

Kapitel 3

Historie i og uden for skolen

Findes her et historiedidaktisk paradigmeskift?

'Historie i og uden for skolen' er som udtryk betragtet både smart og handy. Det formidler på en enkel og ligefrem måde den indsigt, at 'historie' også bliver produceret og anvendt uden for skole- og videnskabsfaget 'historie'. Men udtrykket er ikke alene smart og handy; det har også en betydelig symbolværdi. Det angiver, at der er sket et op- eller nybrud i den historiedidaktiske tænkning i løbet af 80'erne. Og det gør det oplagt at stille spørgsmålet: hvilke konsekvenser har det haft, at historiedidaktikken i dag også beskæftiger sig med 'historie uden for skolen'?

Da historiedidaktikken begyndte at beskæftige sig med 'historie uden for skolen', medførte det en betydelig udvidelse af det historiedidaktiske forsknings- og refleksionsfelt i forhold til det, der var normen i 1960'erne og 70'erne. Dette forhold forekommer mig at være rimeligt åbenbart og derfor uproblematisk. Derimod er det ret så uafklaret, hvilke konsekvenser denne 'territorialudvidelse' har haft på selve den historiedidaktiske tænkning.

Der kan derfor være god grund til at spørge: har det været muligt at gennemføre en meget betydelig udvidelse af historiedidaktikkens 'genstandsområde' uden samtidigt at ændre på dens traditionelle grundantagelser og -begreber, dens synsvinkel og sigte? Og hvis der er sket ændringer, så må der spørges: har disse

ændringer haft karakter af mindre justeringer eller er der tale om mere grundlæggende revisioner? Med andre ord: er det 'traditionelle' historiedidaktiske paradigme rimeligt intakt? Eller: står vi midt i et historiedidaktisk paradigmeskift?

Jeg vil i det følgende søge at besvare disse spørgsmål. Indledningsvis må det dog understreges, at det følgende har karakter af et forsøg. Problemerne er nemlig en hel del mere omfattende og komplekse end det umiddelbart fremgår af de anvendte spørgsmålsformuleringer.

Det er fx. en grov tilsnigelse at tale om 'det traditionelle historiedidaktiske paradigme', da der ret beset findes flere forskellige historiedidaktiske traditionsdannelser/tilgange. Dertil kommer, at det ikke er muligt med min nuværende viden at give meget præcise og velbegrundede svar på de stillede spørgsmål. Sigtet er således alene at fremlægge en første indkredsning, analyse og diskussion af nogle stedfundne ændringer inden for det historiedidaktiske felt.

Teorihistoriske fikspunkter

Jeg vil søge at besvare ovennævnte spørgsmål ved at skitsere og analysere nogle kernepunkter i historiedidaktikkens nyere teori- eller paradigmehistorie - det drejer sig altså om perioden fra 1960'erne og frem til 90'ernes begyndelse. Og jeg vil begrænse mig til forholdene i en dansk og vesttysk sammenhæng for at undgå, at generalisationerne bliver alt for vidtløftige.

Historiedidaktik som fagdidaktik

Historiedidaktikernes arbejdsfelt var i 60'erne og begyndelsen af 70'erne i alt væsentligt begrænset til det, vi i dag vil kalde: 'historie i skolen'. Det kan ikke komme bag på eller overraske nogen, da historiedidaktik på det tidspunkt blev defineret som 'historieundervisningens teori'.

Havde man dengang konfronteret historiedidaktikere med spørgsmål som: hvordan ser du på 'historie uden for skolen'? eller: hvorledes opfatter du forholdet mellem 'historie i og uden for skolen'?, så ville det uden tvivl have skabt en hel del forvirring. Forvirringen ville være opstået, fordi sådanne spørgsmål enten faldt helt uden for eller gik på tværs af den givne ramme

for den historiedidaktiske tænkning. Den ramme var, at historiedidaktik var en fagdidaktik.

Udtrykket 'fagdidaktik' må siges at være yderst velvalgt og rammende, eftersom det historiedidaktiske univers i hovedsagen bestod af nogle 'fag' og deres indbyrdes relationer. Lige som andre fagdidaktikker havde historiedidaktikken til opgave at etablere en sammenhæng mellem på den ene side et videnskabsfag og på den anden et skolefag - altså i dette tilfælde en kommunikationsforbindelse mellem videnskabs- og skolefaget 'historie'. Skal der fra en dansk sammenhæng nævnes et eksempel på en sådan forståelse af historiedidaktikken, vil det være mest oplagt at pege samleværket *Historieundervisning. Mål og muligheder*, der udkom i 1970.

Denne tilgang kan karakteriseres yderligere ved at se lidt nærmere på, hvorledes relationerne mellem 'fagene' i det historiedidaktiske univers blev beskrevet og forstået. Det første bidrag i nævnte værk var et *Om videnskaben historie*, og det var på ingen måde tilfældigt. Begrundelse for at starte netop dér var enkel og klar, nemlig som det blev fremhævet lidt senere: "historie som undervisningsfag har den historiske videnskab som sit faglige grundlag".¹

Videnskabsfaget stod som den overordnede og styrende faktor i datidens historiedidaktiske univers. Denne opfattelse kom ikke alene til udtryk i danske skrifter. Den var endnu tydeligere i datidens tyske værker. Det fremgår fx. af de indstillinger, som det vesttyske uddannelsesråd (*Deutscher Bildungsrat*) fremlagde i 1970. I forbindelse med en drøftelse af lærernes faglige uddannelse gjorde rådet rede for sin forståelse af fagdidaktikken og dens funktion:

Fachdidaktik ist im Fach verwurzelt. Sie verbindet das Fach mit dem Schulpraxis. (...) Zu den Aufgaben der Fachdidaktik gehört,

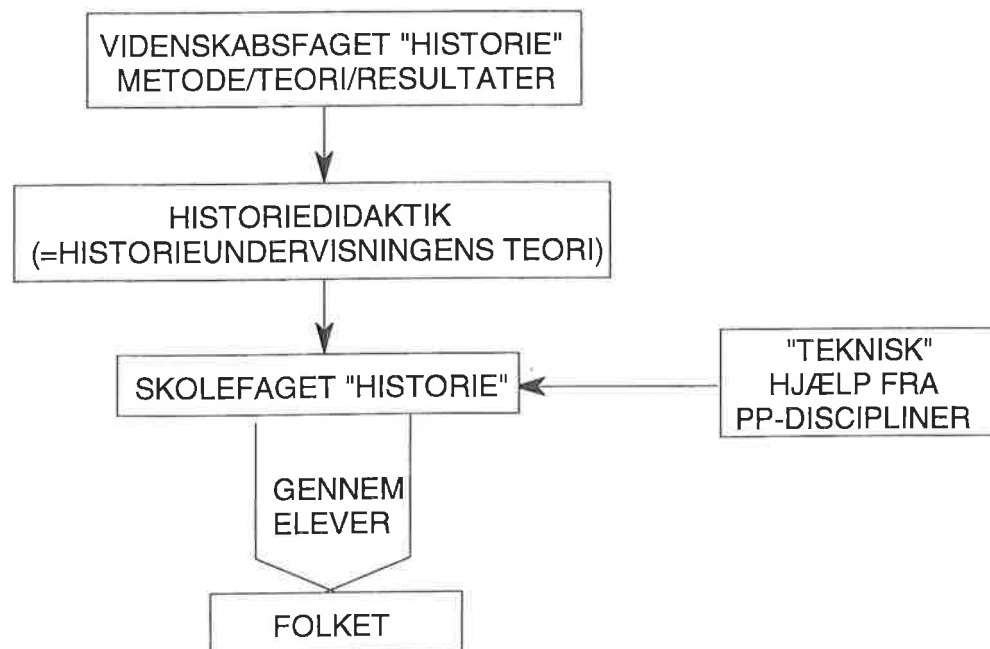
1. festzustellen, welche Erkenntnis, Denkweisen und Methoden der Fachwissenschaft Lernziele des Unterrichts werden sollen;

2. Modelle zum Inhalt, zur Methodik und Organisation des Unterrichts zu ermitteln, mit deren Hilfe möglichst viele Lernziele erreicht werden;

3. den Inhalt der Lehrpläne immer wieder daraufhin kritisch zu überprüfen, ob den neuesten Erkenntnissen fachwissenschaftlicher Forschung entspricht, und gegebenenfalls überholte Inhalte, Methoden und Techniken des Unterrichts zu eliminieren oder durch neue zu ersetzen;²

Vil man give en billedlig fremstilling af den tankefigur, der lå bag den fagdidaktiske tilgang til historiedidaktikken, kan det gøres på flere måder. Er man i hovedsagen sympatisk indstillet, vil man sikkert vælge at sammenligne forholdet med en 'brobygger'. Historiedidaktikken bliver da forstået som en disciplin, hvis primære formål det er at sikre, at de opvoksende generationer - så hurtigt og så effektivt som muligt - får del i frugten af den pågående fagvidenskabelige historieforskning. Og for at finde frem til den mest effektive måde at nå dette mål, vil historiedidaktikere ofte søge hjælp i pædagogiske og psykologiske specialdiscipliner - fx. curriculumteori og udviklingspsykologi.³

Datidens forståelse af forholdet mellem videnskabs- og skolefaget kan imidlertid også fremstilles på en anden og mindre smigrende måde, nemlig som en form for nedsivningsteori. En sådan tænkning kendes især fra den kulturhistoriske forskning, hvor den har udgjort kernen i en traditionel forståelse af forholdet mellem elite- og folkekultur. Er man således mere kritisk indstillet til en fagdidaktisk tilgang til historiedidaktikken, kan man vælge at fremstille den bagvedliggende tankefigur således som det er gjort i diagrammet.



Den 'klassiske' nedsivningsteori

En didaktisk nedsivningstænkning har flere centrale kendetegn:

- For det første drejer det sig i alt væsentligt om en model til at håndtere forskellige former for een-vejs-kommunikation:

det er den faglige ekspertviden, der skal formidles videre til ikke-specialisterne, dvs. skolens historielærere og elever,

- For det andet ligger definitionen af såvel hvad der udgør det væsentlige som af den synsvinkel, under hvilken histo-

riske processer skal anskues, hos faghistorikerne, dvs. hos eksperterne/specialisterne:

ikke-specialisterne har ikke mulighed for at stille krav eller formulere behov vedrørende, hvad de anser for at være en relevant og brugbar viden/indsigt,

skolens historiebøger (undervisningsmidler) bliver først og fremmest vurderet og værdsat ud fra synsvinklen: hvor lidt eller hvor meget halter de bagefter/afviger de fra den faghistoriske forskning,

- For det tredje fremstår historiedidaktikken i hovedsagen som en af historievidenskabens hjælpe- eller bidiscipliner.

Denne fagdidaktiske tænkning - må det fremhæves - havde ofte sin basis i et politisk, samfundsmæssigt engagement. Den manifeste tiltro til den faglige ekspertise hang sammen med en utalt frygt for, hvad almindelige mennesker (= folket) kunne finde på at tro på, hvis de blev overladt til sig selv. Fagdidaktikkens opblomstring må til dels forstås på baggrund af en bearbejdning af erfaringerne fra især 30'erne og 40'erne. Det fremgår eksempelvis af den erklæring om *Gesellschaftliche Aufgaben der Geschichtswissenschaft in der Gegenwart*, som det vesttyske historikerforbund udsendte i 1973.

