt, zu den übergreifenden Trends: Über alle Protokolle hinweg lassen sich die empirischen Befunde mindestens unter drei große Entwicklungslinien subsumieren. (Wie in anderen Abschnitten dieses Kapitels so lassen sich auch hier diese Trends nicht

völlig trennscharf voneinander scheiden). Ich meine eine zunehmende Differenzierung der Kategorien des Fiktiven und des Realen, eine Säkularisierung historischer Aussagen sowie eine Verwissenschaftlichung historischer Belege. Dabei fällt nun gleichermaßen auf, daß Rationalitätsansprüche, wiewohl sie rigoros eingefordert und durchgesetzt werden, doch auch bisweilen entscheidende Begrenzungen erfahren. Grenzen setzen zum Teil explizit religiös motivierte Überzeugungen als auch Äußerungen, die auf eine implizite religiös gefärbte Wiederverzauberung des Alltags hindeuten. Beides steht im Einklang mit der hier wiederholt geäußerten und explizierten Generalthese der Modernität juvenilen historischen Bewußtseins. Eine omnipotente, alles durchdringende Vernunft gehört schließlich gewiß nicht zu einer selbstreflexiv gewordenen Moderne, die die Dialektik der Aufklärung in den Mittelpunkt ihrer Selbstbefragung setzt.

Differenzierung von Fiktion und Realität

Aussagen über vergangene Geschehnisse entsprechen nicht immer der Realität. Schließlich beginnen auch Märchen mit der Formel „Es war einmal“, ohne daß darum das, was dann folgt, einen Ankerpunkt in der Wirklichkeit hätte. Soviel ist auch schon den jüngeren Forschungspartnern klar. Dies wird nicht zuletzt dort deutlich, wo Zweifel bezüglich der Richtigkeit echter oder vermeintlicher historischer Erzählungen artikuliert und diskutiert werden, wie etwa an der Frage, ob es die Dinosaurier tatsächlich gegeben habe.

Simone: Gehören die Dinosaurier zur Geschichte?

Otto: Ja

Sönke: [verneinend] mh, mh

Otto: Doch

Simone: Cool

Otto: Na sicher

Simone: Also nicht cool, aber ich glaub gar nicht unbedingt an Dinosaurier.

Veronika: Echt nicht?

Sönke: Ja, aber es gibt doch Skelette, das ist der Beweis davon.

Simone: Ja, okay, aber trotzdem glaub ich nicht dran, auch wenns Beweise gibt. Okay, weiß ich nicht. Ich mein, guck doch mal, ich mein, jetzt sind so Hunde, so ganz klein. Stell dir mal vor, früher, vor n paar Milliarden Jahren, da gabs Hunde, die sich gegenseitig auffressen, weiß ich nicht, aber/

Sönke: Ja, entweder fressen oder gefressen werden.

Simone: Ja, trotzdem, das ist aber total doof, weil die sind so gigantisch groß, ne und plötzlich weg und jetzt sind wir da.

Sönke: Ja, wir essen auch Fische und wir sind beträchtlich größer als die.

Simone: Ja, okay, aber trotzdem, so groß und die Zähne, glaub ich nicht dran [die andern lachen].

Otto: Jetzt große Zähne. Jetzt setz dich mal in die Sicht eines Fisches und guck dir jetzt mal deinen Mund an.

Simone: Nee danke.

Otto: Da haste auch große Zähne.

Simone: Ja, aber, ja Mann. Trotzdem glaub ich nicht an die. Weiß ich nicht.

Sönke: Also du findest das Scheiße, daß die sich früher aufgefressen haben.

Simone: Ja, nee, irgendwie muß man ja überleben.

Sönke: Ja, das wollt ich grad sagen. Wir müssen das ja auch machen, um zu überleben.

Simone: Ja, nee das find ich ja gar nicht Scheiße, ich mein das ist ja irgendwie selbstverständlich, aber weiß ich nicht, daß es so was großes überhaupt mal gab und dann plötzlich nicht mehr und jetzt sind wir da, die überall nachforschen, obs so was wirklich gab, okay das gibts ja und weiß ich nicht ist irgendwie voll unglaublich, weil plötzlich da, dann sind se nicht mehr da. Und dann hat sich die Welt wieder neu aufgebaut wahrscheinlich irgendwie, wenn das jetzt so, so, so, weiß ich nicht, wenn das irgendwie explodiert wäre oder so dann/

Otto: (dann wär) das n Komet/

Simone: okay, wenn das n Komet wär, dann hat sich die Welt ja ganz neu wieder aufgebaut und dann und dann kam halt die Zeit mit den Römern viel, viel später und den Griechen und so, die sich auch wieder gegenseitig umgebracht haben, ja und dann sind wir da (6. Kl., Gym.) (Z. 376-429).

Simone glaubt nicht an die Existenz von Dinosauriern. Bemerkenswerterweise liegt dies aber nicht daran, daß sie die Autorität schlagkräftiger Beweise – wie etwa noch vorhandene Skelette dieser Tiere – leugnen würde. Damit ist ein entscheidendes Kriterium zur Unterscheidung von Fiktion und Realität von den Jugendlichen angesprochen, eben das Vorhandensein von Belegen, die die Tatsächlichkeit historischer Narrative stützen. Genausowenig glaubt sie deshalb nicht daran, weil die Vorstellung eines Fressens und Gefressenwerdens ihr moralisches Empfinden verletzen würde, und sie deshalb vor der Realität die Augen verschließen müßte. Gleichwohl bleibt sie skeptisch. Weshalb? Dies ist nicht eindeutig klärbar, dennoch darf wohl begründet vermutet werden, daß dies gerade deshalb geschieht, weil sie rationale Nachvollziehbarkeit einklagt und nicht aus einem blinden Irrationalismus heraus. Möglicherweise kann ihre Haltung so verstanden werden: Wohl gibt es Beweise, und eigentlich könnte das auch schon reichen, allerdings ist das Narrativ einer vormaligen Existenz so großer Tiere und ihr plötzliches Verschwinden dermaßen märchenhaft und schwer nachvollziehbar, daß Simone ungläubig bleibt.

Das Thema wird wenig später erneut – nun auf eine gezielte Nachfrage des Diskussionsleiters hin – diskutiert:

Diskussionsleiter: Wie war das, du glaubst es gab die Dinosaurier gar nicht?

Simone: Nee, auch wenns dann Beweise gibt. Ich kann jetzt keinen Grund richtig nennen, aber ich glaub nicht dran.

Otto: Ja, es ist auch für manche, die verstehen das einfach nicht, daß, ähm, es so Riesenviecher gab, die, äh, 20 Meter lang waren und dann, äh/

Veronika: guck dir n Elefant an, der ist mindestens () und n Dinosaurier ist zwanzig Mal so groß oder so.

Otto: Ja, und äh, daß son gigantisches Tier, äh, von über 200 Tonnen oder so, daß sich das nur von Pflanzen ernährt.

Diskussionsleiter: mh

Otto: Und jetzt n anderer, der vielleicht nur, ähm, 12 Meter groß ist und n paar Tonnen, sich dann vielleicht noch gegen das Riesenviech da (ver)frißt (6. Kl., Gym.) (Z. 444-461).

Simone bekräftigt nochmals, daß sie selbst den Grund für ihren Unglauben – schon, daß sie das Anführen von Gründen als vollkommen selbstverständlich ansieht, spricht natürlich im übrigen für ein beginnendes verwissenschaftlichtes Geschichtsbewußtsein – nicht angeben könne. Ihre Mitdiskutanten scheinen den Grund jedoch sehr wohl zumindest zu ahnen, denn nun verweisen sie auf ähnlich unglaublich erscheinende verbürgte Tatsachen – die pflanzliche Ernährungsweise von Dinosauriern – wie es das Verschwinden dieser Tiere für Simone darstellt. Auch die von den anderen Forschungspartnern benannten Umstände erscheinen zunächst märchenhaft, unglaubwürdig und unvorstellbar, aber auch sie sind Fakt – dies ist es, was sie Simone mitteilen möchten.

Um Fiktion und Realität geht es auch anderen Untersuchungsteilnehmern, wie etwa Achim:

Achim: Wenn man so Filme ansieht im Fernsehen, so Sandalenabenteuer oder wie das heißt ((alle lachen)) dat 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 und, da kann man dann wirklich/da kann man dann richtig was über die Kultur erfahren und so (8. Kl., Gym.) (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 histori-

schen 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 historischer Aufklärung. Vielmehr findet er dort etwa Mosaik, Objekte also, die nicht von uns, sondern Angehörigen vergangener Generationen hergestellt wurden und uns in ihrer Materialität etwas über die damalige Kultur „sagen“.

Die Unterscheidungsfähigkeit zwischen Realität und Fiktion ist in diesem Falle schon deutlich komplexer. Zwar sind auch hier sichtbare historische Belege entscheidend für die Differenzierung beider Modi, allerdings wird diese Ebene des eher Offensichtlichen dadurch transzendiert, daß Achim ebenfalls auf psychische Indikatoren achten kann, die ihm zeigen, inwiefern er es mit Historie oder mit „billig“ gemachter Fiktion zu tun hat. Es genügt ihm eben nicht, jemanden im Film zu sehen, der durch äußere Attribute suggeriert, er stelle eine historische Figur vor, vielmehr müßte diese Person auch anders denken, wollen und fühlen als wir heute, um ihre Historizität tatsächlich überzeugend zu suggerieren. So bleibt der Film nicht nur fiktiv, sondern ohne jeden historisch interessanten Realitätsbezug.

Säkularisierung historischer Aussagen

Die christliche Religion stellt für die Untersuchungsteilnehmer in mehrfacher Hinsicht ein interessantes Thema im vorliegenden Kontext dar. Dies liegt daran, daß das Christentum dezidierte Aussagen über historische Sachverhalte zumindest nahelegt. Man denke etwa an die Schöpfungsgeschichte, das Leben Jesu oder das Wirken von Heiligen zu bestimmten Zeiten. Tatsächliche oder vermeintliche Ansprüche auf historische Wahrheit seitens des Christentums, aber auch anderer Religionen, werden nun von den Jugendlichen durchaus unterschiedlich bedacht, durchweg aber problematisiert. Solche Problematisierungen nehmen oftmals die Gestalt einer rigorosen Ablehnung religiöser Lehren an. Sodann sind Versuche zu beobachten, die eine Begrenzung und Eigenständigkeit wissenschaftlicher Diskurse einerseits und religiöser Diskurse andererseits unternehmen. Schließlich kann jedoch

auch bei den Forschungspartnern, die Religion explizit ablehnen, die Tendenz ausgemacht werden, doch nicht ganz auf außerwissenschaftliche Deutungen bestimmter Phänomene zu verzichten.

Simone: So die Sachen, die wir, die mit so Sankt Martin und so, und die religiösen Sachen, so Richtung

Sönke: ich auch nicht, Jesus

Simone: ja genau das glaub ich nämlich auch nicht.

Sönke: Daß der über Wasser gelaufen sein soll/

Simone: Oder daß der Menschen geheilt
hat, glaub ich nämlich gar nicht.

Otto: Und in die Wolken in den Himmel gefahren ist.

Simone: Das kenn ich nicht.

Sönke: Ich auch nicht.

Otto: Christi Himmelfahrt.

Simone: Ich mein im Islam heißt es ja, daß der Jesus, ähm, halt auch n Prophet ist und nicht Gottes Sohn ist.

Sönke: mh

Simone: Das glaub ich halt eher, aber nicht so ganz. Es ist komisch hat man gar nicht so ne richtige Meinung zu.

Sönke: Daß er aus seinem eigenen Blut Wein gemacht hat, aus/

Simone: ja

Sönke: seinem eigenen Leib Brot gemacht hat, das ist ja auch nicht so sehr realistisch würd ich sagen.

Simone: Ich mein, wenn man das Ganze jetzt so guckt auf der Welt kann man alles sagen, so Kriege oder so, könnte man jetzt sagen ist alles Gottes Werk eigentlich, ne.

Sönke: mh

Simone: Ich mein, wenn er schon so groß und mächtig ist und so was/

Sönke: wieso
(hört dann nicht) so was auf, sozusagen

Simone: Ja, eben. Ich glaub auch nicht an den Teufel, weiß ich nicht, find ich total dumm, wenn man so kleinen Kindern erzählt so, ja mach das nicht, sonst kommt der Teufel, dann kommst du in die Hölle.

Sönke: Dann kommt der Weihnachtsmann.

Simone: Nee, dann gibts keine Geschenke.

Otto: Dann kommt der Teufel und brät uns.

Sönke: Und, ähm, wenn Jesus wirklich so allmächtig ist beziehungsweise wär, wenn es ihn gegeben hat, dann müßte er uns doch ne Friedensbotschaft hinterlassen haben und sagen, Kriege was soll das oder so wat (6. Kl., Gym.) (Z. 765-802).

Die christliche Religion wird von Simone, Sönke und Otto außerordentlich kritisch gesehen. Betrachtet man die Beispiele, die sie zur Stützung ihrer kritischen Einstellung anführen, wird deutlich, daß sie alle darauf abzielen, christliche Vorstellungen auf der Grundlage eines „aufgeklärten“, rationalen Bewußtseins als illusorisch zu entlarven. Eine Unglaublichkeit wird an die nächste gereiht: Ein Mann, der über Wasser laufen sowie Menschen heilen kann, darüber hinaus aus Blut

Wein, aus seinem eigenen Leib Brot macht und der dann noch in den Himmel fährt. Außerdem bezweifeln die Diskutanten die Existenz Gottes unter Verweis auf das Theodizee-Problem und demaskieren die Vorstellung eines Teufels als ein Kindermärchen, das vorzugsweise dazu eingesetzt wird, bei Kindern Gehorsam zu erzwingen.

Wann also kann man überhaupt an etwas glauben?

Sönke: mh, ich glaub auch nicht an Jesus, obwohl/

Simone: Ich auch nicht. Ich glaub auch nicht an Gott und ich bin katholisch, ich check das auch nicht.

Sönke: Ich auch nicht und ich bin evangelisch, da müßt ich ja auch daran glauben.

Simone: Ja du müßt schon mal gar nichts.

Sönke: Ja, müßte ich, hab ich gesagt, aber mach ich nicht, ist ja lächerlich. Es gibt keine Beweise, es gibt zwar Bilder, aber die haben irgendwelche Leute gemalt, vielleicht.

Simone: Irgendwie denk ich nicht an Jesus, nicht an Gott, aber an Maria glaub ich irgendwie, weiß ich nicht, ist einfach so.

Sönke: Mutter Theresa.

Simone: Das ist aber auch irgendwie so, weil ich ständig an Orten war, wo die angeblich, ja, gesichtet wurde. In Lourdes war ich, ich war in Kervelaer war ich, in Neviges war ich, ich war in Belgien in Bernaux, weiß ich nicht, ich war in ganz vielen Orten.

Sönke: mh

Simone: Und da hat man so das Gefühl, ja ich hab jetzt n Beweis gesehen, ich kann jetzt ruhig dran glauben.

Sönke: Also Mutter/Maria/Mutter Theresa/an Maria glaub ich irgendwie auch nicht, weil wenn es die gab, dann muß es dann Jesus eigentlich auch geben, weil/

Simone: Warum? Muß nicht sein.

Sönke: Aber es steht überall in jeder Bibel.

Simone: Es steht überall, daß es den Gott gibt, es steht auch überall, daß Jesus Gottes Sohn ist, ja dann guck dir mal den Koran an, da steht drin, daß Jesus auch nur n Prophet war, genau wie Mohammed auch.

Sönke: mh Aber bei mir liegt das auch daran, daß, ähm, wenn Maria/an Maria glaub ich auch irgendwie nicht, obwohl, äh, in Kirchen, in Städten, die ich kenne, da stehen überall so Figuren von der, große, kleine, extra Läden für so Heilige, religiöse Sachen, aber trotzdem glaub ich da dran nicht. Also irgendwie überzeugt mich das auch nicht (6. Kl., Gym.) (Z. 1037-1079).

Die Antwort auf die Frage, die unmittelbar vor dem Zitat gestellt wurde, lautet: Man kann dann an etwas glauben, wenn es dafür Beweise gibt. Solche gibt es im Bereich der Religion aber so gut wie gar nicht. Gut, es gibt Bilder, aber die kann auch jemand auf der Grundlage seiner Phantasie gemalt haben. Auch Simone fordert Beweise ein. Was die Existenz Marias anbelangt, nimmt sie es allerdings nicht ganz so streng damit. Offenkundig ist ihr klar, daß es auch für deren Existenz keine wirklich „wasserdichten“ Belege gibt, dennoch ist sie bei ihr

geneigt, eine Ausnahme zu machen. Diese wiederum begründet sie dann doch wieder nicht zuletzt unter Rekurs auf mögliche Belege, auch wenn sie deren mindere Dignität durchaus zugibt. Gleichwohl: Der Besuch einer Reihe von Orten, an denen Maria angeblich erschienen sein soll, erhöht in ihren Augen zumindest die Möglichkeit, daß dem tatsächlich so gewesen ist. Der Besuch dieser Orte enthält – anders gewendet – für sie eine gewisse Authentizität und verbürgt, bis zu einem gewissen Grade, Realität. Sönke überzeugt das trotzdem nicht. Was noch an dieser Sequenz auffällt, ist der kritische Umgang mit religiösen Schriften. Sönkes Hinweis darauf, daß etwas in der Bibel stehe, wird sogleich von Simone dadurch beantwortet, daß sie auf eine genau entgegengesetzte Auffassung in einem anderen Autorität beanspruchenden religiösen Text verweist, dem Koran. Dies zeigt zum einen einen kritischen Umgang mit Texten und zum anderen kann dies ebenso gelesen werden als Ausdruck eines interkulturell informierten historischen Bewußtseins.

Ein anderer – komplexerer – Umgang mit der Beziehung zwischen religiös und wissenschaftlich vermittelten historischen Narrativen besteht darin, eine partielle Vereinbarkeit zwischen beiden zu postulieren. Dabei hüten sich diejenigen, die eine solche Strategie verfolgen, den einen gegen den anderen Bereich auszuspielen. Vielmehr bemühen sie sich, die Geltungsgrenzen für den einen wie für den anderen Bereich auszuweisen.

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 (8. Kl., Gym.) (Z. 918-926).

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 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 oder hauptsächlich 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 nicht 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.

Interessanterweise tun sich auch diejenigen Forschungspartner, die vehement für kritische Urteilsfähigkeit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, kurz: Rationalität im Umgang mit geschichtlichen Narrativen eintreten, schwer, diese Haltung konsequent für alles und jedes durchzuhalten. Dies jedenfalls konnte ich vor allem bei den jüngeren Untersuchungsteilnehmern finden.

Simone: Entweder man glaubt an ihn/es gibt ja auch Situationen da fällste vom Fahrrad aber tust dir nicht weh so richtig, ja. Es gibt ne Situation da fährste ganz schnell, machst ne Vollbremsung, und dann kannst umkippen, und tust es nicht, fällst nur zur Seite und du tust dir auch nichts. Und da könnte man sagen, da hat meine Freundin letztens gesagt, da hat die mich gefragt, ob es so ne Situation schon mal gab und da hab ich gesagt ja, und da hat sie gesagt, es kann ja sein, daß es da oben einen gibt, der irgendwie/

Sönke: son Schutzengel/

Simone: ja/

Otto: die gabs bei mir auch schon mal die Situation. Da ging bei mir ne Tigerkralle son Stück am Kopf vorbei.

Simone: Ja siehste solche Situationen und dann sagt man wieder, man glaubt da dran.

Sönke: Tigerkralle?

Otto: Ja

Veronika: Zoo wahrscheinlich

Otto: Ja, da war ich total klein, da bin ich unter der Absperrung durchgekrabbelt.

Sönke: Oh Gott der baut ja nur Scheiße.

Simone: Ist ja krass der Otto.

Sönke: Aber der Tiger war satt ((lacht)).

Otto: Einmal, da hab ich nur zwei Narben noch von, da hätt noch was anderes passieren können.

Sönke: Er hätt auch sterben können dabei.

Otto: Einmal bin ich mit dem Fahrrad ne Treppe runtergefahren, bin hingestürzt, aber habe mir nur den halben Nagel abgerissen.

Sönke: Öh, das reicht schon.

Simone: Ja, aber da kann dir auch was am Kopf passieren.

Veronika: Bei mir liefs mal vom Nagel blau runter, das tat auch ziemlich weh, aber egal ((lacht)).

Otto: Ja und so was.

Sönke: Das ist genau das gleiche, das kann an der Gravitation liegen. Weil ich bin, einmal hab ich n Stein auf das Dach einer () geschmissen, das ist dann auf einen Twingo auf die Frontscheibe mit ganz schön viel Carajo gefallen und ist auch nichts kaputt gegangen durch den Aufwind.

Simone: Ich bin mal mit dem Fahrrad gegen n Auto gefahren, da war kein Kratzer dran.

Sönke: Ahh

Simone: Und das war das Auto von meinem Onkel.

Veronika: Ich mein, ob das jetzt Glück war, oder, ob man wirklich n
Schutzengel hatte oder so, aber ich weiß nicht.

Sönke: Ich würd sagen mehr Glück, weil/

Simone: Kann sein, aber man hat nicht immer Glück.

Sönke: Nee. Aber immer öfters.

Simone: Ja, wenn du in der Arbeit bist und dann bitte, bitte Hilfe da oben, nee.

Sönke: Hö, das passiert wiederum nicht, das ist Scheiße.

Simone: Es gibt halt nicht immer Situationen, wo du/

Veronika: am besten immer mit
Samthandschuhen herumlaufen und bloß nichts anfassen, nichts darf passieren, nee.

Sönke: Genau, wenn du 20 Mark findest, hast auch unheimlich Glück gehabt, kannst sagen und du merkst gar nicht/

Simone: Ja, aber es gibt auch so ne
Trennung zwischen Glück haben und Schutzengel.

Sönke: mh Mein Schutzengel legt 20 Mark hin, wer glaubt da schon dran.

Simone: Wenn du jetzt, wenn du jemandem hilfst, der auf den Boden gefallen ist, dann kriegst du ja von einer andern Seite irgendwie wieder zurück.

