

Geschichtsdidaktik zwischen Legitimationszwang und Hyperdisziplin

Dagmar Klose

Unterschiedliche Traditionslinien

Anders als die Didaktiken mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer, die sich auf Gesetzesaussagen berufen und Unterrichtsziele von konkreten gegenwärtigen und künftigen professionellen Anforderungen ableiten können, ist die Didaktik der Geschichte und des Geschichtsunterrichts in das Traditionsverständnis der Gesellschaft eingebunden. Sie reflektiert somit auch immer die gesellschaftlich dominierende Perspektivität des Welt- und Selbstverständnisses sowie das angestrebte Wertesystem. Diese Perspektivität bildet zugleich den interpretatorischen Schlüssel zur Vergangenheit.

Selbstverständlich können diese Thesen gründlich zerpfückt werden, und dies geschieht auch im wissenschaftlichen und politischen Disput. Gewiß macht es einen großen Unterschied, ob sich eine totalitäre, diktatorische oder zumindest „geschlossene“ Gesellschaft mit einem monolithischen Wahrheitsanspruch zu legitimieren versucht und ein historisches Kontinuum auch um den Preis von Geschichtsfälschungen und -klitterungen schafft oder ob eine pluralistische Gesellschaft verschiedene Modelle von Vergangenheit und auch offene Vermittlungsprozesse zuläßt bzw. für wünschenswert erachtet.

Eine grundlegende Position dürfte jedoch nicht strittig sein:

Kollektive Erinnerung, die von Generation zu Generation weitergegeben wird, ist in den Rahmen der jeweiligen Geschichtskultur eingebettet, die als Geschichtsbewußtsein subjektiv angeeignet wird.

Historiker und Didaktiker sind Zeitgenossen und unterliegen somit bestimmten Zwängen. Sie befinden sich wie andere Menschen auch „in einem doppelten Käfig, der größere hat seine Grenzen durch die Epoche und den uns dadurch möglichen Raum, der kleinere, uns immer selbst betreffend, ist die Lebensgeschichte, unser eigenes Gewordensein.“ (Wessel 1993, S.23) Diese Metapher, mit der der Humanontologe Wessel die im Individuum und in der Epoche angelegten Erkenntnismöglichkeiten und -bedürfnisse beschreibt, ist unter Historikern und Didaktikern durchaus nicht unstrittig. Nicht ungeteilt ist die Auffassung, daß es bei aller wissenschaftlichen Redlichkeit naiv wäre, von „objektiver“ Erkenntnis auszugehen. Wiederum ist es eine grundlegende didaktische Prämisse, daß eine solche entsubjektivierte, vom Lebenszusammenhang losgelöste Erkenntnis weder möglich noch wünschenswert sei, liefe dies den Orientierungsbedürfnissen der Zeitgenossen an der Vergangenheit doch geradezu zuwider.

Über das Disziplinverständnis der Geschichtsdidaktik nach 1989 zu schreiben, bedeutet folglich, über zwei sehr verschiedene Traditionslinien der Disziplin in der alten Bundesrepublik und der DDR zu reflektieren, bevor das Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik an der Universität Potsdam dargestellt werden kann. Schon die Ausgangsposition ist ungeeignet, eine parallele, aufeinanderbezogene Wissenschaftsgenese zu versuchen, denn der Unterschied zwischen Didaktik und Methodik ist kein marginaler, sondern ein sehr grundsätzlicher. Daran ändert auch das Faktum nichts, daß die Geschichtsmethodik der DDR 1990 ihr Türschild auswechselte und sich Didaktik nannte.

Dabei muß berücksichtigt werden, daß die Sicht auf die Situation der Disziplin bei Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern in der Bundesrepublik Deutschland sehr unterschiedlich ist; es wird sehr stark vom jeweiligen Forschungsinteresse und vom Geschichtsverständnis überhaupt geprägt.

