

# WHAT IS HISTORY DIDACTICS?

## THE FOURTH ROUND

After the third round of this enquiry, published in 'Informations', 1987/2, I first of all consulted the Board of the International Society and its Editorial Board. With the help of some suggestions I received I finally decided on the following course. I felt that this time a double track had become necessary. The third round had yielded a number of subjects all of them asking for more elucidation. At the same time, however, yet another approach to the thorny question of 'what is historical consciousness?' would certainly not be superfluous. I therefore invited a number of persons some of whom had taken part in the third round, as well as some others, to write a little essay on a moot point contained in the fifteen-line entries of the third round. Simultaneously I sent out letters to fifteen members of the Society who had not yet contributed to the discussion. These I asked to express in fifteen lines what factors cause or occasion or contribute to the origination and growth of historical consciousness (with the exception of teaching). I did not want to be too fastidious in my terminology yet. One member had to excuse himself. I am grateful to thirteen members who were prepared to write an essay or a fifteen-line contribution. Some prodding was, as always, necessary in some cases. However, it did not make me feel happier that six members answered none of my three letters. I print all contributions as I received them, only correcting some obvious typing errors. Short summaries in English (my translation) are sometimes added for the benefit of readers who are not fluent in German.

### ESSAYS ON MOOT POINTS OF THE THIRD ROUND

1. Annette Kuhn, Rheinische Friedrich-Wilhelms Universität, Bonn (FRG) (with a short summary in English). Annette Kuhn is a well-known specialist of women's studies. Several of her publications testify of this. I therefore asked her to explain whether there exists a difference between the historical perceptions or forms of consciousness of boys and girls. This is her response to this question. "Am 11. Juli 1985 wurde im Lande Nordrhein-Westfalen ein Erlass zur Berücksichtigung frauenspezifischer Belange in den Richtlinien und Lehrplänen des Landes veröffentlicht. Hier wurde nochmal festgehalten, dass trotz deutlicher Fortschritte es 'immer noch eine Fülle von direkten und indirekten Benachteiligungen von Frauen ... bis in die jüngste Zeit hinein' gäbe. Die Verantwortlichen für die Erstellung von Richtlinien und Lehrplänen wurden

aufgefordert darauf zu achten, dass 'die besonderen Lebensbedingungen von Mädchen und jungen Frauen stärker thematisiert werden'.

Dieser Erlass war dringend erforderlich. Die von Bodo von Borries durchgeführten Analysen zur Beachtung von Frauen in den Geschichtsschulbüchern hatten recht alarmierende Ergebnisse zu Tage gefördert. Nur 1-3 % der geschlechtsspezifischen Nennungen bezogen sich auf das weibliche Geschlecht. Die sprachlichen Sexismen des Geschichtsschulbuches blieben bei dieser Untersuchung unbeachtet. Dafür machte von Borries noch auf einen weiteren Punkt aufmerksam. Frauen im Geschichtsbuch fügten sich alle in ein stereotypes Frauenbild hinein : sie werden dargestellt nur als Opfer, als Ehefrau und Mutter, als Ersatzfrau oder als Verführerin. Somit warf von Borries die entscheidende Frage nach dem durch die Darstellung von Frauen in der Geschichte initiierten Lernprozess auf. Welches Frauenbild wird in dem Geschichtsunterricht vermittelt? Welchen Einfluss haben die frauenspezifischen Lerninhalte des Geschichtsunterrichts auf die Identitätsfindung und das geschlechtsspezifische Selbstbewusstsein von Mädchen und Jungen?

Eine erste Antwort auf diese Frage hat B. v. Borries selbst gegeben. In seinen Nachuntersuchungen zu den Geschichtsschulbüchern nach weiteren fünf Jahren stellte er eine leichte quantitative Anhebung der frauenspezifischen Nennungen fest. Die inzwischen belebte Diskussion um die Benachteiligung von Frauen und Mädchen hatte auch erste Auswirkungen auf die Geschichtsschulbücher gezeitigt. Borries stellte aber auch hier die kritische Frage nach dem historischen Lernprozess selbst. Das Hinzufügen frauengeschichtlicher Versatzstücke sei, so Borries, nicht unbedingt als Fortschritt zu bezeichnen. Vielmehr, so Borries, hatten wir es hier mit 'kosmetischen Verbesserungen' zu tun.

Damit stehen wir vor unserer eigentlichen Fragestellung. Feststeht nach allen unseren Untersuchungen, dass Mädchen im Geschichtsunterricht benachteiligt werden. Sie erfahren die Geschichte nicht nur als ein für sie fremdes Geschehen von 'denen da oben', sondern auch als eine Männer-Geschichte. Es ist für Mädchen erheblich schwerer als für Jungen, historisch fundierte Identitätsfindungen zu machen. Untersuchungen zur politischen Sozialisation von Mädchen legen den weiteren Schluss nahe, dass das geringere Interesse von Mädchen am politischen Geschehen eng mit ihrem grösseren historischen Desinteresse zusammenhängt. Was lässt sich aber im Hinblick auf eine historisch vermittelte Identitätsbildung tun?

Es ist wichtig, sich mit dem Problem der 'zusätzlichen' Frauengeschichte im Geschichtsunterricht näher zu befassen. Es ist einleuchtend, dass eine nur additive Hinzufügung frauengeschichtlicher Inhalte problematisch ist. Die Alternative hierzu, die Entwicklung von ergänzenden Sondereinheiten zur Frauengeschichte erweist sich aber nicht als eine befriedigende Lösung, denn hier tritt

das Problem der Frauengeschichte als Sondergeschichte auf. Aus der Sicht der Frauengeschichte ist aber die Frauengeschichte weder ein additiver Zusatz zur Männergeschichte noch eine, von der allgemeinen Geschichte ablösbare Sondergeschichte. Frauengeschichte, die das Geschlecht als historisch soziale Struktur versteht, die sich auf Frauen als soziale Einheit und als historische Subjekte konzentriert und die Geschichte stets als eine Geschichte der Geschlechtsbeziehungen versteht, ist immer auf die Gesamtgeschichte bezogen. Allerdings haben wir noch keine in unsere Sicht der Gesellschaftsgeschichte integrierte Frauengeschichte. Hierin liegt das Problem der Frauengeschichte im Geschichtsunterricht.