Sönke: mh

Simone: Daß du wenn du irgendwie in Nöten bist, daß dir dann auch irgendwie geholfen wird.

Sönke: mh

Simone: Und so ist das auch und früher war das ja irgendwie nicht so, nicht so doll.

Sönke: mh, mh

Simone: Da nimmst du nur. Du willst immer nur, daß man dir hilft, hilfst aber selber nicht.

Sönke: mh

Veronika: Ja, gut (6. Kl., Gym.) (Z. 1097-1175).

An außeralltäglichen Begebenheiten, die sie selbst erlebt haben, und bei denen man aller normalen Erfahrung nach völlig konträre als die tatsächlich eingetretenen Ausgänge hätte annehmen müssen, erörtern die Diskutanten, inwiefern es vielleicht doch so etwas wie Schutzengel geben könnte. Ganz einfach ist diese Haltung, die vor allem Simone vertritt, allerdings nicht zu verteidigen, machen die anderen Diskussionsteilnehmer doch andere Ursachen als Erklärungsmöglichkeiten stark: Glück, Zufall oder in einem Falle schlicht die Schwerkraft. Zu einer völligen Verabschiedung der „Schutzengel-These“ kommt es jedoch nicht. Mit Max Weber mag man hier von einer Wiederverzauerung des Alltags in der durchrationalisierten, entzauberten Moderne ausgehen.

Verwissenschaftlichung historischer Belege

Wie kann man eigentlich wissen was historisch wahr ist? Diese Frage wird von den Jugendlichen mehr als einmal gestellt, jedoch überraschend ähnlich beantwortet. Dies betrifft zunächst eine Antwort ex negativo: Eine historische Aussage kann nicht einfach geglaubt werden, schon gar nicht, wenn sie von seiten religiöser Lehren behauptet wird. Zweifelhaft sind auch mündliche Tradierungen, denn der wahre historische Gehalt kann dadurch verzerrt werden. Aber selbst schriftlichen Überlieferungen kann man nicht ohne weiteres trauen. Dies sieht man schon daran, daß sie durchaus manifeste Widersprüche enthalten können, mithin nicht sinnvoll entschieden werden kann, was der Wahrheit entspricht und was nicht. Es bedarf – und dies ist die positive Antwort auf die eingangs gestellte Frage – nachprüfbarer Belege. Belege, die sich einer besonderen Wertschätzung durch die Forschungspartner erfreuen, sind solche, die man mit eigenen Augen sehen kann, die als materielle Spuren auf Vergangenes verweisen. Einen noch höheren Status bekommen sodann historische Zeugen zugesprochen, die das, wovon sie sprechen aus eigener Anschauung kennen. Wie sehr man ihnen allerdings auch immer Vertrauen schenken mag, so sind freilich auch sie letztlich leider nur unvollkommene Stellvertreter für einen selbst, der man derjenige wäre, dessen Bericht man ohne Abstriche glauben könnte. Dies wird schon an Bemerkungen sichtbar, die einfach wie dahin gesagt scheinen, gleichsam en passant fallen:

Interviewer: Du hast auch grad gesagt, mittlerweile ist es so, daß die Reichen und so weiter. Und mittlerweile heißt das es war früher anders?

Martin: Ja, ich/dazu kann ich schlecht was sagen, weil damals hab ich nicht gelebt (8. Kl., HS) (Z. 643-647).

Ob etwas früher anders gewesen ist als es heutzutage der Fall ist, wie Martin mit der Benutzung der Wendung „mittlerweile ist es so“ andeutet, möchte der Forschungspartner – explizit darauf angesprochen – dann doch nicht einfach behaupten. Als Argument dient ihm auffälligerweise der Hinweis darauf, daß er selbst zu jener Zeit noch nicht gelebt habe, nicht etwa, daß er etwa nichts genaueres über diese Zeit im Geschichtsunterricht gehört oder selbst gelesen hätte. Die unmittelbare, eigene Anschauung, das am eigenen Leib-Erfahrene wird damit in den Rang einer gültigen Instanz historischer Aussagen erhoben.

Auch in dem folgenden Textausschnitt wird das Selbst-dabei-gewesen-sein als zuverlässigste Quelle wahrer historischer Erzählungen angesehen. Sie unterscheidet sich aber insofern von der obigen kurzen Aussage als hier nacheinander andere Formen glaubwürdiger historischer Sinnbildung als unglaubwürdig zurückgewiesen werden.

Yolanda: Woher willst du wissen, ob das wahr ist?

Ismael: Was? Das mit den/

Yolanda: ja alles/

Ismael: Also ich weiß über mein Land, daß das
wahr ist. Ihr wißt dat auch/[redet gleichzeitig mit T] ihr wißt das/

Thomas: mh

Yolanda: ja warst du dabei?

Ismael: was?/

Thomas: ()

Yolanda: das ist genauso abgelaufen, daß wie es/wie es so im Film oder in
(dem Buch drin steht)/

Ismael: Na klar/

Thomas: nein nein/nicht so, aber/

Ismael: das wurde aber ge-
schrieben denn früher gabs in Albanien einen Schriftsteller. Und das
war ein Papst/ein Papst war dat, der so geschrieben hat, der hat dat alles
geschrieben. Und das ging dann immer weiter, immer weiter/

Yolanda: ja, guck mal/

Ismael: und heute weiß man /[Y+T reden gleichzeitig]

Yolanda: ja wenn das immer weiter geht/wird es doch immer mehr ein
Stück verändert/

Ismael: Ja, aber jeder erzählt/guck mal/es fängt an, es wird er-
zählt/erst mal zack/aber dieses Blatt, was da geschrieben ist, das hält
man noch, als Reserve/

Yolanda: ((lacht)) ja

Ismael: was früher dann immer, was immer noch kam. Und wenn man da-
mit anfängt, vorzulesen, dann fängt man von vorne an. Von ganz am
Anfang. Na Thomas. Das ist so.

Diskussionsleiter: mh

Ismael: ((leise)) das ist Geschichte

[Seitenwechsel]

Diskussionsleiter: was meint ihr denn dazu äh ((Klopfgeräusch)) woher
weiß man das eigentlich genau?

Yolanda: Das weiß keiner so genau/

Diskussionsleiter: mh/

Yolanda: weil das wird von/weil das wurde immer
weiter erzählt immer weiter genau wie von wegen mit Jesus und den 12
() ((lautes Geräusch)). Man hat irgendwas au/man hat irgendwas er-
zählt über Gott und immer wurde ein Stück weiter verändert. Also
wusste man nie genau, was genau da vorgefallen ist. Und so ist das
auch bei/die zum Beispiel bei den Sagen oder bei den/bei Hitler jetzt.
Man weiß nie genauso was jetzt richtig/also ehrlich ähm (bevorzugt)
hat, und was er da wirklich gemacht hat. Wir warn ja nicht dabei.

Ismael: ss/

Yolanda: Also von Sagen und Hö-/also hören/

Diskussionsleiter: mh

Ismael: ((lacht leise)) zzzt

Yolanda: boh, jetzt hör auf

Ismael: ((lacht))

Yolanda: Warte ab/

Diskussionsleiter: Was meint ihr denn jetzt dazu was Yolanda gemeint hat?

Ismael: Die Yolanda/

Yolanda: ((lacht))

Ismael: sie meint das Richtige, aber sie kanns nicht ausdrücken ((lacht)).

Yolanda: Ich drücke dir etwas anderes aus

Ismael: Lassen wir das Thema. Also/

Yolanda: genau, lassen wir das Thema

Ismael: Ich meine Geschichte können wir noch weiter reden, aber/

Yolanda: ja, wenn
ich wüßte/

Ismael: was anderes nicht/

Yolanda: genau ((lachend))

Ismael: ja, ja/also öh/ja wie die Yolanda schon gesagt gesagt hat, das weiß
man nicht genau, aber manche wissen das, das geht halt manchmal
so/wie soll ich sagen?

Thomas: Ich weiß/

Ismael: Ich sagen wir mal, ich bin der Sohn eines Königs/

Yolanda: ((lacht))

Ismael: eines Königs/ich bin zwar nicht, aber ich weiß. Ich bin der Sohn ei-
nes Königs, ich bin der Prinz.

Yolanda: ((lacht))

Ismael: und ich erzähle dann mein Volk zum Beispiel mein, nicht mein
Volk. Mein Volk wird das schon erfahren. Aber wenn ich dann König
werde, dann wird mein Sohn wird dann ein Prinz, weißte. Das geht
dann immer weiter/

Thomas: ja was, was/

Ismael: das, das mein ich doch. Jeder wird dat
dann wissen

Yolanda: () wird immer wissen?

Ismael: jaaa, ja/

Thomas: paß auf/

Ismael: ja, jeder weiß über den anderen äh zum Beispiel die-
ses Volk weiß über diesen Prinzen, aber andere Volk, weißte, weiß über
den anderen Prinzen, weißte, das geht immer so weiter. Es verändert
sich/

Yolanda: Ja, es wird/aber es bleibt nie genauso wie es ist/

Ismael: aber dieser Prinz, weißte, erzählt immer über sein Vater und über
sein, sein, sein plööö/

Thomas: ja genau/guck Jesus und sein Jünger weißte hat al-
les was passiert ist weißte die 35 Jahre lang, ne, hat es mal ein Mann
erzählt weißte. Dann ist der gestorben, (und da hatte der das ihm schon
erzählt) und so haben wir das dann erfahren.

Yolanda: Ja, aber es ist doch nie so in der Richtigkeit geblieben/

Thomas: Das ist doch
egal/

Ismael: doch/

Thomas: aber du weißt doch die Einzelheiten/

Ismael: Also bei uns/((alle reden
durcheinander))

Yolanda: du bist doof ((lachend))

Diskussionsleiter: mh

Ismael: Bei uns läuft es immer noch. Was mein Großvater gemacht hat, das weiß ich noch. Aber was mein Urgroßvater gemacht hat, das weiß ich nicht. Aber das erzählt mir noch mein Großvater. Das geht immer so weiter dann. Und das deswegen meine ich/das kann doch jeder wissen. Aber manche wissen das nicht/

Yolanda: ()

Ismael: Ja aber wenn du zum Beispiel keine Eltern hast, dann weißt du auch gar nichts ((lacht)).

Yolanda: Der versteht den Sinn der Sache jetzt nicht/

Ismael: Yolanda, läßt du das mal sein.

Thomas: Hör mal auf, okay?

Ismael: ja, erzähl, erzähl/ja vielleicht hast du recht, ich weiß nicht, aber ich meine es so, verstehst du?

Yolanda: Was du meinst ((mm mm mmh)).

Ismael: ((verstellt die Stimme)) Willst du mich verarschen? ((lacht)).

Diskussionsleiter: Wie kann man denn dann überhaupt wissen, was wahr ist?

Ismael: Indem man/

Yolanda: Eigentlich gar nicht, weil man/

Ismael: Geschichte (studiert)/

Yolanda: kann sich selbst vorstellen, aber eben man kann nie wissen, ob es richtig ist oder nicht/

Ismael: ja/

Yolanda: weil keiner war selbst dabei oder warst du dabei, wo Hitler/

Ismael: Nein/

Yolanda: das durchgezogen hat? (8. Kl., HS) (Z. 1769-1920).

Gleich zu Beginn der Sequenz wird die Behauptung Ismaels, er wisse etwas über die Historie seines Landes durch Yolanda mit einer kritischen Frage konfrontiert, die im Laufe der Passage immer wieder beinahe als Trumpfkarte gespielt wird und die lediglich hilflose Argumentationen evoziert: War er selbst denn dabei? Da dies offensichtlich nicht der Fall ist – glaubt er dann einfach an das, was ihm medial vermittelt präsentiert wird? Auch wenn Ismael dem scheinbar zustimmt, macht er sich doch für eine solche Position auch nicht wirklich stark und Thomas, der ihn immer wieder gegen Yolanda zu unterstützen versucht, verläßt diese Fährte auch sogleich. Nun unternimmt Ismael einen Rettungsversuch seiner Position unter Verweis auf die schriftliche Dokumentation historischer Tatbestände. Aber auch diesen Versuch will Yolanda nicht gelten lassen, schließlich besteht doch stets die Gefahr der Verzerrung historischer Aussagen im Verlaufe von Tradierungsprozessen. Da hilft auch Ismaels Hinweis darauf, daß das Original doch aufbewahrt würde, nichts. Yolanda reichert ihr Argument noch dadurch an, daß sie biblische Erzählungen ins Feld führt, denen man unter anderem auch deshalb nicht trauen kann, da sie durch die viele Tradierung verfälscht worden sind. Dabei wiederholt sie ihren eingangs bereits geäußerten Einwand: Wir, die wir nicht dabei wa-

ren, können nichts sagen, weder im Falle Jesu noch in dem Hitlers. Auch weitere Versuche Ismaels, seine Position zu stärken, scheitern am Widerstand der Forschungspartnerin. Nun fährt er nicht mehr schriftliche, sondern mündliche Tradierungsformen auf – im familialen, wie im außerfamilialen Bereich –, was Yolanda allerdings auch nicht zu überzeugen vermag, handelt es sich bei Oralität doch um ein strukturell analoges Problem wie bei der schriftlichen Tradierung. Ihre Schlußfolgerung aus all dem – und dieser Schlußfolgerung vermögen die beiden Jungen nichts mehr entgegenzusetzen – lautet denn auch folgerichtig: Man kann geschichtlich eigentlich überhaupt nichts wissen, außer man war selbst dabei.

Dies sieht auch Karin so, wenngleich sich ihre Äußerungen nicht auf die eigene Person beziehen:

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 (8. Kl., Gym.) (Z. 1199-1202).

Die Rolle literarischer Darstellung spielt im gesamten empirischen Material eine bedeutende Rolle. Dabei wird häufig 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 Teilnehmer der Diskussion, an der Karin teilnimmt, wenn auch nicht über den rein literarischen Gehalt seiner Romane, doch zumindest in Karins Urteil bezüglich seiner historischen Kompetenz einig. Wer die Indianer, über die er so viel zu wissen vorgibt, noch nicht einmal gesehen hat, dem muß man die Fähigkeit, darüber wirklichkeitsgetreu schreiben zu können, bestreiten.

Auch im folgenden Zitat spielt der Topos Etwas-mit-eigenen-Augen-Sehen eine große Rolle. Nun bezieht er sich aber – und dies ist ein wesentlicher Unterschied – auf das Sehen-Können eines historischen Belegs. 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)) (8. Kl., Gym.) (Z. 428-430).

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. Es gibt hier also einen Beleg, der mit eigenen Augen zu begutachten ist (vgl. hierzu auch die erste in diesem Abschnitt zitierte Passage, wo es um die Frage der Existenz von Dinosauriern ging).

Zusammenfassend kann also gesagt werden: Bei den befragten Jugendlichen ist eine Tendenz zur Bevorzugung von – im weiten Sinne – wissenschaftlichen historischen Belegen und vor allem zum kritischen Hinterfragen historischer Aussagen zu beobachten. Nicht jedem Beleg wird jedoch gleiche Wertigkeit zugesprochen. So sind die Forschungspartner bei Tradierungen jeder Art eher skeptisch und zeichnen den historischen Augenzeugen, als allerdings unvollkommenen Stellvertreter ihrer selbst, mit einer großen Autorität aus. Es wird hierbei deutlich, daß bei aller einsetzenden kritischen Urteilsfähigkeit der adoleszenten Forschungspartner, sie noch einer starken Anschauungsgebundenheit verpflichtet sind. Dies trifft ebenso auf diejenigen Belege zu, die nicht an historische Augenzeugen geknüpft sind. Auch hier gilt den Untersuchungsteilnehmern die materielle, sichtbare Spur als wertvollstes Indiz für historische Tatbestände. Daß historische Augenzeugen nicht schon qua ihrer Augenzeugenschaft in jeder Hinsicht verlässliche Historiographen sind, daß materielle Spuren mitunter eher wenig aussagen oder auch manipuliert werden können, daß schließlich die umsichtige, multiperspektivische Rekonstruktion historischer Phänomene durch professionelle Historiker zu durchaus verlässlichen Aussagen führen kann, all das bleibt in dem vorliegenden Datenmaterial auffälligerweise weitgehend unreflektiert.

3.5 Modi historischen Verstehens und Erklärens

Tabelle 20: Modi historischen Verstehens und Erklärens

Einfühlen	Fremdheit	Scheitern von Verstehensbemühungen
Reinversetzen	Sitten	Rekurs auf anthropologische Grundkonstanten
Vorstellen	Bräuche	Parallelisierung von „großer“ Historie und „kleiner“ Alltagswelt

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. Wie weiter oben (2.1) bereits gezeigt, ist nicht jedes historische Thema für die For-

schungspartner interessant und gleichermaßen zugänglich. Gelingendes „Einfühlen“, „Reinversetzen“ und „historisches Vorstellen“ sind vielmehr an Bedingungen geknüpft. Dabei kann sich das Interesse gleichermaßen auf das ganz Fremde, die Jugendlichen sprechen hier auch von fremden „Sitten“ und „Bräuchen“, wie auch auf das wirklich oder vermeintlich ganz Nahe, etwa die eigene Familiengeschichte beziehen. Bisweilen sind die Barrieren für ein angemessenes historisches Verstehen bzw. für das, was die Jugendlichen dafür halten, so groß, daß Verstehens- bzw. Erklärungsbemühungen zu scheitern drohen. Eine Strategie, die hier zur Verhinderung eines solchen Scheiterns beobachtet werden kann, ist der Rekurs auf anthropologische Grundkonstanten.

Historisches Verstehen wird im vorliegenden Zusammenhang nicht als eine kognitive Operation – oder vielmehr ein Bündel kognitiver Operationen – begriffen, die vom geschichtlichen Erklären abzugrenzen wäre. Vielmehr hängen beide eng miteinander zusammen. Der verstehende Nachvollzug dient genuin explanativen Leistungen, die ihren stärksten Ausdruck in narrativen Erklärungen finden. Dabei sind diese Erklärungen bei den befragten Jugendlichen unterschiedlich geformt. Ich widme mich im folgenden solchen Unterschieden und Gemeinsamkeiten bezüglich historischen Verstehens und Erklärens unter den vier Überschriften: Barrieren und Erleichterungen historischen Verstehens und Erklärens; die Faszination und Aneignung von Fremdheit; Akteurs- und strukturelle Perspektiven; multifaktorielle Begründungen versus kurze Verweisungsketten.

Barrieren und Erleichterungen historischen Verstehens und Erklärens

Achim: Ich find das auch mit der greifbaren Vergangenheit, Zweiter Weltkrieg und so find ich interessanter – nur ich 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

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 (8. Kl., Gym.) (Z. 187-202).

Achim äußert ein Unbehagen an reiner Sachkenntnis. Wichtiger als Wissen um Daten und Fakten ist für ihn das „Menschliche“. Das aber erfährt er über 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. Erzählungen selbst erlebter Geschehnisse – 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 (8. Kl., Gym.) (Z. 202-216).

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 (8. Kl., Gym.) (Z. 218-227).

Das „Sich-Hineinversetzen-Können“ ist also 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 mithin, daß für die eben zu Wort gekommenen Jugendlichen nicht der zeitliche Abstand mit den Barrieren und Möglichkeiten des historischen Verstehens korreliert ist. Das Mittelalter etwa kann als fremder erlebt werden als die Römerzeit. Das zeitlich Fernere kann am Ende die „greifbarere Vergangenheit“ sein.

Aber nicht allein Augenzeugen, die einem in unmittelbaren Interaktionen von ihren Erlebnissen erzählen, sowie sichtbare Artefakte sind geeignet, die historische Imagination und das historische Verstehen zu beflügeln. Bisweilen genügen den Forschungspartnern einfach auch historische Erzählungen von Menschen, die nicht selbst dabeigewesen sein müssen. Entscheidend ist, daß solche Narrative den Adoleszenten lebendiger und plastischer erscheinen als Darstellungen in (Schul-) Büchern, weshalb sie ihnen interessiert zuhören.

Christian: Aber ich meine so sonst halt so/alles vom Ersten Weltkrieg an da hat man ja immer wieder Verwandten, die das immer weitertragen, die das immer weiter erzählen. Und irgendwie kommt das ja dann auch bei denen an und die können das auch uns dann so immer weiter erzählen. Stell ich mir interessanter vor als im Buch.

Diskussionsleiter: mh

Christian: Vor allem die können einem auch vielleicht besser klar machen, wie das damals war, was dann im Buch einem nicht so klar wird.

Daniel: Und wie es werden könnte. Oder/

Diskussionsleiter: mh, was können die denn klarer machen als es im Buch ist?

Christian: Ja, weiß ich nicht, so wie die Menschen zum Beispiel vielleicht damals gelitten dann haben da, weil es dort schwere Zeiten für die () ja (). Ich mein, das sind so Themen, die dann im Buch dann ein bißchen vernachlässigt werden, so wie zum Beispiel da steht/zum Beispiel drin wie die angegriffen haben, und wer wann und wer wo ((lacht)). Weil das interessiert einen ja nicht so besonders, ne.

Agnes: Ja

Diskussionsleiter: Also du vermisst in dem Buch, wie die Menschen so gelitten haben? Du meinst, das erfährt man so besser, wenn das andere Leute erzählen.

Daniel: Würde man eher erfahren wie das war, da würd man sich vielleicht auch ein anderes Bild machen. Und durch mehr Fotos im Geschichtsbuch.

Diskussionsleiter: mh

Daniel: Weil da sind grad nicht viele über so Juden zum Beispiel jetzt.

Diskussionsleiter: mh

Agnes: Die schreiben ja nur wie sie waren oder wie sie lebten, aber man sieht ja nie, also kaum was davon, ne. Die erzählen da nur lange Geschichten/kann man sich ja auch nicht daraus ein Bild machen oder so was. Es gibt ja/kann ja viele Bilder von Seiten machen und so ne/

Daniel: mh/

Agnes: und deswegen hat der Daniel da recht (10. Kl., HS) (Z. 459-499).