Ein Höhepunkt geschichtsdidaktischer Theoriebildung in der alten Bundesrepublik erfolgte in den 60er und 70er Jahren aus der Notwendigkeit zur Krisenbewältigung. Die

Legitimationskrise historischer Bildung zwang dazu, über Ziele, Inhalte und Formen des Lehrens und Lernens von Geschichte grundlegend nachzudenken. Krisenbewältigung „durch Wendungen ins Grundsätzliche“ manifestierte sich in einem enormen Schub „an Prinzipienreflexion und Theoriebildung“ und institutionell in der Entwicklung geschichtsdidaktischer Professuren an Universitäten, der Gründung einer eigenständigen Fachzeitschrift, der Publikation synthetisierender oder zumindest summierender Darstellungen sowie in der Aufnahme fachdidaktischer Anteile in das Studium für das Lehramt an höheren Schulen. (Rüsen 1994, S.1 24)

In dieser Zeit der Innovation hat sich ein Kreis namhafter Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker etabliert, die die gegenwärtige Situation der Disziplin durchaus unterschiedlich sehen:

Aus der Außenperspektive zeichnen sich zwei große Lager ab:

Das eine gibt sich eher konservativ, d.h. man geht von der Bewahrung des Errungenen aus, das man durch weitere Einzelarbeiten modifiziert und angereichert sieht. (Uffelmann 1996, S.24 ff.)

Die andere, zahlenmäßig geringere Schar, spricht unverhüllt von Krise und (notwendig) neuer Perspektive der Geschichtsdidaktik. Es sind dies gerade und vor allem diejenigen Didaktiker, die geschichtstheoretische Fragestellungen aufgreifen und weiterentwickeln; jene, die in ihren empirischen Untersuchungen mit den realen Wirkungen historischen Lernens konfrontiert werden, und solche, die sich einen engen Praxisbezug bewahrt haben. Diese Wissenschaftler haben ein stark ausgeprägtes interdisziplinäres Interesse; sie verorten die Didaktik der Geschichte zunehmend in den Sozialwissenschaften bzw. in der Kulturwissenschaft.(v. Borries 1990, S. 2ff; Rüsen 1994, S.122ff; Pandel 1995)

Das Kardinalproblem, das ungeachtet verschiedener wissenschaftlicher Standorte bleibt, hat Rüsen ausgesprochen: „Sie (die Geschichtsdidaktik – D.K.) hatte (...) ihren disziplinären Status neben, ja jenseits der Praxis errungen, über die sie Theorien ausbildete. Sie hatte sich ohne einen institutionellen Praxisbezug etabliert.“ (Rüsen S. 126) V. Borries konkretisiert diese globale Feststellung dahingehend, daß es bislang nicht gelungen sei, für das Unterrichtsfach Geschichte eine Lernstruktur und Entwicklungslogik zu erarbeiten.(v. Borries 1990, S.2)

Die Geschichtsmethodik der DDR kam aus einer ganz anderen Richtung, nämlich aus eben dieser Unterrichtspraxis. Fest verankert in der einphasigen Geschichtslehrerausbildung, oblag es ihr im wesentlichen allein, die Studierenden mit grundlegendem methodischem Rüstzeug auszustatten und sie auch so weit zu befähigen, daß sie selbständig die unterrichtliche Praxis bewältigen konnten. Zum Teil noch selbst unterrichtend, galt es als das Markenzeichen geschichtsmethodischer Qualität, die theoretischen Positionen vorzumachen und mit dem Beispiel gelungenen Unterrichts und unter Verweis auf gute Lernergebnisse sowohl die Geschichtsmethodik als Wissenschaftsdisziplin als auch die eigene Rolle als Lehrerbildner überzeugend darzustellen. Die Geschichtsmethodik stand den Erziehungswissenschaften sehr nahe, obwohl sie strukturell in der Geschichtswissenschaft verankert war.

Kategoriales Selbstverständnis, Theoriebildung überhaupt, konnten nur im engen Zirkel des sozialistischen Bildungs- und Erziehungskonzepts öffentlichkeitswirksam werden. Den Kernbestandteil bildete zweifellos das marxistisch-leninistische Geschichtsbild. Darum ist es wohl folgerichtig, daß innovative Überlegungen und Forschungsergebnisse bei den Feinstrukturen historischen Lernens zu finden sind bzw.in den Grauzonen sich überlappender Bezugswissenschaften. Dies gilt vor allem für qualitative empirische Untersuchungen zu kindlichjugendlichem Geschichtsbewußtsein. Auf Grund des ideologischen Filters, durch den entsprechende Darstellungen geprägt sind, konnte bisher beim Versuch eines Vergleiches von westdeutscher Geschichtsdidaktik und DDR-Geschichtsmethodik im Grunde kaum Vergleichbares oder gar Bewahrenswertes ermittelt werden. (Mütter 1994, S. 96ff.)

