

Neuere Zugänge zur Geschichte: ein Überblick

Susanne Popp

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Popp, Susanne. 1999. "Neuere Zugänge zur Geschichte: ein Überblick." In *Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens*, edited by Waltraud Schreiber, 275–95. Neuried: Ars Una.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Neuere Zugänge zur Geschichte. Ein Überblick

Von Susanne Popp

I. Einleitung

Die folgenden Ausführungen zu den Begriffen der Alltags- und Mentalitätsgeschichte (auch: Mentalitätengeschichte), Frauen- und Geschlechtergeschichte (auch: historische Frauenforschung bzw. Geschlechterforschung), Mikro-Historie (auch: Mikrogeschichte) und Oral History behandeln ausgewählte sozialgeschichtliche Varianten¹⁹³ der Beschäftigung mit Geschichte, die häufig als „neuere“ historische Teilgebiete bezeichnet werden. Denn sie haben seit den siebziger Jahren das traditionelle sektorale Gefüge¹⁹⁴ der deutschen Geschichtswissenschaft verändert; auch schließen sie theoretisch, thematisch und methodisch an die französische „nouvelle histoire“ an,¹⁹⁵ die seit den späten zwanziger Jahren eng mit der Historiker-Schule um die Zeitschrift „Annales“ (vgl. Raphael, 1997) verbunden ist und der deutschen Geschichtswissenschaft wichtige Impulse vermittelte. Wie ein Blick in die führenden fachdidaktischen Zeitschriften zeigt, haben die hier thematisierten neueren Zugangsweisen zur Geschichte, denen man auch die Umweltgeschichte oder

¹⁹³ Zur systematischen Abgrenzung des Begriffs der Sozialgeschichte vgl. Kocka, 1978; Kocka, 1997. Der Sprachgebrauch differiert: In diesem Beitrag wird „Sozialgeschichte“ als Begriff verwendet, der die verschiedensten geschichtlichen Wirklichkeitsbereiche einbezieht und mit ökonomischen, mentalen und – im engeren Sinne – sozialen Gegebenheiten verbindet. Der erweiterte Begriff der Sozialgeschichte überschneidet sich teilweise mit einem neueren Begriff der Kulturgeschichte im Sinne einer historischen Kulturwissenschaft. Vgl. dazu Vierhaus, 1997; vgl. auch →Blessing, Sozialgeschichte, S.829.

¹⁹⁴ Dies meint die Gliederung nach Sachbereichen (wie z.B. Wirtschafts-, Verfassungs-, Kirchen-, Technik-, Wirtschafts-, Wissenschaftsgeschichte und Sozialgeschichte in einem engen Sinn) im Unterschied zur Gliederung nach zeitlichen und räumlichen Kriterien.

¹⁹⁵ Vgl. Le Goff, J./Chartier, R./Revel, J. (Hgg.): *La Nouvelle Histoire*, Paris 1978. Eine Auswahl der Beiträge findet man in deutscher Übersetzung in: Le Goff, J./Chartier, R./Revel, J. (Hgg.): *Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der neuen Geschichtswissenschaft*, Frankfurt/Main 1990.

die sog. „Erfahrungsgeschichte“ hinzufügen könnte, für den modernen Geschichtsunterricht beachtliche Bedeutung erlangt.

Bis zu Beginn der siebziger Jahre verstand sich die Geschichtsdidaktik primär als schul- und unterrichtsorientierte Vermittlungskunde. Dann erfolgte ein Entwicklungsschub, in dessen Verlauf ein erweiterter Begriff der „Didaktik der Geschichte“ formuliert wurde. Er definierte sie vorrangig als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft und bestimmte ihr Gegenstandsfeld als sämtliche Fragen der Entstehung, Vermittlung, Rezeption und Wirkung von geschichtlichem Wissen und Bewusstsein umfassend. Die zentrale Kategorie dieses neuen Konzepts der „Didaktik der Geschichte“ ist das „Geschichtsbewusstsein“,¹⁹⁶ das über das historische Wissen und dessen Vermittlung hinaus den vielschichtigen Bereich von historisch orientierten Interessen, Vorstellungen, Deutungen und Einstellungen einschließt. Damit vollzog die Didaktik der Geschichte einen Prozess, der die traditionelle Orientierung an einer herkömmlichen, nationalstaatlich ausgerichteten „Politik- und Ereignisgeschichte“ relativierte und die Zugänge zu den sich entwickelnden „neuen“ Teildisziplinen eröffnete, die nicht nur auf wissenschaftlicher Ebene, sondern auch im gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte erhebliche Resonanz fanden.¹⁹⁷

Die Entwicklung der Geschichtsdidaktik steht keineswegs zufällig in enger zeitlicher Nähe zu tiefgreifenden Prozessen der Neuorientierung in der deutschen Geschichtswissenschaft, die zu einem Verständnis von Geschichte als historischer Sozialwissenschaft hinführten. Der bislang gültige, der Tradition des Historismus verpflichtete Vorrang der politischen, insbesondere der staatlichen Geschichte, verbunden mit einer traditionellen Ideengeschichte, der Begriff des historischen Faktums als Kernbegriff der „Ereignisgeschichte“ und die Konzeption der „herausragenden Persönlichkeit“ und ihrer „Taten“ wurden in kritischer Absicht mit einem veränderten Begriff der „Gesellschaft“ konfrontiert. Dies forderte eine sozialgeschichtliche Perspektivierung der historischen Forschung ein und brachte die Historie in einen engen Zusammenhang mit den Sozial- und Humanwissenschaften (vor allem der Soziologie, der Anthropologie, der Ethnologie).¹⁹⁸ Diese Entwicklungen lenkten den Blick verstärkt auf

¹⁹⁶ Vgl. z.B. Jeismann, 1977; Jeismann, 1988; Pandel, 1991; Erdmann, 1996; Rohlfes, 1997, S.17-22, vgl. auch →Schreiber, Kompetenzen, S.16.

¹⁹⁷ Vgl. z.B. Dittmer/Siegfried, 1997.

¹⁹⁸ Vgl. dazu das Konzept der „Gesellschaftsgeschichte“, das Wehler in der Einleitung des 1. Bandes der „Deutschen Gesellschaftsgeschichte“ theoretisch entfaltet und begründet. Vgl. Wehler, 1987, S.6-33.

übergreifende gesellschaftliche Strukturen von langfristiger Dauer („longue durée“ (Braudel) im Unterschied zum „Ereignis“) und ihre komplexen Wandlungsprozesse, auf kollektive Soziallagen, mentale Muster und gruppenspezifische Verhaltensweisen, später auch auf die subjektiv-individuelle Seite des Erlebens von Geschichte.

Mit der sog. „sozialgeschichtlichen Wende“ waren nicht nur eine Intensivierung geschichtstheoretischer Reflexionen, die Erschließung neuer Perspektiven, Themen¹⁹⁹ und Verfahren (z.B. quantitative Methoden, Oral History) verbunden, sondern auch eine Konzeption der Quellensuche, die über die schriftlichen Quellen in traditionellem Verständnis weit hinausführte: „Die Vielfalt der historischen Zeugnisse ist fast unbegrenzt. Alles, was der Mensch sagt oder schreibt, alles, was er herstellt, alles, was er berührt, kann oder muß über ihn Auskunft geben.“ (Bloch (1941/42), 1974, S.63).