Überblicken wir die fachdidaktische Literatur zu diesem Thema, so fällt zunächst die fachdidaktische Blindheit auf. Zu Recht hat Bodo von Borries darauf hingewiesen, dass die Autoren und Autorinnen, die sich in der fachdidaktischen Diskussion der siebziger Jahre engagiert haben, die Mädchen vollkommen vergessen haben. Sie waren dem Schein einer geschlechtsneutralen Sicht unserer Geschichte und einer geschlechtsneutralen Wahrnehmungs- und Rezeptionsweise von Geschichte erlegen. Erst in den achtziger Jahren haben die von der Frauenbewegung wacherüttelten Fachdidaktiker den heimlich/unheimlichen Sexismus unserer historischen Vermittlungsformen und -inhalte begriffen.

Über die geschlechtsspezifische Rezeptionsweise im Geschichtsunterricht wissen wir noch wenig. Ein in Bonn durchgeführter Unterrichtsversuch zur Frauengeschichte lässt aber die ersten Tendenzen erkennen. Geschichtsunterricht mit und ohne frauengeschichtliche Versatzstücke wurde in den drei Schulformen, Hauptschule, Realschule und Gymnasium beobachtet. Fassen wir die ersten Ergebnisse zusammen : Die ersten Auswertungen der Unterrichtsbeobachtungen wiesen ein für zunächst widersprüchliches Ergebnis auf. Durch die Hinzufügung zusätzlicher frauengeschichtlicher Inhalte hatten sich das Interesse der Mädchen am Geschichtsunterricht erheblich gesteigert : Ihre mündliche Beteiligung nahm zu; auch die überprüfbare Lernleistungen erhöhten sich; bisher schweigsame Mädchen meldeten sich erstmals. Die rege Beteiligung war offensichtlich darauf zurückzuführen, dass sie es plötzlich mit 'ihrer' Geschichte zu tun hatten. War von der Arbeit der Frauen im Haushalt, war von der Doppelbelastung der Frauen, war von der Betroffenheit der Frauen durch Not, Krieg und Katastrophen die Rede, zeigten die Mädchen grössere Kompetenz als die Jungen im konkreten historischen Nachvollzug. Bemerkenswert war aber, dass die Hervorhebung des Geschlechts oder die Betonung geschlechtsspezifischer Merkmale im Unterricht sehr unterschiedliche Reaktionen bei Mädchen und Jungen hervorriefen. Der stete Hinweis der Lehrenden, dass es wichtig sei, in der geschichtlichen Betrachtung das Geschlecht kennlich zu machen, etwa nicht von den

Bauern, sondern auch von den Bäuerinnen zu sprechen, rief vor allem bei den Jungen Unruhe, oft Widerstand hervor. In diesem Sinne wandte z.B. ein Junge ein : 'Also, das finde ich blöd. Wenn man 'Bauern' sagt, dann ist doch alles gemeint. Ich zumindest meine dann immer die ganze Familie und natürlich auch die Frauen'.

Durch den frauengeschichtlich orientierten Unterricht wurden patriarchalische Selbstverständlichkeiten unserer Gesellschaft, hier die Annahme, dass die besondere Erwähnung von Frauen gar nicht nötig sei, denn sie seien ja selbstredend in den geschlechtsneutralen Aussagen der Männer mit eingeschlossen, von den Jungen im Unterricht unbewusst reproduziert; eine Infragestellung dieser patriarchalischen Selbstverständlichkeiten führte aber zu Unruhe und Konflikten, gelegentlich auch zu Agressionen von seiten der Jungen. So musste sich ein Lehrer in der Pause vor 'seinen' Jungen rechtfertigen. Ihm wurde von den Schülern auf Grund dieses Unterrichts ein Mangel an (männlicher) Solidarität vorgeworfen. Auch die Mädchen waren von der unreflektierten Wiedergabe unserer patriarchalischen Wirklichkeit und ihrer patriarchalischen Normen und Werte nicht frei. Auch sie haben sich gelegentlich gegen die Verwendung ihrer frauenspezifischer Terminologie gewehrt. Insgesamt waren aber ihre Reaktionen differenzierter als die der Jungen. Die Mädchen konnten und mussten auf Grund ihrer eigenen Erfahrungen sensibler auf die Verschleierungen unserer gesellschaftlicher Wirklichkeit durch scheinbar geschlechtsneutrale Begriffe reagieren. So bestanden nur die Mädchen auf der Bezeichnung 'Handwerkerin', 'weil es da bestimmt spezielle Berufe und Aufgaben für die Frauen gegeben hat'. Für sie hatte die geschlechtsspezifische Benennung eine Bedeutung. Für die Jungen war diese Hervorhebung meistens nachteilig. So wurde sie immer wieder belächelt. Das Protokoll vermerkt : 'Die Jungen grinsen'.

Diesen Hintergrund müssen wir einbeziehen, wenn wir auf die weitere Auswertung dieses Unterrichts mit seinem frauenspezifischen Ansatz eingehen. Denn wir nannten unsere Ergebnisse widerspruchsvoll. Die Beteiligung der Mädchen war zwar gestiegen. Dem positiven Ergebnis im Hinblick auf die Lernmotivation, die kognitiven Lernleistungen, und dem Lernverhalten der Mädchen stand aber aus der Sicht der Lernenden keine positive Gesamtbewertung des Unterrichts gegenüber. Nach der abschliessenden Gesamtbeurteilung, die nach einem viertel Jahr erfolgte, wurden diese positiven Urteile über die Mädchen wieder weitgehend zurückgenommen. Die dominante Struktur in der Klasse, und somit die traditionelle Überlegenheit der Jungen, hatte sich durchgesetzt. Eine Lehrerin fasste ihr Urteil zusammen : Die Jungen wären im Bezug auf ihr historisches Verhältnis, auf ihre Einsichten in historische Zusammenhänge und ihre Fähigkeit zu rationalen und kritischen historischen Analysen den Mädchen weit voraus. Die Mädchen hätten 'nur' ein stärker emotionales Verhältnis zur Geschichte im Geschichtsunterricht gezeigt, soweit die Frauengeschichte verhandelt wurde.

Diese Ergebnisse sind nur vorläufig. Sie geben aber eine Tendenz an. Die Erweiterung des Geschichtsunterrichts durch frauengeschichtliche Zusatzmaterialien führt keineswegs zu einer Stärkung des historischen Bewusstseins der Mädchen und zu ihrer grösseren geschlechtsspezifischen Selbstbewusstheit. Dieser Unterricht kann, so wie v.Borries schon im Hinblick auf die Schulgeschichtsbücher argwöhnte, nur 'Kosmetik' sein. Er kann aber, und das ist weit schlimmer, auch geschlechtsspezifische Vorurteile bei Mädchen und Jungen verfestigen.