Zum gegenwärtigen Selbstverständnis

Leider lassen sich diese beiden Herkunftsmale, das geschichtstheoretisch trüchtige und das praxisrelevante, nicht einfach miteinander verbinden, denn es liegen ihnen systembedingt unterschiedliche Wissenschaftssysteme zugrunde. Deren konstruktiv-kritisches Zusammenfügen braucht Zeit, damit Veränderungen nicht nur semantischer Netze großen Ausmaßes stattfinden können. Da es sich beim Geschichtsbewußtsein um eine ganz wesentliche Komponente der Identität handelt, kann man sicherlich so weit gehen zu sagen, daß sich Veränderungen der psychischen Struktur vollziehen.

Diesen Zeitfaktor eingerechnet, könnte das mehrfach angesprochene neuerliche Krisenbewußtsein allerdings wiederum eine Wende ins Grundsätzliche zur Folge haben, auch wenn die historische Zäsur - mit Sicherheit ging 1989 eine Epoche zu Ende - in ihren Folgerungen und Wirkungen bisher kaum Konturen annimmt.

Den hohen Anspruch an die Geschichtsdidaktik einzulösen, den Rüsen im Symbol des „philosophischen Kopfes“ als Gegenpart zum „Brotgelehrten“ manifestiert, bedeutet, „eine Sachkompetenz zu erzeugen, die den praktischen Erfordernissen kultureller Aufgaben der historischen Erinnerung in Schule und Öffentlichkeit gerecht wird“. (Rüsen 1994, S.129)

Geschichtskultur, Geschichtsbewußtsein, Sinnfindung und Sinnbildung, Identität - das sind Schlüsselworte, die das theoretische Gebäude der Wissenschaftsdisziplin konstituieren und auch der Theorie und Praxis eines sehr weit aufgefaßten Begriffes von historischem Lernen die Lebensader verleihen. Ein sich so verstehender Didaktiker muß sich als interdisziplinärer Grenzgänger akzeptieren, wohl wissend, daß er in die Töpfe vieler angrenzender Wissenschaftsdisziplinen schauen muß - die Philosophie, Anthropologie, Kulturwissenschaft, Psychologie, Linguistik ..., ohne daß er sich anmaßt, zum Spezialisten des anderen zu werden. Aber er muß ein Interesse für mögliche Menschheitsperspektiven, für Gesellschaftsprognosen, für Menschenbilder und veränderte Kommunikationsprozesse entwickeln, also ganz große Fragen. Und diese sind dann, bezogen auf verschiedene Adressatengruppen sowie Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Entwicklungsperioden, „kleinzuarbeiten“.

Mit diesem Anspruch ist die Geschichtsdidaktik keine Subdisziplin der Geschichtswissenschaften, sondern eher eine Metawissenschaft, die die Geschichte der Geschichtswissenschaften in ihren kulturellen Zusammenhängen reflektiert.

So wichtig dieser Anspruch ist, so verdächtig ist er auch für streng disziplinär arbeitende Historiker, die „das Beharren auf der fundamentalen Spezifik geschichtsdidaktischer Problemstellung als Ausweichen oder Unterlaufen der fachlichen Standards interpretieren. Die Geschichtsdidaktik sollte das Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft, die Borniertheit des historischen Fachmenschentums und die damit fast zwangsläufig verbundene Austrocknung oder Verdrängung spezifisch pädagogischer Sinnpotentiale in der historischen Erinnerungsarbeit energisch kritisieren, aber das tut sie schon lange nicht mehr: Sie möchte sich die eh kaum vorhandenen Sympathien für ihren pädagogischen Eigensinn nicht verscherzen.“ (Rüsen 1994, S. 137f.)

Andererseits ist auch die Fachdidaktik selbst nicht schuldlos an der Diskreditierung ihrer Disziplin, lebt doch die Legitimation einer Wissenschaft von ihrer empirischen Forschung Gerade diese aber ist ein Mangelsyndrom innerhalb der Geschichtsdidaktik.

Gerade aus einer interdisziplinär theoriegeleiteten Interpretation empirischer Befunde kommen unübersehbare Signale für eine möglichst ganzheitliche Vermittlung historischer Vorstellungen, die einen komplexen Bewußtseinsraum schaffen. Zweifellos ist ein Trend in den Geschichtswissenschaften zur Gesellschaftsgeschichte und, zunehmend artikuliert, zur Kulturgeschichte, didaktisch besonders interessant, ermöglichen diese Ansätze doch die lern- und bewußtseinspsychologisch notwendige „Tiefe“ bei der Annäherung an den Aneignungsgegenstand. Auch kann man davon ausgehen, daß eine solch breit gefächerte und

vielfach geschichtete Erinnerungsarbeit größere Chancen hat, vielfältige Erkenntnisbedürfnisse zu befriedigen.