II. Die neueren Varianten und ihre Relationen

Der mit der Entfaltung der neueren Varianten gegebene Prozess der innerfachlichen Differenzierung bringt komplizierte Probleme der systematischen Abgrenzung und Einordnung mit sich. Dies gilt auch für die Relationen der hier diskutierten neueren Richtungen, die nicht selten als Gruppe thematisiert werden. Sie sind in der Tat sämtlich als sozialgeschichtliche Varianten der Beschäftigung mit Geschichte aufzufassen, doch gibt es erhebliche Unterschiede in ihrem systematischen Status: Man muss Objektbereiche, Fragestellungen, Verfahren und geschichtsdidaktische (i. S. v. das Geschichtsbewusstsein betreffend) Intentionen unterscheiden.

- Die Oral History z.B. ist primär ein Untersuchungskonzept und Untersuchungsverfahren (mit biographisch begrenzter Reichweite),²⁰⁰

¹⁹⁹ So z.B. (in sehr unvollständiger Auswahl) neben der Reflexion der Kategorie „Zeit“ (z.B. Braudels Formen historischer Dauer) Themen wie die Geschichte der Ernährung, der Krankheiten, des Wahnsinns, der Einstellungen zu Tod, Kindheit oder Alter wie auch die Geschichte von Außenseitern und Randgruppen, die Geschichte des Imaginären (z.B. Sagen, Märchen, Mythen, Jenseitsvorstellungen) oder auch die Geschichte des Klimas als Grundlage menschlichen (Über-)Lebens. Für die einschlägigen Titel muss auf die im Literaturverzeichnis angegebenen Überblicksdarstellungen verwiesen werden.

²⁰⁰ →Heitzer, Oral History, S.459.

während die Mentalitätsgeschichte einen Objektbereich vertritt, der eine grundlegende Dimension der sozialen und geschichtlichen Realität umfasst. Oral History kann im Rahmen einer mentalitätsgeschichtlichen Untersuchung im zeitlichen Spektrum der Erinnerung von lebenden Zeitzeugen eingesetzt werden, ist aber nicht auf bestimmte Sachbereiche, sondern auf bestimmte Fragestellungen, Zeitzeu-zen und methodische Regeln festgelegt.

- Unter den jeweiligen Begriffen versammeln sich mitunter sehr unterschiedliche Konzepte und Positionen: „Frauengeschichte“ und „Geschlechtergeschichte“ bezeichnen Gegenstandsbereiche, eine „feministische Geschichtswissenschaft“ aber beansprucht, vielfältigste historische Sachgebiete in alternativer Perspektivierung zu bearbeiten.
- Geschichtsdidaktische Intentionen und systematische Aspekte sind zu unterscheiden: Alltags- und Frauengeschichte, Mikrohistorie und Oral History beispielsweise werden oft in der Absicht betrieben, ein demokratisches Geschichtsbewusstsein zu fördern und den Menschen(-gruppen), deren Wirkungskreis wesentlich auf die alltäglichen Vollzüge beschränkt und damit „absent from history“ (Fauré) war, Präsenz in der historischen Überlieferung zu verschaffen. Das Schweigen der herkömmlichen Historiographie soll durchbrochen und darüber hinaus die geschichtsgestaltende Wirksamkeit der „stummen“ Gruppen von Kulturmitgliedern belegt werden. „Eine demokratische Zukunft bedarf einer Vergangenheit, in der nicht nur die Oberen hörbar sind“ (Niethammer, 1980, S.7).

Diese, das Geschichtsbewusstsein betreffende, Intention aber ist kein definierendes Merkmal dieser Varianten, sondern kennzeichnet stets nur Teilbereiche innerhalb der einzelnen Richtungen. In systematischer Hinsicht treten Unterschiede umso deutlicher hervor: Hier ein Gegenstandsbereich (z.B. Alltag, Mentalität, Geschlechterrollen), dort ein Untersuchungskonzept und -verfahren (z.B. Oral History, Mikro-Historie), dort unbegrenzte, hier begrenzte zeitliche (z.B. Oral History) oder soziale Reichweite (z.B. geschlechtsspezifische Differenz), hier eine Vielfalt der Quellentypen, der theoretischen Konzepte und der Verfahren, dort die Begrenzung (z.B. Oral History).

Das Ziel der folgenden Erläuterung der neueren Varianten ist eine überblickshafte Orientierung; vertiefende Ausführungen sind an anderer Stelle in diesem Band zu finden. Damit verzichtet dieser Beitrag auch auf die Darstellung wissenschaftlicher Kontroversen um jene neueren Zugänge

zur Geschichte.²⁰¹ Sind gegenwärtig auch Tendenzen der Rückkehr zur traditionell erzählenden Geschichte, zu Ereignis, Chronologie, herkömmlicher politischer Geschichte und zur Biographie zu verzeichnen, so bleiben doch die theoretischen Problemstellungen, Einsichten und Leistungen der „nouvelle histoire“ über alle fachinternen Konjunkturschwankungen hinaus als Gegenstände historischer und geschichtsdidaktischer Reflexion bestehen.²⁰²

1. Alltags- und Mentalitätsgeschichte

In etwas grober Vereinfachung kann man die Alltagsgeschichte als Geschichte der sozialen Praktiken einer Gesellschaft oder von gesellschaftlichen Teilgruppen und die Mentalitätsgeschichte als Geschichte von kollektiven Denkmustern und Vorstellungswelten einander zuordnen.²⁰³ Beide Teildisziplinen erforschen geschichtliche Sachverhalte, die sich nicht in der Form des „Ereignisses“ erfassen lassen. Dabei bestehen zwischen Alltags- und Mentalitätsgeschichte vielfach komplementäre Beziehungen: Die repetitiven Vollzüge des alltäglichen Leben sind stets mit bestimmten mentalen Mustern verbunden. Aber zugleich bilden diese beispielsweise den zeitspezifischen Kontext der Entscheidungen „großer“ historischer Persönlichkeiten oder von Verfassungsnormen. Für Alltags- wie Mentalitätsgeschichte gilt grundsätzlich, dass sie nicht ausschließlich als Geschichte der „einfachen Leute“ oder „Geschichte von unten“ oder „innen“ bestimmt werden können, auch wenn sie oft damit verknüpft sind: „Alltag“ und „Mentalität“ sind naturgemäß Bestandteile der sozialen und geschichtlichen Wirklichkeit in allen Gesellschaftsgruppen (vgl. auch →Gerndt, Volkskunde, S.875).

Die Mentalitätsgeschichte wurde in Frankreich seit den späten zwanziger Jahren theoretisch und praktisch entwickelt. Sie betrachtet die zeit- und gruppenspezifischen Wert- und Normensysteme, Denkmodelle und Sinngebungsmuster, an denen Menschen sich bewusst oder unbewusst orientieren, und die Vorstellungen, die sie sich von der Realität machen, als konstitutive Dimensionen gegenwärtiger und vergangener Realität; sie unterliegen dem historischen Wandel und prägen die Handlungen und

²⁰¹ Vgl. dazu die zu den einzelnen Varianten verzeichnete Literaturlauswahl.