Aus den bisherigen Unterrichtsversuchen haben wir versucht, die richtigen Konsequenzen zu ziehen. Dabei haben wir den im Geschichtsunterricht zwischen den Mädchen und den Jungen auftretenden Konflikt in der Betrachtungsweise unserer Geschichte als den fruchtbaren Moment im historischen Lernprozess für Mädchen und Jungen begriffen. Die Differenz zwischen der männlichen und weiblichen Betrachtungsweise unserer gemeinsamen Geschichte tritt im Geschichtsunterricht, der die Frauengeschichte zu integrieren sucht, notwendiger Weise auf. Es bedarf aber noch einer grossen Anstrengung, diesen Konflikt fair im Interesse der Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen auszutragen. Es lohnt sich aber, der 'anderen Stimme', der Stimme der Mädchen im Geschichtsunterricht und der Frauen in der Geschichte, Gehör zu verschaffen. Denn auch dieses Ergebnis muss mitgeteilt werden : ein erfolgreicher Geschichtsunterricht für Mädchen ist nicht nur möglich, sondern erforderlich. Denn erst er führt uns zu einer angemessenen Sicht unserer Geschichte als einer Geschichte von Frauen.“

### Literaturhinweise

Borries, B.v., Sexismus im Geschichts- und Politikunterricht. Eine Nachuntersuchung. in : Ilse Brehmer, Sexismus in der Schule. Weinheim 1982, S. 129149.

Ein vom Ministerium für Arbeit, Soziales und Gesundheit NRW gefördertes Projekt : 'Geschlechtsspezifisches Identitätslernen im historisch-politischen Unterricht'. Die von Marianne Montrée und Wilma Wirtz-Weinrich in diesem Zusammenhang bearbeiteten Materialien : 'Geschichte nicht nur für Jungen!' sind im Erscheinen.

Eine erste Projektauswertung : Marianne Montrée, Wilma Wirtz-Weinrich, Möglichkeiten der Integration frauengeschichtlicher Inhalte für den Geschichtsunterricht, und A.Kuhn, Geschlechtsspezifisches Identitätslernen im Geschichtsunterricht. In : Mehrheit ohne Macht. Düsseldorf 1985. S. 198-248 und S. 190-198.

Annette Kuhn, Wilma Wirtz-Weinrich, Ruth Ferrari, Frauen kämpfen um ihre Rechte (1789-1793). Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anregungen. In : Helga Grubitsch u.a., Grenzgängerinnen. Revolutionäre Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. Düsseldorf 1985. S. 257-286.

Annette Kuhn, Frauengeschichte im Geschichtsunterricht - Unterrichtsbeobachtungen und didaktische Reflexion. In : H.G.Kirchhoff (Hrsg.), Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Bochum 1986. S. 231-239.

Carol Gilligen, Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1984.

Frauen in der Geschichte. Arbeitsmaterialien zusammengestellt von Jutta Stehling, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1987.

Short summary in English. In an inquiry into history text-books Bodo von Borries found that only 1-3 % of the words with a male/female component referred to women. In so far as women appeared in history text-books the references to them were framed in a stereotyped pattern. To girls in secondary teaching history is not only something from 'them up there' but also an exclusive male affair. True enough, we know only very little about how girls perceive history. We may well ask ourselves whether the addition of parts of women's history would solve the problem. Annette Kuhn and others observed mixed history classes in secondary teaching in Bonn. In some classes the teachers taught the traditional (male) history, in others subjects from women's history were added. In the latter classes the girls showed a markedly greater interest and significantly better results. However, what was won with the girls was lost with the boys. The boys grew restive and often protested. One of the teachers was told by them that he was failing in (male) solidarity. But even the girls in the end switched back to the old line. A female teacher said that, whereas the attachment of girls to history was of an emotional character, the boys were far ahead of them in critical and analytical abilities. Annette Kuhn concludes that addition of bits of women's history to the traditional subject matter offers no way out.

2. Bodo von Borries. Hamburg University (FRG). Although everyone of us seems to be convinced that history didactics is all about historical consciousness, it must be stated that not many didacticians have pondered very deeply on the question what historical consciousness really is. One of the few who did is Bodo von Borries. Therefore, I asked him to write 'something fundamental' on this subject. Here follows what he wrote. "Vergangene Ereignisse, Prozesse, Strukturen und Evolutionsstufen ('Realgeschichte') sind für die Gegenwart und Zukunft bedeutsam. Landschaftsgestaltungen, Staatsgrenzen, Sprachgewohnheiten, Rechtsregelungen bestimmen unser Leben, auch wenn wir ihre Geschichtlichkeit nicht ausdrücklich erkennen. 'Historie' dagegen meint die absichtliche Erkundung und Gestaltung ausgewählter, wichtiger, sinnbildender Elemente oder Stränge aus der Vergangenheit. Sie wirkt nicht unmittelbar, umstandlos in den gesellschaftlichen Prozess hinein, sondern immer nur vermittelt über mentale Aneignung bei Individuen und Gruppen. Reformation und Gegenreformation haben ein unmittelbares (blindes, bewusstseinsloses) Nachleben über ihre Präsenz, Verarbeitung, Nutzung und Handlungsrelevanz im Bewusstsein heute Lebender, z.B. in der Verpflichtung auf Wiedervereinigung der Kirchen, die die einen, im Festhalten an der eigenen Konfession, das die anderen, in der Kritik an Kirche und Religion überhaupt, die dritte daraus schlussfolgern. Nur auf dieser Ebene ist Geschichtswissenschaft überhaupt nötig und wirksam.

Geschichtsschreibung (Historiographie) transportiert also winzige Ausschnitte und globale Deutungsmuster vergangener Realgeschichte (Res gestae) höchst partiell und unsicher in die individuelle und gruppenspezifische Sinnbildung über Zeiterfahrung (Geschichtsbewusstsein). 'Geschichtsbewusstsein' ist deshalb eine psychische und soziale Kategorie, es entsteht in Sozialisationsprozessen als Akkumulation von 'Geschichtslernen'. Wenn Geschichtswissenschaft Realgeschichte zum Gegenstand hat, aber die Verarbeitung im Geschichtsbewusstsein nie ganz ausser Augen lassen kann, dann hat Geschichtsdidaktik Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein zum Thema, ohne jemals von der Realgeschichte absehen zu dürfen. Historiker untersuchen den 'grossen Dreieckshandel' oder die 'französische Revolution'; Geschichtsdidaktiker interessieren sich deskriptiv und normativ, theoretisch und pragmatisch für den Umgang von verschiedenen Lernsubjekten an diversen Lernorten mit 'grossem Dreieckshandel' und 'französischer Revolution', d.h. mit dem kognitiven und affektiven, ästhetischen und politischen Stellenwert entsprechender Vorstellungen im Leben der Lernenden.