Die von Wehler (1996, S.46) umrissenen Vorzüge - aber auch Gefahren - der Kulturgeschichte könnten angesichts eines überholten Fächerkanons an den Schulen sowie der seit langem diskutierten Novellierung der Struktur von Studiengängen an Universitäten gerade unter dem Druck finanzieller Kürzungen zu der notwendigen Spezialisierung und Synthese oder Integration verschiedener Forschungsansätze innerhalb des historischen Institutes, aber auch darüber hinaus veranlassen. Eine solche Entwicklung wäre in der Tat ein modernes Spezifikum dieser kleinen forschungsintensiven Universität vor den Toren Berlins mit seinen Massenuniversitäten.

Ein sehr wichtiges Feld der Geschichtsdidaktik bildet die Didaktik des Geschichtsunterrichts. Das Bekenntnis zum Geschichtsbewußtsein als zentraler Kategorie historischen Lernens hat bislang nicht zu dessen Thematisierung als bzw. im Lernprozeß geführt. Es ist im Gegenteil symptomatisch, daß der Theorie vom Geschichtsbewußtsein keine adäquate Methodik folgte, sei es auf der Ebene gesellschaftlicher historischer Vermittlungs- und Rezeptionsprozesse oder sei es auf dem speziellen Sektor schulischen und unterrichtlichen historischen Lernens.

Bemerkenswert ist der Widerspruch zwischen dem hohen Niveau der erörterten Sachsystematik und den ernüchternden Ergebnissen empirischer Untersuchungen zum individuellen Geschichtsbewußtsein.

Je nach Forschungsinteresse der Geschichtsdidaktiker wird diese Kluft in unterschiedlichem Maße wahrgenommen und auch auf der Grundlage sehr verschiedener Erklärungsansätze interpretiert:

Schörken (1979, S. 74) erklärt die Befunde mit der Existenz zweier grundlegend verschiedener Qualitäten von Geschichtsbewußtsein, zweier „Welten“ von Geschichtsbewußtsein, die unverbunden nebeneinander existieren: das „wissenschaftliche“ neben dem „trivialen“. Er schließt dann weiter resigniert auf eine relative Einflußlosigkeit der wissenschaftlichen Geschichtsvermittlung.

Knoch (1992, S.278) wertet analoge Befunde vorsichtiger und warnt vor der unzulässigen Abqualifizierung individuellen Geschichtsbewußtseins. Er mahnt zur Skepsis gegenüber solchen Theorien, „die den Umgang mit und die Aneignung von Geschichte lediglich als Rekonstruktion nach Regeln ausschließlich der fachlichen Logik interpretieren.

Tieferliegenden Schichten des Problems nähert sich Rumpf (1977, S.316), wenn er im fachwissenschaftlich anfechtbaren Sprechen über Geschichte nicht lediglich ein pejorativ zu bewertendes Geschichtsbewußtsein sieht, sondern einen verborgenen SINN dahinter vermutet. Dieser dirigierende verborgene Sinn, von nicht wenigen Historikern als fachfremd exkommuniziert oder als Sinnstiftung durch die Didaktik verdächtig gemacht, bleibt in der Theorie des Geschichtsbewußtseins keineswegs unreflektiert. Er zieht sich im Gegenteil als roter Faden durch die geschichtstheoretische Erörterung von J. Rüsen. Der geschichtstheoretisch orientierte Didaktiker sieht diesen integrierenden Sinn in einer komplexen Beziehung zwischen historischem Situationsbezug und Selbstbezug des Bewußtseins, zwischen Geschichtsschreibung und Lebenswelt, und in einer sich verändernden Varianz. (Rüsen 1994, S. 22) Von einem strukturierenden Zentrum des Geschichtsbewußtseins geht auch Pandel (1991, S. 13) aus. Es bildet die Sinn-Mitte in seinem Strukturgitter des Geschichtsbewußtseins. Bei Rüsen ist es die „sinngenerierende Ich-Tiefe“ oder das „Selbst-Bewußtsein“, und beide Autoren sehen das Phänomen in der Tiefe der jeweiligen Subjektivität verortet. Die Nähe zu Wygotski und Leontjew, bedeutenden Vertretern der sowjetischen kulturhistorischen Schule, ist evident.