Die Widerlegung von populären Legenden und von Schutzbehauptungen ewiggestriger Apologeten ist ein Hauptthema der historischen Forschung in der Bundesrepublik - und diese Leistung ist zugleich ein praktischer Dienst an der Demokratie. (...) Würde die Geschichte aus der Schulen und Hochschulen weiter verdrängt, so hinterliesse sie ein Vakuum, das kein anderes Fach ausfüllen könnte. Den verbleibenden Raum würden pseudowissenschaftliche Mythen und Ideologien mit Absolutheitsanspruch füllen.⁴

Ved indgangen til 90'erne eksisterer en fagdidaktisk forståelse af historiedidaktikken fortsat - også i en dansk sammenhæng.⁵ Den har dog ikke fået lov til at leve uantastet videre indtil i dag. Et

opbrud i den historiedidaktiske tænkning begyndte i slutningen af 70'erne - det opbrud lagde op til en problematisering den fagdidaktiske forståelse af historiedidaktikkens opgaver og funktioner.

Historiebevidsthed: det nye nøglebegreb

Opbruddet kan indkredses på forskellig vis. En måde er at rette opmærksomheden mod hvad, der udgjorde nøglebegrebet til forskellige tider. Her skete der en markant forskydning eller udskiftning.

Medens 'historieundervisning' var nøglebegrebet i 60'erne og store dele af 70'erne, begyndte det fra slutningen af 70'erne ofte at blive erstattet af begrebet 'historiebevidsthed'. Termen 'historieundervisning' forsvandt selvfølgelig ikke dermed ud af historiedidaktikernes univers. Men fra da af begyndte det at indtage en noget mere tilbagetrukket plads.

Det fremgår fx. af den ændring, der skete i måden at definere historiedidaktik på. Normen i 60'erne og store dele af 70'erne var at definere historiedidaktik som 'historieundervisningens teori'. I stedet for dette gik flere over til at bestemme historiedidaktikkens opgave som studiet af historiebevidsthedens dannelse, former og funktioner.

Man kan med nogen ret diskutere, hvornår denne nye definition egentlig dukker op. Til gengæld kan der ikke være megen tvivl om, hvornår den for alvor kan siges at være begyndt at slå igennem. Det skete, da den fremstod som den fælles og dermed den 'officielle' definition i det mest omfattende referenceværk inden for historiedidaktikken. Det drejer sig naturligvis om det vesttyske samleværk *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, der udkom første gang i 1979. I den indledende artikel til den del af værket, der behandler *Geschichte in der didaktischen Reflexion*, skrev Klaus Bergmann:

die Geschichtsdidaktik [befasst sich] mit der Entstehung, Beschaffenheit und Wirkung von Geschichtsbewusstsein in einem gegebenen historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang. Sie hat die Aufgabe, Geschichtsbewusstsein als wesentlichen Faktor menschlicher Selbstidentität und als notwendige Voraussetzung vernünftiger gesellschaftlicher Praxis sowohl

deskriptiv-empirisch zu erforschen als auch didaktisch-normativ zu regeln.⁶

Det kan være på sin plads her at erindre om, hvorledes termen 'historiebevidsthed' bliver defineret i *Handbuch*. Af de mange forskellige formuleringer er den følgende så afgjort den mest koncise: "Geschichtsbewusstsein [umgreift] den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive".⁷ Den er i øvrigt også den mest elegante. Og hvis der var nogen, der ikke rigtigt havde bidt mærke i, at et nyt nøglebegreb dermed havde gjort sin entre i den historiedidaktiske verden, sørgede Karl-Ernst Jeismann for at få det slået grundigt fast året efter. Det skete i afhandlingen: *Geschichtsbewusstsein. Überlegungen zur zentralen Kategorien eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik* fra 1980.⁸

Skiftet i nøglebegreber kan med god ret beskrives som et opbrud i den historiedidaktiske tænkning. Skiftet fra 'historieundervisning' til 'historiebevidsthed' medførte nemlig en meget betydelig udvidelse af det historiedidaktiske forskningsfelt. Og det var også meningen! Når 'historiebevidsthed' blev gjort til den nye centralkategori, så skete det i erkendelse af, at 'historie' som erfarings- og erkendelsesfelt slet ikke var forbeholdt videnskabs- og skolefaget 'historie'. I forordet til *Handbuch der Geschichtsdidaktik* hed det fx. således:

... die Geschichtsdidaktik [versteht sich] nicht mehr als blosse Methodenlehre für den Schulunterricht in Fach Geschichte, sondern als eine Disziplin, die sich mit der Frage nach der Gestalt, der Entstehung und der Funktion des historischen Bewusstseins in der Gesellschaft verschrieben hat.⁹

Med omdefineringen af historiedidaktikken søgte vesttyske historiedidaktikere at møde den udfordring, der består i, at der findes en sand mangfoldighed af 'historie' uden for såvel universitetets som skolens murer.

Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt blot at konstatere, at der er sket et opbrud. Det er afgørende at gå videre og spørge: hvilke konsekvenser har denne udvidelse af det historiedidaktiske forsknings- og refleksionsfelt haft? Har den ført til en ny/ændret forstå-

else af historiedidaktikkens grundlag og opgaver? Bliver historiedidaktik fortsat defineret som en fagdidaktik? Eller har det medført et brud med den nedsivningstænkning, der kendetegner megen traditionel historiedidaktik?

Disse spørgsmål vil jeg forsøge at besvare ved i første omgang at se lidt nærmere på *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, der indtil videre er det mest omfattende og gennemarbejdede referenceværk inden for historiedidaktikken. Det udkom første gang - som tidligere nævnt - i 1979, og 2. udgaven fra 1980 er blot et uændret optryk af 1. udgaven. Derimod er 3. udgaven fra 1985 en både revideret og væsentlig udvidet udgave af samleværket.

Handbuch der Geschichtsdidaktik: et splittet skrift

Ser man på den måde, som *Handbuch* er opbygget, er det åbenbart, at der her findes et oplæg eller i det mindste en ansats til en historiedidaktisk nytænkning. Den første af værkets i alt 8 dele er helligst temaet *Geschichte als Lebenswelt* og først derefter bliver *Geschichte als Wissenschaft* og *Geschichte in der didaktischen Reflexion* taget op.

Videnskabs- eller skolefaget danner således ikke udgangs- og referencepunktet i første del af *Handbuch*. 'Historie' forstås her som et integralt moment i menneskers hverdagsliv - dvs. opfattes som et væsentligt led i alle menneskers identitetsdannelse og sociale videnslager. En række centrale sider/dimensioner af menneskers livsverden bliver følgelig taget op til drøftelse i denne del af håndbogen: hverdags- og tidsbevidsthed, tradition og socialisation, historiebevidsthed og identitet.

En ansats til et historiedidaktisk nybrud findes uden tvivl her. Hvis 'historiebevidsthed' - forstået som samspillet mellem fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsforventning - udgør et integralt moment i alle menneskers livsverden, så må 'historie' i en mere grundlæggende forstand ikke identificeres med hverken videnskabs- eller skolefaget. Følgelig kan historiedidaktikken ikke længere definere sig selv som en fagdidaktik.

Hvis 'historiebevidsthed' i princippet kan dannes, florere og omdannes uafhængigt af skole- og videnskabsfaget, så udgør faget 'historie' ikke længere det centrale og ophøjede referencepunkt, når historiebevidsthedens dannelse, former og funktioner skal udforskes. Faget fremstår snarere som noget sekundært og afledt



En historiedidaktik i splid med sig selv

Forsiden af 3. udgaven af *Handbuch der Geschichtsdidaktik* fra 1985.

i mange/de fleste menneskers livssammenhæng. Gøres 'historie som livsverden' derfor til udgangspunktet for en historiedidaktik, er der op lagt til et klart brud med nedsivningsmodellen og dens elitetænkning.

Vender vi os dernæst mod *Handbuch* som en helhed, så viser det sig, at den ansats til et nybrud, der kan siges at ligge i den første del, slet ikke kommer til udfoldelse i resten af værket. Selv om historiedidaktik programmatisk bliver defineret som studiet af historiebevidsthedens dannelse, former og funktioner, så er resten af værket helt igennem helliget videnskabs- og skolefaget 'historie'. Og her bliver forestillingen om historiedidaktik som en fagdidaktik i hovedsagen fastholdt.

Jeg må indrømme, at jeg blev mere end overrasket, da det første gang gik op for mig, at temaet 'historie uden for skolen' slet ikke bliver taget op til behandling i 1. udgaven af *Handbuch*. Det havde jeg indtil da taget helt for givet på baggrund af de flotte programerklæringer.

Det eneste sted, hvor der gøres et forsøg på at komme uden for videnskabs- og skolefaget, er i værkets første del om 'historie som livsverden'. Og selv her viser det sig, at flere af bidragyderne fortsat arbejder ud fra en nedsivningsmodel. Det gælder således også Rolf Schörkens indledning til denne del af håndbogen. Hans behandling af de ikke-faglige former for historie viser, at ekspert- og elitesynsvinklen er fastholdt. Disse former bliver eksempelvis benævnt historiebevidsthedens trivialformer.¹⁰

1. udgaven af *Handbuch* er et splittet skrift i den forstand, at der heri findes både en ansats til en historiedidaktisk nytænkning og en mere udpræget tendens til at fastholde en traditionel nedsivningstænkning. Er dette forhold først erkendt, bliver det selvfølgelig interessant og presserende at få undersøgt, om denne 'splittelse' er blevet videreført eller søgt overvundet i 3. udgaven fra 1985, der - som nævnt - er en både revideret og udvidet udgave af håndbogen.

Et af de bidrag, der er blevet omarbejdet mest, er interessant nok Schörkens indledende artikel om *Geschichte als Lebenswelt*. Sammenligner man de to versioner af samme artikel, er det åbenbart, at Schörken i 3. udgaven har sat sig for at modificere og afvikle en hel del af den elitesynsvinkel og -holdning, der prægede hans bidrag til 1. udgaven.

Han fremhæver selv, at "die vorwissenschaftlichen Deutungsmuster und Verstehensprozesse der Gesellschaftsmitglieder" er ved at blive genopdaget, og at de må anerkendes som relativt selvstændige og egenartede former for erkendelse. Han peger ligeledes på, at der i forskningen er ved at ske en mere almen rehabilitering af den førvidenskabelige erfaring.

Der må følgelig ske en væsentlig indskrænkning i, hvad han kalder: "die Allmachtansprüche wissenschaftlicher Rationalität". Og når han afslutningsvis kommer ind på, hvorledes der kan ske en formidling mellem videnskab og livsverden, så understreges det, at et sådant spørgsmål fører "manche bisher noch nicht überzeugend gelöste Schwierigkeiten" med sig.¹¹

Schörkens omarbejdede bidrag kan med god ret tolkes som en anerkendelse af, at selve grundlaget for en traditionel nedsivningsdidaktik er begyndt at bryde sammen. I lyset heraf må der spørges: er denne gryende erkendelse af nedsivningsmodellens begyndende sammenbrud kendetegnende for hele omarbejdelsen af *Handbuch*?