²⁰² Vgl. z.B. Le Goff, 1992, S.7ff.

²⁰³ Vgl. Bergmann/Schörken, 1982; Brüggemeier/Kocka, 1985; Dinkelbacher, 1993; Le Goff, 1992; Lüdtke, 1989; Muhlack, 1998; Niethammer, 1980; Niethammer, 1982; Oexle, 1997; Raphael, 1997; Raulff, 1987; Dittmer/Siegfried, 1997; Wierling, 1997.

Verhaltensweisen der Menschen auf geschichtlich signifikante Art und Weise. Demnach kann vergangene Wirklichkeit nicht angemessen erfasst werden, wenn man sich auf eine traditionelle „Ereignisgeschichte“ beschränken wollte und diese als losgelöst von sozialgeschichtlichen Zusammenhängen darstellt.

Der Begriff der „Alltagsgeschichte“ hat verschiedene Bedeutungsfelder, die bei aller Vagheit des Leitbegriffs doch auf jene regelmäßige, routinisierte und überindividuelle Praxis zulaufen, in der sich die grundlegenden menschlichen Reproduktionsfunktionen vollziehen (z.B. Arbeit, Familie, Wohnen, Ernährung, Erziehung, Kommunikation). So erforschen Alltags- und Mentalitätsgeschichte synchron und diachron vergangene „alltagsrelevante“ Lebensbedingungen und -formen, Institutionen, Werte und Normen, Denkkategorien und Deutungsmuster sowie deren Wandel in der Zeit. Bislang bearbeitete Themenbereiche sind z.B. Geburt, Tod, Sexualität, Geschlechterrollen, Arbeit und Beruf, Verwandtschafts- und Heiratsbeziehungen, Familien- und Gruppenstrukturen, Altersklassensysteme (z.B. Kindheit), Ernährung, Krankheit, Wohnen und Wirtschaften, Erziehung, Traditionen und Rituale, Kunst und Kultur, historisches Denken, Fest- und Freizeitkultur, Normen und Strafen, Hexenwahn, Kriminalität, Systeme des kulturellen Wissens usw.. Beispielhaft sei auf die Geschichte des Todes und die Geschichte der Kindheit von Philippe Ariès verwiesen,²⁰⁴ die im deutschen Sprachgebiet weit über die Historie hinaus rezipiert wurden.

Alltagsgeschichtliche Fragestellungen können sich auch auf die Bewältigung von „Alltag“ in „nicht-alltäglichen“ historischen Situationen beziehen (z.B. Alltag im Nationalsozialismus) oder auf das Denken und Handeln von „Alltagsmenschen“ im Sinne der Durchschnittsbevölkerung in eng umgrenzten lokalen oder regionalen Ausschnitten (z.B. Anpassung und Widerstand im Nationalsozialismus in einem Wohnviertel, Betrieb oder Verein). In vielen Untersuchungen überschneiden sich diese Aspekte, und es gibt von der Sache her zahlreiche Anknüpfungspunkte für lokal- und regionalgeschichtliche Studien sowie für Oral History und Mikro-Historie (vgl. auch →Doering-Manteuffel/Metzler, Zeitgeschichte, S.782).

Eine wiederum anders akzentuierte Konzeption von Alltags- (und Mentalitäts-)Geschichte beschäftigt sich vorrangig mit der historischen Erinnerung von „alltäglichen“ Menschen. Sie ist im Bereich der Gegen-

²⁰⁴ Vgl. Ariès, P.: Geschichte der Kindheit (1960), München ⁷1985 und Ariès, P.: Geschichte des Todes (1977), München ⁸1988.

wartsgeschichte häufig mit Oral History verbunden. Diese Konzeption richtet sich sowohl auf die Erfassung von Informationen über geschichtliche Sachverhalte aus einer Perspektive, die nicht dokumentiert und „aktenkundig“ ist, wie auch auf die Gewinnung von Einsichten darüber, wie Menschen Geschichte wahrnehmen, erleben, verarbeiten und erinnern. Damit treten die Subjektivität historischer Existenz und die subjektivpersönliche „Innenseite“ von Geschichte ins Blickfeld. Man fragt – wiederum auch unter dem Aspekt der Förderung demokratischer Traditionen – nach der „[...] Subjektivität derer [...], die wir als Objekte der Geschichte zu sehen gelernt haben, nach ihren Erfahrungen, Wünschen, ihrer Widerstandskraft, ihrem schöpferischen Vermögen, ihren Leiden“ (Niethammer, 1980, S.9). Auch diese Art der Fragestellung und Interessenlage führt Teilströmungen innerhalb der neueren Varianten zusammen, insofern sie diese subjektbezogenen historischen Anliegen teilen, aber sie ist wiederum nicht auf bestimmte soziale Gruppen (z.B. Unterschichten, Frauen) oder Raumkonzepte (z.B. Lokal- oder Regionalhistorie) beschränkt. Die Qualität von historischen Studien dieses Typs wird sich auch daran bemessen, inwieweit es gelingt, die Geschichte der „einfachen“ bzw. alltagsgebundenen Menschen, der Frauen oder der subjektiven historischen Erfahrung weder verklärend noch apologetisch zu behandeln: Fragt man nach historischen Opfern, Widerstandskraft und schöpferischem Vermögen in diesen Gruppen, darf man auch Täterschaft, Anpassungsbereitschaft und (Mit-)Verantwortung nicht ausblenden.

2. Frauen- und Geschlechtergeschichte²⁰⁵

Die Frauen- und Geschlechtergeschichte²⁰⁶ ist in systematischer Hinsicht im Allgemeinen dadurch definiert, dass sie das sozialgeschichtliche Kriterium der Geschlechterdifferenz zur leitenden Kategorie ihrer Geschichtsforschung und -darstellung erklärt. Die geschichtliche Wirklichkeit der Lebenszusammenhänge von Frauen (und grundsätzlich auch Männern) soll in jener Dimension sichtbar gemacht werden, in der sie von den sozial konstruierten Geschlechterrollen und den ihnen entsprechenden materiellen Bedingungen, Normierungen und Handlungsmöglichkeiten geprägt ist. Damit liegt auch diese Teildisziplin quer zur herkömmlichen Sachgebieteinteilung der Geschichtswissenschaft. Sie verbindet sich zudem mit unterschiedlichen historiographischen Ansätzen. Man findet Arbeiten konventionell biographischen Zuschnitts, die

²⁰⁵ Vgl. auch →Macha, *Geschlechterforschung*, S.893.

²⁰⁶ Vgl. z.B. Becher, 1988; Duby/Thébaud, 1993/1995; Kuhn, 1997.

etwa einer „bedeutenden“ Frau gewidmet sind, neben Studien zu genuin sozialgeschichtlichen Problemlagen wie auch mentalitätsgeschichtliche Untersuchungen zu historischen Konzeptionen und Veränderungen von „Frauen“- und „Männerbildern“.