'Geschichtsbewusstsein' bleibt dabei eine ziemlich formale Sammelkategorie; denn diese mentale Auseinandersetzung kann in sehr verschiedener Weise geführt werden. Einige beschränken die Verwendung des Begriffs auf schon einigermaßen präzise und intellektuelle Umgangsformen und unterscheiden davon vorgängige, eher emotionale und diffuse 'Geschichtsbilder'. Geschichtsbewusstsein gewinnt dabei von Beginn an eine normative Bedeutung und lässt sich an 'Kenntnissen', 'Sachurteilen' und 'Werturteilen' festmachen (Jeismann). Andere sehen gerade im Kontinuum der verschiedenen Verarbeitungsformen in der bleibenden Schubkraft ästhetischer und triebhafter Motive in 'höheren' Ebenen das spannende Phänomen und benutzen daher 'Geschichtsbewusstsein' als 'normfreien' Oberbegriff für verschiedene Stufen, z.B. 1. 'historische Unkenntnis und unvermeidliche Geschichtsbestimmtheit', 2. 'historische Legende und geahnte Geschichtserfülltheit', 3. 'historisches Wissen und bemerkte Geschichtsüberliefertheit', 4. 'historische Einsicht und kritische Geschichtsreflexion' (v.Borries). In überzeugender Weise wurden auch 'traditionale', 'exemplarische', 'kritische' und 'genetische Sinnbildung' als die vier aufsteigenden Grundformen von Geschichtsbewusstsein herausgestellt (Rüsen). Und es wurden sieben Komponenten 'Zeit-, Wirklichkeits-, Historizitäts-, Identitäts-, politisches, ökonomisch-soziales und moralisches Bewusstsein' im Geschichtsbewusstsein unterschieden (Pandel).

Die kurz angedeuteten theoretischen Unterscheidungen sind von grosser praktischer Bedeutung und lassen sich mühelos auf Einzelfälle anwenden. So kann beispielsweise die 'Bismarcksche Reichsgründung' auf vier Ebenen gedeutet und auf Gegenwart, bzw. Zukunft bezogen werden : 1. 'Bismarck hat den rechtlich noch heute fortbestehenden Staat geschaffen, der uns weiterhin verpflichtet' (traditional); 2. 'wir brauchen wieder einen solchen grossen und kühlen Staats-

mann, der gegen alle Widerstände das deutsche Volk einigt und den deutschen Staat zur friedlichen Grossmacht führt' (exemplarisch); 3. 'die 'Einigung' war eine 'Spaltung'; die militärische und autoritäre Lösung von oben hat die demokratischen Strömungen in Deutschland entscheidend geschwächt; die Niederlage Hitlers hat den Staat Bismarcks endgültig ad absurdum geführt' (kritisch); 4. 'die Bismarcksche Lösung war in ihren Leistungen wie ihren Defiziten zeit-typisch und wuchs aus Bedürfnissen und Kräfteverhältnissen. Die zwischenzeitlichen Entwicklungen (Weltkriege, Spaltung) und Erfahrungen (Relativierung des Nationalstaats) sind durch das Bismarckreich mitbedingt, legen aber für die Zukunft andere Gestaltungen als möglich und wünschenswert nahe' (gene-tisch).

'Geschichtsbewusstsein' lässt sich (wie 'Geschichtslernen') nicht nur theoretisch weiter aufgliedern, sondern vor allem auch empirisch erkunden. Sämtliche anerkannte Verfahren der Sozialwissenschaft lassen sich für qualitative und quantitative Empirie nutzen. Fragebogen und Intensivinterviews, Beobachtung und Experiment sind leider nur gelegentlich herangezogen worden. Neben eigenen Erhebungen kann man auch vielfältiges ohnehin vorhandenes Material auswerten, z.B. gedruckte Unterrichtsprotokolle, Autobiographien, Romane und ältere empirische Studien ('Sekundäranalyse'). Dabei können sowohl exakt-inhaltsanalytische wie klassisch-hermeneutische Interpretationsmethoden verwendet werden. Bereits die ersten zaghaften Versuche haben eine Fülle von Hinweisen und Beispielen erbracht, die aus einer rein innerhistorischen Betrachtung schwerlich zu erwarten waren, z.B. : 1. einen stark phantastisch-imaginativen bzw. ästhetisch-fiktionalen Anteil von Geschichtsvorstellungen; 2. offenkundige Projektionen und erkennbares Ausagieren eigener Bedürfnisse im historischen Kostüm bis hin zu ausgesprochenen destruktiver and aggressiver Geschichtsnutzung; 3. extreme individuelle Unterschiede zwischen fast völliger 'Geschichtslere' und überwältigender 'Geschichtsbessenheit'; 4. fundamental verschiedene Lernformen von 'banalem Rezeptions- und Gedächtnislernen' bis zu hochkomplexem 'Identitäts- und Balance-lernen'; 5. alterspezifische Vorlieben und Widerstände, die weder mit reiner 'Reifungstheorie', noch mit blosser 'Sozialisationstheorie' erklärt werden können; 6. abweichende emotionale Verarbeitungs- und kognitive Argumentationsmuster usw.

Im allgemeinen bestätigen die empirischen Begriffsunterscheidungen die Zusammenhangsvermutungen der tastenden Theoriebildung. Ein engerer Bezug zwischen Theorie und Empirie ist aber dringend wünschenswert. Auch sollte die Erforschung auf eine breitere Basis gestellt werden, d.h. aus der Phase der vorwiegend qualitativen Pilotstudien in die repräsentativer quantitativer Untersuchungen übergehen. Der pragmatische Wert für Geschichtsunterricht und andere Formen des Geschichtslernens dürfte gross sein : Wenn die psychischen und sozialen Mechanismen der Aneignung und Nutzung von Geschichte erstmals we-



nigstens in den Grundzügen bekannt sind, müssen Lehren und Lernen von Historie nicht mehr als mechanisches und unausgewertetes Massenexperiment durchgeführt werden."

Literatur : Borries, Bodo von : Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen und theoretische Überlegungen. Stuttgart (Klett) 1988 (being published).

Short summary in English.