Der findes i 3. udgaven en meget markant nyskabelse. Håndbogen er her blevet udvidet med en ny del, der netop vedrører 'historie uden for skolen' eller som det hedder på tysk: *Geschichte in der ausserschulischen Öffentlichkeit* - altså det tema, der helt var blevet overset eller forbigået i 1. udgaven. Om denne nye del hedder det i forordet:

Es dokumentiert die theoretisch längst angebahnte, in den letzten Jahren aber verstärkt vollzogene Horizonterweiterung der Geschichtsdidaktik, die sich auf die ausserschulischen Verwendungszusammenhänge von Geschichte richtet.¹²

Ønsker man at klarlægge, om der i håndbogen findes en klar tendens til didaktisk nytænkning, er det derfor oplagt især at rette opmærksomheden mod, hvorledes dette nye område er blevet inddraget og indordnet i håndbogen.

Jochen Huhn blev sat til at redigere og skrive indledningen til den nye del om *Geschichte in der ausserschulischen Öffentlichkeit*. I sig selv er valget af Huhn til denne opgave påfaldende. Han er nemlig kendt som talsmand for den opfattelse, at historiedidaktikken skal være en af historievidenskabens hjælpediscipliner. Og

dens hovedopgave - således som han ser den - er at sikre, at historievidenskabens oplysende kraft ('aufklärische Potenz') kommer til sin ret også uden for faghistoriens egen verden.¹³

Et sådant udgangspunkt lægger ikke ligefrem op til et brud med den faglige ekspert- og elitetænkning. Og det sker da heller ikke. Huhn er i *Handbuch* præcis lige så fag- og videnskabsfikseret som man kunne forvente. Temaet 'historie uden for skolen' anskues alene under synsvinklen: en udvidelse af faghistoriens forpligtelse til at formidle dens forskningsresultater til kredse uden for universitets- og skoleverden. Og her er hans grundsynspunkt både enkelt og kontant:

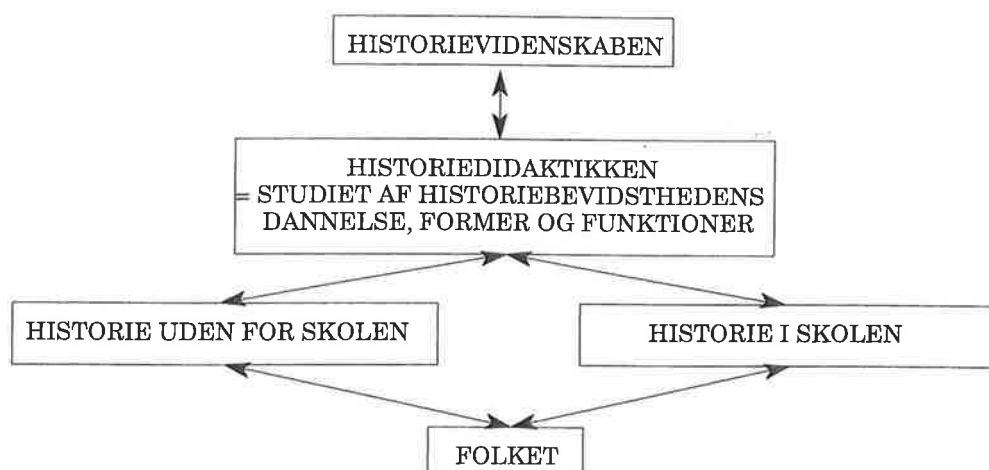
Wie in Schule und Universität, zielen geschichtsdidaktische Bemühungen in anderen Bereichen auf historisches Lernen in dem Sinne, dass der immer schon vorhandene 'alltägliche' Umgang mit Geschichte in Beziehung zum wissenschaftlichen Umgang mit Geschichte gesetzt wird, um so die orientierende Funktion der Geschichtswissenschaft wirksam werden zu lassen.¹⁴

Ud fra dette grundsyn er det helt igennem konsekvent, at Huhn afslutter sin indledning til det nye afsnit om 'historie uden for skolen' med at slå fast: "Fachkompetenz [ist und bleibt] die Basis didaktischer Kompetenz".¹⁵

En sådan tilgang lægger ikke op til et brud med forestillingen om historiedidaktik som en fagdidaktik. Tværtimod lægger den op til, at de ikke-faglige former for historiebevidsthed, der findes uden for universitet og skolen, alene anskues oppefra og udefra. De sammenlignes kun med de faglige former for historiebevidsthed. Den centrale og altafgørende målestok er og bliver den fagvidenskabelige: jo mere de ikke-faglige former ligner de faglige, jo mere værdifulde og relevante er de. Hos Huhn gøres der intet forsøg på at overveje den mulighed, at fagfolk måske kunne lære noget nyt og værdifuldt om 'historie' ved at studere, hvorledes historiebevidsthed dannes, udformes og fungerer i en hverdags- og livsverdenssammenhæng.

Lige som 1. udgaven er 3. udgaven af *Handbuch* et splittet skrift. Der findes uden tvivl en ansats til et brud med nedsivnings- og elitetænkningen. Hovedtendensen er dog et forsøg på at

fastholde og modernisere denne tilgang gennem at udvide historiedidaktikkens faglige kompetenceområde. Grafisk kan sidstnævnte forhold fremstilles på følgende måde:



Den 'moderniserede' nedsivningsteori

Lige som i den klassiske variant dominerer ekspert- og elitesynsvinklen i den moderniserede udgave. Og definitionen af, hvad der udgør det værdifulde og væsentlige, ligger fortsat hos fagvidenskaben. Det nye ligger alene i den åbne erkendelse af, at der faktisk findes mangfoldige former for historiebevidsthed uden for universitets og skolens murer. Og det har ført til, at historievidenskaben og -didaktikken har taget en ny arbejdsopgave op, nemlig den at vurdere, vejlede og regulere de ikke-faglige former for historiebevidsthed. Man kan derfor med god ret kalde den moderniserede variant for en disciplineringsmodel.

I en vesttysk sammenhæng har den markante udvidelse af historiedidaktikkens 'genstandsområde' ikke ført til en grundlæggende revision af dens grundantagelser og nøglebegreber, dens synsvinkel og sigte - bortset fra på et enkelt punkt. Undtagelsen er selvfølgelig det nævnte skift i nøglebegreber: fra 'historieundervisning' til 'historiebevidsthed'.

Denne nye centralkategori måtte oparbejdes for, at historiedidaktikere begrebsligt kunne analysere og håndtere det forskningsfelt, der her betegnes: 'historie uden for skolen'. Men det at 'historiebevidsthed' er blevet historiedidaktikkens nye nøglebegreb, har ikke i sig selv medført et gennemført brud med nedsivningstænkningen. Det har analysen af *Handbuch der Geschichts-didaktik* klart dokumenteret.

Dansk historiedidaktik: opkomsten af et alternativ

Jeg vil nu vende mig fra vesttysk til dansk historiedidaktik. Vil man forsøge at klarlægge, om temaet 'historie uden for skolen' har ført til afgørende historiedidaktiske forskydninger eller nybrud i en dansk sammenhæng, er det både oplagt og velbegrundet at rette opmærksomheden mod dansk historiedidaktiks ubestridte førstemand i 70'erne og 80'erne: Sven Sødring Jensen.

Termer som 'historiebevidsthed', 'historisk bevidsthed' og 'historie i og uden for skolen' er - så vidt jeg kan se - ikke blevet anvendt af Sødring i 70'erne. Hans yderst kritiske holdning til en traditionel historiedidaktik fremgår med al ønskelig tydelighed af hans centrale skrift fra 70'erne: *Historieundervisningsteori* (1978). Men denne bog gør det samtidigt klart, at hvad selve definitionen af historiedidaktik angik, lå han begrebsligt på linie med en traditionel tilgang. Historiedidaktik blev også her defineret som 'historieundervisningens teori'.

Også et andet forhold springer læseren i øjnene, når man i dag genlæser *Historieundervisningsteori*. Det er, at Sødring her forsøgte begrebsligt at håndtere menneskers bevidsthed om forholdet mellem fortid, nutid og fremtid - altså hvad vi i dag benævner 'historiebevidsthed' - men uden at have dette begreb til sin rådighed. Det skete eksempelvis i det afsnit, hvor han stillede sig kritisk til en adskillelse af 'historie' og 'samtdsorientering' i skolen:

En konstruktiv [historie]undervisning vil have til opgave at opbygge kategorierne fortid og fremtid, dvs. sætte samfundet ind i dets udvikling fra fortiden ind i fremtiden, således som den kan begribes og planlægges i nutiden.¹⁶

Dette forudgående arbejde med begreberne 'fortid', 'nutid' og 'fremtid' kan sikkert være med til at forklare, hvorfor Sødning fra tidligt i 80'erne gjorde termen 'historisk bevidsthed' til en begrebslig hjørnesteen i sine historiedidaktiske analyser. Ud fra en retrospektiv betragtning er det nemlig åbenbart, at han dengang stod og manglede et begreb, der netop kunne håndtere forholdet mellem fortid, nutid og fremtid.

Inden jeg går videre, er der behov for en kort terminologisk ekskurs. Den skal imødegå den forvirring, der kan opstå, fordi der her pludselig tales om 'historisk bevidsthed' og ikke om 'historiebevidsthed' som i det foregående. Det har sin forklaring. Sødning brugte normalt termen 'historisk bevidsthed' i sine analyser. Men det fremgår også, at han brugte denne term som en oversættelse af det tyske ord 'Geschichtsbewusstsein'. Uden tvivl er det mere ordret at oversætte dette ord med 'historiebevidsthed', men Sødning's sprogbrug er dog rimelig let at forklare. Forklaringen skal søges i det forhold, at *Handbuch der Geschichtsdidaktik* anvender termene 'Geschichtsbewusstsein' og 'historisches Bewusstsein' som synonymer.¹⁷ Og for Sødning var 'historisk bevidsthed' og 'historiebevidsthed' i alt væsentligt det samme.¹⁸

Første gang han selv anvendte termen 'historisk bevidsthed' var i en artikel fra 1981. Det skete i en analyse af og kommentar til den nye læseplan for historie i folkeskolen - altså *Historie 81*. I artiklen signalerede Sødning tydeligt, at det drejede sig om et nyt didaktisk centralbegreb. Ikke alene gav han artiklen titlen *Historisk bevidsthed*; han omformulerede også den nye læseplans målsætning for skolens historieundervisning til: "skolen skal medvirke til, at folk kan danne sig historisk bevidsthed", idet han citerede Jeismanns definition af 'Geschichtsbewusstsein' fra *Handbuch*.¹⁹ Det afgørende i denne sammenhæng er at vise, hvorledes Sødning brugte det nye begreb til at nedbryde og afvikle hele nedsivningstilgangen.

Historie 81 var - således som Sødning så det - ikke kun kendetegnet ved flere gode og prisværdige intentioner; den var også præget af nogle afgørende begrænsninger. Læseplanen lagde nemlig fortsat op til, hvad han kaldte "en banal påfyldningsundervisning" eller "sparekassepædagogik", og tilføjede han: det har "i hvert fald ikke noget med dannelse af [historisk] bevidsthed at gøre". Denne mangel gik især tilbage til det forhold, at hele læseplanens 'historiesynsbetragtninger' var baseret på den norm, at det centrale og afgørende er "hvordan voksne, især voksne fagfolk, tænker".

Der var flere grunde til, at Sødning foretrak 'historisk bevidsthed' som nøglebegreb frem for 'historiesyn'. Når sidstnævnte var det styrende begreb, lagde det op til, at historieundervisning blev forstået som "et møde mellem den voksnes 'færdige' bevidsthed og barnets ikke-bevidsthed". I modsætning hertil lagde begrebet 'historisk bevidsthed' op til, at historiedidaktikere og -lærere seriøst skulle interesse sig for, hvorledes "børn tænker om samfundsudviklingen".