Man begegnet der Frauen- und Geschlechtergeschichte in den verschiedenen historischen Teildisziplinen, wo sie mitunter wie ein obligater Zusatz in Erscheinung tritt, der „korrekterweise“ nicht übergangen werden darf; dadurch wird die Ausgrenzung der Frauen- wie der Geschlechterspezifika aus dem „Allgemeinen“ tendenziell eher betont. Gegenstandsangemessener erscheint hingegen eine Frauen- und Geschlechtergeschichte, die die vergangene Wirklichkeit der sozial konstruierten Geschlechterdifferenz in ihren vielfältigen Ausprägungen (insbesondere in Verbindung mit weiteren sozialen Differenzierungskategorien wie z.B. ökonomischer Status, soziales Ansehen, gruppenspezifische Orientierungen, ethnische Zugehörigkeit), Auswirkungen und Veränderungen beschreibt, weil sie zweifellos einen höchst bedeutsamen Komplex geschichtlich-sozialer Realität darstellt. Der Versuch einer historischen Gesamtdarstellung der „Geschichte der Frauen“ liegt aus Frankreich vor (vgl. Duby/Thébaud, 1993/1995).

Die Frauengeschichte, die erst allmählich zur Geschlechtergeschichte ausgeweitet wird, hat sich seit den siebziger Jahren in beträchtlichem Umfang auch an den deutschen Universitäten und im außeruniversitären Diskurs etabliert. Dabei reicht das Interessensspektrum von einer bisweilen recht konventionellen Thematisierung von frauenspezifischen Gegenständen im Sinne einer Ergänzung der „allgemeinen Geschichte“ bis hin zu Konzeptionen einer feministischen Geschichtswissenschaft,²⁰⁷ die sich als Alternative zur bisherigen Geschichtsschreibung und -darstellung versteht und die vorfindliche Geschichtswissenschaft einschließlich ihrer Rationalitätskriterien als spezifisch männlich geprägte zu reflektieren sucht. In diesem Fall bildet die Wahl einer bestimmten Untersuchungsperspektive, nicht ein spezifischer Gegenstandsbereich, das unterscheidende Merkmal.

Aufgrund der komplexen theoretischen Herausforderungen, die mit der sozialgeschichtlichen Kategorie des Geschlechtsspezifischen („gender“), dem teilweise intensiven frauen- bzw. gesellschaftspolitischen Engagement wie auch der ausgeprägten interdisziplinären Ausrichtung gegeben sind, befinden sich viele Grundfragen dieser Teildisziplin in lebhafter Diskussion; ein Zustand, der vermutlich noch andauern wird.

²⁰⁷ Vgl. z.B. Schmidt, 1994.

3. Mikro-Historie

Ähnlich offen und schwierig zu bestimmen ist der Status der Mikro-Historie, die wesentlich in den 70er und 80er Jahren in den USA und in Europa entwickelt wurde (vgl. Geertz, Ginzburg).²⁰⁸ Winfried Schulze definiert sie als „detaillierte und umfassende Analyse eines historischen Gegenstandes, der zu den grundlegenden Einheiten und Verhältnissen in historischen Gesellschaften gehört.“ Die Vagheit dieser Bestimmung bezeichnet er als „kaum zu vermeiden angesichts einer anders nicht zu generalisierenden Forschungspraxis auf diesem Gebiet.“ (Schulze, 1997, S.240). Wie die Oral History ist die Mikro-Historie primär durch ein spezifisches Untersuchungskonzept gekennzeichnet, das der „Fallmethode“ („case study“) verwandt scheint, wie sie z.B. in der Psychologie, Soziologie oder Ethnologie bekannt ist. Dabei müssen nicht notwendig Individuen oder Kleingruppen den Gegenstand der Untersuchung bilden; mikroanalytische Studien können sich auch mit größeren sozialen Systemeinheiten (z.B. Institutionen, gesellschaftliche Sub-Gruppen) befassen.

Mit der detaillierten Untersuchung von spezifischen, dem Individuell-Besonderen, auch Abweichenden zustrebenden Sachverhalten will man vor allem eine Dichte von „lebensweltlicher“ Komplexität erfassen, von der generalisierende Verfahren abstrahieren müssen. In der vertiefenden Analyse können Aspekte von verallgemeinerungsfähiger Bedeutung sichtbar werden, die sonst verborgen bleiben. Grundsätzlich eignet sich das Konzept sehr gut für heuristische Zwecke (Erkundung ergiebiger Fragestellungen) oder auch als Kontrolle und Korrektiv für generalisierende Annahmen anderer Provenienz. Es kann somit der Geschichtsforschung und Theoriebildung wichtige Anregungen geben. Auch hier gibt es Binnenrichtungen, die die Mikro-Historie primär als Konzept der Erforschung von subjektiven Erfahrungszusammenhängen und Lebenswelten sehen.

In jedem Fall aber besteht eine große Herausforderung für den mikro-historischen Ansatz in der Sicherung der Vergleich- und Überprüfbarkeit der Befunde. Ebenso ist die Bestimmung der Fall-Kategorie wichtig: Es ist ein Unterschied, ob die Mikro-Studie einen typischen oder atypischen, einen häufigen, seltenen oder extremen Fall analysiert. Zudem, so Schulze, bedürfen mikro-historische Forschungen „immer wieder der Einbindung in makro-historische Fragen [...], weil sie andernfalls bloße Faktensammelei wären.“ (Schulze, 1997, S.241).

²⁰⁸ Vgl. hierzu Schulze, 1997.

4. Oral History

Auch die Oral History ist als Verfahren einzuordnen. Es ist u.a. dadurch gekennzeichnet, dass es die Hauptquellen (in Interviews geäußerte Erinnerungen von Zeitzeugen) selbst produziert. Da die Oral History an anderer Stelle ausführlich behandelt wird,²⁰⁹ wird hier – angesichts der Beliebtheit dieser Methode und Quellengattung im Schulunterricht bzw. in geschichtsunterrichtsbezogenen didaktischen Empfehlungen –, nur auf Besonderheiten des Erinnerungsinterviews hingewiesen, die wiederum fruchtbare Gelegenheiten für historisches Lernen im Unterricht eröffnen können. Für das Langzeitgedächtnis und die Erinnerung sind die Selektion und das Vergessen vielleicht wichtiger als das Behalten.²¹⁰ Zudem unterliegen die Inhalte vielfältigen Prozessen der Umstrukturierung. Und schließlich ergibt sich ein fundamentales Problem, wenn persönliche Erinnerungsinhalte sich der Überprüfung entziehen.