Den Verwandten, die den Forschungspartnern Geschichten erzählen würden, die sie zwar nicht selbst miterlebt haben, von denen sie aber wiederum selbst von älteren Verwandten gehört hätten, würden die Jugendlichen nicht nur interessierter zuhören – so Christian. Nein, ihnen ist bezüglich der „menschlichen“ und nicht „sachlichen“ Geschichte (um die Begriffe Achims aufzunehmen) auch eine höhere Kompetenz zuzusprechen. Wovon die Geschichtsbücher nämlich keinen – oder jedenfalls einen für die Gesprächspartner nur unzulänglichen – Eindruck zu vermitteln vermögen, von menschlichem Leiden, das gelingt Erzählern in unmittelbaren sozialen Interaktionen viel eher. Wenn allerdings schon auf Bücher ausgewichen werden muß, dann sollten diese wenigstens reicher bebildert sein. Eine solche stärkere Bebilderung – so können die Forschungspartner wohl verstanden werden – ist zwar möglicherweise nicht mehr als ein schwaches Sur-

rogat für die Erzählungen der Verwandten, gewährleistet aber vielleicht doch mehr Anschaulichkeit, als dies in Geschichtsbüchern üblicherweise der Fall ist. Dies ist von Vorteil, denn:

Daniel: Dann haben die Jugendliche durch die Bilder mehr Erfahrungen, dann haben sie auch Lust zu lernen.

Diskussionsleiter: mh

Daniel: Und dann lesen sie sich das nicht einfach nur so durch, ja jetzt die französische Revolution da und da, und dann/

Agnes: Ja

Daniel: und wenn da jetzt so Bilder sind, wenn man sich jetzt hinein versetzen kann, dann bleibt das auch im Kopf irgendwie hängen (10. Kl., HS) (Z. 1168-1178).

Bilder erleichtern das Lernen historischer Sachverhalte in zweierlei miteinander zusammenhängender Hinsicht: Zum einen steigern sie die Motivation der Schüler, sich überhaupt mit Geschichte zu beschäftigen, zum anderen gewährleisten sie dadurch ein besseres Einprägen und beugen damit einem raschen Vergessen vor.

Die Faszination und Aneignung von Fremdheit

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 in Kapitel II, 3 dargelegt wurde, 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. Die Textprotokolle sind reich an Beispielen für die Faszination vergangener Zeiten. Dies trifft etwa auf die frühkapitalistische Hexenverfolgung als eines besonderen historischen Faszinosums zu.

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

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

Heide: interessant. Ja also was da so passiert ist, ist ja auch ganz schön sensationell (8. Kl., Gym.) (Z. 1743-1748).

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 (8. Kl., Gym.) (Z. 140-143).

Die historisch verbürgte Existenz von Sklaven oder die frühkapitalistische Hexenverfolgung ist nicht allein etwas, das im Vergleich zu heute bloß anders wäre. Es ist fremd. Mit Boesch (1998: 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. Die Diskutanten und Interviewpartner bleiben zumeist nicht einfach bei der Feststellung von hermeneutischen Problemen stehen, sondern greifen immer wieder auf diese „schwierigen“ Themen zurück und versuchen, sie verständlich zu machen.

Ein Beispiel für einen solchen Versuch stellt der folgende Textauszug aus einer Diskussion zwischen Sechstkläßlern eines Gymnasiums dar:

Otto: Das kann ja auch immer wieder welche gegeben haben, die sich, äh, daraus Vorteile geschaffen haben, meinetwegen sagen, ich kann in die Zukunft sehen, daß dann so welche den, irgendwie so Propheten, daß diese Leute meinetwegen denen ein frisch geschlachtetes Lamm bringen, damit der aus den Gedärmen/

Sönke: [macht Kotzgeräusche]

Otto: in die Zukunft liest. Der guckt dann so, guckt dann immer so rum, ob das/

Sönke: kann man das essen?/

Otto: ob das, also soll der angeblich geguckt haben, was dann in der Zukunft passiert und hat den Leuten dann nur gesagt was die hören wollten. Dann haben die die Sachen behalten und haben die über dem Feuer gegrillt oder so was und haben die dann selber aufgegessen.

Simone: iih

Sönke: Also ich glaub daran eher nicht, weil das hat bestimmt jeder schon mal gesehen in den Asterix-Filmen, da kam das ja schon mal vor, so wat. Weil ich glaub/ja ich hab den früher schon mal gesehen da war ich noch etwas jünger. Und was die in den Viechern rumwühlen und schöne Sachen sehen, die sie sehen wollen, nee, da glaub ich nicht dran, weil wer packt schon freiwillig ohne Handschuhe in ein Viech rein.

Simone: Na ja, das kannst jetzt nicht sagen, ich mein jeder hat andre Interessen, das sieht man allein an uns vier. Er interessiert sich für Rom und Griechenland, ich nur für Ägypten und kann ja sein, daß es Menschen gab, die deiner Meinung warn und kann sein, daß es Menschen gab, die gesagt haben, ist mir egal, weiß ich nicht, ich will den andern/

- Sönke: da in Viechern
rumzuwühlen, ahaha schön/
- Simone: ja kann ja sein. Gehört ja zur Religion bei
denen irgendwie oder Kultur/
- Sönke: ich kann mir zwar vorstellen, daß denen
die Köpfe abgeschlagen werden, den Viechern, aber, ähm, daß die dann
da rumwühlen, nee, nicht so.
- Otto: Ja dann guck dir doch an, wenn ein Fisch gefangen wird, dann wird
der doch auch, dann kommen da doch auch die ganzen Sachen raus.
- Sönke: N Fisch kann ich mir noch vorstellen, ist ja auch klein, da kann man
nicht so viel rausholen, aber bei nem richtig dicken Schaf stell dir mal
vor du packst da rein.
- Simone: Da könntest auch nicht so viel rausholen im Gegensatz zu nem Ele-
fantem ((alle lachen)). Ja ist wirklich so. Du kannst bei uns weniger
rausholen, bei einem Menschen weniger/
- Sönke: da brauchst ne Kettensäge, um
den aufzuschneiden und wer wird schon in einen Elefanten reinfassen,
weißte wie tief das da reingeht? ((lacht)).
- Simone: Ja aber ist ja nur ein Beispiel/
- Veronika: da kann man drin wohnen
- Sönke: ((lacht)) Ich wohn im Elefant/
- Veronika: im Darm oder so/
- Simone: bah/((lacht))
- Sönke: Darmschleuder,
pft, pft/
- Otto: (...) Noch mal so zum Reinpacken, ähm, so mit, nur so mit den
Händen würd ich da auch nicht reinpacken, würd ich halt irgendwelche
Gummihandschuhe anziehen oder so was.
- Simone: Früher gabs ja auch gar keine Gummihandschuhe.
- Sönke: Latex. Aber trotzdem stell ich mir das etwas eklig vor, ja etwas ist
gut.
- Veronika: Denen hat das halt nichts ausgemacht, haben eben reingepackt
und fertig.
- Simone: Ja eben.
- Sönke: Barbaren
- Veronika: Deshalb hatten die da so (Haut)/
- Simone: Außerdem ham die wahrscheinlich
gedacht irgendwie gedacht, weiß ich nicht, irgendson Geist, der ist
schon weg von der Leiche und dann brauchen die dann nur irgendwie
reinpacken und dann passiert ihnen auch nichts, weil die gläubig sind
oder so sehr gebetet haben oder so/
- Sönke: mh/
- Simone: ich mein die gehn da nicht einfach
so/die machen bestimmt irgendwelche Kerzen und so/
- Sönke: mh/
- Simone: die singen und
tanzen dazu, ja und dann, ja weiß ich nicht, denken die nicht dran, oh
nein, ich kann nicht, also ich kann auch krank werden oder so/
- Sönke: mh/

mestellung ein, da er nicht glaubt, daß es Wahrsager überhaupt gegeben habe. Unter Verweis auf Asterix-Filme erklärt er sie für pure Fiktion. Fiktion sind sie aber nicht allein deshalb für ihn, sondern – und dies ist viel entscheidender – weil er sich nicht vorstellen kann, daß Menschen so etwas tun, in Tiergedärmen herumwühlen etc. Die übrigen Diskutanten versuchen ihn allerdings von der Existenz solcher Wahrsager zu überzeugen. Dabei ist die argumentative Strategie, mit der sie dies tun, stets die gleiche: sie bilden Analogien, und zwar solche, die unproblematische Praktiken ihrer gemeinsamen sozio-kulturellen Wirklichkeit als Referenzpunkt haben. Das Schema verläuft immer nach dem Muster: Etwas, das in der (angenommenen) Vergangenheit unverständlich, ungläubhaft und fremd ist, wird in Beziehung gesetzt zu tatsächlichen Praktiken in der Gegenwart, die den vergangenen in bestimmten Hinsichten ähneln. Wesentlich sind auch die argumentativen Züge der Forschungspartner, in denen diese darauf aufmerksam machen, daß die fremdartigen Handlungen Teile des „Glaubens“, „Denkens“, der „Religion“ und der „Kultur“ der damaligen Menschen waren. Damit wird dem damaligen Tun der Status des bloß exotischen oder gar barbarischen genommen (Sönke spricht einmal ja sogar von „Barbaren“, wobei dieser Ausruf – allerdings zeigt dies vor allem die Tonbandaufnahme – mindestens halbironisch gemeint ist). Zum Ende der Sequenz kommen die Forschungspartner auch auf ein anderes historisches Beispiel zu sprechen, nämlich vergangene Kriege, und wenden auch hier dieselben argumentativen und kognitiven Operationen an: Mögen vergangene Geschehnisse uns heute zunächst noch so unverständlich erscheinen, so müssen wir doch prüfen, ob das nicht einfach mit unseren Vorstellungen von „Selbstverständlichkeit“ zu tun hat. Das, was für uns selbstverständlich ist, war es früher möglicherweise nicht, und das, was früher selbstverständlich war, ist dies bisweilen heute überhaupt nicht mehr. Die Einsicht in die sozio-historische Abhängigkeit eigener „taken for granted“ rückt nun interessanterweise ihrerseits zumindest in die Nähe eines historischen Determinismus. Dies sieht man daran, daß Sönke geltend macht, wenn wir verstünden wie Menschen früher gedacht hätten, dann würden wir vielleicht auch erkennen, daß sie etwas tun „mußten“. Festzuhalten ist jedenfalls, daß das zunächst „barbarisch“ Erscheinende nicht einfach aus dem eigenen Verstehenshorizont ausgeschlossen wird, sondern per Analogiebildungen in Form von Vergleichen mit selbstverständlichen gegenwärtigen Praktiken nach und nach in die eigenen kognitiven Strukturen integriert wird, wobei diese Strukturen selbst auch nicht bleiben was sie vorher waren, mithin nicht allein assimiliert, sondern gleichermaßen akkomodiert wird.

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 Forschungspartner beim Bedenken der Vergangenheit der eigenen Großeltern starke Zweifel bezüglich der Integrität 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 wußten sie nichts da drüber oder vielleicht wissen se 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 wahrhaben, daß sie da nichts gemacht haben oder daß sie sich nicht getraut haben zu helfen oder so (8. Kl., Gym.) (Z. 676-686).

Akteurs- und strukturelle Perspektiven

Die Repräsentation des Nationalsozialismus und seine Funktion im Geschichtsbewußtsein der untersuchten Jugendlichen nimmt in unterschiedlichen Lebensaltern unterschiedliche Gestalt an – selbstverständlich nicht zuletzt aufgrund entsprechenden Unterrichts (s. Abschnitte 2.1 und 2.2). Bemerkenswerterweise ähneln sich die Äußerungen der Forschungspartner bezüglich dieser Zeit jedoch dahingehend, daß zumeist wenige Akteure als entscheidend für den Verlauf der Geschichte angenommen werden. Der Befund einer deutlichen Bevorzugung einer Akteursperspektive bei der Beschreibung und Erklärung historischer Sachverhalte begegnet dem Interpreten freilich auch bezüglich anderer Themen und Zeiten als die NS-Geschichte. Darüber hinaus ist allerdings auch (wenngleich deutlich seltener) zu beobachten, daß auf überpersonale, strukturelle und systemhafte Faktoren zurückgegriffen wird.

Sönke: [...] Hitler [...] der hat ja jeden vergast, der Jude war. [...]

Simone: Ja, da interessiere ich mich dafür, warum er das gemacht hat. [...]

Weil er einfach Bock drauf hatte? Ja/und ja, weiß ich nicht, ja weil ich einfach mehr drüber wissen will (6. Kl., Gym.) (Z. 335-343).

Sönke und Simone jedenfalls thematisieren die NS-Zeit in der oben wiedergegebenen Sequenz in Termini hoch personalisierten Handelns. Beiden ist offensichtlich bekannt, daß Hitler und die Ermordung von Juden miteinander zu tun haben. Diesen Konnex konkretisieren sie dergestalt, daß Hitler selbst „jeden vergast [hat], der Jude war“. Daran ist besonders die Frage interessant, welche Motive Hitler wohl dazu bewegt haben könnten, so etwas zu tun. Der erste „probetalber“ von

Simone angefügter Erklärungsversuch, wird von ihr selbst wohl verworfen, jedenfalls als unbefriedigend erkannt. „Weil er dazu Bock hatte“ ist im Zusammenhang der Judenvernichtung für Simone mindestens keine ganz passende Plausibilisierung. Des Weiteren ist bemerkenswert, daß die NS-Zeit, die hier einzig in der Person Hitlers und „den“ Juden konkretisiert wird, als ein unheimliches, nicht recht verständliches Faszinosum – gewissermaßen als ein psychologisches bzw. hermetisches Rätsel – aufscheint.

Nun sind Erklärungen, in denen vor allem auf Akteure abgestellt wird, nicht notwendigerweise auf einzelne Handelnde beschränkt, in historischen Kontexten zumal. Es finden sich dann auch mehrfach solche Narrative, in denen Kollektive eine wichtige Rolle spielen.

Interviewer: Wie kommt es denn eigentlich dazu, daß es heute anders ist als früher, als in der Antike?

Astrid: Ja, weil immer Revolutionen waren. Weil immer irgendwelche Leute haben das/also da waren Leute, denen hat das nicht gepaßt wie sie lief, dann ham die gesagt, ne wollen wir nicht mehr, ham sich dagegen gewehrt, dann haben immer mehr Leute eingesehen ist Scheiße, immer mehr Leute gewehrt und dann hat das halt alles revolutioniert. Und die Zeiten haben sich ja auch verändert. Entwickelt sich ja auch alles weiter (10. Kl., Gym.) (Z. 78-88).

An Astrids Erklärungsversuch wahrgenommen Wandels zwischen der Antike und der Gegenwart fällt auf, daß sie auf mehrere Akteure rekurriert. Allerdings geschieht dies, durchaus ähnlich zu Sönkes und Simonas Überlegungen, vor allem unter Rückgriff auf Rekonstruktionen der Sichtweise von Innen, ohne daß überpersonale Aspekte historischen Geschehens berücksichtigt würden: Menschen paßt etwas nicht, sie artikulieren ihre Unzufriedenheit, wehren sich dagegen, andere Menschen schließen sich ihnen an und dann verändert sich alles. Außerdem verweist die Forschungspartnerin noch auf den allgemeinen Wandel der Zeiten, und die Entwicklung von überhaupt allem, ohne dies näher zu erhellen. Entscheidend bleiben die Akteure.

Interviewer: mh Wie kommts/wie kams zu diesen Revolutionen?

Astrid: Ja, wenn zum Beispiel ((lacht)), da ist ein König der sagt, ähm, alle Bauern/da gabs ja immer diese Klassengesellschaften, ne/ja die Bauern sind ganz unten und dann die, dann die. Dann ham die Bauern gesagt, ne dat is doof, wir wollen auch n bißchen mehr verdienen, wir wollen auch n bißchen mehr vom Leben haben und dann ham sich halt gewehrt und gesagt, ne wolln wir nicht mehr. Ja, so denk ich mal, daß die immer irgendwie, daß auch meistens so Leute, die unterdrückt worden sind, das gemacht haben (10. Kl., Gym.) (Z. 93-103).

In dieser Textsequenz erörtert Astrid etwas näher, wie sie sich Revolutionen vorstellt und bringt hier erstmals auch solche explanativen

Faktoren ins Spiel, die überpersonalen Charakter haben, sie benutzt den Begriff der „Klassengesellschaft“. Dies ändert ihren Erklärungsversuch nicht prinzipiell, immer noch finden Revolutionen vor allem statt, weil Menschen mit etwas nicht einverstanden sind, ihr Versuch gewinnt aber doch gewissermaßen an soziologischer Tiefe. Nun hat Astrid (zumindest in Ansätzen) ein gesellschaftstheoretisches Analyseinstrument in Händen, das ihr Revolutionen auch über die begrenzte Sicht von Akteuren hinaus verständlicher machen kann. Auf eine kurze Formel gebracht mag dies in etwa lauten: Bestimmte gesellschaftliche Unterdrückungs- und Machtverhältnisse prädisponieren zu revolutionären Umwälzungen. Damit sind Akteure keineswegs aus dem Blick, sie sind aber nun eher in ein Netz gesellschaftlicher Regeln, Normen und Werte eingebettet.

Auch in Karls Überlegungen spielen Akteure eine zentrale Rolle. Anders als bei Sönke und Simone handeln diese Akteure aber nicht quasi als Privatpersonen, sondern im Hinblick auf wirtschaftliche Interessen jenseits eines bloß individuellen Horizontes.

Interviewer: mh Und jetzt speziell auf den konkreten Fall bezogen in Deutschland, wie kams dazu, daß nach dem Nationalsozialismus sich Demokratie hier entwickelt hat?

Karl: Ja, das war halt durch die Franzosen, Amerikaner und die Russen und die Engländer. Die ham ja halt gesagt Deutschland wird geteilt, jeder kriegt n bißchen was. Und ja DDR war ja, äh, nicht richtig Demokratie, hieß zwar Deutsches Demokratisches Reich war aber keine Demokratie in dem Sinne, sondern war vorgeschriebene Demokratie sag ich mal. Ja und die Engländer wollten halt/äh die Amerikaner wollten halt n Absatzmarkt haben für ihre Industrie und Produkte. Dann ham sie sich gedacht, ja, dann bauen wa Deutschland wieder auf. Obwohl se selber noch, äh, England noch Schulden hatte und so bei den Amerikanern. Haben se das halt wieder aufgebaut, ja und dadurch hat sich dann die Demokratie entwickelt. In der DDR wars ja halt so, daß die, es gab zwar offizielle Demokratie, aber es war halt bei den Wahlen alles vorgeschrieben (10. Kl., Gym.) (Z. 119-138).

Eine deutliche Fokussierung auf strukturelle Faktoren zur Erklärung historischer Tatbestände findet sich allerdings, wie schon erwähnt, eher selten. Eine solche Ausnahme bildet Morus:

Morus: Und eben zum Beispiel bei den Römern wie die ihr Weltreich zusammengehalten haben, ja.

Interviewer: Und wie ham die das gemacht?

Morus: Wie die das gemacht haben?

Interviewer: mh

Morus: Ähm, also erstens hatten die ne Verfassung der Republik. Die Volksversammlung wählte, ähm, einen/also sozusagen, ja, der hieß ja Volkstribun und das ist der, ähm, der hat dann die politischen, ähm, Meinungen des Volkes durchgesetzt und dann war/die eigentlichen Be-

schlüsse wurden vom Senat und da wurde auch der Konsular, das war dann der oberste, der Chef dann und hinterher, ähm, ham die gemerkt, daß es so nicht mehr geht in der Republik und dann ham die so gemacht, daß die, daß irgendeiner für ein Jahr lang zum alleinigen Herrscher, ja eben zum Kaiser (6. Kl., Gym.) (Z. 16-31).

Morus Beantwortung der Frage, wie die Römer es geschafft hätten, ihr Weltreich zusammenzuhalten, mag triftig sein oder nicht – das soll hier nicht interessieren. Wichtig ist, daß er auf staatliche Institutionen sowie rechtlich verankerte politische Willensbildungsprozesse hinweist. Akteure handeln hier ganz deutlich nicht im gesellschaftspolitisch luftleeren, gewissermaßen privaten Raum, sondern, wie sich das schon bei Astrid andeutete, in einem politischen, rechtlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Kontext, der Handlungsmöglichkeiten eröffnet und begrenzt.

Zum Schluß dieses Abschnitts möchte ich mich noch einer bestimmten Form historischer Erklärungen aus der Akteursperspektive widmen, die in dem empirischen Material mehrfach zu finden ist. Es handelt sich dabei um etwas, das man als eine Parallelisierung von „großer“ Historie und „kleiner“ Alltagswelt bezeichnen könnte. Diese Engführung von kollektiv bedeutsamen Geschehnissen mit Erlebnissen und Erfahrungen in der eigenen unmittelbaren Lebenswelt findet man insbesondere bei den von mir befragten Hauptschülern. Ein zentrales Kennzeichen der Parallelisierung besteht darüber hinaus darin, daß sie vorzugsweise im Falle von Kriegen zur Anwendung kommt.

Simon: Heutzutage ist ja so/früher beim Ersten Weltkrieg da ham sie sich alle bekämpft, hier die Deutschen und die Russen und alle, ja und heutzutage ist das nicht mehr so, heutzutage verstehen sich die Menschen alle einwandfrei. Deswegen.

Interviewer: mh Und wie erklärst du dir das, daß es heute so ist und früher anders?

Simon: Tja, wie erklär ich mir das? Weil die Menschen denken vielleicht heutzutage anders. Was nützt denen das, wenn sie Krieg führen und sterben Menschen und haben se n bißken Land, was nützt denen dat? Ist genauso, wenn man irgendeinen andern schlägt, wat bringt ihnen dat? Hat der eine ein blaues Auge oder was, ja und du bist happy nation und dann wat soll das? (10. Kl., HS.) (Z. 65-79).

Warum gibt es heute keine Kriege mehr zwischen den Russen und den Deutschen, warum verstehen sich die Menschen „einwandfrei“? Simon erklärt sich das, indem er einen Vergleich zieht zu Konflikten zwischen zwei Menschen. Auch im Falle physischer Auseinandersetzungen zwischen zwei Personen, hat letztlich niemand etwas davon. Der eine trägt ein blaues Auge davon, und der andere ist „happy nation“, aber glücklich ist diese Lösung schlußendlich nicht. „Genauso“ – so Simon wörtlich – ist das im Falle von Kriegen. Da möchte die ei-

ne Partei mehr Land haben, führt Krieg gegen die andere Partei, dabei sterben Menschen und auch das ist eigentlich nicht etwas, was wirklich sinnvoll wäre oder sich – auch für die letztlich siegreiche Partei – lohnen würde.