'Historical consciousness' is a psychical and social category and originates from the accumulation of all kinds of history learning. As such it is a rather global category needing defining. Jeismann for instance understands by historical consciousness the more intellectual and exact forms of it. In the opinion of Von Borries himself it comprises much more, from vague notions via legends and unscientific forms of historical knowledge to real insight and critical reflection. Rüsen distinguishes four basic forms : traditional, exemplary, critical and genetic. With the help of a historical example Von Borries shows that this division is applicable in practice. According to Pandel there are seven components in historical consciousness : consciousness of time, reality, historicity, and identity, and political, socioeconomic and moral consciousness. Von B. goes on to state that all kinds of inquiry that social science has to offer may be used here, but in this respect very little has been done up till now. In the mean time we might examine autobiographies, novels and the like.

3. Emma Collins, Dublin (IR). In her fifteen-line contribution to the third round Emma Collins suggested that there exists a difference between the historical perception of historians and non-historians, and also that professional study of history would widen the scope of historical consciousness. I invited her to enlarge somewhat on these subjects. In response she sent me this essay. "In the ancient Gaelic (Celtic) society, which survived in Ireland up to the 17th century, the lord of each clan had a group of learned men to help him to rule. These included his judge, his poet and his historian. The historian's function was to keep the annals of the clan, to record its triumphs and defeats and to pass them on to the coming generations.

The existence of such an office is a sign of the deeply felt human need to explain ourselves to ourselves. In modern societies this need still exists and it is filled at several levels. Each of us has a personal and family history which is unique; many of us also have practical histories which encompass our trade or professional life, our local communities etc. But there is also a need for collective explanation of our public past as a people - a state - a nation. This need is met in modern democratic societies, not by one official historian, but by a range of authorities - the press, TV, films, novels, ballads,

conversation, popular histories - the list could go on. Collectively, these sources (some of which may be individually sound and reliable) draw upon and contributed to a picture of our common past which, to historians, is often one-dimensional, prejudiced and highly selective. It frequently also contains elements that are internally contradictory. But this version of the collective past is widely accepted. Far from being confined to those with a limited education, it is shared by people of all classes, even those whose standards of education and achievement in their own fields may be outstanding.

To categorise a national historical consciousness in this way is not to suggest that it is completely negative. In stable societies and in times of peace, such a shared perception of their past by a people can be a force for the good, lending cohesion and a sense of common identity to a community, however distressing its misconceptions and prejudices may be to professional historians. That is fortunate since it is, after all, the only history people can have, given that very few could afford the time, even if they had the desire, for the study of academic history. And while history teaching in schools may attempt to counter some of the prejudices of this popular history, it is fundamentally unrealistic to hope that a few hours per week spread over a few years of life could out-weigh constant exposure to the other sources of information and opinion.

What then is the relationship of the historian to this popular historical consciousness? Essentially, it is ambivalent. On the one hand, as a member of the nation he shares in its collective experience of the past, its prejudices and values. On the other, this training makes him aware of its limitations and thus gives him, within his society, the potential to be the critic of the national myth. His trained historical awareness is needed to counter-point the shallowness of the popular history - its short-term memory, its belief that today's phenomenon is the norm for all time, its native willingness to assume that to-morrow will be like today. And when prejudice strikes and jingoism becomes rampant, the historically trained individual is better placed than most to demand evidence before rushing to judgment, to consider precedents, to take the longer view. In effect training the skills of history alters and deepens the individual's historical consciousness so as to make it qualitatively different from, though sharing certain features with the historical consciousness of the whole community to which the historian belongs."

4. Sven Jensen, Danmarks Lærerhøjskole, Copenhagen (DK). In his fifteen-line contribution to the third round Sven Jensen remarked that we must distinguish between 'historical knowledge' pure and simple, and 'historical consciousness'. Of his own accord he offered to write 'a page' on this subject - an offer that I

readily accepted. " 'Historical consciousness' has become a key-word in the vocabulary of our subject during the last few years. However, if the expression is going to be more than an empty slogan, fit for a new headline over the old syllabus, distinctions between 'historical consciousness' and traditional key-words - 'historical knowledge' in particular - must be worked up.

The often cited definition by Jeismann/Schieder runs as follows : 'Geschichtsbewusstsein meint die ständige Gegenwart des Wissens, dass der Mensch und alle von ihm geschaffene Einrichtungen und Formen seines Zusammenlebens in der Zeit existieren, also eine Herkunft und eine Zukunft haben, dass sie nichts darstellen, was stabil, unveränderlich und ohne Voraussetzungen ist'. In his commentary Jeismann seems to extend this definition beyond the cognitive field, apparently trying to establish a distinction between 'consciousness' and 'knowledge' : 'Mehr als blosses Wissen oder reines Interesse an der Geschichte, umgreift Geschichtsbewusstsein den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive.' (K.-E. Jeismann, Geschichtsbewusstsein. In : Handbuch der Geschichtsdidaktik. Herausg. Klaus Bergmann et al., 3. Aufl. Düsseldorf 1985, S. 40). This attempt, however, is not convincing. 'Deutung', 'Verständnis' and 'Perspektive' can hardly be conceived as categories other than cognitive. Consciousness, then, is still a function of knowledge.

Another approach to the distinction wanted might be taking a look at other combinations of 'consciousness'. What is expected from a person who is characterized as 'class-conscious'? A knowledge, I think, of the class-structure of society. But still more : some kind of identification (with his class), of intention (towards the alteration of society) and - and this is my main point - some kind of personal activity in accordance with the knowledge, identification and intention mentioned.

Let me take another example : a person in possession of 'fashion-consciousness'. He will have a detailed knowledge, I guess, of the prevailing fashion - he may even study this subject in appropriate magazines - but sole knowledge will not qualify him to the term. His consciousness is definitely to be acted out, in his every-day life he will wear it on his body.

The aspects of action, intention, and identification point to the fact that historical consciousness is in existence first and foremost among groups of people struggling for a cause - their identity, their freedom, their rights. In the fight for the establishing of national states in Europe in the 18th and 19th century, or in Africa in the 20th, in the Black Movement in the United States in the 1960's, in the New Left movement in Western Europe in the 1960's and 1970's and today.

More often than not the starting-point for the development of historical consciousness has been 'consciousness' rather than 'historical'. In many cases

the factual historical contents of the consciousness developed has been less than scholarly correct - and in some well-known cases the misuse of history has been disastrous. This fact, however, can only be used for underlining the responsibility of the professional historian to involve him- or herself in the actual consciousness in order to facilitate and qualify its contents and directions.

For school, however, these aspects present a significant problem. School is neither established for the action - not to speak of the struggle - of the students, nor for their intentions or identification, if this should turn out to be something personal, something which might be called their own. On the contrary, one main function - among others - of school is to prevent people from acting during a certain period of their life.