III. Historische Situierung der neueren Varianten

Die Konjunktur der hier vorgestellten neueren Varianten der Geschichtsforschung setzte in Deutschland in den siebziger und achtziger Jahren ein und schließt an die sog. sozialgeschichtliche Wende an. Ihre Etablierung repräsentiert eine anhaltende Tendenz der Auffächerung von historischen (Teil-)Disziplinen innerhalb der Sozial- und Kulturgeschichte, die mit einer Verwischung der Fachgrenzen zu anderen Disziplinen einhergeht. Jene neueren Richtungen sind in erheblichem Maße von ausländischen Entwicklungen beeinflusst (insbesondere aus Frankreich, Italien, USA und skandinavischen Ländern). Wesentliche Voraussetzungen waren zugleich im deutschen Raum mit der Entwicklung der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg und insbesondere mit der Konzeption der Gesellschaftsgeschichte gegeben, auch wenn im Verlauf der Etablierung der Varianten eine (keineswegs unumstrittene und allgemeine) kritische Wendung gegen „subjektferne“ geschichtstheoretische Modellbildungen und strukturbezogene Betrachtungsweisen vollzogen wurde.

²⁰⁹ Vgl. neben Heitzer, *Oral History*, S.459 auch Doering-Manteuffel/Metzler, *Zeitgeschichte*, S.785.

²¹⁰ Vgl. z.B. Hobsbawm, 1997, S.206: „The point is that memory is not so much a recording as a selective mechanism, and the selection is, within limits, constantly changing.“

Die Sensibilität für Defizite und Ungleichgewichte der Geschichtsforschung (z.B. in Bezug auf Frauen, Gruppen mit geringer ökonomischer, politischer und kultureller Definitionsmacht, Alltagsvollzüge), die Hinwendung zum Alltäglichen, Individuell-Besonderen und Subjektiven sowie das Interesse an einer Mobilisierung der Geschichtsinteressen und historischen Orientierung breiter Bevölkerungsschichten können mit einem politischen Mentalitätswandel im Gefolge der sechziger Jahre in Verbindung gesetzt werden. Hier sind beispielsweise zu nennen: eine veränderte Auffassung des „Politischen“ und eine gesteigerte Reflexionsbereitschaft für politische Implikationen in unterschiedlichsten Zusammenhängen, eine zunehmende „Fortschrittskepsis“ und „Modernisierungskritik“, ein wachsendes Misstrauen gegen die anonyme Macht von Makrosystemen (z.B. Bürokratie, Politik und Wirtschaft), eine neue Kultur politischer Partizipation (z.B. Bürgerbewegungen) sowie auch eine geschärfte Wahrnehmung für ökologische Zusammenhänge und Gefährdungen.

In diesen Zusammenhang fügt sich das betont identifikatorische Erkenntnisinteresse ein, das einige populäre Teilströmungen der genannten Varianten kennzeichnet und das diese im vorherrschenden akademisch-wissenschaftlichen Umgang mit Geschichte vermissen. Als Anknüpfungspunkte dienen sowohl regionale Aspekte (räumliche Nähe zur „eigenen“ Lebenswelt, Regional- und Lokalgeschichte), soziale Kriterien (soziale Nähe zur „eigenen“ Lebenswelt und zum „eigenen“ Selbstverständnis) wie auch politische Einstellungen (z.B. „Mitbestimmung“ und „neue Bürgerkultur“ als Movers historischer Initiativen im kommunalen Bereich). Die lokal- und regionalgeschichtlichen Studien diesen Typs unterscheiden sich von der traditionellen Heimat-, Regional- oder Landesgeschichte durch ihre sozialgeschichtliche Ausrichtung, sie konvergieren aber partiell im Hinblick auf die identifikatorische Orientierung – wenngleich diese anders gerichtet und begründet ist (vgl. →Beilner, Heimatgeschichte, S.813).

Als weitere Charakteristika schließlich sind in diesem Kontext zum einen die erwünschte und praktizierte Beteiligung von Laienhistorikern (vgl. z.B. die „Geschichtswerkstätten“ oder auch den „Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten“) zu nennen. Zum anderen misst man dem Gegenwartsbezug der historischen Fragestellung, den „lebensweltlichen“ Interessen und einer Darstellungsweise sehr hohen Wert bei, die für ein Laienpublikum nachvollziehbar und leicht fasslich sein soll (aufgrund z.B. von „Lebens- bzw. Erfahrungsnähe“, Anschaulichkeit und Konkretion, Individualisierung); Mitgefühl

und Parteinahme sind in diesem Konzept im Rahmen kritischer Kontrolle zugelassen.

Inzwischen können die hier vorgestellten neueren Varianten insgesamt und auch die prononciert engagierten Richtungen mit wissenschaftlicher Anerkennung rechnen, wenn sie den Forschungsstandards entsprechen, ihre Fragestellung, Methoden und Interpretationsverfahren theoretisch reflektieren, kritisch kontrollieren und den Stellenwert ihrer Ergebnisse in übergreifenden historischen Zusammenhängen bestimmen. Kritische Fragen oder Distanzierungen bleiben jedoch nicht aus, wenn das identifikatorische oder politikdidaktische Erkenntnisinteresse über die wissenschaftlichen Standards dominiert oder die (scheinbare) „Lebens-“ oder „Erfahrungsnähe“, Überschaubarkeit oder Anschaulichkeit, Unmittelbarkeit oder Authentizität des Gegenstandsbereiches oder Materials zu einem naiven Vertrauen in die Angemessenheit des jeweiligen Vorverständnisses verführt. Dann verfehlen die Untersuchungen gleichermaßen die Komplexität des vergangenen Geschehens wie der geschichtlichen Rekonstruktion.

IV. Die neueren Zugangsweisen und ihre Bedeutung für das historische Lehren und Lernen in der Grundschule

Es besteht ein breiter geschichtsdidaktischer Konsens, dass für das historische Lernen in der Grundschule die Anbahnung bzw. die Entfaltung geschichtsbezogener Interessen und Motivlagen, die Einführung in die zentralen Kategorien des historischen Denkens (vgl. Pandel, 1991) sowie Einblicke in den Prozesscharakter der Geschichte und in die Grundlagen historischen Arbeitens²¹¹ zumindest ebenso wichtig sind wie die Vermittlung historischer Kenntnisse im Sinne von (verstandenem!) begrifflichem und chronologischem Wissen.²¹² Ebenso besteht Einigkeit, dass das historische Lernen in der Grundschule nicht primär fachpropädeutischen Zielen, sondern einer grundlegenden Bildung dienen soll.

²¹¹ Vgl. Glöckels Auffassung von der Vereinbarkeit von wissenschaftsverwandtem historischem Lernen (Erklärungen suchen, Vermutungen formulieren und überprüfen) in der Grundschule mit dem Prinzip der Kindgemäßheit (Glöckel, 1980, S.88f.).

²¹² Vgl. Schmid, 1997; im Rahmen dieses Überblicks kann auf die verschiedenen Aspekte des historischen Lernens in der Grundschule nicht eingegangen werden. Vgl. hierzu die Beiträge zu →Quellen, →Lernorten, →Methoden historischen Lernens; vgl. speziell →Schreiber, Kompetenzen, S.15; →Kahlert, Heimat- und Sachunterricht, S.77.