Annette: Manchmal auch, da gibts dann immer Streit oder Krieg da, mh, Jerusalem oder so, irgendwo gibts ja dann Krieg und Streit und ich frag mich immer warum die Leute sich immer mit Krieg da erschießen oder töten, warum sie das machen.

Interviewer: mh

Annette: Warum wir nicht so wie normale Menschen/wenn ich mich jetzt zum Beispiel mit meiner Kollegin Streit hab, so wie letztes Mal, hatten wir Streit. Ich hab ihr keine reingehauen, so wie das irgendwo anders ist. Die prügeln sich vielleicht (). Nee wir ham darüber gesprochen und es war okay (8. Kl., HS) (Z. 547-558).

Annettes Textsequenz unterscheidet sich insofern von der Simons als sie sich nicht das „einwandfreie“ Einverständnis unter Menschen erklären möchte, sondern ganz im Gegenteil, weshalb es immer wieder zu Kriegen, wie etwa in Israel, kommt. Warum töten sich Menschen? Sie hat keine Antwort darauf, sie kann sich das nicht erklären. Die Begründung, die sie für ihre Ratlosigkeit entfaltet, entspricht in ihrer Struktur allerdings vollständig den Äußerungen Simons. Eigentlich, so Annette, bräuchte es keine Kriege zu geben, verhielten sich die Menschen in Israel oder andernorts doch nur so vernünftig, wie sie in bezug auf ihre Mitschülerin. Anstatt einen Streit mit Gewalt fortzusetzen oder eskalieren zu lassen, setzte sie auf die Kraft des Gesprächs und entschärfte damit die Situation. Die andersartige Struktur kriegerischer Auseinandersetzungen gegenüber Konflikten zwischen zwei Personen ist ihr noch nicht begreiflich, andernfalls wäre ihre Verwunderung über die „Unvernunft“ kriegerischer Parteien, wo eigentlich doch alles so leicht zu lösen wäre, nicht so groß.

Aber auch jenseits einer eins zu eins Gegenüberstellung von Konflikten zwischen zwei Personen und Kriegen findet sich eine Parallelisierung von „großer“ Historie bzw. Politik und „kleiner“ Alltagswelt.

Interviewer: Meinst du es gibt, kann das sein, daß es n dritten Weltkrieg gibt, glaubst du das?

Annette: Na ja, ich hab ja nicht einmal geglaubt, daß jemand am Mond kommt, oder am Mars, da glaub ich erst recht nicht dran. Aber Weltkrieg kann ich mir schon eher vorstellen. Weil wir sind im Moment nicht gerade so die Besten in Deutschland.

Interviewer: mh

Annette: Jetzt wollen wir/zum Beispiel den Raffelberg wollen wir abholzen jetzt alles mögliche. Dann wollen wir, ähm, ähm, in, also irgendwo noch n Kindergarten wegmachen, n Kinderheim wollen wir hier in Deutschland entfernen und so, daß da überall Fabriken oder so was

überall hinkommen kann. Und jetzt ham wir sogar, jetzt hat Deutschland sogar, jetzt wollen die sogar noch mehr haben. Das Land für die ist es ja schon zu klein. Die wollen noch mehr. Und dann gibts hier irgendwann n Kriegsangebot (8. Kl., HS.) (Z. 619-636).

Die Übergänge zwischen Verfehlungen auf lokaler Ebene und denen auf überregionaler, nationaler Ebene sind absolut fließend. Von der Abholzung des Raffelbergs, über die Schließung von Kindergärten bis zum Machtstreben einer ganzen Nation und dessen Einmünden in kriegerische Auseinandersetzungen gibt es keine qualitativen Sprünge, es ist alles ein einziges Kontinuum des Übels.

Daß es möglicherweise doch solche qualitativen Sprünge geben könnte, wird zumindest ansatzweise von Morus artikuliert:

Interviewer: Woran liegt das, daß es immer Krieg gibt?

Morus: Ja, daß eben niemand, es können nie alle Menschen auf der Welt die gleiche Meinung verfolgen. Es kommt ja meistens durch Meinungsverschiedenheiten zu Streit und dann eben auf politischer Ebene zu Konflikten (6. Kl., Gym.) (Z. 235-240).

Zumindest mag die begriffliche Unterscheidung von Streit, im Falle „normaler“ Meinungsverschiedenheiten, und Konflikten auf der politischen Ebene für ein solches ansatzweises Bewußtsein sprechen.

Multifaktorielle Begründungen versus kurze Verweisungsketten

Die Forschungspartner unterscheiden sich in ihren historischen Erklärungs- und Verstehensbemühungen auch hinsichtlich der Verwendung kurzer Verweisungsketten oder der Elaboration multifaktorieller Begründungen. Ein besonders eindruckliches Beispiel für den ersten Modus stellt Waltrauds im Methodenkapitel wiedergegebene und kommentierte „Erklärung“ der Entstehung des Ersten Weltkriegs dar: Das Kaiserpaar wird erschossen, das führt zum Ersten Weltkrieg. Bemerkenswert daran ist ebenso, daß die Forschungspartnerin ihrer Erklärung selbst nicht recht traut und deshalb auf anthropologische Grundkonstanten zurückgreifen muß. Kriege, so erklärt sie, entstehen überhaupt einfach deshalb, weil Menschen ich-süchtig seien. Beispiele für strukturell vergleichbare Ausführungen finden sich auch in anderen Interviews, wie etwa dem mit Magnus oder dem mit Jannette:

Jannette: Und, ähm, mit dem Feuer hat sich irgendwer vielleicht mal die Finger verbrannt, und hat gesagt, so geht das nicht mehr weiter, ich mach/ich erfind mal irgendwas, daß man das leichter machen kann. So irgendwie (6. Kl., HS.) (Z. 72-76).

Jannette stehen offensichtlich nicht vielfältige Faktoren zur Verfügung, um sich zu erklären, wie es zur Erfindung des Feuerzeugs gekommen ist. Stattdessen macht sie geltend, daß vermutlich ein Mensch sich einmal die Finger bei der Erzeugung von Feuer durch die Benutzung von Feuersteinen verbrannt und sich deshalb an die Erfindung des Feuerzeugs gemacht hat.

Auch in dem nachfolgenden Zitat von Magnus geht es um Erfindungen. Und auch bei ihm ist die Verweiskette recht kurz. Als entscheidende Ursache für technische Neuerungen überhaupt identifiziert er einen zentralen Umstand: die Bequemlichkeit des Menschen.

Interviewer: Warum/warum ist das passiert, warum wurden Maschinen überhaupt gebaut?

Magnus: Also ich würd sagen das kam einf/damals hat es ja auch schon in der Steinzeit angefangen. Irgendwann wurde das Rad erfunden und von da an ging das ja überhaupt erst richtig los mit dem Wagen und dann die Pferde davor spannen und alles. Damals warn das ja einfach die Sachen, wenn irgend etwas getauscht wurde, irgendwie Holz gegen Nahrung und der wohnte, weiß ich nicht, zwanzigtausend Meilen weg oder sonst was, dann sagte sich natürlich keiner, ich kann da jetzt nicht mit zwei Brettern unterm Arm hinlaufen und dann mit zwei Broten wieder zurück. Und dann wurde es einfach für bequemer empfunden, nen großen Wagen zu bauen, sich faul draufzusetzen, sollen die Tiere laufen und dann weiß ich nicht, direkt zwei oder drei Tonnen hinten drauf zu haben. Und dann hat es ja richtig angefangen. Dann die Römer ham damals ja erst so richtig losgelegt. Mit den Zelten und mit den Burgen und ich weiß nicht, der Fortschritt ist für mich einfach/einfach nur n Zeichen der Bequemlichkeit und vor allem der Faulheit der Menschen (8. Kl., HS.) (Z. 434-455).

Egal, ob es sich um die Erfindung des Rades in der Steinzeit, Zelte und Burgen in der Römerzeit oder anderen technischen Fortschritt handelt, immer sieht Magnus die eine alles entscheidende Ursache am Werk, die Bequemlichkeit und Faulheit der Menschen. Damit enthistorisiert er seine Erklärung bis zu einem gewissen Grad. Indem er nämlich eine anthropologische Grundkonstante als wesentlich annimmt, erhebt er eine ahistorische Kategorie in den Rang eines entscheidenden Explanans.

Interviewer: Und wie meinst du/warum ist es denn mittlerweile so geworden wos früher anders war/

Magnus: öh/

Interviewer: also du hast ja gesagt so ganz anders wars nicht, stellst du dir vor

Magnus: nein, nein, es war nicht ganz anders. Aber es hat einfach da

Interviewer: nee

Magnus: angefangen, mh, also da wo einfach da auf einmal das Geld aufgetaucht ist irgendwie und wenn man dann und vor allem dann wann große, große luxuriöse Fortschritte gemacht wurden. Weiß ich nicht, schöne Yachten, riesengroße Häuser, ich glaub von da an fing/von da an fing die Gier des Menschen erst richtig an. Weil dann kam glaub ich immer erst die Gier, von wegen, ja das will ich haben. Das will ich haben, das ist schön, das ist teuer, das bringt Ansehen, das hat kein anderer. Und ich würd sagen dann ging es los, daß alle Menschen einfach immer nur noch auf ihr eigenes Portemonnaie geachtet haben und im Endeffekt einfach ganz vergessen haben, was es/also was die andern Menschen zählen (8. Kl., HS.) (Z. 702-723).

Auch von einer anderen anthropologischen Grundkonstanten her, der angenommenen Gier der Menschen, erklärt Magnus einen großen Teil der historischen Entwicklung. Das Streben nach immer mehr Reichtum, der Ansehen und das Gefühl des Besonders-Seins verschafft, ist, so kann Magnus verstanden werden, einer der Hauptmotoren der Geschichte. Demgegenüber wird zweitrangig was andere Menschen zählen. Das Geld taucht auf, das führt dazu, daß die Gier der Menschen erst so richtig anfängt und es geht nur noch um die Vermehrung von Reichtum zur Mehrung des Ansehens.

Im Unterschied dazu macht Astrid im folgenden Textauszug verschiedene explanative Faktoren geltend, produziert sie, wie in Abhebung an die Wendung einer kurzen Verweisungskette auch gesagt werden könnte, eine etwas komplexer vermittelte Verweisungskette.

Interviewer: mh Dann können wa ja vielleicht zu dem zweiten Thema übergehen, was du genannt hattest, nämlich die Zeit des Nationalsozialismus/

Astrid: mh/

Interviewer: ähm, da hast du ja auch schon angefangen zu erzählen, was dich da besonders interessiert.

Astrid: Ja.

Interviewer: Vielleicht kannst du das auch wieder n bißchen näher noch ausführen.

Astrid: Ja, erstmal, daß die ganzen, also, die ganze Gesellschaft, die ganze Bevölkerung von allen Menschen so, ähm, wie heißt das denn, so ge-lenkt worden ist irgendwie/

Interviewer: mh/

Astrid: daß der gesagt hat, ja, das und das ist der, so müßt ihr sein und wer nicht so ist, ist falsch und das ist schon ziemlich heftig, daß er sie so beeinflußt hat können irgendwie. Und dann hat er ja auch so sein Bild gemacht, der Idealismus wie der Mensch sein muß. Also am besten blond, blauäugig und daß alle die halt braun und n bißchen dunkler warn direkt irgendwie dreckig und schmutzig warn.

Interviewer: mh

Astrid: Und daß er dann auch einfach/also daß er meint, er könnte darüber bestimmen wieviele Leute sterben, daß er einfach gesagt hat, so du und du ihr gefällt mir nicht, ihr kommt jetzt ins KZ und werdet vergast.

Interviewer: mh

Astrid: Weiß nicht. Ich versteh das auch nicht, wie so was an die Macht kommen konnte, ehrlich gesagt.

Interviewer: mh Wie stellst du dirs denn vor?

Astrid: Wie er an die Macht gekommen ist?

Interviewer: Ja, oder wies überhaupt zu dem Nationalsozialismus kam.

Astrid: Ja, ich weiß es nicht. Es ist einfach so, daß die Menschen so beeinflußbar sind halt. Da war mal son Experiment an ner englischen Schule oder amerikanischen Schule, ich weiß nicht, ham wir in Geschichte drüber gesprochen.

Interviewer: mh

Astrid: Und daß er einfach sagt, ja, daß er einfach so Zwiespalte da zwischen die ganze Bevölkerung und sagt, ja, wenn eure Nachbarn dunkel sind, dann setzt euch von denen ab, und er hat ja auch Gesetze für extra dunkelhäutige gemacht. Also daß sie nur Dunkle heiraten dürfen und nur von dunklen Rechtsanwälten beraten werden dürfen und all so was.

Interviewer: mh

Astrid: Und dann wurde ja auch/also er ist ja im Prinzip nicht selber an die Macht gekommen, er wurde ja hochgeh/äh/hochgebracht irgendwie von/weiß ich nicht mehr von wem genau.

Interviewer: mh

Astrid: Aber die ham ihm so die Macht übergeben im (Grunde).

Interviewer: mh Du hast auch gesagt, ähm, der hat die Leute gelenkt. Wie konnte er das?

Astrid: Ja, der hat die einfach beeinflusst. Er hat gesagt, ja, das ist alles schlecht, und er hat dann halt auch immer so, ja ich weiß auch nicht wie der das gemacht hat, aber so hinterhältig irgendwie halt/

Interviewer: mh/

Astrid: ja, das dürft ihr nicht und wenn ihr so was seht das ist unanständig. Und dann ham die Leute halt gesagt, ((angewidert)) öh mit euch wollma nichts mehr zu tun haben und dann hatten sich halt auch diese zwei Klassen wieder gebildet.

Interviewer: Und wieso meinst du ham die sich beeinflussen lassen?

Astrid: Ja. Ich denk mal da hat irgendwie/also es warn ja auch n paar im Widerstand/Widerstandskämpfer, so weiße Rose oder so was. Ich weiß auch nicht, wie die das gemacht haben. Die ham sich einfach beeinflussen lassen.

Interviewer: mh

Astrid: Ich kann mir das auch gar nicht vorstellen. Ich mein, so also man sagt ja immer man kann sich das nicht vorstellen. Aber ich denk mal das ist auch irgendwie auf die Situation bezogen. So situationsbezogen. Weil ich denk mal, da ist auch immer n Gruppenzwang irgendwie.

Interviewer: mh

Astrid: Wenn man irgendwie in ner Gruppe ist und die sagen, öh, ist Scheiße, dann sagt man ja vielleicht auch Scheiße. Und der hat die in ihrer Meinung ja auch eingeschränkt. Also wer irgendwas da gegen ihn gesagt hat, der wurde ja auch direkt vergast. Ja (10. Kl., Gym.) (Z. 146-233).

An dieser Stelle sei davon abgesehen, daß Astrids Ausführungen in vielerlei Hinsicht geradezu abenteuerlich falsch sind. Festgehalten werden soll vielmehr, welche verschiedenen Faktoren sie auflistet, die erklären helfen sollen, weshalb es zum Nationalsozialismus kam bzw. wie es kommen konnte, daß Hitler an die Macht kam und sie halten konnte. Die Forschungspartnerin macht folgende Punkte aus: Gesetzgebung (diskriminierende Gesetze für einen bestimmten Teil der Bevölkerung), Unterstützung durch einflußreiche Personen („die haben ihm die Macht übergeben“), Gruppenzwang/situative Faktoren, Einsetzung brutaler Herrschaftsmittel und die Beeinflussbarkeit/Manipulierbarkeit von Menschen überhaupt. Es bleibe undiskutiert, inwiefern die angegebenen Faktoren überhaupt als ernsthafte Kandidaten für eine triftige historische Erklärung in Frage kommen. Festzuhalten ist allerdings, daß gerade im Vergleich mit dem soeben zitierten Magnus oder der oben genannten Waltraud, Astrid einen Erklärungsversuch präsentiert, der – wie fehlerbehaftet auch immer – unterschiedliche explanative Faktoren ins Feld führt, und sich nicht auf eine einzige Ursache oder einen einzigen Grund beschränkt. Dies wird auch im nächsten und letzten Zitat dieses Abschnitts deutlich:

Astrid: Wär er [Hitler, C.K.] nicht gewesen, wer weiß, ob es ihn dann [den Zweiten Weltkrieg, C.K.] gegeben hätte, ne.

Interviewer: Was meinst du?

Astrid: Ja, so kenn ich mich auch nicht aus ((lacht)). Ich will auch nichts falsches sagen. Aber ich denk mal da müssen mehrere Teile zusammenkommen. Also (Kuchenähnlich), ich denk mal er war schon n Teil davon (10. Kl., Gym.) (Z. 255-261).

Welche Teile auch immer genau zusammenkommen müssen, um die Entstehung des Zweiten Weltkriegs zu erklären, so ist in jedem Falle klar, daß es *mehrere* Teile sein müssen, und nicht etwa ein einzelner Aspekt, gar einzig die Existenz der Person Hitler. Hitler ist zwar ein – wie auch immer zu gewichtender – Teil des ganzen kausalen Gefüges (Kausalität in einem weiten Sinne verstanden), gewiß aber nicht der einzige und allein entscheidende. So viel ist Astrid deutlich, auch wenn sie nicht in der Lage ist, die anderen Teile des Gefüges zu benennen und in ihrem Zusammenhang zu spezifizieren.

4 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Das historische Bewußtsein der hier untersuchten Jugendlichen ist spezifisch modern. Dies betrifft sowohl den Komplex „In Geschichte verstrickt“ als auch erst recht den des „Verwissenschaftlichten Geschichtsbewußtseins“. Was ersteren anbelangt, so zeigt sich im adoleszenten Interesse an vielerlei unterschiedlichen, gerade auch fremdkulturellen, historischen Wirklichkeiten, der Versuch einer Transzen-

dierung des eigenen Standorts; dies kann als typisch modern bezeichnet werden. Ähnliches läßt sich in bezug auf historisch vermittelte Identitätsbildungsprozesse behaupten, die eben nicht durch eine Auszeichnung des Eigenen bei einer Abwertung des Fremden charakterisiert sind. Modern ist das Geschichtsbewußtsein der Forschungspartner ebenso in der Hinsicht, daß es von szientifischen Imperativen durchdrungen ist. Die Verwissenschaftlichung weiter Teile unserer Lebenswelt überhaupt stellt einen wesentlichen Zug der Moderne dar, der auch vor unserem täglichen Umgang mit der historischen Welt nicht halt macht. Im Sprechen der Jugendlichen wird eine Verwissenschaftlichung ihres Geschichtsbewußtseins an den Themen Zeit- und Geschichtsbegriff, Kategorien zur Ordnung der Geschichte, Konzepte historischer Entwicklung, Formen der Geltungsbegründung historischer Aussagen sowie Modi historischen Verstehens und Erklärens, deutlich. Hier wird offenbar, daß die Forschungspartner auch bei ihrer eigenen Gegenwart in der Historisierung der Wirklichkeit keine Ausnahme machen, den Horizont des geschichtlich bedeutsamen nicht allein auf Europa oder allein auf die Geschichte „bedeutender Männer“ beschränken, Wandel und Kontingenz als zentral erachten, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit historischer Aussagen, nachprüfbare Belege sowie rational rekonstruierbare geschichtliche Behauptungen einfordern und schließlich historische Narrative zu erzählen vermögen, die unterschiedliche Begründungsstränge synthetisieren und auf kritische Nachfragen hin ausgerichtet sind.

Freilich ist die Diagnose einer Modernität des adoleszenten Geschichtsbewußtseins der kleinste gemeinsame Nenner der hier zu Wort kommenden Forschungspartner, der nicht verdecken soll, daß sich diese Modernität unterschiedlich (auch unterschiedlich komplex) äußert. Außerdem bedarf der generelle Befund vielfältiger Konkretisierungen und Ausdifferenzierungen. Diese sind nicht zuletzt entwicklungs-, schulart- sowie geschlechtstypisch. Darüber hinaus lassen sich auch unabhängig von der Frage nach der Modernität des historischen Bewußtseins interessante Beobachtungen anstellen. Ich gehe auf die einzelnen verhandelten Komplexe gesondert ein:

Historische Interessen und ihre Medien: Das von den Jugendlichen selbst ins Spiel gebrachte Konzept einer „greifbaren Vergangenheit“ bringt das, was an der Historie für die Forschungspartner das größte Interesse beanspruchen kann, auf den Begriff. Dabei zeigt sich, daß solch eine „greifbare Vergangenheit“ nicht allein die Gehalte des kollektiven Gedächtnisses betrifft, sondern ebenso solche Aspekte der Geschichte, in die man sich mittels historischer Artefakte oder besonders anschaulicher, spannender und authentischer literarischer oder filmischer Repräsentationen gut hineinversetzen kann. (Zu den literarischen Repräsentationen ist zu bemerken, daß sie vor allem bei den Gymnasiasten eine bedeutende Rolle spielen). In diesem Zusammenhang differenzieren die Jugendlichen auch unterschiedlich gute Arten

des Geschichtsunterrichts. Zum einen ist dies solch ein Unterricht, der einer „Mortifizierung“ historischer Phänomene durch einen monologisierenden Frontalunterricht zuarbeitet, zum anderen ein solcher, in dem Geschichte durch den Einbezug der Schüler, kreative Formen der historischen Vermittlung (etwa in Form „historischer Spiele“) sowie den Besuch von Museen bzw. historischen Stätten lebendig erfahrbar wird. Bei aller Unterschiedlichkeit im einzelnen wird außerdem eine grundlegende Zweiteilung historischer Interessen deutlich. Auf der einen Seite gibt es die historischen Themen, die Faszination erregen bzw. eine Projektionsfläche für Sehnsüchte darstellen – etwa die Lebensweise am Hofe Ludwigs des XIV. oder die archaische Steinzeit –, auf der anderen Seite die Themen, die ein „ernsthaftes“ Interesse beanspruchen – dies betrifft vorzugsweise das zwanzigste Jahrhundert, insbesondere die NS-Zeit und die beiden Weltkriege. Dabei fungieren diejenigen historischen Themen, auf die sich die Sehnsüchte der (zumeist jüngeren) Jugendlichen richten, nicht zuletzt als Palliative einer rationalisierten Moderne. Schließlich können geschlechtsspezifische Interessen ausgemacht werden. Während die Untersuchungsteilnehmerinnen bisweilen ein ausgeprägtes Interesse an der Ästhetik alter Dinge bzw. Lebensstile äußern, zeigen sich die Forschungspartner eher an kriegerischen Auseinandersetzungen sowie den dazugehörigen Kriegsgeräten interessiert.