My attempt of encircling the concept of historical consciousness does not - as can be seen - lead to any solution of the educational problems involved. What it does, then, is to point to the view that in adopting 'historical consciousness' as a key-word history didactics must accept a new task. Obviously, historical consciousness cannot be attained by replacing the traditional textbook by a new one. On the other hand, no short-circuiting can be made between the 'big movements' mentioned above and educational activities with children and adults. But placed between text-book and movement the problem of historical consciousness can be seen in the context of 'progressive education'. Since the days of John Dewey this stream of educational philosophy - in some 'marxist' and many 'humanistic' variants - has concentrated on the relations between contents, frames, and student autonomy.

The general structures and procedures of educational institutions are often seen as a subject of study for general educationalists only. Nothing could be more wrong. At crucial points these structures are antagonistic to the development of any kind of consciousness, inclusive the development of specific historical consciousness. The debate on and the innovational work with basic conditions and general structures of education need the assistance of history didactics."

5. Keijo Elio, Tampere University (SF). In his contribution to the former issue Keijo Elio, in connection with the concept of historical consciousness, spoke of 'an interpretation of the past, an understanding of the present, and an anticipation of the future' - thus tuning in to Jelsmann's definition. Being asked by me for an explication he sent me these lines. "Historical consciousness is not an unambiguous concept. This is manifested very clearly in the definitions collected by Piet Fontaine in 'Informations/Mitteilungen/Communications', 1987/2. The difficulty is partly due to the fact that this concept includes valuations and important didactic and social areas emphasized at a given time. In addition,

the contents and grades of reflection in the concept of historical consciousness vary from one person to another.

In the publication mentioned above I stated that historical consciousness is an interpretation of the past, an understanding of the present, and an anticipation of the future. According to this definition historical consciousness is a three-dimensional concept, the elements of which are past, present and the future. The anticipation of the future is also manifested in the writings of Schieder, Schörken and Jeismann, among others.

In a way, historical consciousness is bound in time. History can direct its attention also to the future, because the past, the present and the future are closely intertwined as the experiences of the past and the anticipation of the future. The past should not be examined only from the narrow viewpoint of modern society but also in the view of future operational facilities. According to Jeismann (1985) historical consciousness also involves a relationship with the past which is bound in values and which, at the same time, includes an anticipation of the future, such as target-orientedness of the individual and of society and the systems that carry them out. These systems include didactic activities that broaden the understanding of historical consciousness, such as critical thinking, reflection, evaluation, and synthetizing.

The future-oriented concept of historical consciousness has made its own demands of a more intensive co-operation between history and social science in curriculum planning. Then the social function of historical consciousness gets a special emphasis. The futurological view has a basis of didactic thinking that is derived from the critical theory and which aims at educating pupils for a kind of Utopian society.

Keeping this in view, the function of history becomes much greater and more exacting than merely transferring tradition to a new generation and civilizing people. Although the emphasis of historical research lies in the past and makes tradition understandable, its results serve the present as well. They may also give rise to a satisfying evaluation of operational abilities. In our modern society which values and emphasizes technology, the teaching of history has been looking for new viewpoints to be able to meet the challenges laid down by society. In problem-oriented and socially emphasized curricula in particular, a function broader than the general educational one is clearly manifested. In teaching attention is increasingly directed to the importance of such historical skills and concepts that also have more weight in the future.

The emphasis of the social and problem-centred function of historical consciousness adds to the significance of history in modern society, although, at the same time, it might weaken the position of history as an independent subject. During the past few decades the concept of historical consciousness has

broadened from that of transferring tradition and fulfilling a general educational function in the direction of benefiting society and its operational facilities. It will, however, always retain its three important time dimensions : the past, the present, the future. On the other hand, the general educational function of history as such also benefits society."

### FACTORS CAUSING HISTORICAL CONSCIOUSNESS

1. Tom Arkell, University of Warwick (GB) : "... let me ... offer to you a stream of consciousness in answer to your question about the factors which influence historical consciousness : buildings, castles, Roman ruins, heraldry, anniversaries, sporting records, national heroes, foundation dates of institutions, family trees, costume dramas, festivals, steam engines, sailing ships, old money, old measurements, memories and accounts of recent wars, old people, religion, myths, legends, fairy stories."

2. Jelmer Beetsma, Utrecht State University (NL) : "When I am speaking of historical consciousness I think of the feeling I have when looking at old pictures or old things. When it is a picture of a place I have visited I become conscious that I once was there. When I see old pictures I always imagine being there. For me historical consciousness is roused when I can have the feeling : I was there or I could have been there. For me it is always a matter of remembering or imagination, promoted by seeing old things."

3. Margarida Maria Louro Felgueiras, Universidade do Minho, Braga (P) : "Visiting the first exhibition organized in my native village, Vila Nova de Outil - Coimbra, in August 1987, one could see the pieces of past life they had saved. The first bicycle (1910), the first motorbike (1917), various pieces of ceramic, farming tools and instruments to carve stone, house linen and embroidery over a hundred years old, the wedding costume of a peasant girl (1920), the confessional of an old chapel (in disuse for many years), books, newspapers with news and advertisements about the village, photographs of 1927, all organized by people who are barely literate. It was an image of their collective life for more than a century. They explained to me : 'The young people enjoy it very much. They don't know these things. Life is much better now. Especially the youngsters born in France or in Germany who are studying now have no idea of what life was like here, when their parents were still young, in the house of their grandparents.' I believe this to be a case of collective historical consciousness. It was attempted to influence the awareness of reality of the younger generation by the presentation of the different way in which their elders lived. This information about the past makes the present meaningful; the past looks often remote and unfamiliar to the young ones.

The perception by the community as a whole of the changes in the different areas of daily life, the care given to the collection and conservation of a cultural heritage, apparently valueless, contributed to the historical consciousness in a twofold way : as actors of a common play, and as narrators of a past life that can only be told with everybody's contribution."

4. Tom van der Geugten, Teaching Training College 'D'Witte Leli', Amsterdam (NL) : "Developments like the turn of the seasons or the growing older of people are pointed out to children, first by their parents, and later by teachers, the media etc. Children learn to recognize the results of such developments and to take account of all kinds of developments taking place in the past, and, likely, in the future. In different cultures people pay attention to historical developments in different ways; therefore, there is much difference in historical consciousness. Take for example the variety in the colour of people's skin in a multi-ethnic society. People can (try) to ignore it; they also can become explicitly interested in the cause of this obvious variety among people, and take account of the (possible) role it plays in social life."