In der geschichtsdidaktischen Fachliteratur für den Grundschulunterricht werden vielfach sozialgeschichtliche Themen (im weiteren Sinne, so z.B. auch Alltags- und Mentalitätsgeschichte) exemplarisch vorgestellt und für den Unterricht empfohlen, weil sie an Sachverhalte anknüpfen, die dem Kind aus seiner Erfahrungswelt bekannt sind (z.B. Familie und Wohnen, Feste und Bräuche, Bauwerke und Denkmäler, Verkehrswege und -mittel, Arbeit und Freizeit u. v. m.).²¹³ An ihnen kann das Grundschulkind, das zumeist dem konkret-operationalen Denkstil folgt, annäherungsweise die Geschichtlichkeit der sozialen Welt erfahren und sowohl dem Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wie auch den elementaren Strukturen und Erfordernissen historischen Denkens begegnen.

Die hier genannten neueren Richtungen der Beschäftigung mit Geschichte lassen sich sämtlich mit regional- und lokalgeschichtlichen Fragestellungen verbinden. Sie bieten sich in dieser Hinsicht für das historische Lernen in der Grundschule an, zumal der Heimat- bzw. Lokal- und Regionalbezug des historischen Lernens in der Grundschule den Charakter einer rückwärtsgewandt verklärenden „Heimatkunde“ abgelegt hat. Das räumlich Nahe dient dem historischen Lernen als Ort der konkreten Begegnung und Anschauung und der (möglichen) sozialen, emotionalen oder identifikatorischen Nähe.²¹⁴ Hier können mikrohistorische Fall-Studien (z.B. Geschichte einer Straße, eines Gebäudes, historischer Stätten,²¹⁵ aber auch regionale Bevölkerungsgeschichte,²¹⁶ Wanderungsbewegungen) und alltagshistorische Projekte ihren Platz finden und mit frauen- und geschlechtergeschichtlichen (z.B. Sorge für alte Menschen, Familienstrukturen, Geschichte der Berufstätigkeit von Männern und Frauen) oder mentalitätsgeschichtlichen Aspekten (z.B. Park- oder Siedlungsgestaltungen, Denkmalgestaltung, Wandel bei Werbe- und Kleinanzeigen in Tageszeitungen) wie auch mit Oral History verknüpft werden.

²¹³ Vgl. auch die Unterrichtsbeispiele in →Teil vier.

²¹⁴ Vgl. die unterschiedlichen Argumentationen für das räumliche Nahe als Ausgangspunkt für historisches Lernen in der Grundschule →Ziegler, Landesgeschichte, S.799; →Beilner, Heimatgeschichte, S.815.

²¹⁵ Vgl. →Schreiber, Historische Stätten, S.589; →Beilner, Heimatgeschichte, S.803; →Hasberg, Dorf, S.1161.

²¹⁶ Vgl. das Beispiel von Hug (1978) in Voit 1980, S.189-202; vgl. auch →Loos/Blessing, Migration, S.1269.

Verbindet man die neueren historischen Richtungen mit den speziellen Zielen, Erfordernissen und Möglichkeiten historischen Lernens in der Grundschule, sind folgende ausgewählte Aspekte hervorzuheben.

- Im Hinblick auf das entstehende Geschichtsbewusstsein ist es bedeutsam, dass es für die neueren Zugänge bei der Betrachtung und Erforschung von Vergangenheit keine höher- und minderrangigen Handlungsfelder (z.B. Politikgeschichte vs. Alltagsgeschichte) und „bedeutendere“ und „weniger bedeutende“ Menschengruppen bzw. Geschichtserfahrungen gibt und dass auch sog. „stumme“ Gruppen und Wirklichkeitsbereiche Geschichte „haben“, die in die Gegenwart hineinwirkt. Die Themengebiete der neueren Varianten bieten konkretanschauliche Anlässe, Grundschulkindern zu verdeutlichen, dass historische Prozesse sich nicht hinreichend aus intentionalem Handeln ableiten lassen oder dass auch viele Phänomene, die zunächst als Konstanten des historischen Prozesses angesehen werden, langfristige Veränderungen („longue durée“) vollziehen (vgl. z.B. Wandel von Landschaften und Flussläufen, aber auch von psychosozialen Strukturen).
- Die neueren Varianten betonen in besonderer Weise eine Perspektive, die historische Sachverhalte als Teil eines vielgestaltigen Ganzen sichtbar werden lässt und unterschiedlichste Zeugnisse menschlicher Vergangenheit als Quellen der Erkundung benutzt. Unterrichtskonzeptionen, die sich daran orientieren, können ein breit angelegtes, „multiperspektivisches“²¹⁷ historisches Verständnis fördern, das „Geschichte“ als äußerst vielgestaltige Rekonstruktion menschlichen Lebens begreift. Hierbei bieten auch die kindlichen Geschichtsphilosopheme mit ihren Konzepten des Gegenstandsbereichs sowie den Vorstellungen von Ursachen, Regularitäten und „Zielen“ geschichtlichen Wandels wertvolle Lehr-Lern-Anlässe.
- Die neueren Zugänge fordern dazu auf, die Korrelationen verschiedener historischer Teilbereiche zu erschließen. Die Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, wie man mit Hilfe der zentralen Kategorien historischen Denkens von einem Sachverhalt vergangenen Lebens

²¹⁷ Der Begriff meint hier, abweichend vom geschichtsdidaktischen Sprachgebrauch (vgl. z.B. Bergmann, 1998, S.158-177), nicht den Kontrast unterschiedlicher Sichtweisen und Interessenslagen, wie er bei der Analyse eines historischen Problems zu berücksichtigen ist, sondern die verschiedenen Aspekte vergangener Wirklichkeit, die in den unterschiedlichen Zugangsweisen der historischen Teildisziplinen und Varianten erfasst werden.

auf viele weitere schließen kann (z.B. von historischen Kochbüchern auf die Preisentwicklung von Nahrungsmitteln, auf Vorstellungen von gesunder Ernährung, auf Familienstrukturen, auf Arbeitsformen, auf soziale Unterschiede, auf Krankheiten²¹⁸). Die Lernenden können sich aber auch der Einsicht annähern, dass alle historischen Wissensbestände von Zeugnissen abhängig und damit bruchstückhaft sowie an je gegenwärtige Erkenntnismöglichkeiten gebunden sind und damit stets unabgeschlossen und veränderlich sind.

Gerade die Vielfalt der Perspektiven und Verfahren bei den neueren historischen Zugangsweisen bieten gute Voraussetzungen, im Unterricht die Entfaltung der historischen „Denkregister“ und eine Beweglichkeit für historische Fragehaltungen zu fördern (vgl. →Schreiber, Kompetenzen, S.39). Diese sind für die Anbahnung des historischen „Fremdverstehens“ und des Perspektivenwechsels vielleicht wirksamer als manche empathische Anstrengung. Zugleich können die Kinder auf diesem Wege an einen selbstständigen und sachgerechten Umgang mit den allgegenwärtigen „Geschichtssplittern“ herangeführt werden, die mit ihren impliziten Deutungsschemata und expliziten Klischierungen, mit ihrer Vermischung von Historizität und Fiktion auf das Geschichtsbewusstsein einwirken.