Historisch vermittelte Identitätsbildung: Die historisch vermittelte Identitätsbildung der Jugendlichen unterscheidet sich je nach dem, welcher sozio-kulturellen Großkategorie sie sich zugehörig fühlen. Es läßt sich ein allgemeiner Trend feststellen, der beschrieben werden kann als Trend vom Allgemeinen zum Partikularen. Während die jüngeren Forschungspartner sich insbesondere auf die Kategorie der Menschheit überhaupt beziehen, spielen für die älteren Untersuchungsteilnehmer Geschlecht, soziale Klasse sowie Nation eine weit größere Rolle. Historisch vermittelte Identitätsbildung über die Kategorie der Menschheit überhaupt wird daran deutlich, daß die Jugendlichen ein temporale und sozio-kulturelle Unterschiede überbrückendes Band zwischen sich heute und Menschen aus mitunter ganz fernen Zeiten sowie außerordentlich differenten Kulturen spannen. Dabei wird insbesondere auf gemeinsame anthropologische Gemeinsamkeiten abgestellt. Was das Geschlecht anbelangt, so kann festgestellt werden, daß dies insbesondere für die Untersuchungsteilnehmerinnen eine wichtige Rolle spielt. In ihren Äußerungen machen sie bisweilen durch eine explizite Verwendung des Personalpronomens „wir“ in bezug auf Frauen in der Geschichte darauf aufmerksam, daß sie sich mit dem Leiden, Kämpfen, Lieben und Leben ihrer Geschlechtsgenossinnen der Vergangenheit identifizieren. Untersuchungsteilnehmer nun, die sich selbst als eher unterprivilegiert präsentieren, bilden ihre Identität nicht zuletzt vermittelt über ihre soziale Klasse. Das kann man an Äußerungen ablesen, in denen es, klassisch gesprochen, um Ausein-

andersetzungen zwischen Kapital und Arbeit geht. Die Zugehörigkeit zur Nation als Generator historisch vermittelter Identitätsbildung schließlich hat insbesondere für die ältesten Forschungspartner einen wichtigen Status. Dabei nimmt die NS-Geschichte eine herausragende Stellung ein. Dies zeigt sich vorzugsweise in einem Deutungsmuster, das verdichtet werden könnte zu der Formel „Wir fühlen uns als Opfer der NS-Geschichte“.

Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs: Die jugendlichen Forschungspartner verfügen über einen komplexen Zeit- und Geschichtsbegriff. Dies äußert sich in einer zunehmenden Verschränkung der drei Zeitebenen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Das bedeutet zum einen, daß die jeweiligen Ebenen nicht als Entitäten begriffen werden, die einfach für sich ohne Zusammenhang zu den jeweils anderen stehen würden. Es bedeutet zum anderen aber auch, daß jede Zeitebene Binnendifferenzierungen erfährt. Daher ist dann auch von der Gegenwart als einem Produkt der Vergangenheit, der Gegenwart als zukünftiger Vergangenheit oder der Gegenwärtigkeit von Vergangenheit die Rede. Dabei zeigt sich ein auffälliger Unterschied. Während die Gymnasiasten eher geneigt sind, über ihre eigene Gegenwart als einer zukünftigen Vergangenheit nachzudenken, findet man bei den Hauptschülern bisweilen doch auch die Ansicht, die Zeitebenen fielen auseinander sowie die Vorstellung, in der Zukunft werde es überhaupt keine Geschichtsschreibung mehr geben, da sich ohnehin nichts Bedeutsames ereignen würde. Zur Aufhellung dieser Differenz wird die These aufgestellt, es gebe eine Korrespondenz zwischen der Wahrnehmung eigener Handlungsmöglichkeiten sowie eigener Bedeutung bzw. Ohnmacht sowie eigener Bedeutungslosigkeit und der Wahrnehmung des Zusammenhangs der drei Zeitebenen. Was nun die Zukunft betrifft, so ist ihr von seiten der Untersuchungsteilnehmer besondere Aufmerksamkeit sicher. Dies liegt vor allem daran, daß man nicht genau sagen kann, was in ihr geschehen wird. Mithin stellt sich den Jugendlichen der Erwartungshorizont weitgehend als offen dar. Eine Öffnung der Zeithorizonte läßt sich allerdings für die Vergangenheit nicht konstatieren. Der Erfahrungsraum bleibt bei den Forschungspartnern noch geschlossen. Trotz aller Offenheit des Erwartungshorizontes hat der Topos der Geschichte als Lehrmeisterin bei den Jugendlichen jedoch nicht gänzlich ausgespielt. Es ist allerdings so, daß es sich bei diesem Topos um ein ziemlich abstraktes Regulativ handelt, mithin genaue Anweisungen, wie man sich in Gegenwart und Zukunft aufgrund der Lehren der Geschichte zu verhalten habe, nicht erwartet werden.

Kategorien zur Ordnung der Geschichte: Im Laufe ihrer schulischen und außerschulischen Sozialisation spezifizieren die Forschungspartner den geschichtlichen Gegenstand immer mehr. Während dieser für die jüngeren Forschungspartner noch die gesamte – also auch außermenschliche – Naturgeschichte umfaßt, findet in späte-

ren Jahren eine deutliche Einschränkung statt. Nun gilt etwa die Entwicklung von Zellen als etwas der Naturwissenschaft Zugehöriges, nicht mehr aber der Geschichte. Während sich einerseits eine Spezifizierung und damit eine Einengung dessen, was Geschichte ist, beobachten läßt, kann andererseits ebenso eine Erweiterung des historischen Raumes festgestellt werden. Dies betrifft nun Raum in einem ganz wörtlichen Sinne. Die Jugendlichen interessieren sich nämlich nicht allein für ihre eigene Biographie als eines Teiles der Geschichte, sondern ebenso für die Deutschlands, Europas sowie schließlich auch außereuropäischer Kulturen und Länder. Allerdings trifft dies vor allem für die Gymnasiasten zu, die Hauptschüler äußern dagegen manchmal ganz explizit den Wunsch nach einer deutlichen Beschränkung des Geschichtsunterrichts auf Europa. Dieser Befund wird durch den Verweis auf unterschiedlich wahrgenommene gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten in einer globalisierten Welt interpretiert. Zusammenfassend kann gesagt werden, daß bei den Forschungspartnern zum einen eine Einschränkung dessen, was als Binnengliederung des Historischen Gültigkeit beanspruchen kann, stattfindet, als auch andererseits eine Erweiterung der kategorialen Apparatur zur Ordnung der Geschichte insofern sich vollzieht, als geographische Kriterien zur Anwendung kommen, die über die eigenen Landesgrenzen hinausweisen. Unabhängig von diesen Fragen können ebenso erste Anzeichen eines Bewußtseins von der unweigerlichen Selektivität historischer Darstellungen beobachtet werden. Dieser Tatbestand zwingt der Geschichte – bzw. geschichtlichen Repräsentationen – ganz eigene Ordnungskriterien auf.

Konzepte historischer Entwicklung: Sowohl die Kategorien des Fort- und des Rückschritts, Verfallsgeschichten wie auch Vorstellungen einer Entwicklung zum immer Besseren, die Wahrnehmung einer Wiederkehr des immer Selben sowie schließlich die Feststellung von Globalisierung und Verrechtlichung lassen sich allesamt in dem empirischen Material ausfindig machen. Dabei ist der Gedanke einer sich entwickelnden Geschichte allen Forschungspartnern gemein sowie die letztlich doch vorherrschende – mehr oder minder tiefstzende – Überzeugung der Indeterminiertheit des historischen Prozesses. Dabei können zwei fundamental unterschiedliche Geschichtserzählungen ausgemacht werden, eine unilineare und eine ambivalente Geschichtserzählung. Erstere ist dadurch gekennzeichnet, daß es in ihr entweder um einen so gut wie gar nicht gestörten Rück- oder (was weitaus seltener und dann eher bei den jüngeren Forschungspartnern vorkommt) Fortschritt geht; letztere dadurch, daß eine abwägende Haltung gegenüber Fort- und Rückschritten in Vergangenheit und Zukunft eingenommen wird (findet sich eher bei den Älteren und den Gymnasiasten). Das Überwiegen von Verfallsgeschichten bei den unilinearen Geschichtserzählungen läßt sich damit erklären, daß den Jugendlichen die ungeheuren Möglichkeiten des Menschen, sich selbst auszulö-

schen, deutlich vor Augen stehen und damit ein naiver Fortschrittsoptimismus sich gewissermaßen von selbst verbietet.

Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen: Die Forschungspartner fordern Belege sowie die rationale, intersubjektive Nachvollziehbarkeit historischer Aussagen. Dabei ist ihnen bewußt, daß solche geschichtlichen Aussagen im Modus des Nachträglichem und von einem bestimmten sozio-historischen Standpunkt aus formuliert werden. Bereits bei den jüngsten Forschungspartnern kann gezeigt werden, daß sie erste Differenzierungen zwischen Fiktion und historischer Realität vornehmen. Jene mag zwar bisweilen dem Anschein nach historisch sein, den Prüfstein für Realitätshaltigkeit geben jedoch erst historische Beweise ab, wie sie etwa in Museen zu finden sind. Eine ganz besondere Sorte „fiktiver“ Historie stellen christliche und andere religiöse Geschichtsvorstellungen dar. Sofern diese mit wissenschaftlich begründeten Überzeugungen kollidieren, werden sie von den Jugendlichen als ungültig erachtet. Die Forschungspartner fordern mithin säkulare Geschichtserzählungen. Diese Forderung kann die Gestalt einer völligen Ablehnung religiöser Vorstellungen beinhalten oder aber eine Aussöhnung von Wissenschaft und Religion auf „höherer“ Ebene. Auf solch einer Ebene wird der Religion das Reich des Symbolischen und der Wissenschaft das Reich des Rationalen zugewiesen, wobei ein Widerstreit zwischen den beiden Diskursen umschiffet wird. Zugleich ist ebenfalls zu konstatieren, daß die Anwendung rationaler Kriterien von den Forschungspartnern bisweilen nicht konsequent durchgehalten wird, wobei sie sich dessen durchaus bewußt sind. Dieses zeitweise Ausscheren aus einem im engen Sinne rationalen Diskurs läßt sich vielleicht als Wiederverzauberung eines durch die Moderne entzauberten Alltags lesen, wie dies teilweise auch bei den historischen Interessen der Adoleszenten zu bemerken ist. In jedem Falle finden sich jedoch bei dem vorwiegend an rationalen Standards orientierten Umgang mit Geschichte Bevorzugungen der Jugendlichen für bestimmte Garanten historischer Wahrheit. Dies betrifft insbesondere eine deutliche Nobilitierung der Rolle des Augenzeugen bei einer gleichzeitigen kritischen Einstellung gegenüber mündlicher wie auch schriftlicher Tradierung.

Modi historischen Verstehens und Erklärens: Im empirischen Material tauchen Fragmente eines hermeneutisch-historischen Vokabulars auf, dem es um historisches Verstehen und Erklären geht. So sprechen die Jugendlichen beispielsweise davon, sich in etwas besonders gut „hineinversetzen“ oder „einfühlen“ zu können. Außerdem verständigen sie sich über „fremde Sitten“ und „Bräuche“. Gelingendes historisches Verstehen ist allerdings nicht voraussetzungslos, sondern an bestimmte Kriterien gebunden. Hemmnisse treten immer dann auf, wenn von Abstraktem, vom nur „Sachlichen“ die Rede ist; Erleichterungen dagegen dann, wenn die „greifbare Vergangenheit“ verhandelt wird. Solch eine Vergangenheit korreliert nicht mit dem zeit-

lich Näheren, sondern mit der Anschaulichkeit, die sie zu evozieren vermag. Diese wird vor allem durch materielle Spuren sowie durch Erzählungen im unmittelbaren sozialen Nahraum erreicht. Faszination und Verstehensbemühungen wecken gleichermaßen auch Aspekte der Geschichte, die den Jugendlichen besonders fremd erscheinen. Im Zentrum der Bemühungen um historisches Verstehen stehen Analogiebildungen, die stets ihren Ausgang von etwas Vertrautem nehmen, das dem Fremden noch am nächsten kommt. Damit vollziehen die Jugendlichen etwas, das man „reflektierende Nostrifizierung“ (Srubar 2001) nennen könnte. Bei genuinen Erklärungsversuchen ist zu beobachten, daß insbesondere auf Akteure abgestellt wird. Eher selten wird dagegen auf überpersonale Strukturen rekuriert. Besonders auffällig bei den historischen Erklärungsversuchen unter Rückgriff auf Akteure ist das, was man als eine Parallelisierung von „großer“ Historie und „kleiner“ Alltagswelt bezeichnen könnte. Diese Engführung der beiden Welten findet sich vor allem bei den Hauptschülern. Schließlich kann festgestellt werden, daß die explanativen Versuche der Forschungspartner sich darin unterscheiden, inwiefern kurze Verweisungsketten oder elaborierte multifaktorielle Begründungen in Anschlag gebracht werden. Kurze Verweisungsketten zeichnen sich nicht zuletzt durch einen bevorzugten Verweis auf anthropologische Grundkonstanten aus, mit deren Hilfe sich die Jugendlichen, zahlreiche historische Phänomene in monokausaler Manier zu erklären suchen. Multifaktorielle Begründungen dagegen sind durch eine Berücksichtigung vielfältiger möglicher explanativer Faktoren gekennzeichnet.

VII EPILOG

PRAKTISCHE UND WISSENSCHAFTLICHE KONSEQUENZEN

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

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

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

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

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

Zunächst zur praktischen Seite:

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

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

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

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

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

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

LITERATURVERZEICHNIS

- Adorno, Theodor W. (1971): Einleitung in die Musiksoziologie, Reinbek: Rowohlt.
- Angvik, Magne und Borries, Bodo v. (Hg.) (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 und Timmermann, Johannes (1976): Geschichtliches Interesse und politische Bildung Jugendlicher. Eine psychologisch-soziologische Untersuchung in Münchner Schulen. 2., erweiterte Auflage, München: Strumberger.
- Appelsmeyer, Heide (1996): Stil und Typisierung in weiblichen Lebensentwürfen. Eine vergleichende Analyse biographischer und literarischer Konstruktionen älterer Frauen, Weinheim: DSV.
- Appelsmeyer, Heide, Kochinka, Alexander und Straub, Jürgen (1997): „Qualitative Methoden“. In: Jürgen Straub, Wilhelm Kempf und Hans Werbig (Hg.), Psychologie. Eine Einführung, München: DTV, S. 709-742.
- Aschenbach, Günther, Billmann-Mahecha, Elfriede, Straub, Jürgen und Werbig, Hans (1983): „Das Problem der Konsensbildung und die Krise der ‚nomothetischen Psychologie‘“. In: Gerd Jüttemann (Hg.), Psychologie in der Veränderung, Weinheim: Beltz, S. 103-144.
- Ashby, Rosalin und Lee, Peter J. (1987): „Children’s concepts of empathy and understanding in history“. In: Christopher Portal (Hg.), The history curriculum for teachers, London: The Falmer Press, S. 62-88.
- Assmann, Aleida (1997): „Gedächtnis, Erinnerung“. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. Auflage, Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 33-37.
- Assmann, Aleida (2002): „Vier Formen des Gedächtnisses“. Erwägen Wissen Ethik. Streitforum für Erwägungskultur (vormals Ethik und Sozialwissenschaften) 2, S. 183-190.
- Assman, Aleida, Assmann, Jan und Hardmeier, Christian (Hg.) (1983): Schrift und Gedächtnis. Archäologie der literarischen Kommunikation I, München: Fink.
- Assmann, Aleida und Harth, Dietrich (Hg.) (1991): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung, Frankfurt/M.: Fischer.

- Assmann, Jan (1992): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München: Beck.
- Assmann, Jan (2002): „Das kulturelle Gedächtnis“. *Erwägen Wissen Ethik. Streitforum für Erwägungskultur (vormals Ethik und Sozialwissenschaften)* 2, S. 239-248.
- Astington, Janet W. (1993): *The child's discovery of the mind*, Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Astington, Janet W., Harris, Paul L. und Olson, David R. (Hg.) (1988): *Developing theories of mind*, New York: Cambridge University Press.
- Atkinson, Richard C. und Shiffrin, Richard M. (1968): „Human memory: A proposed system and its control processes“. In: Kenneth W. Spence und Janet T. Spence (Hg.), *The psychology of learning and motivation*, Band 2, New York: Academic Press, S. 89-195.
- Bamberg, Michael (Hg.) (1997): *Narrative development. Six approaches*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Bartlett, Frederic C. (1932): *Remembering: A study in experimental and social psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Becher, Ursula A. J. und Borries, Bodo v. (1997): *Jugend – Politik – Geschichte. Ergebnisse des europäischen Kulturvergleichs "YOUTH and HISTORY"*, Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Becker, Egon, Herkommer, Sebastian und Bergmann, Joachim (1967): *Erziehung zur Anpassung? Politische Bildung in den Schulen. Eine soziologische Untersuchung*, Schwalbach bei Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag.
- Becker, Franz Josef E. (1989): „Erkundung des historisch-politischen Bewußtseins“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Bundesrepublik Deutschland. Geschichte, Bewußtsein*, Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, S. 232-264.
- Beigel, Heribert (1984): „Geschichte für Kinder im Fernsehen?“ *Geschichte fernsehen* 4, S. 48-50.
- Bell, J. Carleton und McCollum, D. F. (1917): „A study of the attainments of pupils in United States history“. *Journal of Educational Psychology* 8, S. 257-274.
- Bergmann, Jörg R. (2000): „Ethnomethodologie“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek: Rowohlt, S. 118-135.
- Bergmann, Jörg R., Boothe, Brigitte, Buchholz, Michael B., Overbeck, Anneliese, Straub, Jürgen, Streeck, Ulrich und Wolff, Stephan (1999): „Editorial“. *Psychotherapie und Sozialwissenschaft* 1, S. 1-3.
- Bergmann, Klaus, Fröhlich, Klaus, Kuhn, Annette, Rösen, Jörn und Schneider, Gerhard (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5., überarbeitete Auflage, Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Berti, Anna E. (1994): „Children's understanding of the concept of the state“. In: Mario Carretero und James F. Voss (Hg.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Hillsdale/NJ, Hove/UK: Erlbaum, S. 49-75.

- Bilden, Helga (1991): „Geschlechtsspezifische Sozialisation“. In: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, 4., völlig überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz, S. 279-301.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1990): Egozentrismus und Perspektivenwechsel. Kindliche Verstehensleistungen im Alltag, Göttingen: Hogrefe.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1994): „Über die Interpretation von Kinderzeichnungen“. L.O.G.O.S interdisziplinär 2, S. 28-35.
- 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, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 266-297.
- Boesch, Ernst E. (1991): Symbolic action theory and cultural psychology, Berlin: Springer.
- Boesch, Ernst E. (1998): Sehnsucht. Von der Suche nach Glück und Sinn, Bern: Huber.
- Boesch, Ernst E. (2002): „Psychologie der Betroffenheit“. Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis 34, S. 329-331.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2000a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, 4., durchgesehene Auflage, Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2000b): „Gruppendiskussion“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 369-383.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris und Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen: Leske + Budrich.
- Böhm, Andreas (2000): „Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 475-485.
- Booth, Martin B. (1979): A longitudinal study of the cognitive skills, concepts and attitudes of adolescents studying a modern world history syllabus, Reading: Ph. D. dissertation University of Reading.
- Booth, Martin (1994): „Cognition in history: A British perspective“. Educational Psychologist 29, S. 61-70.
- Booth, Martin und Husbands, Christopher (1993): „The history national curriculum in England and Wales: Assessment at key stage 3“. The Curriculum Journal 4, S. 21-36.