5. Wolfgang Hug, Freiburg University (FRG) : "1. Geschichtsbewusstsein ist eher ein Talent als ein erworbener Besitz. Insofern es auf der Fähigkeit beruht, Zeiterfahrung zu verarbeiten, könnte es eine anthropologische Grundgegebenheit sein. Vielleicht wird einer umso mehr Mensch, je mehr er sein Geschichtsbewusstsein aktiviert. Als Teil der geistigen Verfassung des Menschen kann man die Fähigkeit betrachten, Geschichte (Geschehenes, Gewordenes) als Herkunft der eigenen Identität begreifend wahrzunehmen, d.h. sich seiner Geschichte bewusst zu werden. Die besondere geistige Antriebskraft, nach der eigenen Geschichte zu fragen und sie zu Bewusstsein zu nehmen, kann als historisches Interesse ein entsprechendes Geschichtsbewusstsein konstituieren.

2. Historische Interesse als subjektive Konstituante von Geschichtsbewusstsein ist zwar eine komplexe Veranlagung, lässt sich aber in vier Schichten gliedern : a. Historische Neugier an 'spannendem' Geschehen; b. Orientierungsbedürfnis für plausible Zusammenhänge; c. Explorationsdrang zur Erkundigung des Fremden; d. Sinnerwartung durch Selbstvergewisserung an Geschichte. Diese vier Schichten lassen sich u.U. auf Entwicklungsphasen' (von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter) beziehen. Sicherlich bleibt das Interesse instabil und kann nicht als gegebene Grösse vorausgesetzt werden. Es wächst bzw. verkümmert je nachdem, wie es beansprucht wird.

3. Das auf historischem Interesse gründende Geschichtsbewusstsein hat eine dialogische Struktur. Es entwickelt sich durch Teilhabe an dem, was von der Geschichte berichtet und überliefert wird. Die Grundform dieser Teilhabe ist das

Gespräch, d.h. das verstehende Hören, sinnentnehmende Lesen, neugierig-kritische Fragen, Neuformulieren und Interpretieren - kurzum der Dialog mit anderen, die Geschichte vermitteln. Die dialogische Vermittlung von jeweiligem Geschichtsbewusstsein gelingt vermutlich am leichtesten im Gespräch mit Wir-Gruppen (Angehörigen, Freunden, Gliedern der eigenen religiösen und politischen Gemeinschaft). Es wird aber auch von seiten der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen (Schule, Massenmedien, Kirche und Staat) gesucht und angeboten. Ob und in welcher Weise diese Angebote zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein führen, hängt davon ab, wie der Betroffene sein Talent, Zeiterfahrung zu verarbeiten, jeweils aktiviert hat, auf welche Schicht (wenn überhaupt) sein historisches Interesse ausgerichtet ist und inwieweit er seine Dialogfähigkeit (zum verstehenden Hören, sinnentnehmenden Lesen, neugierig-kritischen Fragen, Neuformulieren und Interpretieren) trainiert hat.

4. Geschichtsbewusstsein wird als subjektive Erfahrung kollektiver Erinnerung vollzogen. Jede subjektive Erfahrung geht selektiv vor (d.h. auch jeder gewinnt sein individuelles Geschichtsbewusstsein); zugleich wird jeder von kollektiven Erinnerungen (Traditionsbeständen und -deutungen) infiziert und überflutet, insbesondere in bezug auf das, was seine Wir-Gruppe (Familie, soziale Schicht, Nation, Kultur- oder Religionsgemeinschaft) ausmacht. Wie die kollektiven Erinnerungen (d.h. die in einer Wir-Gruppe anerkannten Traditionen) zustandekommen und was sie im einzelnen bewirken, ist für das politische relevante Geschichtsbewusstsein von entscheidender Bedeutung. Mit der Anerkennung von Traditionen gewinnen Wir-Gruppen ihre Kontinuität und Zukunft. In der kritischen Ausandersetzung mit ihnen gewinnt das geschichtsbewusste Subjekt seine Freiheit."

Short summary in English. Historical consciousness is very probably a basic anthropological element. Historical interest, as a constitutive subjective part of it, is composed of curiosity, need of orientation, the urge to explore, and the expectation that history is meaningful. This interest is instable, it can grow but also wither. Historical consciousness means the dialogue with historical people. It is also the subjective experience of a collective memory. As such it is selective and strongly influenced by the natural groups to which a person belongs (family, nation, etc.).

6. Zsuzsa Mátrai, National Pedagogical Institute, Budapest (H) : "In my opinion, historical consciousness consists of two key elements : one is the quasi-objective knowledge, and the other is the quasi-subjective values. The quality of knowledge and values is influenced by psychological and social dispositions. Psychological dispositions have an impact on knowledge and values through the cogn-



ognitive and affective domains. Social dispositions influence knowledge and values through direct experience (e.g. the reality of the present) and indirect experience (e.g. science, theory, ideas). Direct experience has origins (e.g. the community) and has places (e.g. school, mass media). Differences of historical consciousness can be explained by the multiplicity of the factors and their relationships. Changes can be caused by any of the influential factors. Nevertheless, the most important factor, in the changes of historical consciousness, is direct social experience : the present. Our knowledge and values about the past are changed most radically by the present."

7. Erich Moll, Innsbruck University (A) : "I spent my childhood in a place in Tyrol just a little bigger than a village; we call it a 'market'. The parish church there, where I went regularly, is disproportionately large and in the style of the rococo. When I was a child, Latin was still customary, and the priest wore baroque mass vestments. The church was surrounded by a cemetery, and my grandmother often took me to her parents' grave. I read the dates of their birth and death, and was impressed by the fact that this was so long ago. On the stairs of the church I used to look at some grave panels which obviously did not match the style of the church. Later I understood that they dated back to the Renaissance. What I had somehow felt as a child became part of my knowledge of history later : the place had been very rich from the Middle Ages onto the 18th century because of profitable mining nearby."

8. Arja Pilli, University of Turku (SF) : "This is a preliminary list of agents that contribute to the development of historical consciousness (and also to the growth of children's understanding of history). 1. The most systematic and coherent of these is the impact of teaching in schools; it is the official channel, although its impact is not the same and not even the strongest in all cases. (In school history, I would like to specify the following points : a. teachers' style of describing the past, ability to make it live; b. the quality of textbooks and other materials; c. of great importance is the nature of the syllabus and of the goals and objectives, 'the didactical culture' prevailing in schools and expressed in everyday practices). 2. Historical consciousness is always part of man's conception of the world and of his outlook on life. Its nature is dependent on his/her general orientations, on the relevance he experiences in studying history or studying anything. 3. Family and friends are also more or less important agents of historical consciousness ; a. the traditions and the atmosphere in the family; do parents and grandparents open the dimension of the past to the child, are they interested in or conscious of history themselves? b. values and orientations of other young people/children. 4. Nowadays, more and more important for the orientations of children and young people are

the mass media : TV, videotapes, comics and, certainly not less, historical youth literature (\*how do these describe the past - and our own time; \*is their picture of our own time and of society and of the future cynical and hopeless, or optimistic?). 5. This process is in itself historical : text-books are written, history lessons taught, historical consciousness is formed in the framework of our own time. The cultural and ideological trends in our time also leave their marks on children's thinking."