Som det ses, brugte Sødning begrebet 'historisk bevidsthed' til at skabe en smule plads og respekt for de ikke-faglige oplevelser og synsvinkler i en historiedidaktisk sammenhæng. Og hermed var der lagt op til et brud med den elitære tilgang i nedsivningsteorien.

Det begyndende opgør med nedsivningstænkningen blev ført et afgørende skridt videre i artiklen *Histoiresyn og historisk bevidsthedsdannelse* fra 1983.²⁰ Sødning Jensen fortsatte her den kritiske bearbejdning af begrebet 'historiesyn'. Hans indvendinger gik nu ikke alene på dets brugbarhed i en skolesammenhæng. Begrebet var heller ikke - mente han - videre anvendeligt i en nutidig faghistorisk sammenhæng, fordi "det er simpelthen umådelig vanskeligt i dag at opstille en historieopfattelse, som er rimelig klar, sammenhængende og detaljeret".²¹ Historieforskningens fremadskridende videnskabeliggørelse kunne delvis forklare dette forhold. Og samme forhold havde også afgørende ændret ved faghistoriens samfundsmæssige funktion:

I de gode, gamle dage (...) da blev historiske værker debatteret vidt og bredt. Historikere blev skældt ud og historikere blev holdt med. Historikere betød noget. Siden da kom det til at

knibe svært - og det har historikere iblandt skrevet og talt og holdt møder og konferencer om. Kun sjældent faldt det dem ind, at historie uden mening må forekomme folk meningsløs. (...) historikeren, som den, der viser vejen, tolker samfundsudviklingen og fremlægger en mening - hun er (...) i dag en sjælden fugl.²²

Sødrings kritiske bearbejdning af historiesynsbegrebet førte til en nyvurdering af faghistoriens samfundsmæssige betydning. Og i forlængelse heraf måtte han begynde at stille centrale didaktiske spørgsmål på en ny og anderledes måde.

Bagved hele nedsivningstænkningen lå den præmis, at det, faghistorikere opfattede som centralt og væsentligt, også udgjorde det betydningsfulde i en skolesammenhæng. En sådan forestilling lod sig imidlertid ikke opretholde, hvis man - som Sødring - nærmede sig den konklusion, at megen af den erkendelse, faghistorikere producerede, fremstod som ret 'meningsløs' for ikke-fagfolk. Spørgsmålet om historieundervisningens indhold måtte følgelig tages op til fornyet overvejelse:

Hvis (...) undervisningens og opdragelsens opgave [er] at have en mening og videregive betydning - så må man spørge sig om, hvad det er for sider ved videnskaben, man skal løbe efter. Og der, hvor den ikke slår til, må undervisningen skabe sit eget indhold.²³

At pege på, at den fagvidenskabelige forskning 'ikke slog til' i en skolesammenhæng, var både nyt og provokerende i begyndelsen af 80'erne. For konsekvensen er klar: skolefaget 'historie' må da frigøre sig fra videnskabsfagets åg. Og hermed er der markeret et klart brud med hele nedsivningstænkningen.

Når Sødring i 1983 kunne plædere for en selvstændiggørelse af skolefaget, hang det sammen med, at et afgørende perspektivskift var ved at slå igennem i hans historiedidaktiske tænkning. Dette perspektivskift må forstås i sammenhæng med, at han var i færd med at gøre 'historisk bevidsthed' til sit nye didaktiske nøglebegreb. En sådan konstatering rejser imidlertid et andet spørgsmål: hvad forklarer, at Sødrings brug af dette begreb - i modsætning til

de vesttyske historiedidaktikere - førte til et brud med nedsivningstænkningen?

Når Sødring skulle definere 'historisk bevidsthed', så citerede han som oftest Jeismanns definition fra *Handbuch der Geschichts-didaktik*. Det betød dog ikke, at han på alle punkter lå på linie med vesttyskerne. En retrospektiv analyse viser, at han anvendte begrebet 'historisk bevidsthed' på to delvis forskellige måder: dels empirisk-deskriptivt og dels kritisk-normativt.

Han lå normalt på linie med vesttyskerne, når begrebet blev brugt empirisk-deskriptivt - fx. når han slog fast, at "historisk bevidsthedsproduktion (...) foregår alle mulige steder [i samfundet]".²⁴ Forskellen viser sig i det kritisk-normative indhold, der blev lagt i begrebet.

Som tidligere fremhævet er hovedtendensen i *Handbuch* at betragte den videnskabelige form for historisk bevidsthed som idealet og dermed normen i forhold til hvilken, alle andre former skal vurderes. Her gik Sødring sine egne veje. For ham var det ikke afgørende, om en bestemt form for historisk bevidsthed var videnskabelig eller ej. Det afgørende var derimod bevidsthedens samfundsmæssige funktion. Det fremgår af artiklen fra 1983, hvor han afslutningsvis slog fast: "kun en fortsat frigørelse fra, hvad samfundet var og er (...) kan skabe identitet og historisk bevidsthed".²⁵

Hos Sødring Jensen førte det nye nøglebegreb 'historisk bevidsthed' ikke alene til en radikal udvidelse af det historiedidaktiske forsknings- og refleksionsfelt. Det førte også etableringen af et nyt 'Archimedes-punkt' for historiedidaktikken med sig. Det nye referencepunkt var historiebevidsthedens samfundsmæssige funktion - og her fremfor alt dens frigørende funktion. Og det er dette perspektivskift, der førte til et brud med nedsivningstænkningen med sig.

Sødring brugte sit foredrag om *Historiedidaktik og samfund* (1983/85)²⁶ til at gøre status over det pågående opbrud i den historiedidaktiske tænkning. Det var her, at han første gang definerede historiedidaktik som 'teori om dannelse af historisk bevidsthed'. Foredraget viser, at han var fuld af beundring for mange af vesttyskernes teoretiske landvindinger. Men han brugte det også til at markere en klar distance til den vesttyske tilgang. Således som han så det, var vesttyskerne alt for optaget af histo-

riedidaktikkens videnskabeliggørelse og dermed af deres egen professionalisering.

Den nyere historiedidaktiks berettigelse består i bestræbelserne på at fremme en korrespondance mellem den historiske bevidsthedsdannelse og den historiske virkelighed (uanset, at denne sidste beskrives på vidt forskellige måder). Løsningen af denne opgave forudsætter imidlertid en bestandig aktuel medleven i såvel de bevidsthedsdannende processer som i den historiske virkelighed. En sådan medleven kan hæmmes eller blokeres af en professionalisering, som ikke vil virkeligheden, men som vil den akademiske karriere.²⁷

Her giver Sødning - kan man sige - en forklaring på det forhold, at nedsivningsteorien kunne leve uantastet videre til trods for, at der teoretisk var lagt op til en ganske radikal omdefinering af det historiedidaktiske forskningsfelt gennem indførelsen af begrebet 'historiebevidsthed'. Kernen i forklaringen er, at den traditionelle elitesynsvinkel passede som hånd i handske til historiedidaktikernes efterstræbte og ny erhvervede professionalisering.

De professionelle overvurderede simpelthen værdien af deres egen professionalisering. Skulle en sådan overvurdering imødegås, måtte den faghistoriske og -didaktiske tilgang relativiseres ved at blive anskuet som én blandt mange tilgange til dannelsen af historisk bevidsthed. En sådan relativisering kunne fremkomme, hvis de sociale funktioner, som professionalismismen udfyldte, blev lagt for dagen. Og det var netop det, Sødning forsøgte at gøre.

I historiedidaktikkens praksis - i dens skrifter og på dens konferencer - kan man opleve groteske sammenstød: forsamlinger af videnskabsmænd, der fremlægger teorier om fortid og fremtid og undertrykkelse og frigørelse - samtidig med, at de klynker sig den professionelle rolles mest undertrykkende elementer - i håb om at vinde anerkendelse i hierarkiet eller af angst for at miste prestige.²⁸

Sødning ville dog mere end blot kritik. Han ville klarlægge de udfordringer, som historiedidaktikken måtte tage op, hvis den skulle komme videre. I førnævnte foredrag om *Historiedidaktik og sam-*

fund pegede han på, at den kunne lære meget af den måde, som de folkelige bevægelser - fx. fredsbevægelserne - gjorde brug af fortid-nutid-fremtidsperspektivet. Et andet og endnu mere oplagt eksempel er 'den historiske fiktion' - det forskningsfelt, der fremfor alt optog Sødring Jensen i 80'erne.

Også på dette felt blev distancen til vesttysk historiedidaktik klart markeret. Sødring gjorde det fx. ved at imødegå Schörkens nedladende afvisning: "Der historische Roman ist erstens ein Roman und zweitens keine Historie".²⁹ En sådan holdning kan kun opretholdes, så længe den faghistoriske erkendelsesform bliver anset for at være den altafgørende vurderingsnorm. Er dannelse af historisk bevidsthed derimod det afgørende, stiller sagen sig ganske anderledes.

En historisk roman er nemlig ikke blot et oplagt produktionssted for historisk bevidsthed. Den kan tillige åbne op for en helt anden form for historieundervisning end den traditionelt faglige - en undervisning, der som oftest er orienteret imod reproduktion af foreliggende viden. Den historiske roman kan danne udgangspunkt for det, Sødring kaldte 'en produktiv historieundervisning' - altså en invitation til skolens elever om at se sig selv ikke kun som historieskabte, men også som historieskabende:

At lære historie er (...) i en demokratisk sammenhæng ikke blot at lære at vide historie, men at lære at frembringe historie. At etablere en produktiv historieundervisning er imidlertid ikke nogen let sag. (...) En af de mulige veje frem mod en [sådan] undervisning kunne være inddragelsen af den historiske roman. [Den] kan invitere til at digte med på historien, til at digte imod den og til at digte ud over den. Den kan være en måde, hvorpå eleven med forankring i teksten kan lære at tilføje, at anfægte, at nytolke - dvs. at skrive historien om (...) En sådan ændring [i skolens historieundervisning] forekommer at være den eneste mulighed for at give historiedidaktikkens parole om dannelse af historisk bevidsthed en egentlig substans.³⁰

Her ser vi den fulde konsekvens af, at Sødring havde gjort 'historisk bevidsthed' til historiedidaktikkens nye nøglebegreb. Det historiedidaktiske univers var på det nærmeste blevet vendt på

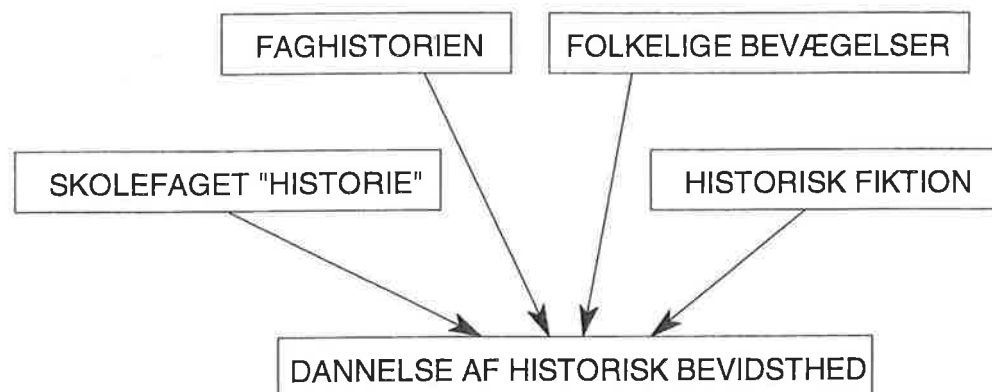
hovedet. Den form for historie, som faghistorikere normalt ser ned på og afviser, gør Sødning til selve løftestangen i fremtidens historiedidaktiske arbejde.