- Borries, Bodo v. (1980): „Unkenntnis des Nationalsozialismus – Versagen des Geschichtsunterrichts“. *Geschichtsdidaktik* 5, S. 109-126.
- Borries, Bodo v. (1982): „Zum Geschichtsbewußtsein von Normalbürgern. Hinweise aus offenen Interviews“. In: Klaus Bergmann und Rolf Schörken (Hg.), *Geschichte im Alltag – Alltag in der Geschichte*, Düsseldorf: Schwann, S. 182-209.
- Borries, Bodo v. (1984a): „Schulische Verarbeitung historischer Fernsehsendungen. Voraussetzungen und Möglichkeiten am Beispiel ‚Der unvergessene Krieg‘“. In: Gerd R. Ueberschär und Wolfram Wette (Hg.), „Unternehmen Barbarossa“. *Der deutsche Überfall auf die Sowjetunion 1941. Berichte, Analysen, Dokumente*, Paderborn: Schöningh, S. 67-80.
- Borries, Bodo v. (1984b): „Kindheiten nach Auschwitz und Hiroshima. Zur historischen Sozialisation im Spiegel autobiographischer Literatur“. In: Bernhard Claußen und Gerd Koch (Hg.), *Lebensraum Schule und historisch-politische Erfahrungswelt*, Frankfurt/M.: Haag & Herchen, S. 37-61.
- Borries, Bodo v. (1986): „Historisches Lernen und historische Identität im Spiegel von Autobiographien. Über Geschichtssozialisation vom Zweiten bis zum Dritten Reich“. In: Hans Georg Kirchhoff (Hg.), *Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik*, Bochum: Brockmeyer, S. 175-197.
- Borries, Bodo v. (1987a): „Geschichtslernen und Persönlichkeitsentwicklung. Aufgewiesen an autobiographischen Zeugnissen über die Zeit um den Ersten Weltkrieg“. *Geschichtsdidaktik* 12, S. 1-14.
- Borries, Bodo v. (1987b): „‚Hochmut‘, ‚Reue‘ oder ‚Weltbürgersinn‘? Zur Kolonialgeschichte in historischen Überblicksdarstellungen und allgemeinem Geschichtsbewußtsein“. In: Renate Nestvogel und Rainer Tetzlaff (Hg.), *Afrika und der deutsche Kolonialismus*, Berlin: Reimer, S. 153-181.
- Borries, Bodo v. (1988): „Geschichtsbewußtsein, Lebenslauf und Charakterstruktur. Auswertung von Intensivinterviews“. In: Gerhard Schneider (Hg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 163-181.
- Borries, Bodo v. (1989): „‚Glanzvolle Ritterzeit‘ oder ‚bäuerliche Leibeigenschaft‘? Mittelalter-Vorstellungen bei Schülerinnen und Schülern“. *Geschichte lernen* 11, S. 4-7.
- Borries, Bodo v. (1990): „Geschichtsbewußtsein bis zur Pubertät. Empirische Befunde aus Befragung und Interviews“. In: Klaus Goebel, Johannes Hoffmann, Klaus Lampe und Dieter Tiemann (Hg.), „Am Gespräch des menschlichen Geistes über die Jahrhunderte teilzuhaben ...“. *Festschrift für Hans-Georg Kirchhoff zum 60. Geburtstag*, Bochum: Brockmeyer, S. 21-33.
- Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Susanne Dähn, Andreas Körber und 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 Vergangenhheitsvorstellungen in einer Pilotierung 1991“. In: Bodo v. Borries und Hans-Jürgen Pandel (Hg.), Zur Genese historischer Denkformen. Qualitativ- und quantitativ-empirische Zugänge, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 173-195.
- Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Magne Angvik, Luigi Cajani, John Fines, Sylwia Grzeskowiak, Christer Karlegård, Laszlo Keri, Rainer H. Lehmann, Michael Mentz, Victor Nemchinov, Jostein Ryssevik, Franciszek Ryszka und Nicole Tutiaux-Guillon) (1994b): „Jugendliches Geschichtsbewußtsein im europäischen Kulturvergleich. Verfahren und Erträge einer empirischen Pilotstudie 1992“. In: Bodo v. Borries und Jörn Rösen (Hg.), Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 13-78.
- Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Sigrid Weidemann, Oliver Baeck, Sylwia Grzeskowiak und Andreas Körber) (1995a): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern 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 und Rainer H. Lehmann (Hg.), Reflections on educational achievement. Papers in honour of T. Neville Postlethwaite, Münster, New York: Waxmann, S. 25-49.
- Borries, Bodo v. (1997): „Geschichtsbewußtsein – Empirie“. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rösen und Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarbeitete Auflage, Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 45-51.
- Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Andreas Körber, Oliver Baeck und Angela Kindervater) (1999): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen: Leske + Budrich.
- Borries, Bodo v. und Körber, Andreas (unter Mitarbeit von Oliver Baeck, Ursula Pille und 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 Rösen (Hg.), Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 317-404.
- Borries, Bodo v. und Lehmann, Rainer H. (1991): „Geschichtsbewußtsein Hamburger Schülerinnen und Schüler 1988“. In: Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rösen (Hg.), Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 121-220.

- Borries, Bodo v. und Pandel, Hans-Jürgen (Hg.) (1994): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitativ- und quantitativ-empirische Zugänge, Pfaffenweiler: Centaurus.
- Borries, Bodo v., Pandel, Hans-Jürgen und Rösen, Jörn (Hg.) (1991): Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler: Centaurus.
- Borries, Bodo v. und Rösen, Jörn (Hg.) (1994): Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich, Pfaffenweiler: Centaurus.
- Bosch, Aida, Kraetsch, Clemens und Renn, Joachim (2001): „Paradoxien des Wissenstransfers. Die ‚Neue Liaison‘ zwischen sozialwissenschaftlichem Wissen und sozialer Praxis durch pragmatische Öffnung und Grenzerhaltung“. *Soziale Welt* 52, S. 199-219.
- Boßmann, Dieter (1977): „Was ich über Adolf Hitler gehört habe ...“. Folgen eines Tabus: Auszüge aus Schüler-Aufsätzen von heute, Frankfurt/M.: Fischer.
- Boueke, Dietrich, Schüle, Frieder, Büscher, Hartmut, Terhorst, Evamaria und Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten, München: Fink.
- Brainerd, Charles J. (1978): „Entwicklungsstufe, Struktur und Entwicklungstheorie“. In: Gerhard Steiner (Hg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Band VII. Piaget und die Folgen. Entwicklungspsychologie, Denkpsychologie, Genetische Psychologie, Zürich: Kindler, S. 207-218.
- Brandtstädter, Jochen (1981): „Begriffliche Voraussetzungen der Moralpsychologie“. In: Wilhelm Kempf und Günter Aschenbach (Hg.), *Konflikt und Konfliktbewältigung. Handlungstheoretische Aspekte einer praxisorientierten psychologischen Forschung*, Bern: Huber, S. 231-255.
- Brandtstädter, Jochen (1982): „Apriorische Elemente in psychologischen Forschungsprogrammen“. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 13, S. 267-277.
- Brandtstädter, Jochen (1984): „Apriorische Elemente in psychologischen Forschungsprogrammen: Weiterführende Argumente und Beispiele“. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 15, S. 151-158.
- Brandtstädter, Jochen (1987): „„A rose has no teeth“ – Zum Problem der Unterscheidung zwischen Begriffsverwirrung und überraschenden empirischen Befunden in der Psychologie“. In: ders. (Hg.), *Struktur und Erfahrung in der psychologischen Forschung*, Berlin: de Gruyter, S. 1-13.
- Brandtstädter, Jochen (1991): „Psychologie zwischen Leib und Seele: Einige Aspekte des Bewußtseinsproblems“. *Psychologische Rundschau* 42, S. 66-75.
- Brandtstädter, Jochen, Eckensberger, Lutz H., Gadenne, Volker, Holzkamp, Klaus, Kempf, Wilhelm, Maiers, Wolfgang und Markard, Morus (1994): Zur Problematik des Empiriebezugs psychologischer Theorien. *Forum Kritische Psychologie* 34, S. 5-79.

- Bretone, Mario (1995): *Zehn Arten mit der Vergangenheit zu leben*, Frankfurt/M., New York: Campus.
- Brockmeier, Jens (1997): *Literales Bewußtsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur*, München: Fink.
- Brown, Lyn Mikel und Gilligan, Carol (1992): *Meeting at the crossroads. Women's psychology and girls' development*, New York: Ballantine.
- Brown, A. L. und Smiley, S. S. (1977): „Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development“. *Child Development* 48, S. 1-8.
- Bruner, Jerome (1986): „Two modes of thought“. In: ders., *Actual minds, possible worlds*, Cambridge/MA, London: Harvard University Press, S. 11-43.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of meaning*, Cambridge/MA, London: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1997): „Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky“. *Human Development* 40, S. 63-73.
- Bruner, Jerome (1998): „Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen“. In: Jürgen Straub (Hg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 46-80.
- Buchholz, Michael B. (2000): „Qualitative Psychotherapieforschung“. In: Jürgen Straub, Alexander Kochinka und Hans Werbig (Hg.), *Psychologie in der Praxis. Anwendungs- und Berufsfelder einer modernen Wissenschaft*, München: DTV, S. 296-329.
- Bude, Heinz (1987): *Deutsche Karrieren. Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bühler, Karl (1927): *Die Krise der Psychologie*, Jena: Fischer.
- Carey, Susan (1985): *Conceptual change in childhood*, Cambridge/MA: MIT Press.
- Carr, David (1998): „Die Realität der Geschichte“. In: Klaus E. Müller und Jörn Rüsen (Hg.), *Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien*, Reinbek: Rowohlt, S. 309-327.
- Carretero, Mario und Voss, James F. (Hg.) (1994): *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Hillsdale/NJ, Hove/UK: Erlbaum.
- Chomsky, Noam (1973): *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Colby, Anne, Gibbs, John, Kohlberg, Lawrence, Speicher-Dubin, Betsy und Candee, Dan (1979): *Standard form scoring manual*, Cambridge/MA: Center for moral education and development.
- Dahmer, Helmut (1989): *Psychoanalyse ohne Grenzen. Aufsätze, Kontroversen*, Freiburg: Kore.
- Dann, Hans-Dietrich (1992): „Subjective theories and their social foundation in education“. In: Mario von Cranach, Willem Doise und Gabriel

- Mugny (Hg.), *Social representations and the social bases of knowledge*, Bern: Huber, S. 161-168.
- Danto, Arthur (1980): *Analytische Philosophie der Geschichte*, Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1965).
- Delval, Juan (1994): „Stages in the child's construction of social knowledge“. In: Mario Carretero und James F. Voss (Hg.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Hillsdale/NJ, Hove/UK: Erlbaum, S. 72-102.
- Department of education and science (1991a): *History in the national curriculum (England)*, London: Her Majesty's stationery office.
- Department of education and science (1991b): *History in the national curriculum (Wales)*, London: Her Majesty's stationery office.
- Deppermann, Arnulf (1999): *Gespräche analysieren. Ein praktischer Leitfaden für Sozialwissenschaftler*, Opladen: Leske + Budrich.
- Döbert, Rainer (1986): „Wider die Vernachlässigung des ‚Inhalts‘ in den Moralthorien von Kohlberg und Habermas“. In: Wolfgang Edelstein und Gertrud Nunner-Winkler (Hg.), *Zur Bestimmung der Moral*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 86-125.
- Döbert, Rainer (1988): „Männliche Moral – weibliche Moral?“. In: Uta Gerhardt und Yvonne Schütze (Hg.), *Frauensituation: Veränderungen in den letzten zwanzig Jahren*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 81-113.
- Domansky, Elisabeth und Welzer, Harald (Hg.) (1999): *Eine offene Geschichte. Über die kommunikative Tradierung der nationalsozialistischen Vergangenheit*, Tübingen: edition diskord.
- Dreher, Michael und Dreher, Eva (1995): „Gruppendiskussionsverfahren“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff, Heiner Keupp, Lutz v. Rosenstiel und Stephan Wolff (Hg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Weinheim: Beltz, PVU, S. 186-189.
- Dück, Johannes (1911): „Das historische Interesse des Schülers“. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* 12, S. 483-486.
- Edelstein, Wolfgang und Keller, Monika (Hg.) (1982a): *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Edelstein, Wolfgang und Keller, Monika (1982b): „Perspektivität und Interpretation. Zur Entwicklung des sozialen Verstehens“. In: dies. (Hg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9-43.
- Egan, Kieran (1989): „Layers of historical understanding“. *Theory and Research in Social Education* 17, S. 280-294.
- Ehlich, Klaus und Rehbein, Jochen (1976): „Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT)“. *Linguistische Berichte* 45, S. 21-41.
- Ehlich, Klaus und Switalla, Bernd (1977): „Transkriptionssysteme. Eine exemplarische Übersicht“. *Studium Linguistik* 2, S. 78-105.

- 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 und Jörn Rösen (Hg.), *Geschichtsbewußtsein empirisch*, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 24-52.
- Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie (1995): Stichwort „Geschichte“, Band 1, Stuttgart: Metzler, S. 750-752.
- Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie (1996): Stichwort „Struktur“, Band 4, Stuttgart: Metzler, S. 107-109.
- Erdheim, Mario (1998): „Zur psychoanalytischen Konstruktion des historischen Bewußtseins“. In: Jörn Rösen und Jürgen Straub (Hg.), *Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewußtsein*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 174-193.
- Fehling, Marlo (2001): *Entwicklung und Stand der englischen Geschichtsdidaktik*, Düsseldorf: Dissertationsschrift.
- Feil, Georg (1974): *Zeitgeschichte im deutschen Fernsehen. Analyse von Fernsehsendungen mit historischen Themen (1957-1967)*, Osnabrück: Fromm.
- Ferchhoff, Wilfried (1986): „Zur Lage der qualitativen Sozialforschung in den achtziger Jahren“. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* 3, S. 239-281.
- Filser, Karl (1983): *Geschichte: mangelhaft. Die Krise eines Unterrichtsfaches in der Volksschule*, München: Ehrenwirth.
- Flavell, John H. (1963): *The developmental psychology of Jean Piaget*, Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Flavell, John H., Flavell, Eleanor R., Green, Frances L. und Moses, Louis J. (1990): „Young children's understanding of fact beliefs versus value beliefs“. *Child Development* 61, S. 915-928.
- Flick, Uwe (1989): *Vertrauen, Verwalten, Einweisen. Subjektive Vertrauens-theorien in sozialpsychiatrischer Behandlung*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Flick, Uwe (1999): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, 4. Auflage, Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2000): „Triangulation in der qualitativen Forschung“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek: Rowohlt, S. 309-318.
- Flick, Uwe (2002): *Qualitative Sozialforschung*, 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe, Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst v., Keupp, Heiner, Rosenstiel, Lutz v. und Wolff, Stephan (Hg.) (1995): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, 2. Auflage, Weinheim: Beltz, PVU.
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst v. und Steinke, Ines (Hg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 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, S. 8-29.
- Friedeburg, Ludwig v. und Hübner, Peter (1970): Das Geschichtsbild der Jugend, 2., ergänzte Auflage, 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, S. 1130-1155.
- Fürnrohr, Walter und Kirchhoff, Hans (Hg.) (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 und James F. Voss (Hg.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Hillsdale/NJ, Hove/UK: Erlbaum, S. 17-47.
- Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Gesammelte Werke, Band 1, 6. Auflage, Tübingen: Mohr (Erstveröffentlichung 1960).
- Garz, Detlef (1984): *Strukturgenese und Moral*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Garz, Detlef (1996): Lawrence Kohlberg zur Einführung, Hamburg: Junius.
- Gebhard, Ulrich, Billmann-Mahecha, Elfriede und Nevers, Patricia (1997): „Naturphilosophische Gespräche mit Kindern. Ein qualitativer Forschungsansatz“. In: Helmut Schreier (Hg.), *Mit Kindern über die Natur philosophieren*, Heinsberg: Dieck, S. 130-153.
- Gehrecke, Ursula (1960): „Geschichts-Interesse bei Kindern und Jugendlichen“. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 11, S. 750-769.
- Geißler, Rainer (1981): *Junge Deutsche und Hitler. Eine empirische Studie zur historisch-politischen Sozialisation*, Stuttgart: Klett.
- Gelman, Susan A. und Raman, Lakshmi (2002): „Folk biology as a window into cognitive development“. *Human Development* 4, S. 61-68.
- Geulen, Christian und Tschuggnall, Karoline (Hg.) (2000): *Aus einem deutschen Leben. Lesarten eines biographischen Interviews*, Tübingen: edition diskord.
- Geschichte lernen (1990): Themenschwerpunkt: Geschichte im Museum, Jahrgang 14.
- Geschichtsdidaktik (1984): Themenschwerpunkt: Geschichte im Museum, Jahrgang 9, Heft 1.
- Giesecke, Michael und Rappe-Giesecke, Kornelia (1998): „Was kann man aus dem gegenwärtigen Entwicklungsstand der Beratung für die Gestaltung kommunikativer Sozialforschung lernen?“. *Journal für Psychologie* 6, S. 59-72.
- Gildemeister, Regine (2001): „Rezensionen zur Reihe ‚Qualitative Sozialforschung‘“. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 2, S. 205-222.

- Gilligan, Carol (1977): „In a different voice. Women's conceptions of self and morality“. *Harvard Educational Review* 47, S. 481-517.
- Gilligan, Carol (1984): *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*, München: Piper (Original 1982).
- Ginzburg, Carlo (2001): *Die Wahrheit der Geschichte. Rhetorik und Beweis*, Berlin: Wagenbach.
- Glaser, Barney und Strauss, Anselm (1967): *The discovery of grounded theory*, Chicago: Aldine.
- Gorman, F. R. und 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, S. 80-90.
- Graumann, Carl F. (1979): „Die Scheu des Psychologen vor der Interaktion. Ein Schisma und seine Geschichte“. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 10, S. 284-304.
- Graumann, Carl F. und Métraux, Alexandre (1977): „Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie“. In: Klaus A. Schneewind (Hg.), *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie*, München: Ernst Reinhardt, S. 27-54.
- Greve, Werner (1994): „Philosophie als Ressource. Argumente für die Bedeutung philosophischer Überlegungen in einer wissenschaftlichen Psychologie“. *Psychologische Rundschau* 45, S. 24-36.
- Greve, Werner (1996): „Erkenne dich selbst? Argumente zur Bedeutung der ‚Perspektive der ersten Person‘“. *Sprache & Kognition* 15, S. 104-119.
- Groeben, Norbert (1986): *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus*, Tübingen: Francke.
- Groeben, Norbert, Wahl, Diethelm, Schlee, Jörg und Scheele, Brigitte (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*, Tübingen: Francke.
- Groeben, Norbert und Westmeyer, Hans (1975): *Kriterien psychologischer Forschung*, München: Juventa.
- Grünberg, Kurt und Straub, Jürgen (Hg.) (2001): *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, S. 14-19.
- Haan, Norma (1971): *Activism as moral protest: Moral judgements of hypothetical dilemmas and an actual situation of civil disobedience*, unveröffentlichtes Manuskript. Berkeley: University of California.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Band 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen, Friedeburg, Ludwig v., Oehler, Christoph und Weltz, Friedrich (1961): *Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung*

- zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten, Neuwied: Luchterhand.
- Habermas, Tilmann (1999): *Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hahn, Alois (1987): „Identität und Selbstthematierung“. In: Alois Hahn und Volker Kapp (Hg.), *Selbstthematierung und Selbstzeugnis: Bekennnis und Geständnis*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9-24.
- Hahn, Alois (2000): „Gedächtnis der Wissenschaft (unter besonderer Berücksichtigung Frankreichs im 19. Jahrhundert)“. In: ders., *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 294-314.
- Halbwachs, Maurice (1941): *La topographie légendaire des évangiles en terre sainte. Étude de mémoire collective*, Paris: Alcan.
- Halbwachs, Maurice (1967): *Das kollektive Gedächtnis*, Stuttgart: Enke (Original 1950).
- Halbwachs, Maurice (1985): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*, Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1925).
- Hallam, Roy N. (1967): „Logical thinking in history“. *Educational Review* 19, S. 183-202.
- Hallam, Roy N. (1969): „Piaget and the teaching of history“. *Educational Research* 12, S. 3-12.
- Hallam, Roy N. (1970): „Piaget and thinking in history“. In: M. Ballard (Hg.), *New movements in the teaching of history*, London: Temple Smith, S. 162-178.
- Hamburger Institut für Sozialforschung (Hg.): *Besucher einer Ausstellung*, Hamburg: Hamburger Edition.
- Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften (2001): Themenschwerpunkt: Grundlagentheoretische Probleme qualitativer Sozialforschung, 10. Jahrgang, Heft 1.
- Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften (2003): Themenschwerpunkt: Gedächtnisforschung disziplinär, 12. Jahrgang, Heft 1.
- Hartmann, Dirk und Werbik, Hans (2001): „Über Reichweite und Grenzen einer naturwissenschaftlichen Psychologie“. *Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften* 10, S. 158-179.
- Hasberg, Wolfgang (2001): *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Unterricht*, 2 Bände, Neuwied: ars una.
- Heer, Hannes (1998): „Landschaft mit Kratern“. In: Hamburger Institut für Sozialforschung (Hg.), *Besucher einer Ausstellung*, Hamburg: Hamburger Edition, S. 75-115.
- Hegel, Georg W. F. (1994): *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*, Band 1: *Die Vernunft der Geschichte*, hg. von Johannes Hoffmeister, 6. Auflage, Hamburg: Meiner (Erstveröffentlichung 1917).
- Heider, Fritz (1958): *The psychology of interpersonal relations*, New York: Wiley.

- Heinze, Thomas (2001): *Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*, München: Oldenbourg.
- Hempel, Carl G. und Oppenheim, Paul (1948): „Studies in the logic of explanation“. *Philosophy of Science* 15, S. 135-175.
- Herrmann, Theo (1987): „Die nomologische Psychologie und das intentionale Denkmuster“. In: Wolfgang Maiers und Morus Markard (Hg.), *Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Klaus Holzkamp*, Frankfurt/M.: Campus, S. 106-119.
- Hey, Bernd (1988): „Geschichte im Spielfilm. Grundsätzliches und ein Beispiel: der *Western*“. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 39, S. 17-33.
- Hildenbrand, Bruno (1994): „Vorwort“. In: Anselm L. Strauss, *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der soziologischen Forschung*, München: Fink, S. 11-18 (Original 1987).
- Hildenbrand, Bruno (1999): *Rekonstruktive Familienforschung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Hildenbrand, Bruno (2000): „Anselm Strauss“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek: Rowohlt, S. 32-42.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): „Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32, S. 339-372.
- Holzkamp, Klaus (1964): *Theorie und Experiment in der Psychologie. Eine grundlagenkritische Untersuchung*, Berlin: de Gruyter.
- Holzkamp, Klaus (1968): *Wissenschaft als Handlung*, Berlin: de Gruyter.
- Holzkamp, Klaus (1972): *Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten*, Frankfurt/M.: Fischer.
- Holzkamp, Klaus (1973): *Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*, Frankfurt/M.: Fischer.
- Holzkamp, Klaus (1986): „Die Verkennung von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien: Methodologische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung“. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 17, S. 216-238.
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt/M.: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1996): „Manuskripte zum Arbeitsprojekt ‚Lebensführung‘. Psychologie: Verständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung“. *Forum Kritische Psychologie* 36, S. 7-112.
- Hopf, Christel (1978): „Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung“. *Zeitschrift für Soziologie* 7, S. 97-105.
- Hopf, Christel (1996): „Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung“. In: Rainer Strobl und Andreas Böttger (Hg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews*, Baden-Baden: Nomos, S. 9-22.