- Das breite Quellenspektrum, das für die neueren Zugänge typisch ist, bietet dem konkret-operationalen Denkstil und der identifikatorisch wie emotional getönten Auffassung der Kinder sinnfälliges Anschauungsmaterial. Es verdeutlicht ihnen in besonderer Weise, dass das Vergangene in zahllosen Relikten, Spuren und Erinnerungen – auch in ihrem Nahbereich (und auch als Erwachsene werden sie in einem Nahbereich leben) – fort dauert, dass es aber des „historischen Blicks“ und Wissens bedarf, diese Zeugnisse bewusst wahrzunehmen, sie – auf dem Weg über Vermutungen und deren kritische Überprüfung – auf Entstehungs- und Veränderungsprozesse zurückzuführen und damit zum „Sprechen“ zu bringen.
- Für das Kind ist die aktive Umwelterschließung typisch; zugleich ist aber bekannt, dass die selbstständige Fragehaltung und das interessegeleitete Erkundungsverhalten im Verlauf der Grundschulzeit abneh-

²¹⁸ Vgl. das Beispiel einer Unterrichtseinheit von Hantsche in Hantsche, I./Schmid, H.-D. (Hgg.): *Historisches Lernen in der Grundschule*, Stuttgart 1981, S.214-232.

men.²¹⁹ Um dieser Tendenz entgegenzuwirken, aber auch im Interesse einer grundlegenden historischen Bildung sollten die Anregungen der neueren sozialgeschichtlichen Varianten genutzt werden, weil sie aktivierenden Lernverfahren (z.B. Projekt, Erkundung bzw. entdeckendem, erkundendem und problemlösendem Lernen) sehr entgegenkommen. Sie bieten in besonderer Weise Gelegenheit, die historische Wahrnehmungsfähigkeit der Grundschulkinder zu fördern und ihnen die Freude an einer geschichtlichen „Spurensuche“ in ihrer täglichen Welt (einschließlich der medialen Erfahrungen) zu erschließen. So können sie erfahren, wie man von Phänomenen ausgehend, die sich dem Laien nicht auf den ersten Blick als geschichtliches Zeugnis (wie z.B. Burgruine, Stadtmauern, museale Bestände) zu erkennen geben, historische Perspektiven entwickeln kann.

Die Orientierung an den neueren Varianten der Geschichtswissenschaft im Sachunterricht der Grundschule stellt allerdings auch spezielle Herausforderungen pädagogischer, historisch-fachlicher und geschichtsdidaktischer Art an die Lehrenden. Nur drei solcher Gesichtspunkte sollen – abschließend – angesprochen werden.

- Die Auseinandersetzung mit vergangenen Kollektiv-Phänomenen (im Unterschied zu Ereignissen, Persönlichkeiten und „Taten“) stellt besonders hohe Anforderungen an eine schüler- und sachgemäße Konkretisierung und Veranschaulichung.²²⁰ Als Lösung dient beispielsweise die Personifizierung der Gruppe oder des Sachverhalts mit Hilfe von Quellen, in denen ein Individuum stellvertretend zu Wort kommt. Dieses Verfahren wird allerdings dann fragwürdig, wenn die gegebene Perspektive nicht überprüfbar (z.B. durch Vergleich) oder sehr subjektiv ist. Auch wird etwa in den Medien (z.B. Ju-

²¹⁹ Vgl. Einsiedler, in: Hantsche, I./Schmid, S.83f. Diese Aussage ist bereichs- und schülerspezifisch zu differenzieren, doch als umfassende Tendenz ist die These des Rückgangs der spontanen Aktivität im Verlauf des Grundschulalters auch in neueren Untersuchungen und Darstellungen nicht widerlegt.

²²⁰ Hier schließt sich das breite Gegenstandsfeld der narrativen Struktur historischen Lernens (vgl. Rüsen, 1994) im Allgemeinen wie der Diskussion der Leistungsfähigkeiten und Grenzen der Geschichtserzählung im Unterricht (vgl. Schneider, 1997) an, auf die an dieser Stelle nur hingewiesen werden kann; (vgl. auch →Hasberg, *Geschichte erzählen*, S.477). Zu signifikanten Unterschieden in der Anschaulichkeit von historischen Informationen vgl. z.B. Kirchhoff 1981 (Beispiel „Stadtbrand“; vgl. auch die Stellungnahme Hasbergs zu Kirchhoff (→Hasberg, *Geschichte erzählen*, S.485).

gendsachbücher, -romane und -zeitschriften, Filme, Schulfunk, Comics) und im Unterricht (z.B. Rollenspiel zu sozialen Konflikten) häufig mit fiktiven Individuen gearbeitet. Hierbei ist es unerlässlich, die Lernenden über das Verhältnis von Fiktion und historischem Gehalt aufzuklären und sie anzuregen, die Historizität der Fiktion zu kontrollieren; es ließe sich an vielen Beispielen zeigen, wie sich in solchen Fiktionen gegenwärtige und historische Züge vermischen: Psychologie und Argumentationsweise etwa sind modern, das Problem aber soll geschichtlich sein (vgl. auch →Langer-Plän, Realitätsbewusstsein bei Grundschulern, S.195).

Schließlich stellt auch die Oral History ein beliebtes Verfahren dar, die Anonymität geschichtlicher Sachverhalte und Prozesse schülergemäß zu überwinden; deren Möglichkeiten und Grenzen werden anderer Stelle diskutiert (vgl. →Heitzer, Oral History, S.459).

- Die demokratiedidaktischen Intentionen, die viele Arbeiten im Bereich der neueren Varianten kennzeichnen, entsprechen gewiss den Leitzielen schulischen Lernens auf allen Stufen. Zugleich muss sicher gestellt sein, dass die Grundschulkinder, die geschichtlichen Themen und Fragestellungen mit den unterschiedlichsten Motivlagen begegnen (z.B. auch Interesse am Faszinierenden, Unterhaltsamen),²²¹ auf möglichst vielfältige Weise angesprochen werden. Dabei ist ein weiterer Aspekt zu berücksichtigen: Kinder lernen in der Schule immer auch, „offizielle“ Wissensversionen von „privaten“ zu unterscheiden, wobei sie letztere zunehmend als nicht-diskursfähig einstufen, zurückhalten und oft nicht mehr in Beziehung zum „Schulwissen“ setzen.²²² Damit gehen dem Lehr-Lern-Prozess in der Schule wichtige Gelegenheiten verloren, in denen Lehrer und Schüler gemeinsam die halbverstandenen Wissensfragmente aufklären, ordnen und in ein Verständnis integrieren können, das „Alltags-“ und „Schulwissen“ aufeinander bezieht. Dies lässt sich nur vermeiden, wenn man die kindlichen Einstellungen, Auffassungen und Vorlieben grundsätzlich ernst nimmt und nicht – wie subtil auch immer – zu erwünschten „Einsichten“ drängt. Das Leben in einer Demokratie wie auch eine

²²¹ Vgl. hierzu z.B. die „Grunddimensionen“ des empirisch vorfindlichen Geschichtsbewusstseins von Jugendlichen bei Borries 1995, S.209-230; vgl. auch →Beilner, Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, S.117.

²²² Vgl. zur didaktischen Relevanz der Wissensformen Grammes, 1998, S.97-108.