Forklaring på 'omvæltningen' skal søges i, at der er blevet gennemført et afgørende skift i historiedidaktikkens referencepunkt. Så længe videnskabsfaget står som det centrale og afgørende referencepunkt, så længe vil en nedsivningstænkning og eliteholdning blive den fremherskende didaktiske 'tankefigur'. Er det centrale referencepunkt derimod dannelse af historisk bevidsthed, så bliver udfordringen at oparbejde en åben og ikke-elitær tilgang til historiedidaktikken. Og det var netop den udfordring, som Sødning søgte at tackle i sit sidste større bidrag til udviklingen af historiedidaktikkens teori: det indledende kapitel om *Historisk bevidsthed* i hans bog om *Historie og fiktion* (1990). Her bestemte han historiedidaktikkens opgave således:

Historiedidaktikkens emne er forholdet mellem den objektive historie (dvs. samfundets og tilværelsens forandringsproces) og den subjektive historie (dvs. menneskers bevidsthed om denne proces' indhold og karakter), som gensidigt konstruerer hinanden. Historiedidaktik, som bedrives med demokratiske formål, sigter mod at bringe historien under demokratiske selvforvaltningsprocessers kontrol. Derfor analyserer historiedidaktikken kritisk sådanne udviklinger, som støtter eller nedbryder monopolisering af den historiske konstruktionsproces.

En specifik opgave består i at analysere de forskellige former for historisk bevidsthed, som dannes i og af forskellige sociale strukturer og institutioner - med den videnskabelige historie og uddannelsessystemets historieundervisning som specielle tilfælde. Herigennem søger historiedidaktikken at formulere sådanne synspunkter, resultater og metoder, som kan bringes i anvendelse i bevægelser frem mod en demokratisering af den historiske konstruktionsproces.³¹

Vi har her omridset af et egentligt alternativ til nedsivningsteorien. Skal det gives et passende navn, kan det være 'selvforvaltningsmodellen', og den kan grafisk fremstilles på følgende måde:



Selvforvaltningsmodellen

Det punkt er nu nået, hvor et alternativ til nedsivningsmodellen begynder at tegne sig. Det kan derfor være på sin plads at stoppe op og forsøge at gøre status.

Statusopgørelse

Udgangspunktet for den gennemførte analyse har været spørgsmålet: lægger temaet 'historie i og uden for skolen' op til et historiedidaktisk paradigmeskift? Spørgsmålet er både væsentligt og påtrængende, fordi det stiller krav om, at historiedidaktikere og -lærere standser op, træder et skridt tilbage og begynder at genoverveje den referenceramme, de anvender, når de behandler såvel samspillet som konflikten mellem 'historie i og uden for skolen'.

I et forsøg på at besvare det spørgsmål har jeg skitseret og analyseret historiedidaktikkens nyere teoriehistorie i en vesttysk og dansk sammenhæng. Sigtepunktet har været at få indkredset nogle centrale konflikt- og brudflader i nutidens historiedidaktiske tænkning. Og det drejer sig her om forskelle, der er centrale og afgørende, når forholdet mellem 'historie i og uden for skolen' skal tages op til overvejelse og debat.

Konflikt- og brudflader

Såvel i en vesttysk som i en dansk sammenhæng er der i løbet af 80'erne sket en meget betydelig udvidelse af historiedidaktikkens 'genstandsområde'. Nu omfatter det også det forskningsfelt, der her går under betegnelsen 'historie uden for skolen'. Og i tilknytning til 'territorialudvidelsen' har historiedidaktikken både i Vesttyskland og i Danmark fået en ny centralkategori: 'historiebevidsthed'.

Det kan derfor være på sin plads at vende tilbage til det spørgsmål, der blev formuleret indledningsvis: har det været muligt at gennemføre en meget betydelig udvidelse af historiedidaktikkens 'genstandsområde' uden samtidigt at ændre på dens traditionelle grundantagelser og -begreber, dens synsvinkel og sigte?

Svaret på dette spørgsmål - viser analysen - skal være både et 'ja' og et 'nej'. Og grunden er, at det må falde forskelligt ud, afhængig af om det drejer sig om vesttysk eller dansk historiedidaktik.

Vesttysk historiedidaktik har i hovedsagen gennemført territorialudvidelsen ved hjælp af en række mindre justeringer af dens grundantagelser, synsvinkel og sigte. Jeg har forsøgt at indkredse disse justeringer ved at karakterisere dem som et skift fra en 'klassisk' til en 'moderniseret' nedsivningsmodel.

'Territorialudvidelsen' har derimod i en dansk sammenhæng ført til en grundlæggende revision af historiedidaktikkens traditionelle grundantagelser, synsvinkel og sigte. Karakteren af denne revision har jeg søgt at indkredse ved at tale om et skift fra en nedsivnings- til en selvforvaltningsmodel.

Skal vi imidlertid nå videre end blot til en påpegning af denne forskel, må der opfølgende spørges: hvad forklarer, at vesttysk og dansk historiedidaktik er kommet til så forskellige resultater i forbindelse med samme udvidelse af genstandsfeltet og indførelsen af samme nye nøglebegreb? Først når dette spørgsmål er besvaret, er vi for alvor på vej til at få klarlagt konflikt- og brudfladerne mellem vesttysk og dansk historiedidaktik. Helt enkelt er det dog ikke.

En af de afgørende brudflader vedrører besvarelsen af spørgsmålet: skal historiedidaktik fortsat være en 'fagdidaktik'? Den forestilling, at historiedidaktik er en fagdidaktik, har mange vesttyske historiedidaktikere holdt fast ved også efter, at et nyt didak-

tisk nøglebegreb er blevet introduceret og genstandsområdet markant udvidet.

Dette fremgår helt tydeligt hos Huhn, der - som nævnt - understreger, at faghistorisk kompetence fortsat udgør grundlaget for og kernen i en historiedidaktisk kompetence. Samme forestilling strukturerer fx. også Joachim Rolfes' bog *Geschichte und ihre Didaktik* (1986). Heri gør han meget ud af at gennemgå den stedfundne nyorientering i 70'erne og 80'erne, men ender trods dette med at beskrive og klassificere historiedidaktikken på følgende måde:

die historische Fachdidaktik (wie andere Fachdidaktiken) [ist] eine 'korrelierende und koordinierende Wissenschaft' (...), deren Funktion nicht zuletzt darin besteht, Brücken zu schlagen: zwischen Fachwissenschaft und Lebenspraxis, Vergangenheit und Gegenwart, objektivem Fachgegenstand und lernendem Subjekt.³²

Så længe forestillingen om historiedidaktik som en fagdidaktik bliver fastholdt, så længe vil historiedidaktikken have forpligtet sig til en eller anden form for nedsivningstænkning med dertilhørende eliteholdning. For i denne model hersker der ingen tvivl om, hvem der skal skille skidt fra kanel, eller hvem der er mester og hvem lærling.

Når nyorienteringen hos Sørdring førte til en helt anden konklusion, så er en væsentlig del af forklaringen, at territorialudvidelsen her blev brugt til at problematisere og afvise forestillingen om historiedidaktik som en fagdidaktik. Man kan for godt sige, at han simpelthen tog omdefineringen af historiedidaktikken på ordet: det centrale og væsentlige er ikke længere fagligheden, men derimod historiebevidsthedens dannelse og funktioner.

At dette i praksis betød en opgivelse af faghistorien som den altafgørende vurderingsnorm og målestok, er intetsteds så åbenbart som i Sørdrings behandling af den historiske fiktion. Hans radikale om- og nyvurdering af den historiske roman kan nemlig kun forstås på baggrund af dobbeltforholdet: dels opgivelsen af faghistorien som norm og referencepunkt, dels indførelsen af en ny norm og referencepunkt: historiebevidsthedens samfundsmæssige funk-

tion. Og det er samme forhold, der lå til grund for udarbejdelsen af det, der her er blevet kaldt 'selvforvaltningsmodellen'.

Men - kunne man her indvende - vesttyske historiedidaktikere beskæftiger sig da også med historiebevidsthedens samfundsmæssige funktioner! Der er derfor grund til også at søge konflikt- og brudfladen indkredset på en anden led. I dette tilfælde vedrører brudfladen besvarelsen af spørgsmålet: hvilke af historiebevidsthedens mange forskellige produktionssteder skal vi nære særlig tillid til? En indkredsning af forskellen på dette punkt kan ske ved at sammenstille og sammenligne en central formulering hos henholdsvis Klaus Bergmann og Sven Sødring Jensen.

[Die Geschichtsdidaktik] hat die Aufgabe, Geschichtsbewusstsein als wesentlichen Faktor menschlicher Selbstidentität und als notwendige Voraussetzung vernünftiger gesellschaftlicher Praxis zu erforschen als auch didaktisch-normativ zu regeln. (...) Diese Absicht nötigt die Geschichtsdidaktik dazu, die *ausserschulische* Rezeption von Geschichte und die ausserschulischen Einflüsse auf das Geschichtsbewusstsein in den Umkreis ihrer Forschungsgegenstände aufzunehmen. Sie thematisiert also nicht nur den durch Wissenschaft und Unterricht disziplinierten Umgang mit Geschichte, sondern auch die durch keine Disziplin gefilterte Rezeption von Geschichte im Prozess der Sozialisation.³³

Kun frigørelsen fra, hvad man engang var, skaber mulighed for at være det man er. Kun gennem forandring bliver identiteten til. (...) Særlig historieundervisningen kan have svært ved at tage frigørelsen op, og jævnt hen fornægtes den simpelt hen. Så misbruges undervisningen til dannelsen af overfladiske lighedsopfattelser - at samfundet i dag i bund og grund er mage til det af i går, og at mennesket i virkeligheden er uforanderligt. Det sker lejlighedsvis under påberåbelse af begreber som identitet. Men kun en fortsat frigørelse fra, hvad samfundet var og er - og en fortsat frigørelse fra de roller, mennesker spiller - kan skabe identitet og historisk bevidsthed.³⁴

Bergmann og Sødring er fælles om at anvende termer som 'historiebevidsthed' og 'identitet' både som et empirisk-deskriptivt og

som et kritisk-normativt begreb. De er også fælles om i praksis at lade begrebernes empirisk-deskriptive og kritisk-normative indhold flyde sammen. Forskellen mellem dem vedrører især begrebernes kritisk-normative indhold. Og denne forskel går igen tilbage til en afgørende forskel i vurderingen af historiebevidsthedens forskellige produktionssteder. Bergmanns og Sødrrings historiedidaktik - kan man lidt forenklet sige - er opbygget omkring hvert sit dobbeltforhold.

Bergmann nærer en dyb tillid/tiltro til 'historie i skolen' (altså videnskabs- og skolefaget 'historie'), og han nærer en indgroet mistillid/skepsis til 'historie uden for skolen'. Hans tillid til faget er begrundet i hans grundlæggende tro på den videnskabelige fornuft og dens disciplinerende virkning, og hans mistillid til 'historie uden for skolen' skyldes, at den helt igennem virker udisciplineret, dvs. at den har en naturgroet og uregerlig karakter.