- Hopf, Christel (2000): „Qualitative Interviews – ein Überblick“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek: Rowohlt, S. 349-359.
- Ingenkamp, Klaus (1966): „Erfahrungen bei der Aufgabenanalyse eines Geschichtstests“. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 17, S. 220-233.
- Ijzendoorn, Marinus H. und van der Veer, René (in Zusammenarbeit mit F. A. Goossens) (1984): *Main currents of critical psychology. Vygotskij, Holzkamp, Riegel*, New York: Irvington Publishers.
- Jacobs, Meinhard (1988): „Die Inhaltsauswahl von Geschichtslehrern – Untersuchungen zur Genese didaktischer Entscheidungen“. In: Gerhard Schneider (Hg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 113-126.
- Jahoda, Gustav (1963): „Children's concepts of time and history“. *Educational Review* 15, S. 87-104.
- Jaide, Walter (1955): „Über die Entwicklung des historischen Verständnisses“. *Schule und Psychologie* 2, S. 9-21.
- Jeismann, Karl-Ernst (Hg.) (1982): *Deutschland und Japan im Spiegel ihrer Schulbücher. (Aus der Reihe „Studien zur internationalen Schulbuchforschung“)*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Jeismann, Karl-Ernst (1988): „Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik“. In: Gerhard Schneider (Hg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Jahrbuch für Geschichtsdiaktik*, Band 1, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 1-27.
- Jeismann, Karl-Ernst, Korsthorst, Erich, Schäfer, Bernd, Schlöder, Bernd, Tepe, Karl und 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.
- Joas, Hans (1992): *Die Kreativität des Handelns*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jurd, M. F. (1973): „Adolescent thinking in history-type material“. *Australian Journal of Education* 17, S. 2-17.
- Jüttemann, Gerd (1983): „Psychologie am Scheideweg: Teilung oder Vervollständigung?“. In: ders. (Hg.), *Psychologie in der Veränderung. Perspektiven für eine gegenstandsangemessenere Forschungspraxis*, Weinheim, Basel: Beltz, S. 30-65.
- Jüttemann, Gerd (1992): *Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos*, Reinbek: Rowohlt.
- Jüttemann, Gerd (2000): „Historische Psychologie. Christoph Klotter im Gespräch mit Gerd Jüttemann“. *Journal für Psychologie* 8, S. 72-80.
- Kallmeyer, Werner und Schütze, Fritz (1976): „Konversationsanalyse“. *Studium Linguistik* 1, S. 1-28.
- Kamlah, Wilhelm und Lorenzen, Paul (1967): *Logische Propädeutik oder Vorschule des vernünftigen Redens*, Mannheim: Bibliographisches Institut.

- Kampen, Wilhelm van (1976): „Zur Notwendigkeit, etwas über die außerschulische Produktion von Geschichtsbewußtsein zu erfahren“. In: Walter Fürnrohr und Hans Kirchhoff (Hg.), Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik. Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom 1. bis 3. Oktober 1975 in Nürnberg, Stuttgart: Klett, S. 286-294.
- Kant, Immanuel (1977): Kritik der Urteilskraft, Frankfurt/M.: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1790).
- Keghel, Isabelle de (Hg.) (1999): Auf dem Kehrighaufen der Geschichte? Der Umgang mit der sozialistischen Vergangenheit, Hannover: Hahn.
- Keiler, Peter (1997): Feuerbach, Wygotski & Co. Studien zur Grundlegung einer Psychologie des gesellschaftlichen Menschen, Hamburg: Argument-Verlag.
- Keiler, Peter (2002): Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie, Weinheim: Beltz.
- Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kelle, Udo und Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus, Opladen: Leske + Budrich.
- Keller, Barbara (1996): Rekonstruktionen der Vergangenheit. Vom Umgang der „Kriegsgeneration“ mit Lebenserinnerungen, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kerber, L. K. (1986): „On in a different voice: an interdisciplinary forum. Some cautionary words for historians“. Signs 11, S. 304-333.
- Kesselring, Thomas (1999): Jean Piaget, 2., aktualisierte und um ein Nachwort erweiterte Auflage, München: Beck.
- Kettner, Matthias (1998): „Nachträglichkeit. Freuds brisante Erinnerungstheorie“. In: Jörn Rüsen und Jürgen Straub (Hg.), Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewußtsein, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 33-69.
- Kline, Paul (1988): Psychology exposed or the emperor's new clothes, London: Routledge.
- Klose, Dagmar (1994): „Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Bewußtseins bei elf- bis zwölfjährigen Kindern“. In: Bodo v. Borries und Hans-Jürgen Pandel (Hg.), Zur Genese historischer Denkformen. Qualitativ- und quantitativ-empirische Zugänge, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 47-97.
- 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, S. 96-124.
- Knopp, Guido und Quandt, Siegfried (Hg.) (1988): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Koch, Gertrud (1997): „Nachstellungen – Film und historischer Moment“. In: Klaus E. Müller und Jörn Rüsen (Hg.), *Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien*, Reinbek: Rowohlt, S. 536-551.
- Kochinka, Alexander (2002): *Emotionstheorien. Begriffliche Arbeit am Gefühl*, Hannover: Dissertationsschrift (Drucklegung in Vorbereitung).
- Kochinka, Alexander und Werbik, Hans (1997): „Logische Propädeutik und Wissenschaftstheorie“. In: Jürgen Straub, Wilhelm Kempf und Hans Werbik (Hg.), *Psychologie. Eine Einführung*, München: DTV, S. 42-67.
- Kohlberg, Lawrence (o.J.): Aus einem Buch mit Jacob Gewirtz, Unv. Ms. 24 S.
- Kohlberg, Lawrence (1974): „Stufe und Sequenz. Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung“. In: ders., *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7-255.
- Kohlberg, Lawrence (1984): *Essays on moral development, Band 2: The psychology of moral development*, San Fransisco: Harper & Row.
- Köhler, Wolfgang (1921): *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*, Berlin: Julius Springer.
- Kölbl, Carlos (2000a): „Wygotskis kulturhistorische Theorie als Grundlage einer Psychologie der Subjektivität und Subjektivierung“. *Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften* 9, S. 350-363.
- Kölbl, Carlos (2000b): „Rekonstruktionen der Forschungspraxis – eine Antwort auf die Frage, was ein Einführungstext in qualitative Methoden bringen soll“. *Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften* 9, S. 169-178.
- Kölbl, Carlos (2001): „Methods which are accomodated to their research object: On the adequate investigation of historical consciousness at youth age“. In: Mechthild Kiegelmann (Hg.), *Qualitative research in psychology*, Schwangau: Ingeborg Huber, S. 143-149.
- Kölbl, Carlos (2002): „Was hält das Gedächtnis zusammen?“ *Erwägen Wissen Ethik. Streitforum für Erwägungskultur (vormals Ethik und Sozialwissenschaften)* 2, S. 213-214.
- Kölbl, Carlos und Straub, Jürgen (2001a): „Bartlett“. In: Jens Ruchatz und Nicolas Pethes (unter Mitarbeit von Martin Korte und Jürgen Straub) (Hg.), *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*, Reinbek: Rowohlt, S. 71-74.
- Kölbl, Carlos und Straub, Jürgen (2001b): „Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen“. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]* 2 (3), 118 Absätze. Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01koelblstraub-d.htm>
- Kölbl, Carlos und Straub, Jürgen (2001c): „Qualitative Kulturpsychologie als Wissenschaft“. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]* 2 (2), 30 Absätze. Verfügbar

- über: <http://qualitative-research.net/fqs-texte/2-01/2-01review-koelbl-straub-d.htm>
- König, Hans-Dieter (1998): „Postmoderner Geschichtsverlust. Über Bonengels Film ‚Beruf Neonazi‘ und die Auschwitz-Inszenierungen seines Hauptdarstellers Althans“. In: Jörn Rüsen und Jürgen Straub (Hg.), *Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewußtsein*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 417-450.
- König, Hans-Dieter (2001): „Pädagogische und politische Praktiken eines scheiternden Umgangs mit der Shoah in der Regierungszeit Helmut Kohls. Versuch einer Bilanzierung verschiedener psychoanalytischer Fallrekonstruktionen“. In: Kurt Grünberg und Jürgen Straub (Hg.), *Unverlierbare Zeit. Psychosoziale Spätfolgen bei Nachkommen von Opfern und Tätern des Nationalsozialismus*, Tübingen: edition diskord, S. 119-150.
- Koselleck, Reinhart (1989a): „Historia Magistra Vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte“. In: ders., *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 38-66 (Erstveröffentlichung 1967).
- Koselleck, Reinhart (1989b): „Erfahrungsraum‘ und ‚Erwartungshorizont‘ – zwei historische Kategorien“. In: ders., *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 349-375 (Erstveröffentlichung 1976).
- Koselleck, Reinhart (1989c): „‚Neuzeit‘. Zur Semantik moderner Bewegungsbegriffe“. In: ders., *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 300-348 (Erstveröffentlichung 1977).
- Koselleck, Reinhart, Meier, Christian, Engels, Odilo und Günther, Horst (1975): „Geschichte, Historie“. In: Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Band 2, Stuttgart: Metzler, S. 593-717.
- Kozulin, Alex (1990): *Vygotsky's psychology. A biography of ideas*, London: Harvester Wheatsheaf.
- Krampen, Günther (1991): *Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter*, Göttingen: Hogrefe.
- Krewer, Bernd (1993): *Kulturpsychologie der kulturvergleichenden Psychologie*, Saarbrücken: Arbeiten der Fachrichtung Psychologie – Universität des Saarlandes Nr. 172.
- Krüger, Heidi (1983): „Gruppendiskussionen. Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeiten aus der Sicht der Betroffenen“. *Soziale Welt* 35, S. 90-109.
- Krueger, Richard A. (1988): *Focus groups – A practical guide for applied research*, Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Kuhn, Annette und Schneider, Gerhard (Hg.) (1978): *Geschichte lernen im Museum*, Düsseldorf: Schwann.

- Küppers, Waltraud (1966): Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern, 2., ergänzte Auflage, Bern: Huber (Erstveröffentlichung 1961).
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung, Band 1: Methodologie, 3., korrigierte Auflage, Weinheim: Beltz, PVU.
- Lamnek, Siegfried (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis, Weinheim: Beltz, PVU.
- Laucken, Uwe (1989): Denkformen der Psychologie. Dargestellt am Entwurf einer Logographie der Gefühle, Bern: Huber.
- Laucken, Uwe (1998): „Zur Befreiung des psychologischen Denkens vom biologischen Reduktionismus“. Psychologische Beiträge 40, S. 139-158.
- Laucken, Uwe (1999): „An exceptionally important publication“ – Fritz Heider (1896-1988) (Berichte aus dem Institut zur Erforschung von Mensch-Umwelt-Beziehungen, Nr. 31), Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Laucken, Uwe (2000): „Der Sozialkonstruktivismus und die semantische Wissenschaft vom Menschen“. Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften 9, S. 37-65.
- Lee, Peter, Dickinson, Alaric und Ashby, Rosalyn (1998): „Researching children's ideas about history“. In: James F. Voss und Mario Carretero (Hg.), Learning and reasoning in history. International Review of History Education, Volume 2, London, Portland: Woburn, S. 227-251.
- Lehmann, Rainer H. und Mirow, Jürgen (1991): „Ein Erklärungsmodell: Hintergründe außerschulischer Geschichtsinteressen und schulischer Geschichtskenntnisse“. In: Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen (Hg.), Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 110-120.
- Leinhardt, Gaea, Beck, Isabel L. und Stainton, Catherine (Hg.) (1994): Teaching and learning in history, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Leithäuser, Thomas und Volmerg, Birgit (1979): Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Leitner, Hartmann (1994): Gegenwart und Geschichte. Zur Logik des historischen Bewußtseins, Trier: Habilitationsschrift.
- Létourneau, Jocelyn (2001): „Die Selbst-Erzählung“. In: Jörn Rüsen (Hg.), Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 177-238.
- Lienert, Gustav A. und Raatz, Ulrich (1994): Testaufbau und Testanalyse, 5., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim: Beltz, PVU.
- Lobsien, Max (1909): Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer, Langensalza: Manns Pädagogisches Magazin.

- Lode, Artur (1913): „Die Unterrichtsfächer im Urteil der Schulkinder“. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 14, S. 291-369.
- Lompscher, Joachim (Hg.) (1996): Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute. 2 Bände, Marburg: BdWi-Verlag.
- Loos, Peter (1998): Mitglieder und Sympathisanten rechtsextremer Parteien. Das Selbstverständnis von Anhängern der Partei „Die Republikaner“, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Loos, Peter und Schäffer, Burkhard (2000): 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, S. 1263-1280.
- Luczynski, Jan (1997): „The multivoicedness of historical representation in a changing sociocultural context: Young polish adults' representations of World War II“. Culture & Psychology 3, S. 21-40.
- Luria, Alexander R. (1979): The making of mind. A personal account of Soviet psychology, hg. Michael Cole und Sheila Cole, Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Luria, Alexander R. (1986): Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse, Weinheim: Acta Humaniora.
- Lutz, Felix Ph. (1989): „Empirisches Datenmaterial zum historisch-politischen Bewußtsein“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Bundesrepublik Deutschland. Geschichte, Bewußtsein, Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, S. 150-179.
- Mätzing, Heike C. (1999): Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus: Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR, Hannover: Hahn.
- Magnus, Uwe (1979): „Die Reaktionen auf ‚Holocaust‘. Ergebnisse der Begleitstudien des WDR und der Bundeszentrale für politische Bildung“. Media Perspektiven 4, S. 226-230.
- Maiers, Wolfgang (1988): „Sechzig Jahre Krise der Psychologie“. Forum Kritische Psychologie 21, S. 23-82.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens, Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Mariensfeld, Wolfgang (1974): „Geschichtliches Interesse bei Kindern und Jugendlichen“. In: Karl Filser (Hg.), Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 126-151.
- Matthes, Joachim (1986): „The Operation called ‚Vergleichen‘“. Soziale Welt, Sonderband 8: Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs (hg. von Joachim Matthes), S. 75-99.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken, 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage, Weinheim: Beltz, PVU.

- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons. Social organization in the classroom*, Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Merton, Robert K., Fiske, M. und Kendall, Patricia (1956): *The focused interview*, Glencoe, Ill.: Free Press.
- Merton, Robert K. und Kendall, Patricia (1984): „Das fokussierte Interview“. In: Christel Hopf und Elmar Weingarten (Hg.), *Qualitative Sozialforschung*, 2. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 171-204 (Original 1945/46).
- Métraux, Alexandre (1996): „Das kulturhistorische Forschungsprogramm und was seit Vygotskij vergessen wurde“. In: Joachim Lompscher (Hg.), *Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute*, Band 1, Marburg: BdWi-Verlag, S. 39-50.
- Métraux, Alexandre (2000): „Verfahrenskunst, Methodeninnovation und Theoriebildung in der qualitativen Sozialforschung“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek: Rowohlt, S. 643-652.
- Mey, Günter (1999): *Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen*, Berlin: Köster.
- Mey, Günter (2003): „Qualitative Forschung: Überlegungen zur Forschungsprogrammatisierung und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der Frühen Kindheit“. In: Heidi Keller (Hg.), *Handbuch der Kleinkindforschung*, 3., erweiterte Auflage, Bern: Huber, S. 715-756.
- Meyer, Martina und Straub, Jürgen (1995): *Literaturdokumentation und erste Hinweise zur Ausarbeitung einer Psychologie historischer Sinnbildung*, Bielefeld: Zentrum für interdisziplinäre Forschung.
- Miller, Patricia (1993): *Theorien der Entwicklungspsychologie*, Berlin: Spektrum.
- Mirow, Jürgen (1991): „Geschichtswissen durch Geschichtsunterricht? Historische Kenntnisse und ihr Erwerb innerhalb und außerhalb der Schule“. In: Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen (Hg.), *Geschichtsbewußtsein empirisch*, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 53-109.
- Montada, Leo (2002): „Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets“. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: PVU, S. 418-442.
- Morgan, David L. (1988): *Focus groups as qualitative research*, Newberry Park, London, New Delhi: Sage.
- Mruck, Katja und Mey, Günter (2000): „Qualitative Forschung“. In: Frank Jacobi und Andreas Poldrack (Hg.), *Klinisch-Psychologische Forschung. Ein Praxishandbuch*, Göttingen: Hogrefe, S. 191-208.
- Müller, Klaus E. (1999): *Die fünfte Dimension. Soziale Raumzeit und Geschichtsverständnis in primordialen Kulturen*, Göttingen: Wallstein.
- Müller-Hohagen, Jürgen (1994): *Geschichte in uns. Psychogramme aus dem Alltag*, München: Kneesebeck.

- Müller-Hohagen, Jürgen (Hg.) (1996): Stacheldraht und heile Welt. Historisch-psychologische Studien über Normalität und politischen Terror, Tübingen: edition diskord.
- Neber, Heinz (1999): „Aktives Lernen durch epistemisches Fragen. Generieren versus Kontrollieren im Kontext des Geschichtsunterrichts“. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 4, S. 212-222.
- Nießen, Manfred (1977): Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie – Methodenbegründung – Anwendung, München: Fink.
- Noack, Christian (1994): „Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein“. In: Bodo v. Borries und Hans-Jürgen Pandel (Hg.), *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative Zugänge*, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 9-46.
- Oehler, Christoph (1959): *Das politische Bewußtsein Frankfurter Studierender und Möglichkeiten der politischen Bildung*, Frankfurt/M.: Dissertationsschrift.
- Oerter, Rolf (2002): „Kultur, Ökologie und Entwicklung“. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: PVU, S. 72-104.
- Oerter, Rolf und Montada, Leo (Hg.) (2002): *Entwicklungspsychologie*, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: PVU.
- Pandel, Hans-Jürgen (1991): „Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewußtsein“. In: Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen (Hg.), *Geschichtsbewußtsein empirisch*, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 1-23.
- Pandel, Hans-Jürgen (1994): „Zur Genese narrativer Kompetenz“. In: Bodo v. Borries und Hans-Jürgen Pandel (Hg.), *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative Zugänge*, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 99-121.
- Papadopoulos, Dimitris (1999): *Lew S. Wygotski – Werk und Wirkung*, Frankfurt/M.: Campus.
- Parsons, Michael J. (1982): „Aesthetic development“. In: John M. Broughton und D. J. Freeman-Moir (Hg.), *The cognitive-developmental psychology of James Mark Baldwin*, Norwood: Ablex, S. 389-433.
- Penuel, William R. und Wertsch, James V. (1998): „Historical representation as mediated action: Official history as a tool“. In: James F. Voss und Mario Carretero (Hg.), *Learning and reasoning in history. International Review of History Education*, Volume 2, London, Portland/Or.: Woburn, S. 23-38.
- Pethes, Nicolas und Ruchatz, Jens (unter Mitarbeit von Martin Korte und Jürgen Straub) (Hg.) (2001): *Gedächtnis und Erinnern. Ein interdisziplinäres Lexikon*, Reinbek: Rowohlt.
- Piaget, Jean (1933): „Jugendpsychologie und Geschichtsunterricht“. *Bulletin trimestriel de la Conférence Internationale pour l'enseignement de l'histoire* 2, S. 13-16.
- Piaget, Jean (1947): *La psychologie de l'intelligence*, Paris: Armand Colin.

- Piaget, Jean (1960): „The general problems of the psychobiological development of the child“. In: J. M. Tanner und Bärbel Inhelder (Hg.), *Discussions on child development, Volume IV*, London: Tavistock Publications, S. 3-27.
- Piaget, Jean (1965): *Sagesses et illusions de la philosophie*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, Jean (1971): „The theory of stages in cognitive development“. In: Donald R. Green, Marguerite P. Ford und George B. Flamer (Hg.), *Measurement and Piaget*, New York: McGraw, S. 1-11.
- Piaget, Jean (1972): *Das moralische Urteil beim Kinde*, Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1932).
- Piaget, Jean (1973a): *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1970).
- Piaget, Jean (1973b): *Der Strukturalismus*, Olten: Walter (Original 1965).
- Piaget, Jean (1992): *Das Weltbild des Kindes*, München: DTV (Original 1926).
- Piaget, Jean (1999): „Psychologie des Kindes und Geschichtsunterricht“. In: ders., *Über Pädagogik. Mit einer Einleitung von Silvia Parrat-Dayan und Anastasia Tryphon*, Weinheim: Beltz, S. 118-127 (Original 1933).
- Pike, Kenneth L. (1954): „Emic and etic standpoints for the description of behavior“. In: ders. (Hg.), *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*, Glendale, IL: Summer Institute of Linguistics, S. 8-28.
- Pollock, Friedrich (1955): *Gruppenexperiment – Ein Studienbericht*. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Band 2, Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Popp-Baier, Ulrike (1996): *Perspektiven der Psychologie*, Memorandum Nr. 83 des Instituts für Psychologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Portal, Christopher (Hg.) (1987): *The history curriculum for teachers*, London: The Falmer Press.
- Protzner, Wolfgang und 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.
- Ratner, Carl (1997): *Cultural psychology and qualitative methodology. Theoretical and empirical considerations*, New York: Plenum.
- Reichertz, Jo (2000): „Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek: Rowohlt, S. 276-285.
- Riekenberg, Michael (Hg.) (1994): *Politik und Geschichte in Argentinien und Guatemala*, Frankfurt/M.: Diesterweg.