### CONCLUSIONS AND QUESTIONS

1. 'Historical consciousness' seems to be something innate, an essential part of human condition. Hug calls it a 'talent' and dubs it 'anthropological'. Matrai speaks of 'psychological dispositions' having their impact on knowledge and values.

2. However, as the inborn capacity for attaining and absorbing the past it needs activating. Arkell, Beetsma and Felgueiras mention the radiation of 'old things' (to use a generic term); Felgueiras, Van der Geugten and Mátrai that of the parents and the family; Felgueiras adds 'older people', and Mátrai what the sociologists call 'the peer groups'. Among the more sophisticated means of activation school and teachers are mentioned by Van der Geugten, Mátrai and Pilli. The media too appear several times (Van der Geugten, Mátrai, Pilli). Pilli who has the most exhaustive list adds historical youth literature, and Arkell novels. There is a certain hierarchy in these means of activation : from generic forms of it ('old things') to highly sophisticated ones (literature).

3. Historical consciousness is a kind of process, for it is several times called 'a dialogue' (Hug). This process is reciprocal, from past to present, but also in the reverse direction. This appears clearly from Beetsma's contribution ('I could have been there').

4. Historical consciousness is somehow connected with 'identity'. Jensen speaks of 'idenfication', Hug of 'the origin of one's identity'. For Kuhn 'identity' even is a key-word.

5. Von Borries in particular stresses that historical consciousness is further developed in the process of socialisation. Nevertheless, however 'social' historical consciousness may become, it always will remain something personal. Not a few participants bring this to the fore. Borries speaks of 'differences in preferences according to age' and of 'deviant models', Elio says that 'concepts vary', and Hug that 'interests are variable'. Mátrai stresses that changes in historical perception are brought about by the impact of the present.

6. In this respect a (possible) difference in the historical perceptions of boys and girls becomes very important. We must be grateful to Kuhn for introducing this neglected subject to us. She starts from the assumption that such a difference really exists, and to all intents and purposes she will be right in this. She stresses that women's history is almost completely neglected in history teaching. This is injurious to the development of a female identity in girls.

7. History didactics might be helped here considerably by the methods of social science. However, Kuhn states that very little has been done in this field, whereas Von Borries who calls historical consciousness also 'a social category' says that we dispose of only very few conclusions from empirical research. If, somewhere in the world, empirical enquiries such as these should have been executed, it would be a good thing if those who are in the know would notify me.

8. It does not become entirely clear how the relationship is between personal historical consciousness (called 'unique' by Collins) and collective memory. Hug speaks here of 'subjective' and 'collective', Felguieras presents an elaborate example of what she dubs 'a case of collective historical consciousness'. The influence of family and friends has already been mentioned; in this context Hug is speaking of the dominating influence of 'we-groups'.

9. Hug says that the development of historical consciousness goes through several 'phases'. Von Borries believes that in the very first 'phase' there even may exist a nearly total 'emptiness of history' (the word 'nearly' means that there is always 'something'). Anyhow, the first stages (to avoid the loaded word 'phase') are certainly not of an intellectual character. Von Borries speaks of 'instinctive motives', Beetsma of 'feeling' and 'imagination'. Even the word 'fantastic' is used (v. Borries) which finds a more precise expression in Felguieras' 'actors'.

10. Speaking of a collective historical consciousness we turn to what is called 'popular history'. It seems to me that predominantly peiorative, even denigrating terms are used for this kind of history - n'en déplaît le fait that Collins says that it may be 'a force for good'. But she goes on to call it 'one-dimensional', 'prejudiced', 'highly selective', 'contradictory' and 'shallow'. Jensen says deprecatingly that it is 'less than scholarly correct' while Hug seems to consider collective memory as some sort of illness, for people are 'infected' by it; a historically conscious person must liberate himself from it. In this way a dualistic opposition is being construed between 'popular history' and the results of our scholarly discipline. However, have we really every reason to be so inordinately proud of our achievements? Isn't it possible that 'popular history' flourishes and that people take pleasure in it precisely because they see nothing in historical scholarship?

11. With respect to the formation of historical consciousness Collins mentions the role of 'public agents', Hug that of 'educational institutions'. Pilli states that 'the most systematic and coherent' of those agents is 'teaching in schools'. I suppose that nobody is going to contradict her. Here, however, a problem presents itself. Collins says that education does not make immune against the prejudices of popular history; even professional historians 'share certain features with the historical consciousness of the whole community'. In her view the role of school is evidently problematic : it is 'fundamentally unrealistic' to believe that history teaching will be able to counter the adverse effects of 'other sources of information'. Jensen adds that there is as yet no solution for 'the educational problems involved'.

12. Everyone of us will readily agree that historical consciousness includes an awareness of past and present. But often the future is also included; this is done by Jeismann, Hug, Van der Geugten and Elio. Elio speaks of a 'three-dimensional concept' and even introduces the term 'futurology' since he is thinking of a 'Utopian society'. However, the future is not of the same (epistemological) order as past and present since it has no reality (as non-existing). Therefore, the relationship of past and present on the one hand, and the future on the other, offers a philosophical problem for which history didactics, as it stands, is not well equipped.

13. In connection with the foregoing we also find an opposition between the more intellectual and the 'pre-intellectual' forms of historical consciousness. To Jeismann (I believe that he is followed in this by Matrai) historical consciousness only comprises precise and intellectual concepts; to him it is equivalent with knowledge. This is strongly combated by Jensen to whom it is more a question of attitudes. Moll seems to bear this out in his fine example : awareness (attitude) came first, the cognitive elements (knowledge and comprehension) only later.

14. Finally, in reading all these valuable and interesting essays I believe to be able to detect a hangover from historicism. More often than not it is assumed that historical consciousness comprises everything human - 'all institutions and forms of life in common in the course of time', as Jeismann defines it. However, it may well be asked, and this again would be a philosophical question - whether there may not exist a 'non-historical domain' in man, that of myth, for instance.