Omvendt hos Sødrring. Han nærer ingen videre tillid til 'historie i skolen'. Som han så det, er den mere undertrykkende og vildledende end egentlig frigørende. Det, han ville sætte sin lid til, skal snarere findes i 'historie uden for skolen' - fx. de folkelige bevægelser eller den historiske fiktion. Skolens historieundervisning måtte på det nærmeste 'snigløbes' ved hjælp af den historiske fiktion, hvis den skulle kunne blive frigørende.

Udvikler et menneske historisk bevidsthed, foregår det (...) i umistelig tilknytning af egen oplevelse af og indgriben i historien. Det drejer sig således ikke blot om at vide historie, men om at blive bevidst om, at jeg er historie. Samfundet og dets skole levner ikke børn og unge mange muligheder for egen indgriben i den konkrete samfundsudvikling. Men i den fiktion hvor skolen opfører verdenshistorien - igen og igen - eksisterer der muligheder for folk at lære at anfægte magten og uddanne sig til sejrherre.³⁵

For god ordens skyld bør det nævnes, at Bergmann og Sødrring for så vidt er enige om at betragte 'frigørelse/emancipation' som et af historiedidaktikkens centrale begreber.³⁶ Men deres veje skilles, når årsagerne til undertrykkelsen og dermed betingelserne for frigørelsen skal blotlægges.

Hvor står vi?

En første statusopgørelse er dermed gennemført. Den har resulteret i indkredsningen af flere centrale konflikt- og brudflader mellem vesttysk og dansk historiedidaktik. Herefter melder et par spørgsmål sig: hvad kan denne erkendelse bruges til? og hvad kan/skal vi gøre?

Det kan her synes oplagt at sige: når der i dag findes flere helt tydelige brudpunkter i historiedidaktikkens nyere teori, så er der ikke andet at gøre end at vælge side i konflikten. Sagt lidt firkan- tet er valgmulighederne:

- *enten* at følge vesttyskerne og fastholde, at historiedidaktik er en fagdidaktik *eller* følge Sødring og afvise en sådan opfattelse som traditionel og utidssvarende,
- *enten* at følge vesttyskerne og fastholde nedsivningsmodel- len *eller* følge Sødring og gå ind for selvforvaltningsmodel- len,
- *enten* at følge Bergmannn og sige, at historiedidaktikkens udgangspunkt må være en grundlæggende tillid til 'histo- rie i skolen' *eller* følge Sødring, når han problematiserer dette og i stedet sætter sin lid til 'historie uden for sko- len'.

Men inden der vælges mellem disse historiedidaktiske positioner, kan der være grund til at stoppe op og spørge: udtømmer disse modeller nu også de foreliggende valgmuligheder? Inden et valg bliver taget, kan det i hvert fald være en god idé at overveje, om der findes nogle fælles begrænsninger eller svagheder i begge didaktiske tilgange. På et analyseniveau fremstår nedsivnings- og selvforvaltningsmodellen som alternative og konkurrerende para- digmer. Men det er tillige klart, at de på et andet niveau kan siges at have flere fælles kendetegn.

Om begge modeller kan det fx. siges, at de ikke er videre veleg- nede som udgangspunkt for empiriske studier af historiebevidst- hedens dannelse, former og funktioner. En væsentlig grund til dette er, at hver af modellerne så at sige har en 'normativitet' indbygget i sig. I nedsivningsmodellen er fagligheden den indbyg-

gede norm og målestok, i selvforvaltningsmodellen er normen kampen for en demokratisk frigørelse. Dette kan muligvis være en fordel, når en historieundervisning skal tilrettelægges. Men det er klart en ulempe, når en empirisk undersøgelse skal planlægges og gennemføres.

Anvendes eksempelvis nedsivningsmodellen som udgangspunkt for empiriske undersøgelser, vil den lægge op til en forskningsstrategi, der placerer de faglige former for historiebevidsthed i centrum i såvel kvalitativ som kvantitativ henseende. Denne indbyggede 'normativitet' vil tendere til at gøre forskeren 'blind' eller 'forudindtaget' i forbindelse med udforskningen af de ikke-faglige former for historiebevidsthed.

En sådan 'blindhed' kan forklare, hvorfor man - også efter at temaet 'historie uden for skolen' er blevet inkorporeret - leder forgæves efter en behandling af den historiske fiktion i *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. En sådan 'forudindtagethed' kan ligeledes forklare, hvorfor skolens historiebøger i mange historiedidaktiske undersøgelser alene bliver analyseret og vurderet under synsvinklen: hvor lidt eller hvor meget afviger de fra den faghistoriske forskning.

Når det fremhæves her, at begge modeller er uegnede som udgangspunkt for empiriske undersøgelser, så er det, fordi der i dag er et markant behov for sådanne undersøgelser. Stillede man i den ovennævnte valgsituation et spørgsmål som: gives der empiriske belæg for at foretrække en nedsivningsmodel frem for en selvforvaltningsmodel?, så måtte svaret blive: nej - det gør der ikke! De betingelser, under hvilke historiebevidsthed dannes, er nemlig indtil nu ikke blevet grundigt undersøgt. En første betingelse for at komme videre er, at vor indsigt i hvorledes historiebevidsthed dannes og fungerer i forskellige sammenhænge bliver afgørende forøget.

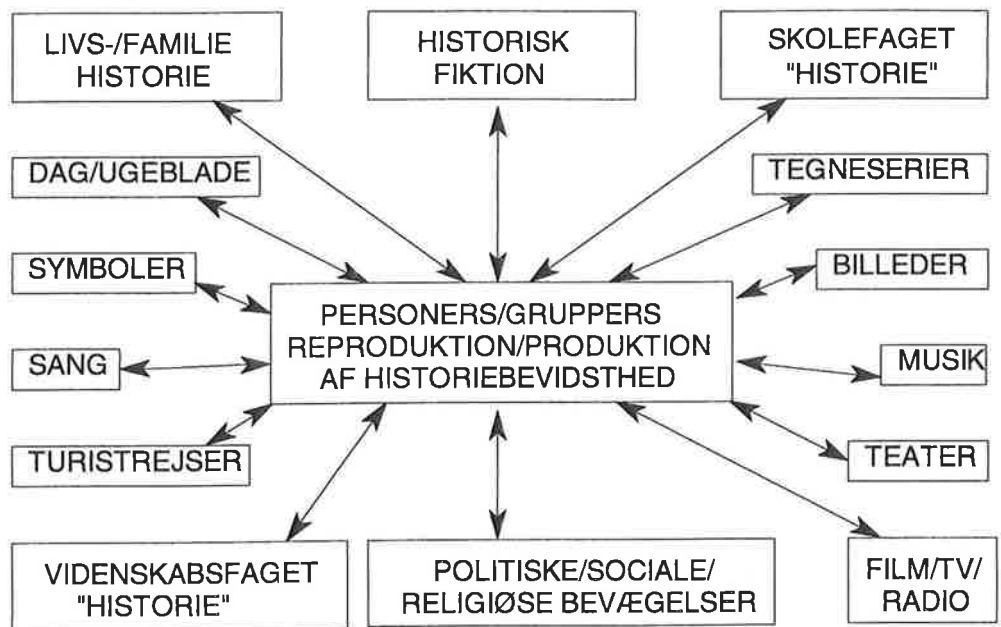
Et nyt udgangspunkt

Skal vor viden om historiebevidsthedens dannelse, former og funktioner øges, er det vigtigt, at der stilles to krav til selve udgangspunktet for de empiriske undersøgelser.

Der må for det første skelnes klart mellem (i) et empirisk-deskriptivt-forklarende og (ii) et kritisk-normativt analyseniveau.

Udgangspunktet for empiriske undersøgelser skal med andre ord være begreber og modeller uden en indbygget 'normativitet'.

Der må for det andet kræves, at såvel nøglebegreberne som selve modellen må kunne håndtere alle relevante fænomener og forhold i forbindelse med historiebevidsthedens dannelse, former og funktioner. De skal altså i princippet kunne ligge på et hvilket som helst sted på en skala. Nøglebegreberne skal med andre ord være det, jeg benævner 'skalabegreber'.³⁷ Derfor kan det også være rimeligt at kalde selve modellen for en skalamodel. Grafisk kan den tage sig ud som i følgende diagram:



Den 'åbne' skalamodel

Det kan være på sin plads at opregne nogle af de centrale kendetegn ved denne skalamodel:

- For det første refererer 'historiebevidsthed' til en skala, hvad bevidsthed angår. Den går fra et yderpunkt kendetegnet ved, at de tilgrundliggende erfaringer/impulser er minimalt bearbejdet og diffust artikuleret, og til et andet yderpunkt kendetegnet ved, at de tilgrundliggende erfaringer/impulser er blevet analyseret, gennemarbejdet og artikuleret på en præcis og differentieret måde. Hermed undgås en indbygget elitefiksering/-præference.
- For det andet skal den indbyggede skala i definitionen af 'historiebevidsthed' tages på ordet: et samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. 'Fortidsfortolkningen' kan i et konkret tilfælde være det fremherskende eller dominerende moment, men i princippet kan det også være 'nutidsforståelsen' eller 'fremtidsforventningen'. Og disse forskelle er således alle varianter af historiebevidsthed. Hermed undgås en indbygget fortidsfiksering/-præference.
- For det tredje skal også historiebevidsthedens sociale dannelsesproces betragtes som en skala. Den går fra et yderpunkt kendetegnet ved, at der findes en udpræget hegemonisk kontrol over historiebevidsthedens dannelse og omdannelse (= reproduktion), og til et andet yderpunkt kendetegnet ved, at personer/grupper i væsentlig grad selv kan styre historiebevidsthedens dannelse og omdannelse (= produktion).³⁸ Hermed er der ikke i selve modellen indbygget en præference for hverken en nedsivnings- eller en selvforvaltningsmodel.
- For det fjerde skal historiebevidsthedens forskellige 'produktionssteder' forstås som en åben skala. Denne skala vedrører både produktionsstedets kendetegn og dets betydning/indflydelse. Der er således ikke i selve modellen indbygget nogen forhåndskaraktistik eller -inddeling af produktionsstederne - fx. à la Schörkens skelnen mellem 'organiserede og ikke-organiserede historiske læreprocesser' eller Bergmanns mellem 'disciplinerede og udisciplinerede produktionssteder'.³⁹ Hermed er der ikke i selve modellen

indbygget en forhåndspræference for hverken 'historie i skolen' eller for 'historie uden for skolen'.

Der må skelnes klart - har jeg fremhævet - mellem et empirisk-deskriptivt-forklarende og et kritisk-normativt analyseniveau. Det betyder imidlertid ikke, at jeg ønsker at sætte et spørgsmålstejn ved behovet for eller nødvendigheden af kritisk-normative analyser. Der er et helt åbenbart behov for at overveje og klarlægge, hvilke former for historiebevidsthed kan og bør fremmes/udvikles - fx. i skolesammenhæng.

Jeg ønsker for så vidt blot at pege på tre forhold. Dels at grundlaget for mange kritisk-normative analyser/overvejelser ofte fremstår som værende ganske vagt og svagt. Dels at der er et betydeligt behov for at imødegå en tilbøjelighed hos ganske mange didaktikere og pædagoger - hangen til uden videre at sammenblande empiriske og normative analyser. Dels at en normativ 'ønsketænkning' bør holdes mest muligt i ave i forbindelse med empiriske undersøgelser.