- Riemann, Gerhard (1987): Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten, München: Fink.
- Roese, Peter Paul (1963): Untersuchungen zum Geschichtsbild Westberliner Jugendlicher. Hauptstudie, Aufsatzauswertung, Berlin: Insitut für Soziologie der Freien Universität Berlin, unv. Manuskript.
- Rosenthal, Gabriele (Hg.) (1997): The holocaust in three-generation-families, London: Cassell.
- Rosenzweig, Linda W. und Weinland, T. P. (1986): „New directions of the history curriculum: A challenge for the 1980s“. *The History Teacher* 19, S. 263-277.
- Roth, Gerhard (1995): Das Gehirn und seine Wirklichkeit, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Roth, Heinrich (1968): Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, 5. Auflage, München: Kösel (Erstveröffentlichung 1955).
- 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: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, Jörn (1990): Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt/M.: Fischer.
- Rüsen, Jörn (1993): Studies in metahistory, hg. von Pieter Duvenage, Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Rüsen, Jörn (1994a): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln, Wien, Weimar: Böhlau.
- Rüsen, Jörn (1994b): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Köln, Wien, Weimar: Böhlau.
- Rüsen, Jörn (1996): „Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik mit Blick auf nicht-narrative Faktoren“. *Internationale Schulbuchforschung* 18, S. 501-543.
- Rüsen, Jörn (1998): „Einleitung: Für eine interkulturelle Kommunikation in der Geschichte. Die Herausforderungen des Ethnozentrismus in der Moderne und die Antwort der Kulturwissenschaften“. In: Jörn Rüsen, Michael Gottlob und Achim Mittag (Hg.), *Die Vielfalt der Kulturen*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 12-36.
- Rüsen, Jörn (2001a): „Einleitung“. In: ders. (Hg.), *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*, Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 1-14.
- Rüsen, Jörn (Hg.) (2001b): *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*, Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

- Rüsen, Jörn (2003): *Kann gestern besser werden? Essays zum Bedenken der Geschichte*, Berlin: Kadmos.
- Rüsen, Jörn, Fröhlich, Klaus, Horstkötter, Hubert und Schmidt, Hans-Günter (1991): „Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet“. In: Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen (Hg.), *Geschichtsbewußtsein empirisch*, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 221-344.
- Rüsen, Jörn, Große-Kracht, Klaus, Hanenkamp, Bernhard und Schmidt, Hans-Günter (1994): „Geschichtsbewußtsein von Schülern und Studenten im internationalen und interkulturellen Vergleich“. In: Bodo v. Borries und Jörn Rüsen (Hg.), *Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich*, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 79-206.
- Rüsen, Jörn und Straub, Jürgen (Hg.) (1998): *Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewußtsein*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sackett, Leroy W. (1919): „A scale in the United States history“. *Journal of Educational Psychology* 10, S. 345-348.
- Saito, Akiko (Hg.) (2000): *Bartlett, culture and cognition*, London: Psychology Press.
- Schäffer, Burkhard (1996): *Die Band – Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*, Opladen: Leske + Budrich.
- Schapp, Wilhelm (1976): *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Mit einem Vorwort zur Neuauflage von Hermann Lübbe*, Wiesbaden: B. Heymann (Erstveröffentlichung 1953).
- Scheloske, Anne (1997): *Die Bedeutung der Schwesternbeziehung in der Biographie von Frauen. Eine explorative Studie. Theoretische, methodologisch-methodische Überlegungen und narrative Interviews mit 50-60jährigen Schwestern*, Trier: Diplomarbeit.
- Schmid-Schönbein, Christiane (1989): *Durch Handeln zum Denken. Eine empirische Untersuchung der Entstehung neuer Erkenntnis*, München: Profil.
- 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, S. 28-35.
- Schmidt, Siegfried J. (Hg.) (1991): *Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schneider, Gerhard (1988): „Vorwort“. In: ders. (Hg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Schneider, Hans-Julius (1999): „Handlung – Verhalten – Prozeß: Skizze eines integrierten Ansatzes“. In: Jürgen Straub und Hans Werbik (Hg.), *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*, Frankfurt/M.: Campus, S. 27-48.

- School Examinations and Assessment Council (1992): Specification for the development of tests in history for pupils at the end of the third key stage of the national curriculum, unpublished manuscript.
- Schott, Rüdiger (1968): „Das Geschichtsbewußtsein schriftloser Völker“. Archiv für Begriffsgeschichte 12, S. 166-205.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze, Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit, Den Haag: Nijhus.
- Schütze, Fritz (1976): „Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen“. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), Kommunikative Sozialforschung, München: Fink, S. 159-260.
- Seibt, Gustav (2001): „Kein Pathos nirgends. Karl Heinz Bohrer's Trauer über die verlorene deutsche Geschichte“. Die Zeit, 5. Juli 2001, S. 37.
- Seixas, Peter (1993): „Popular film and young people's understanding of the history of native-white relations“. The History Teacher 26, S. 351-370.
- Seixas, Peter (1994): „Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism“. American Journal of Education 102, S. 261-285.
- Seixas, Peter (1998): „Historisches Bewußtsein. Wissensfortschritt in einem post-progressiven Zeitalter“. In: Jürgen Straub (Hg.), Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 234-265.
- Shemilt, Dennis J. (1980): History 13-16. Evaluation study, Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shotter, John (1990): Knowing of the third kind, Utrecht: ISOR.
- Siegal, Michael und Peterson, Candida C. (Hg.) (1999): Children's understanding of biology and health, New York: Cambridge University Press.
- Smedslund, Jan (1991): Psycho-Logic, New York: Springer.
- Sodian, Beate (2002): „Entwicklung begrifflichen Wissens“. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: PVU, S. 443-468.
- Sonntag, Kurt (1932): Das geschichtliche Bewußtsein des Schülers. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie, Erfurt: Stenger.
- Srubar, Ilja (2001): „Rekonstruktion und Übersetzen als Elemente interkulturellen Vergleichens“. Vortrag auf der Tagung „Übersetzung als Medium der Integration und des Kulturverstehens“ am Kulturwissenschaftlichen Institut Essen vom 21.-23. Juni 2001.
- Stegmüller, Wolfgang (1978): Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Eine kritische Einführung, Band I, 6. Auflage, Stuttgart: Kröner.
- Steiner, Gerhard (1978): „Piaget, Genetische Erkenntnistheorie und Strukturalismus. Einleitung zum ersten Teil“. In: ders. (Hg.), Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band VII. Piaget und die Folgen. Entwicklungspsychologie, Denkpsychologie, Genetische Psychologie, Zürich: Kündler, S. 3-7.

- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung, Weinheim, München: Juventa.
- Steinke, Ines (2000): „Gütekriterien qualitativer Forschung“. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 319-331.
- Stern, William (1905): „Die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer“. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 6, S. 267-279.
- Studel, Ursula und 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 und methodische Argumente in systematischer Absicht, Heidelberg: Asanger.
- Straub, Jürgen (1993): Geschichte, Biographie und friedenspolitisches Handeln. Biographieanalytische und sozialpsychologische Studien auf der Basis von narrativen Interviews mit Naturwissenschaftlern und Naturwissenschaftlerinnen, Opladen: Leske + Budrich.
- Straub, Jürgen (1994): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien und die verstehend-erklärende Psychologie. Darstellung und Kritik einer Handlungspsychologie, unveröffentlichtes Manuskript.
- Straub, Jürgen (1998a): „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, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 81-169.
- Straub, Jürgen (Hg.) (1998b): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Straub, Jürgen (1999a): Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie, Berlin, New York: de Gruyter.
- Straub, Jürgen (1999b): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften, Göttingen: Wallstein.
- Straub, Jürgen (1999c): „Narrative Handlungserklärungen im Licht einer pragmatisch-epistemischen Erklärungstheorie“. In: Jürgen Straub und Hans Werbik (Hg.), Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs, Frankfurt/M.: Campus, S. 261-283.
- Straub, Jürgen (2001): „Erbschaften des nationalsozialistischen Judözids in ‚Überlebenden-Familien‘ und die Nachkommen deutscher Täter“. In: Kurt Grünberg und Jürgen Straub (Hg.), Unverlierbare Zeit. Psychosoziale Spätfolgen des Nationalsozialismus bei Nachkommen von Opfern und Tätern, Tübingen: edition diskord, S. 223-280.

- Straub, Jürgen, Garz, Detlef und Krüger, Heinz-Hermann (2001): „Begegnung mit dem Fremden. Einführung in den Themenschwerpunkt“. Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, S. 3-13.
- Straub, Jürgen und Kölbl, Carlos (2001): „Geschichtsbewußtsein“. In: Nicolas Pethes und Jens Ruchatz (unter Mitarbeit von Martin Korte und Jürgen Straub) (Hg.), Gedächtnis und Erinnern. Ein interdisziplinäres Lexikon, Reinbek: Rowohlt, S. 226-228.
- Strauss, Anselm (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Mit einem Vorwort von Bruno Hildenbrand, München: Fink (Original 1987).
- Teaching History Research Group (1991): How to plan, teach and assess history in the national curriculum, Oxford: Heinemann Educational.
- Teschner, Manfred (1968): Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien, Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Thomae, Hans (1968): Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie, Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, Alexander (2000): „Forschungen zur Wirksamkeit von Handlungsstandards“. Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften 9, S. 231-279.
- Toebe, Peter, Harnatt, Jochen, Schwemmer, Oswald und Werbik, Hans (1971): „Beiträge der konstruktiven Philosophie“. In: Klaus A. Schneewind (Hg.), Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, München, Basel: Reinhardt, S. 93-115.
- Tomasello, Michael (1999): The cultural origins of cognition, Boston: Harvard University Press.
- Torney, Judith V., Oppenheim, Abraham N. und Farnen, Russell F. (1975): Civic education in ten countries. International studies in evaluation VI, Stockholm/New York: Almqvist & Wiksell/Wiley.
- Torney-Purta, Judith (1994): „Dimensions of adolescent's reasoning about political and historical issues: ontological switches, developmental processes, and situated learning“. In: Mario Carretero und James F. Voss (Hg.), Cognitive and instructional processes in history and the social sciences, Hillsdale/NJ, Hove/UK: Erlbaum, S. 103-122.
- Tryphon, Anastasia und Vonèche, Jacques (Hg.) (1996): Piaget-Vygotsky. The social genesis of thought, Hove East Sussex: Psychology Press.
- Tulving, Endel (1985): „How many memory systems are there?“ American Psychologist 40, S. 385-398.
- Valsiner, Jaan (1989): Human development and culture. The social nature of personality and its study, Massachusetts, Toronto: Lexington Books.
- Valsiner, Jaan und van der Veer, René (1988): „Lev Vygotsky and Pierre Janet: On the origin of the concept of sociogenesis“. Developmental Review 8, S. 52-65.

- Van der Veer, René und Valsiner, Jaan (1991): *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis*, Blackwell: Oxford.
- Volmerg, Brigitte (1977): „Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis“. In: Thomas Leithäuser, Birgit Volmerg, Gunter Salje, Ute Volmerg und Bernhard Wutka (Hg.), *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 184-217.
- Voss, James F. und Carretero, Mario (Hg.) (1998): *Learning and reasoning in history*. *International Review of History Education*, Volume 2, London, Portland/Or.: Woburn.
- Vygodskaja, Gita L. und Lifanova, Tamara M. (2000): „Lev Semjonovic Vygotskij“. *Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit*. Herausgegeben von Joachim Lompscher und Georg Rückriem, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Vygotskij, Lev S. (2002): *Denken und Sprechen*. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Mit einem Nachwort von Alexandre Métraux, Weinheim: Beltz (Original 1934).
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden*. Studien zur Phänomenologie des Fremden, Band 1, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1999): „Symbolik, Kreativität und Responsivität. Grundzüge einer Phänomenologie des Handelns“. In: Jürgen Straub und Hans Werhik (Hg.), *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 243-260.
- Warburg, Aby M. (1992): *Ausgewählte Schriften und Würdigungen*. Herausgegeben von D. Wuttke, Baden-Baden: Koerner.
- Weaver, Robert B. und Traxler, Arthur E. (1931): „Essay examination and objective tests in United States history in the junior high school“. *School Review* 39, S. 689-695.
- Weidemann, Doris (2001): „Learning about ‚face‘ – ‚subjective theories‘ as a construct in analysing intercultural learning processes of Germans in Taiwan“. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 2 (3) [On-line Journal]. Verfügbar über: www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01weidemann-e.htm
- Weidenfeld, Werner (1989): *Geschichtsbewußtsein der Deutschen*. Materialien zur Spurensuche der Nation, 2. Auflage, Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Wehler, Hans-Ulrich (2001): *Historisches Denken am Ende des 20. Jahrhunderts. 1945-2000*, Göttingen: Wallstein.
- Welsch, Wolfgang (1988): *Unsere postmoderne Moderne*, 2. Auflage, Weinheim: VCH.
- Welzer, Harald, Moller, Sabine und Tschuggnall, Karoline (unter Mitarbeit von Olaf Jensen und Torsten Koch) (2002): „Opa war kein Nazi.“ *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*, Frankfurt/M.: Fischer.

- Welzer, Harald, Montau, Robert und Plaß, Christine (unter Mitarbeit von Martina Piefke) (1997): „Was wir für böse Menschen sind.“ Der Nationalsozialismus im Gespräch zwischen den Generationen, Tübingen: edition diskord.
- Werbik, Hans (1974): Theorie der Gewalt. Eine neue Grundlage für die Aggressionsforschung, München: Fink.
- Werbik, Hans (1985): „,Psychonomie‘ und ,Psychologie‘. Zur Notwendigkeit der Unterscheidung zweier Wissenschaften“. In: Clemens Burrichter, Rüdiger Inhetveen und Rudolf Kötter (Hg.), Technische Rationalität und rationale Heuristik, Paderborn: Schöningh, S. 109-121.
- Werbik, Hans (1991a): „Naturkausalität und Wahlfreiheit“. Zeitschrift für Sozialpsychologie 22, S. 245-255.
- Werbik, Hans (1991b): „Welchen Preis hat die Einheit der Psychologie?“ Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erziehungskultur 2, S. 38-39.
- Werbik, Hans und Appelsmeyer, Heide (1999): „Handlungsbegriff und Perspektivität. Eine Diskussion traditioneller Perspektiven psychologischer Erkenntnisgewinnung“. In: Jürgen Straub und Hans Werbig (Hg.), Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs, Frankfurt/M.: Campus, S. 74-92.
- Werner, Heinz (1957): „The concept of development from a comparative and organismic point of view“. In: Dale B. Harris (Hg.), The concept of development, Minneapolis: University of Minnesota Press, S. 125-148.
- Wertsch, James V. (1996): Vygotskij und die gesellschaftliche Bildung des Bewußtseins. Herausgegeben von Georg Rückriem, Marburg: BdWi-Verlag (Original 1988).
- Wertsch, James V. und Rozin, Mark (1998): „The russian revolution: official and unofficial accounts“. In: James F. Voss und Mario Carretero (Hg.), Learning and reasoning in history. International Review of History Education, Volume 2, London, Portland/Or.: Woburn, S. 39-60.
- Weymar, Ernst (1961): Das Selbstverständnis der Deutschen: ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19. Jahrhundert, Stuttgart: Klett.
- Wiedemann, Peter (1986): Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews, Weinheim: Beltz, PVU.
- Wiesemüller, Gerhard (1972): Unbewältigte Vergangenheit – überwältigende Gegenwart?, Stuttgart: Klett.
- Wiggershaus, Rolf (1997): Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung, 5. Auflage, München: DTV.
- Wilberg, Sylwia (1997): „Geschlechtsbezogene Leistungsunterschiede im Fach Geschichte“. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 3, S. 255-259.
- Wilberg, Sylwia (1999): „Sex differences in historical knowledge and school grades: a 26 nation study“. Personality and Individual Differences 6, S. 1221-1229.

- Wilberg, Sylwia und Rost, Detlef H. (1999): „Große Klassen – kleine Leistung? Klassenstärken und Geschichtskennntnisse in fünfzehn Ländern“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 31, S. 138-143.
- Willis, Paul (1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*, Frankfurt/M.: Syndikat (Original 1977).
- Wimmer, Heinz und Perner, Josef (1983): „Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception“. *Cognition* 13, S. 103-128.
- Winch, Peter (1966): *Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1958).
- Windelband, Wilhelm (1894): *Geschichte und Naturwissenschaft*, Straßburg: Rektoratsreden.
- 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, S. 73-87.
- Wineburg, Samuel S. (Hg.) (1994): „Special issue on history teaching“. *Educational Psychology* 29, Heft 2.
- Wineburg, Samuel S. (1998): „Die psychologische Untersuchung des Geschichtsbewußtseins“. In: Jürgen Straub (Hg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein*. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 298-337.
- Wineburg, Samuel S. (2001): „Sinn machen: Wie Erinnerung zwischen den Generationen gebildet wird“. In: Harald Welzer (Hg.), *Das soziale Gedächtnis*. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg: Hamburger Edition, S. 179-204.
- Wineburg, Samuel S. und Fournier, Janice (1993): „Thinking in time“. *History News* 3, S. 26 f.
- Wineburg, Samuel S. und Fournier, Janice (1994): „Contextualized thinking in history“. In: Mario Carretero und James F. Voss (Hg.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 285-308.
- Winner, Ellen und Leekam, Susan R. (1991): „Distinguishing irony from deception: Understanding of the speaker's second-order intentions“. *British Journal of Developmental Psychology* 9, S. 257-270.
- Wolf, Dagmar (2001): „Zur Ontogenese narrativer Kompetenz“. In: Jörn Rüsen (Hg.), *Geschichtsbewußtsein*. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 137-176.
- Woolley, Jacqueline D. und Wellman, Henry M. (1990): „Young children's understanding of realities, nonrealities, and appearances“. *Child Development* 61, S. 946-961.
- Wright, Georg H. v. (1974): *Erklären und Verstehen*, Frankfurt/M.: Athenäum.

- Wygotski, Lew S. (1977): Denken und Sprechen. Mit einer Einleitung von Thomas Luckmann. Herausgegeben von Johannes Helm, Frankfurt/M.: Fischer (Original 1934).
- Wygotski, Lew S. (1979): Psychologie der Kunst, 2. Auflage, Dresden: Verlag der Kunst (Original 1925).
- Wygotski, Lew S. (1985a): „Das Bewußtsein als Problem der Psychologie des Verhaltens“. In: ders., Ausgewählte Schriften, Band 1: Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie, herausgegeben von Joachim Lompscher, Köln: Pahl-Rugenstein, S. 279-308 (Original 1925).
- Wygotski, Lew S. (1985b): „Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung“. In: ders., Ausgewählte Schriften, Band 1: Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie, herausgegeben von Joachim Lompscher, Köln: Pahl-Rugenstein, S. 57-277 (Original 1927).
- Wygotski, Lew S. (1987): „Pädologie des frühen Jugendalters“. In: ders., Ausgewählte Schriften, Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit, herausgegeben von Joachim Lompscher, Köln: Pahl-Rugenstein, S. 307-658 (Original 1931).
- Wygotski, Lew S. (1992): Geschichte der höheren psychischen Funktionen, Münster: Lit (Original 1930).
- Wygotski, Lew S. (1996): Die Lehre von den Emotionen: eine psychologiehistorische Untersuchung, herausgegeben von Alexandre Métraux, Münster: Lit (Original 1934).
- Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, herausgegeben von Lothar Krappmann und Hans Oswald, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Zipfel, Gerhard (1998): „Vom weiblichen Blick auf den männlichen Krieg“. In: Hamburger Institut für Sozialforschung (Hg.), Besucher einer Ausstellung, Hamburg: Hamburger Edition, S. 141-160.

ANHANG: VERZEICHNIS DER TABELLEN

Tabelle 1:	Geschichtsbewußtsein: erste konzeptuelle Bestimmungen	27
Tabelle 2:	Konstituenten eines modernen Geschichtsbewußtseins	38
Tabelle 3:	Auszug aus einem Fragebogen von v. Borries (1994: 138, 141, 150)	207
Tabelle 4:	Auszug aus einem Fragebogen von Rösen, Fröhlich, Horstkötter und Schmidt (1994: 269 ff.)	208
Tabelle 5:	Das Schema einer narrativen Erklärung sensu Arthur Danto (1980: 371 f.)	210
Tabelle 6:	Zusammensetzung der Stichprobe	214
Tabelle 7:	Transkriptionssystem (aus: Scheloske 1997: 55)	216
Tabelle 8:	Vergleichende Interpretationen im Forschungsprozeß (Tabelle nach Straub 1999a: 221)	221
Tabelle 9:	Gegenstände, die die Forschungspartner mit Geschichte verbinden	229
Tabelle 10:	Historische Figuren und Persönlichkeiten	232
Tabelle 11:	Historisch wichtige Gruppen/Kollektive	233
Tabelle 12:	Historische Stätten	234
Tabelle 13:	Historische Zeitabschnitte und Epochen	234
Tabelle 14:	Historische Ereignisse und Prozesse	235
Tabelle 15:	Medien historischer Repräsentation	235
Tabelle 16:	Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs	281
Tabelle 17:	Kategorien zur Ordnung der Geschichte	288
Tabelle 18:	Konzepte historischer Entwicklung	298
Tabelle 19:	Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen	312
Tabelle 20:	Modi historischen Verstehens und Erklärens	328

Neu im transcript Verlag

Alexander Schug

History Marketing

Ein Leitfaden zum Umgang mit
Geschichte in Unternehmen

September 2003, 220 Seiten,
kart., 25,80 €.

ISBN: 3-89942-161-2

Kreativ vermittelte Unternehmensgeschichte ist ein wichtiger Faktor für Unternehmenskultur und Zielgruppenansprache, denn sie bietet wie kein zweites Gebiet wichtige Ressourcen zur Herstellung von Vertrauen, Glaubwürdigkeit und Sympathie und damit zur profilierten Darstellung von Unternehmen.

Das vergleichsweise neue, aber dynamische Gebiet des »History Marketing« bietet gerade auch kleinen und mittleren Unternehmen ein großes Spektrum an praktischen Instrumenten, die eigene Geschichte nicht nur anlässlich des Firmenjubiläums aufleben zu lassen: Die Unternehmensgeschichte kann eine wertvolle Ressource für die gesamte Unternehmenskultur darstellen und wird daher zunehmend von Marketing-, PR- und Werbefachleuten als fester Bestandteil des Kommunikations-Mixes genutzt.

Eine weitere Zielgruppe des Ratgebers sind qualifizierte Geisteswissenschaftler, denen das junge Feld des History Marketing interessante berufliche Perspektiven eröffnet.

Der Praxis-Guide behandelt insbesondere die folgenden Punkte: Für welche Unternehmen kommt History Marketing in Frage? Welche Zielgruppen spricht das History Marketing an? Anlässe des History Marketing, Instrumente und Maßnahmen des History Marketing, Archive, Eventkommunikation, Ausstellungen/Museum, Geschichtsvereine, Jubiläumsverkäufe, Merchandising, Publikationen, Stiftungsdozentur/-professur für Unternehmensgeschichte, Werbung mit Geschichte, Presse- und Medienarbeit im Rahmen des History Marketing, Erfolgskontrolle

Alexander Schug (M.A.) ist Historiker und arbeitete als Berater bei einer führenden deutschen PR-Agentur. Er ist mit dem Historiker Hilmar Sack Inhaber und Geschäftsführer der »Vergangenheitsagentur – The History Agency«, Berlin.

Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:

www.transcript-verlag.de