Gerade die Differenz zwischen gegebener Objektstruktur (des Lerngegenstandes) und subjektiver Bewußtseinsstruktur macht das eigentlich Interessante, den Nerv individueller Bewußtseinsbildung aus. Der Aneignungsprozeß von Geschichte beschränkt sich nicht auf

eine Übernahme bzw. Transferierung von Wissen. Er ist vielmehr durch eine „Doppelbewegung“ charakterisiert, die sowohl das aneignende Subjekt als auch den anzueignenden Gegenstand betrifft: „Einerseits evoziert der historische Gegenstand etwas am Subjekt, beispielsweise Assoziationen, Erinnerungen, Querverbindungen, Gefühle und Körperzustände. Auf diese Weise vermittelt er Subjekteigenschaften oder setzt Effekte am Subjekt, die auf ihn selbst verweisen. Andererseits ‚bilden‘ sich die Subjekte selbst in den historischen Gegenstand ‚ein‘, etwa mit Vorerfahrungen, affektiven Prägungen und Wünschen.“ (Knigge 1988, S.66)

Die Aufgabe der Fachdidaktik Geschichte ist folglich komplizierter, als es die zweifellos sehr fortgeschrittene Definition des Gegenstandes der Fachdidaktiken allgemein im Potsdamer Modell der Lehrerbildung zum Ausdruck bringt: Es geht um mehr als um die kognitionswissenschaftlich Transformation der fachwissenschaftlichen Wissenstrukturen in das kognitive System von Schülerinnen und Schülern nach entsprechenden Kenntnissen über generative Strukturen. (Edelstein; Herrmann 1992, S.23).

Beim Aufbau von Geschichtsbewußtsein spielen personale Orientierungsbedürfnisse eine wesentliche Rolle, die solche Komponenten wie Wissen und Erfahrung, Erleben und Aufklärung (Erkennen) in ihrem permanenten Sinn-Bezug, in ihrer Lebensbedeutsamkeit (Leontjew 1982) selektiv kanalisieren. Inhalt individuellen Geschichtsbewußtseins ist die subjektiv „sinn- und bedeutungsvoll mit Gegenwart und Zukunft zusammenhängende Vergangenheit“; es bildet sich in narrativer Struktur und entäußert sich in Form des Erzählens. (Rüsen 1994, S.10)

Für die Beziehungen der Zeitdimensionen, die das Individuum im Bewußtsein herstellt, prägt Wessel (1993, S.27) den Begriff der Symmetrie. Die gesamte ontogenetische Entwicklung ist eine „Folge von Symmetrien zwischen Vergangenheit und Zukunft“. Wir wissen einiges über die Komponenten oder Faktoren, die dabei eine Rolle spielen. Aber wir wissen kaum etwas über individuelle Mechanismen der Wahrnehmung und Verarbeitung von Vergangenheit. In der Regel wird von einem epistemischen Subjekt ausgegangen, das mit dem Bewußtsein eines geschichtstheoretisch hochreflexiven Historikers und einer folglich hochgradigen wissenschaftsspezifischen Methodisierung des historischen Denkens ausgestattet ist.

Dabei wird zwar nicht geleugnet, aber didaktisch kaum bearbeitet, daß die Individuen auch mit einer sehr unterschiedlichen historischen Kompetenz ausgestattet sind, daß es bestimmte „Typen“ von Geschichtsaneignung gibt, deren Entwicklung in sehr entscheidendem Maße von den genetischen, epigenetischen und biographischen Gegebenheiten abhängig ist.

Forschungsperspektiven der Fachdidaktik an der Universität Potsdam

Solche Mechanismen der Herausbildung individueller historischer Kompetenz sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern und Jugendlichen zu untersuchen, stellt das zentrale Forschungsfeld der Potsdamer Geschichtsdidaktik dar.

Das Untersuchungsfeld schulischen historischen Lernens enthält noch komplexere Anforderungen, da die Analyse des Bedingungsgefüges zugleich mit Optimierungsproblemen gekoppelt ist.

Daß es gelungen ist, das mentale Konstrukt Geschichtsbewußtseins auf der Grundlage neuerer theoretisch-methodologischer Positionen und Einzelerkenntnisse der Bezugswissenschaften zu novellieren, hat in zweierlei Richtungen Konsequenzen:

Es wurde ein theoretisch-methodologischer Ansatz zur Erforschung konkreten Geschichtsbewußtseins im Zusammenhang mit der Lebensgeschichte Erwachsener begründet. Forschungsdesign und Untersuchungsinstrumentarium eröffnen den Forschungen zum Geschichtsbewußtsein durchaus neue Perspektiven.