Et sigtepunkt for den historiedidaktiske forskning er at nå frem til en rimelig præcis og nuanceret erkendelse af de væsentligste forhold - og det gælder både dem i skolen og dem uden for. Sådanne analyser vil også være af stor betydning for de kritisk-normative overvejelser. Historiedidaktiske forsøg på at påvirke historiebevidsthedens dannelse og omdannelse bør - ideelt set - hvile på solid indsigt i de faktiske forhold. Uden en sådan indsigt er mange historiedidaktiske bestræbelser vel nærmest at ligne med forsøg på at famle sig frem i blinde.

Behov for et nyt fundament

Empiriske studier af historiebevidsthedens dannelse, former og funktioner er helt uomgængelige.⁴⁰ Men skal vi komme afgørende videre, er der behov for mere end empiriske undersøgelser. Den anden betingelse for at komme videre er, at arbejdet med at om- og nytænke historiedidaktikkens teori- og normgrundlag fortsættes. Og den opgave er ikke mindre krævende eller kompleks end den første.

Fundamentet for en traditionel historiedidaktik begynder at smuldre, så snart et begreb som 'historie som livsverden' gøres til en del af historiedidaktikkens teorigrundlag. Det viser fx.

Schörkens bidrag til den reviderede udgave af *Handbuch der Geschichtsdidaktik* ganske tydeligt. Og samtidig med at grundlaget for den traditionelle historiedidaktik langsomt smuldrer, melder behovet sig for at få etableret et fundament for en ny og bedre historiedidaktik.

I sin analyse af *Geschichte als Lebenswelt* peger Schörken på, at der i løbet af 80'erne er begyndt at ske en problematisering af, hvad han meget præcist og rammende kalder "die Allmachtsprüche wissenschaftlicher Rationalität".⁴¹ Det kan også kaldes et opgør med scientismen - altså den opfattelse, at videnskabelig erkendelse er den eneste egentlige form for erkendelse.⁴² Og scientisme og nedsivningstænkning - er det værd at huske - hænger sammen. Med et scientistisk udgangspunkt bliver man næsten per automatik fortaler for en videnskabscentreret nedsivningsdidaktik.

Tages Schörkens diagnose af situationen i dag til efterretning, melder et dobbelt spørgsmål sig: (i) hvorfor skal forestillingen om den videnskabelige fornufts almægtighed nedbrydes og afvikles? og (ii) hvad kan/skal træde i stedet for scientismen?

Skal jeg afslutningsvis forsøge at komme ind på dette problemkompleks, kan det være hensigtsmæssigt at give et eksempel på, hvad "die Allmachtsprüche wissenschaftlicher Rationalität" konkret har betydet i en historiedidaktisk sammenhæng. Det er hentet fra Tyskland - nærmere bestemt fra de erklæringer, som det vesttyske historikerforbund (*Verband der Historiker Deutschlands*) og den vesttyske historielærerforening (*Verband der Geschichtslehrer Deutschlands*) udsendte i 1973. Heri hed det:

Mangel an historischem Wissen und Denken fördert Orientierungsschwäche und Realitätsverlust. Er macht anfällig für die kritiklose Übernahme pseudowissenschaftlicher und undemokratischen Ideologien.⁴³

Würde die Geschichte aus Schulen und Hochschulen weiter verdrängt, so hinterliesse sie ein Vakuum, das kein anderes Fach ausfüllen könnte. Die verbleibende Raum würde pseudowissenschaftliche Mythen und Ideologien mit Absolutheitsanspruch füllen.⁴⁴

I formuleringer som disse spores en scientistisk tænkning tydeligt. Det drejer sig ikke kun om at få påpeget den relevans og brugsværdi, som faghistorisk erkendelse har eller kan have for andre grupper end fagfolkene selv. Fremhævelsen af det faghistoriske går her hånd i hånd med en klar nedvurdering, ja nærmest en nedgøring af de før-videnskabelige erkendelsesformer - altså hverdagslivets læreprocesser og bevidsthedsformer. Troen på den videnskabelige fornuft gøres på det nærmeste til en betingelse for opretholdelsen af demokratiet.⁴⁵ Vi har vi her - som jeg ser det - et typisk eksempel på den form for professionel selvhævdelse og selvovervurdering, som ofte følger i kølvandet på scientismen og nedsivningstænkningen.

Mange historiedidaktikere og lærere kan formentlig i dag blive enige om, at det er nødvendigt at lægge hele den eliteholdning, der udgør et integralt moment i nedsivningsmodellen, bag sig. Men et er den kritisk-nedbrydende indsats, noget andet det konstruktivt-opbyggende arbejde. En kritik af elitetænkningen etablerer ikke i sig selv et alternativ til scientismen og nedsivningsdidaktikken. Der må derfor spørges: (i) foreligger der alternative modeller? og (ii) kan andre alternativer tænkes etableret?

Det mest oplagte alternativ til en elitetænkning er selvfølgelig populismen - altså den opfattelse, at hvad folk/folket gør nærmest per definition er det fornuftige, det gode, det perspektivrige.⁴⁶ Den opfattelse har i 80'erne og begyndelsen af 90'erne spillet en betydelig rolle inden for dansk didaktik. Den udgør således kernen i 'den folkelige fornufts didaktik' - altså den didaktik, som især Hans Jørgen Kristensen har stået som talsmand for. Dette alternativ til nedsivningstænkningen er blevet præsenteret og udfoldet både i *Pædagogisk orientering* og i Hans Jørgen Kristensens egne skrifter - eksempelvis *Skolen i fremtiden. Tværfaglighed og grundlæggende kundskaber* (1988) og *Fagligheden eller livet!* (1988).⁴⁷

Udgangspunktet for Hans Jørgen Kristensen er, at nutidens samfund står midt i en større krise. Som han ser det, er der i dag "to løsningsmuligheder på skolens og uddannelsens problem".⁴⁸ Den første er den scientistiske model, hvis kerne er troen på den teknisk-videnskabelige fornuft og dens evne til at overvinde krisen. Denne model afvises, fordi den teknisk-videnskabelige viden er og "forbliver en ekspertviden, som den brede befolkning ikke

får del i".⁴⁹ Og Kristensen forsøger derfor at opstille et alternativ med udgangspunkt i den folkelige fornuft. Om dette alternativ hedder det:

Her er håbet om en overvindelse af krisen ikke først og fremmest knyttet til den tekniske fornuft, men til den almenmenneskelige og folkelige fornuft. (...) Vi har både fra historien og fra nutiden erfaringer med folkelige fællesskaber som grundlag for politisk handlen. (...) Andelsbevægelsen, modstandsbevægelsen, kvindebevægelsen, fredsbevægelsen og lokale beboergrupper kan stå som eksempler. Det er grundlaget. (...) Vort kendskab til krisens væsen findes i de almenmenneskelige erfaringer, i dele af videnskaben, som ikke ligger uden for den tekniske fornuft og i kunsten.⁵⁰

Når det drejer sig om at imødegå den tendens til selvovervurdering, som findes hos en del fortalere for den videnskabelige fornuft, kan jeg godt følge Kristensen. Men jeg kan til gengæld ikke følge ham længere end netop til det punkt. Hans 'populistiske' didaktik har - som jeg ser det - to oplagte svagheder.

Den første vedrører hans syn på den folkelige såvel som den videnskabelige fornuft. Kristensens tillid til den folkelige fornuft er på det nærmeste uforbeholden og kritikløs. Til gengæld er han yderst kritisk og aldeles forbeholden, når det drejer sig om den videnskabelige (= den faglige) fornuft. Men grundlaget for denne tillid og mistillid bliver ikke klarlagt. Han søger således ikke at begrunde sin opfattelse. Hans didaktik bliver derfor en politisk-postulatorisk didaktik. Det er dens anden svaghed.

Og de to nævnte svagheder hænger sammen. Den folkelige fornufts didaktik må forblive politisk-postulatorisk, hvis ikke den skal løbe ind i afgørende selvmodsigelser og dermed ophæve sig selv. Ville Hans Jørgen Kristensen eksempelvis forsøge at begrunde sin opfattelse af den folkelige fornuft ved hjælp af foreliggende undersøgelser af folkelige bevægelser, ville han løbe ind i et dobbelt problem.

For det første vil foreliggende historisk-samfunds-faglige undersøgelser næppe kunne bruges som begrundelse for hans nærmest uforbeholdne tillid til den folkelige fornuft. De vil tværtimod ikke kun blotlægge, at folkelige bevægelser kan være ret forskelligarte-

de, men også at de tit er tvetydige og janusagtige, hvor 'fornuft' og 'ufornuft', 'vidsyn' og 'snæversyn' nærmest synes uløseligt vævet sammen.

For det andet ville brugen af foreliggende historisk-samfunds-faglige undersøgelser bringe Kristensen ind i et uløseligt dilemma. Han vil ikke kunne opretholde sin udtalte mistillid til den videnskabelige fornuft, hvis grundlaget for hans egen didaktik samtidig søges begrundet ved hjælp af faglige undersøgelser.

Hverken scientismen eller populismen er - som jeg ser det - brugbare som grundlag for en tidssvarende historiedidaktik. I scientismen er tiltroen til den videnskabelige fornuft koblet sammen en udpræget mistillid til hverdagslivets læreprocesser og erkendelsesformer. I populismen er troen på den folkelige fornuft koblet sammen med en udtalt mistillid til den videnskabelige fornuft. I begge tilfælde er fremhævelsen af nogle læreprocesser og erkendelsesformer uløseligt forbundet med en nedvurdering eller nedgøring af andre læreprocesser og erkendelsesformer.

Der er i dag behov for at gå nye veje. Skal et historiedidaktisk paradigmeskift søges gennemført, trænger to problemkomplekser sig meget på. For det første er der et udtalt behov for en bearbejdning af hele det vanskelige problemkompleks, der vedrører forholdet mellem de før-videnskabelige (= hverdagslivets og livsverdens) og de videnskabelige (= fagenes/ekspertens) erkendelsesmåder og synsvinkler, mellem deres forskellige bevidsthedsformer og kompetenceområder.⁵¹

Hverdagslivets og videnskabens erkendelsesformer kan stå i et konflikt- og konkurrenceforhold, hvad angår tillid og troværdighed. Det burde imidlertid også stå klart, at de to ikke kan ophæve eller erstatte hinanden. I et moderne arbejdsdelt samfund kan de færreste i længden leve uden at udnytte såvel hverdagslivets som videnskabens læreprocesser.

Der er derfor god grund til ikke kun at få blotlagt disse læreprocessers og erkendelsesformers kendetegn, men også klarlagt deres forskellig styrke og svaghed. Det er eksempelvis det, der skal gøres, når forholdet mellem 'historie i og uden for skolen' tages under behandling. Men det står ligeledes klart, at undersøgelser af forholdet mellem de før-videnskabelige og videnskabelige bevidsthedsformer må ske ikke på hverdagslivets, men på videnskabens præmisser.

Det andet problemkompleks, der trænger sig på, vedrører forholdet mellem det faglige og det demokratiske. Mange historiedidaktikere vil i dag gøre gældende, at historiebevidsthed er et grundlæggende og integralt moment i alle menneskers livsverden. Den fremstår nærmest som uundværlig, når mennesker skal opretholde forskellige former for personlig og kollektiv identitet.