Erziehung zur Demokratie erfordern in besonderer Weise die Fähigkeit zur unverstellten Reflexion der Erfahrung.

- Angesichts der Notwendigkeit historischen Denkens erscheint es unverzichtbar, dass gerade in der Grundschule erfolgreich geschichtliches Interesse angebahnt und fortentwickelt wird. Bei der Unterschiedlichkeit der Individuallagen kommt es gewiss auf die Vielfalt der inhaltlichen und methodischen Lerngelegenheiten an, wie sie die neueren Varianten bieten. Doch gleichzeitig, dies verdeutlichen auch die Ausführungen von Beilner zum historischen Wissen von Grundschulabgängern in diesem Band (vgl. →Beilner, Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, S.117), dürfen darüber die Aspekte der kategorialen und begrifflichen Systematisierung wie der zeitlichen Orientierung nicht vernachlässigt werden. Neben der Breite und Variation der Anregungen und der Flexibilität der Fragestellungen bedarf es auch der stützenden und sichernden Strukturierung, die aufbauendes Lernen ermöglicht. Dies bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit dem Lokalen, Individuell-Spezifischen, Subjektiven, Themen- und Bereichsspezifischen (z.B. Alltagsgeschichte, Geschlechtergeschichte, Geschichte der Arbeit) kontinuierlich auf eine allgemeinere Ordnung zu beziehen und stets mit einer systematischen Einübung der grundlegenden Kompetenzen historischen Lernens und Denkens zu verknüpfen ist.

Literatur

- Becher, U. A. u.a. (Hgg.): Weiblichkeit in geschichtlicher Perspektive. Fallstudien und Reflexionen zu Grundproblemen historischer Frauenforschung, Frankfurt/Main 1988.
- Bergmann, K. u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁵ 1997.
- Bergmann, K./Schörken, R. (Hgg.): Geschichte im Alltag – Alltag in der Geschichte, Düsseldorf 1982.
- Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, Schwalbach 1998.
- Bloch, M.: Apologie der Geschichte oder der Beruf des Historikers (frz. 1941/42), Stuttgart 1974.
- Borries, B. v.: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim u.a. 1995.
- Brüggemeier, F.-J./Kocka, J. (Hgg.): Geschichte von unten – Geschichte von innen. Kontroversen um die Alltagsgeschichte, Hagen 1985.
- Dinzelbacher, P. (Hg.): Europäische Mentalitätsgeschichte. Hauptthemen in Einzeldarstellungen, Stuttgart 1993.
- Duby, G./Thébaud, F. (Hgg.): Geschichte der Frauen, 5 Bde., Frankfurt/Main u.a. 1993/1995.
- Einsiedler, W.: Aktive Methoden im historischen Lernbereich der Grundschule, in: Hantsche, I./Schmid, H.-D. (Hgg.): Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart 1981, S.81-97.
- Erdmann, E.: Was ist und soll Didaktik der Geschichte? in: GPD 24 (1996), S.189-196.
- Glöckel, H.: Fachgemäßheit und Kindgemäßheit im grundlegenden Geschichtsunterricht (1975), in: Voit, H. (Hg.): Geschichtsunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1980, S.85-90.
- Grammes, T.: Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft, Opladen 1998.
- Hantsche, I./Schmid, H.-D. (Hgg.): Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart 1981.
- Hobsbawm, E.: From Social History to the History of Society, in: ders.: On History, London 1997, S.71-93.

- Hug, W.: Bevölkerungsgeschichte für Anfänger. Ein Unterrichtsbeispiel aus dem 4. Schuljahr (1978), in: Voit, H. (Hg.): *Geschichtsunterricht in der Grundschule*, Bad Heilbrunn 1980, S.189-202.
- Jeismann, K.-E.: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Kosthorst, E. (Hg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, Göttingen 1977, S.9-33.
- Jeismann, K.-E.: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Schneider, G. (Hg.): *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*, Pfaffenweiler 1988, S.1-24.
- Kirchhoff, H. G.: Erzählender Geschichtsunterricht in der Grundschule, in: Hantsche, I./Schmid, H.-D. (Hgg.): *Historisches Lernen in der Grundschule*, Stuttgart 1981, S.108-128.
- Kocka, J.: Sozialgeschichte – Strukturgeschichte – Historische Sozialwissenschaft. Vorüberlegungen zu ihrer Didaktik, in: Bergmann, K./Rüsen, J. (Hgg.): *Geschichtsdidaktik. Theorie für die Praxis*, Düsseldorf 1978, S.14-30.
- Kocka, J.: Sozialgeschichte, Gesellschaftsgeschichte, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber⁵1997, S.191-197.
- Kuhn, A.: Frauen- und Geschlechtergeschichte, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber⁵1997, S.218-226.
- Le Goff, J.: *Geschichte und Gedächtnis*, Frankfurt/Main 1992.
- Lüdtke, A. (Hg.): *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*, Frankfurt/Main 1989.
- Muhlack, U.: Geschichte und Theorie der Geschichtswissenschaft (Literaturbericht), Teil IV, in: GWU 49 (1998), S.360-369.
- Niethammer, L. (Hg.): Einführung, in: Niethammer, L.: *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“*, Frankfurt/Main 1980.
- Niethammer, L.: Alltag als historiographische Aufgabe, in: Bergmann, K./Schörken, R. (Hgg.): *Geschichte im Alltag – Alltag in der Geschichte*, Düsseldorf 1982, S.11-29.
- Oexle, O. G.: Geschichte der Mentalitäten, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): *Seelze-Velber⁵1997*, S.208-213.
- Pandel, H.-J.: Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewußtseins, in: Süßmuth, H. (Hg.): *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung (Teil I)*, Baden-Baden 1991, S.55-73.
- Raphael, L.: „Annales“-Schule, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber⁵1997, S.187-190.
- Raulff, U. (Hg.): *Mentalitäten-Geschichte. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse*, Berlin 1987.
- Rohlfes, J.: *Geschichte und ihre Didaktik*, 2., bibliogr. erg. Aufl., Göttingen 1997.

- Rüsen, J.: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Köln u.a. 1994.
- Schmid, H.-D.: Historisches Lernen in der Grundschule, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁵1997, S.521-526.
- Schmidt, U. C.: Vom Rand zur Mitte. Aspekte einer feministischen Perspektive in der Geschichtswissenschaft, Dortmund 1994.
- Schneider, G.: Geschichtserzählung, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁵1997, S.434-440.
- Schulze, W.: Mikro-Historie, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁵1997, S.240ff.
- Siegfried, D.: Zeitzeugenbefragung. Zwischen Nähe und Distanz, in: Dittmer, L./Siegfried, D. (Hgg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Weinheim u.a. 1997, S.50-66.
- Vierhaus, R.: Kulturgeschichte, historische Kulturwissenschaft, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁵1997, S.201-204.
- Voit, H. (Hg.): Geschichtsunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1980.
- Wehler, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, 3 Bde., München 1987/1995.
- Wierling, D.: Alltags- und Erfahrungsgeschichte, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁵1997, S.233ff.
- Wierling, D.: Oral History, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁵1997, S.236-239.