Da es auch gelungen ist, diesen Ansatz für Lernprozesse zu operationalisieren, wurden entscheidende Voraussetzungen für experimentelle Untersuchungen geschaffen, die die

Nahtstelle von Wissen und Bewußtsein, deren Verhältnis bzw. Interdependenz (auch in ihren Veränderungen), in Intervalluntersuchungen thematisieren.

Diese experimentelle Fundierung geschichtsdidaktischer Theorie bedeutet nicht nur einen forschungsmethodischen Fortschritt. Es findet zugleich ein - für die Fachdidaktiken generell notwendiger -Paradigmenwechsel vom Vermittlungsprozeß zu den lernenden Subjekten statt.

Der Nicht-Didaktiker Wessel folgert sehr treffend:

„Könnte man Geschichte lehren, jedenfalls der üblichen Vorstellung gemäß, wäre die Didaktik der Geschichte ein Anhängsel der Geschichtswissenschaft. Da man Geschichte, in dem dargestellten Sinne, aber nicht lehren kann, ist die Didaktik der Geschichte das Suchen nach Wegen, wie die Entfaltung der Symmetrie von Vergangenheit und Zukunft eingeflochten werden kann, was Geschichtswissenschaft so festzuhalten vermag über die Entfaltung des Gattungswesens Mensch. Die Geschichtswissenschaft ist dann vielmehr das Anhängsel, die Hilfswissenschaft für die Didaktik der Geschichte. Das klingt wie eine Provokation, ist aber keine, provokant ist vielmehr, daß es nicht so ist.“ (Wessel 1993,S.31)

Literatur

von Borries; B. (1990): Krise und Perspektive der Geschichtsdidaktik - Eine persönliche Bemerkung. In: Geschichte lernen, 15, S. 2 ff.

Edelstein, W. & Herrmann, U. (1992): Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Vor-gelegt von der Strukturkommission Lehrerbildung des Gründungssenats der Universität Potsdam. Broschur. AVZ der Universität Potsdam

Klose, D. (1994): Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Lernens bei elf- bis zwölfjährigen Kindern. In: Bodo von Borries; Hans-Jürgen Padel (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen. Pfaffenweiler, S. 47 - 98

Knoch. P. (1992): Luftkrieg 1940 - 1945. Massenvernichtung im Erlebnis von Zeitzeugen und im Nacherleben von Jugendlichen heute. In: Bernd Mütter; Uwe Uffelmann (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen. Frankfurt/Main, S.255 - 270

Leontjew, A. (1982): Tätigkeit. Bewußtsein. Persönlichkeit. Beiträge zur Psychologie 1, Berlin (Ost), (2. Aufl.)

Mütter, B. (1994): Geschichte der deutschen Geschichtsdidaktik in der Epoche der Teilung 1945-1990. Perspektiven einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik. In: Uwe Uffelmann (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation Europa - Welt. Weinheim, S.98 - 123

Padel, H.-J. (1991): Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewußtseins. In: Hans Süßmuth (Hrsg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung. Band 1, Baden-Baden, S. 55 - 73

Rumpf, H. (1977): Vergangenheitsbedürfnisse. Ein Versuch, auf Subjektivität aufmerksam zu werden. In: Neue Sammlung, 17, S.302 - 317

Uffelmann, U. (1996): Die Disziplin Geschichtsdidaktik 1993 - 1995. In: Bernd Mütter; Uwe Uffelmann: Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr. Weinheim, S. 22 - 31

Schörken, R. (1979): Geschichte im Alltag. Über einige Funktionen des trivialen Geschichtsbewußtseins. In GWU 30, S.73 - 88

Rüsen, J. (1994): Geschichtsdidaktik heute - Was heißt und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)? In Jörn Rüsen: Historisches Lernen Köln Weimar Wien, S. 122-140

Wehler, H.-J. (1996): Von der Herrschaft zum Habitus. In: Die Zeit Nr. 44 v. 25.10.

Wessel, K.-F. (1993): Über die den Individuen möglichen Vermittlungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Oder: Gibt es eine individualisierte Geschichte? In: Dagmar

Klose; Uwe Uffermann (Hrsg.): Vergangenheit - Geschichte – Psyche. Ein interdisziplinäres
Gespräche. Idstein; 23 - 34