Er dette korrekt, rejser det spørgsmålet: hvilke(n) rolle(r) skal videnskabs- og skolefaget 'historie' spille, når det drejer sig om det at danne og omdanne personlig og kollektiv identitet? I en demokratisk sammenhæng kan hverken videnskabs- eller skolefaget 'historie' gøre krav på at ville fortælle andre, hvorledes de skal forvalte de identiteter, som de dels har arvet, dels selv har været med til at danne. Dette bør - ideelt set - fremstå som et åbent spørgsmål. Dette er et felt, hvor alle bør være medbestemmende - hvor der altså bør være en reel selvbestemmelse.

Dog vil jeg mene, at når faghistorien og 'historie i skolen' anstrenger sig og yder deres bedste, så vil de kunne præsentere folk (børn, unge, voksne) for interessante, velbegrundede og perspektivrige overvejelser, der bestemt vil være værd at inddrage, når de overvejer: hvem er 'vi'?, hvorfra er 'vi' kommet?, og hvorhen vil 'vi' gerne drage?

Historiefaget kan formidle indsigt i, hvorledes kollektiv identitet dannes og opretholdes. Det drejer sig dels om indsigt i, hvordan og hvorfor skillelinier mellem 'os' og 'de andre' bliver draget, dels om at analysere de forskelligartede behov, der betinger, at 'venne- og fjendebiller' bliver opdyrket, florerer og omdannet. Når det er allerbedst, kan historiefaget også yde et væsentligt bidrag til en åben og ædruelig analyse af den situation, som 'vi' står i lokalt, nationalt, regionalt og globalt. Det kan yde sit til en udredning af, hvorledes de nuværende 'handlingsrum' er opstået, og hvilke 'fremtider' i dag synes mulige/sandsynlige. Hermed kan det være med til at klarlægge de afgørende holdnings- og værdivalg i vor tid - og det vil også sige: de mest påtrængende identitetsvalg.⁵²

NOTER

1. V. Skovgaard-Petersen, "Historieundervisningens mål" i S. Mørch & V. Skovgaard-Petersen (udg.), *Historieundervisning. Mål og muligheder*, 1970, s.61.
2. *Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*, 1970, s.225-226.
3. En drøftelse af disse sider af historiedidaktikken kan fx. findes i K. Reisbys bidrag "Om undervisningsplaner i historie" i S. Mørch & V. Skovgaard-Petersen (udg.), *Historieundervisning. Mål og muligheder*, 1970, s.87-119.
4. Werner Conze, "Erklärung des Verbandes der Historiker Deutschlands. Gesellschaftliche Aufgaben der Geschichtswissenschaft", *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 24.årg., 1973, s.354-355.
5. Jf. kapitel 4, hvor der gives eksempler på dette fra en dansk sammenhæng.
6. K. Bergmann, i K. Bergmann m.fl., *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, bd. 1, 1979, s.163. (Herefter vil der blive henvist til dette værk som: *Handbuch*, 1.udg., 1979).
7. K.-E. Jeismann, "Geschichtsbewusstsein", i *Handbuch*, 1.udg., 1979, s.42.
8. Afhandlingen er trykt i H. Süßmuth (udg.), *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandaufnahme und Neuorientierung*, 1980.
9. *Handbuch*, 1.udg., 1979, s.xxvii.
10. Jf. R. Schörken, "Geschichte als Lebenswelt", *Handbuch*, 1.udg., 1979, s.3-16.
11. R. Schörken, "Geschichte als Lebenswelt", *Handbuch*, 3.udg., 1985, s.3-10.

12. Vorwort zur 3. Auflage, *Handbuch*, 3.udg., 1985, s.xiv.
13. J. Huhn, "Aufgaben der Geschichtsdidaktik. Skizze des Arbeitszusammenhangs einer Teildisziplin der Geschichtswissenschaft", i G. Behre & L.A. Norborg (udg.), *Geschichtsdidaktik - Geschichtswissenschaft - Gesellschaft*, 1985.
14. J. Huhn, "Geschichte in der ausserschulichen Öffentlichkeit", *Handbuch*, 3. udg., 1985, s.719.
15. Sst., s.721.
16. S. Sødning Jensen, *Historieundervisningsteori*, 1978, s.152.
17. Jf. *Handbuch*, 1.udg., 1979, s.xxvii og 42. At Sødning brugte 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' som synonymmer fremgår eksempelvis af *Historiedidaktik og samfund*, (= *Nu og da*, nr.2), 1986, s.6, 8 og 12.
18. Det må dog fremhæves, at det også er muligt at skelne mellem disse to begreber, dvs. give dem et delvist forskelligt indhold. Ud fra en begrebsanalytisk betragtning gives der gode argumenter for at betragte 'historiebevidsthed' som det mere overordnede begreb og følgelig 'historisk bevidsthed' som et underbegreb, altså som et, der alene henviser til en bestemt form for 'historiebevidsthed'. 'Historiebevidsthed' bliver da defineret som enhver bevidsthed om procesforholdet mellem fortid, nutid og fremtid og 'historisk bevidsthed' som den undergruppe, der omfatter enhver form for historiebevidsthed, hvori bevidstheden om forandringernes uundgåelighed (historicitet) er et afgørende moment. Jf. analysen i kapitel 2.
19. S. Sødning Jensen, "Historisk bevidsthed", *Historie & samtidsorientering*, 20. årg., 1981, s.161-67. Termen blev også anvendt af Sødning i hans bidrag til Winding-festskriftet fra 1981, men udfylder ikke her en afgørende funktion - jf. B.E. Jensen, "Den historiske roman og nybruddet i historiedidaktikken", efterskrift til S. Sødning Jensen, *Historie og fiktion*, 1990, s.203-14.

20. S. Sødring Jensen, "Historiesyn og historisk bevidsthedsdannelse", *Kvan*, 3.årg., nr.7, 1983, s.18-28.
21. Sst., s.21.
22. Sst., s.22.
23. Sst., s.22.
24. Sst., s.23.
25. Sst., s.26.
26. S. Sødring Jensen, "Geschichtsdidaktik und Gesellschaft", i G. Behre & L.A. Norborg (udg.), *Geschichtsdidaktik - Geschichtswissenschaft - Gesellschaft*, 1985. Også udgivet på dansk i *Nu og da*, nr. 2, 1986. Det drejer sig om et foredrag holdt ved en vesttysk-skandinavisk konference i Bochum 1983.
27. S.Sødring Jensen, *Historiedidaktik og samfund*, (= *Nu og da*, nr. 2), 1986, s.12.
28. Sst., s.14.
29. Jf. S. Sødring Jensen, "Fiktionens fascination. Den historiske roman i undervisningen", *Historielärarnas Förenings Årsskrift 1985/86*, 1986. Også udgivet i *Nu og da*, nr. 6, 1986.
30. S. Sødring Jensen, "Den historisk roman, den historiske fortælling og den historiske bevidsthed", *Historiedidaktik i Norden*, bd. 3, 1988, s. 187-89. For et mere detaljeret billede af, hvorledes den historiske roman kan anvendes, se S. Sødring Jensen, *Historie og fiktion*, 1990.
31. S. Sødring Jensen, *Historie og fiktion. Historiske børneromaner i undervisningen*, 1990, s. 36.
32. J. Rolfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, 1986, s. 20. Uden større held har Rolfes forsøgt at håndtere spændingen mellem en traditionel og en ny definition af historiedidaktikken i artiklen: "Geschichtsbewusstsein: Leerformel oder Fundamental-

- kategori?", i U.A. Becher & K. Bergmann (udg.), *Geschichte - Nutzen oder Nachteil für das Leben*, 1986.
33. K. Bergmann, "Geschichte in der didaktischen Reflexion", *Handbuch*, 1.udg., 1979, s.163 & s.166 samt 3.udg., 1985, s.207 & s.209.
 34. S. Sødring Jensen, "Historiesyn og historisk bevidsthedsdannelse", *Kvan*, 3.årg., nr.7, 1983, s.25-6.
 35. S. Sødring Jensen, "Den historiske roman, den historiske fortælling og den historiske bevidsthed", *Historiedidaktik i Norden*, bd. 3, 1988, s.189.
 36. K. Bergmann, "Emanzipation", *Handbuch* 1. & 3. udg., 1979 & 1985, s.187-89 & 236-40.
 37. Om behovet for og brugen af 'skalabegreber' se B.E. Jensen, "Historie- og tidsbevidsthed som forskningsfelt: begrebsanalytiske og socialhistoriske overvejelser", i *Tidsopfattelse og historiebevidsthed*, (= *Studier i historisk metode*, bd. 18), 1985, s.39-76 og "Identitet som faghistorisk forskningsfelt", *Historiedidaktik i Norden*, bd. 2, 1985, s.51-60.
 38. For et perspektivrigt forsøg på at bearbejde hele skalaen fra 'reproduktion' til 'produktion/innovation' se kapitel 7 i R. Williams, *Culture*, 1981.
 39. Jf. R. Schörken, "Organisiertes und nicht-organisiertes Lernen von Geschichte", *Geschichtsdidaktik*, 1984, s.337-42 og K. Bergmann, "Geschichte in der didaktischen Reflexion", *Handbuch*, 1. & 3. udg., 1979 & 1985, s. 163ff & s.207ff.
 40. I de senere år er empiriske undersøgelser begyndt at dukke op. Nogle af de mest spændende og perspektivrige er dem udført af Bodo von Borries - jf. dem, han har samlet i *Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Geschichte*, 1988.

41. R. Schörken, "Geschichte als Lebenswelt", *Handbuch*, 3. udg., 1985, s.5.
42. Jf. "'Szientismus' meint den Glauben der Wissenschaft an sich selbst, nämlich die Überzeugung, dass wir Wissenschaft nicht länger als *eine* Form möglicher Erkenntnis verstehen können, sondern Erkenntnis mit Wissenschaft identifizieren müssen.", J. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, 1968, s. 13. Det er i øvrigt værd at nævne, at scientisme som tænkemåde ikke kun har været udbredt i 'positivistiske' kredse, men har også har haft ganske mange tilhængere blandt erklærede ikke-positivister.
43. W. Conze & S. Grassmann, "Erklärung", *Anlage til Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 24. årg., nr. 3, 1973.
44. W. Conze, "Gesellschaftliche Aufgaben der Geschichtswissenschaft in der Gegenwart", *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 24. årg., 1973, s.355.
45. I lyset af de historiske erfaringer fra 1900-tallet er det åbenbart, at ikke kun almindelige mennesker, men også højtuddannede fagfolk har ladet sig 'indfange' af pseudovidenskabelige myter og udemokratiske/totalitære ideologier.
46. Hos Sven Sødning findes der ansatser, der peger i retning af en 'populistisk' didaktik. Han søgte dog at bearbejde og overvinde denne tendens - jf. *Historie og fiktion*, 1990, s.191.
47. *Crit*, 3.årg., nr. 1, 1988-89, s.3-8.
48. *Skolen i fremtiden*, 1988, s.56.
49. *Sst.*, s.57.
50. *Sst.*, s.58-9.
51. For en god introduktion til dette problemkompleks se Nils Mortensen, "På jagt efter livet - om nogle grundproblemer i

nyere 'livverdensanalyser' i sociologien", *Philosophia*, bd. 17, 1988, s.41-63.

52. Hvorledes historiefaget og andre fag kan bidrage til dette, bliver analyseret i kapitlerne 5, 6 og 7 i denne bog.

HISTORIEDIDAKTISKE

SONDERINGER

BIND 1

BERNARD ERIC JENSEN

Institut for historie og samfundsfag
Danmarks Lærerhøjskole
1994