

VI EMPIRISCHE ERKUNDUNGEN ZUR AKTUALISIERUNG UND KONSTRUKTION JUGENDLICHEN GESCHICHTSBEWUSSTSEINS IM GESPRÄCH

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

Achim: greiflich/

Heide: weil/

Achim: greifbarer/die greifbare Vergangenheit/

Heide: ja, weil man hat dann noch so viele Zeichen von und noch so Verbindungen und so Erzählungen von den Großeltern oder so.“

Heide und Achim (beide 8. Klasse, Gymnasium)

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

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

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

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

1 Thematisches Spektrum und Relevanzsetzungen

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

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

Tabelle 9⁹⁸: Gegenstände, die die Forschungspartner mit Geschichte verbinden

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

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

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

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

Folgendes kann hier zunächst festgehalten werden: Mit den mitgebrachten oder imaginierten Gegenständen dokumentieren die Forschungspartner, daß Geschichte für sie sowohl die Natur- als auch die Menschheitsgeschichte umfaßt, wobei letztere wiederum in die Inhalte eines kommunikativen respektive eines kulturellen Gedächtnisses zerfällt. Handelt es sich bei den Gegenständen um solche, die diesem zugeordnet werden können, zeigt sich, daß die Gymnasiasten auch speziellere Bücher („Das große Buch vom Jazz“ oder das Buch „Mythen der Welt“) mitbringen, wogegen die Hauptschüler Bücher allgemeineren Inhalts vorstellen („Atlas“, „Die Bibel“). Des weiteren fällt auf, daß die Gegenstände des (mehr oder weniger) alltäglichen Lebens eher von den Hauptschülern präsentiert werden. Dabei spielen nicht zuletzt Gegenstände, die mit körperlicher Arbeit zu tun haben, eine Rolle: die Stöcke zum Feuer- bzw. Waffenmachen und die Nähmaschine. Auch eines der beiden historischen Symbole, das von den Hauptschülern genannt wird – der Hammer – gehört in diesen Kontext. Körperliche Arbeit taucht bei den Gymnasiasten zwar auch auf, dies ist aber nicht die hauptsächliche Bedeutung, die den entsprechenden Gegenständen beigemessen wird⁹⁹ – gemeint sind hier die „verarbeitete“ Hakenkreuzfahne (s. Kap. V, 4.1) sowie das Kissen der Oma, das diese selbst genäht hat. Ohne dies überbewerten zu wollen, kann doch behauptet werden, daß sich schon in der Wahl der Gegenstände je spezifische historische Relevanzsetzungen manifestieren, die wiederum mit der gegenwärtigen sozio-kulturellen Struktur jeweiliger Lebensformen eng verknüpft ist.

99 Freilich wird dies erst richtig deutlich, wenn man die Äußerungen der Forschungspartner zu den Gegenständen betrachtet.

Ich wende mich nun den angekündigten Tabellen zu, die das weitere Themenspektrum der Gruppengespräche und der Interviews dokumentieren sollen.

Die Jugendlichen reißen eine Fülle historischer Themen an. Manche davon werden lang und breit erörtert, andere dagegen bestenfalls gestreift. Um einen möglichst lückenlosen Einblick in die Spannweite der zur Sprache gekommenen Themen zu ermöglichen, seien sie im folgenden, unter sechs Kategorien subsumiert, tabellarisch wiedergegeben. Die Kategorien sind: „Historische Figuren und Persönlichkeiten“, „Historisch wichtige Gruppen/Kollektive“, „Historische Stätten“, „Historische Zeitabschnitte und Epochen“, „Historische Ereignisse und Prozesse“ und „Medien historischer Repräsentation“. Diese Kategorien ergeben sich aus einfachen Fragen wie: Wer hat wo und wann was getan? Wer ist verantwortlich? Wem ist wo und wann was widerfahren? Was hat sich wo und wann ereignet bzw. entwickelt und welche Konsequenzen gezeitigt? Woher beziehen die Jugendlichen die sie besonders interessierenden historischen Narrative und Wissensbestände?

Alle diese Leitfragen für die Kategorienbildung schließen den Blick auf Bedingungen, Verlauf und Folgen bestimmter Ereignisse für Akteure, unmittelbar und indirekt Betroffene sowie deren Nachkommen ein. Sie spannen einen schematischen Rahmen für die Analyse historischer Erzählungen auf. Dieser Rahmen orientiert sich an allgemeinen Erzählmodellen, namentlich am Bielefelder Geschichtenschema von Boueke, Schüle, Böscher, Terhorst und Wolf (1995; s. näheres dazu in Kapitel IV, 2). Er legt es – wie schon ausgeführt – nahe zu analysieren, wie ein historisches Narrativ von den Jugendlichen „angekündigt“ wird, was zu seiner „Exposition“ gehört, von welchen „Komplikationen“ die Rede ist, welche „Auflösung“ präsentiert wird und wie bzw. mittels welcher „Coda“ von der Erzählwelt wieder in die gegenwärtige Welt des „Hier und Jetzt“ zurückgeführt und Zukunft bedacht wird. Erzähltheoretische Überlegungen bilden, wie diese wenigen Bemerkungen nochmal verdeutlichen sollen, den weitesten Rahmen für meine psychologischen Analysen des Geschichtsbewußtseins Jugendlicher. Wie bei jedem Geschichtenschema läßt sich auch dieses durch gewisse Leerstellen – die oben genannten Kategorien – markieren, die konkrete Erzählungen in variabler Weise ausfüllen können.

Die in den Listen aufgeführten Wörter wurden zu einem großen Teil von den Jugendlichen so genannt. Bisweilen habe ich selbst Wörter eingefügt. Auch sie markieren Themen bzw. Probleme des historischen Bewußtseins, die von den Forschungspartnern behandelt wurden. Die Listen dienen sowohl dazu, die manifesten Inhalte der Diskussion möglichst lückenlos zu dokumentieren als auch gewisse Ordnungskriterien deutlich zu machen. Die Themen sind nicht mehr in der strikten Reihenfolge ihrer Behandlung im Gruppengespräch ange-

führt. Sie sind in den einzelnen Kategorien thematisch oder nach der historischen Chronologie geordnet. Ich komme im Verlauf der Darstellung ausgewählter Ergebnisse auf die Listen und die zu ihrer Ordnung eingeführten Kategorien mehrfach zurück.

Tabelle 10: Historische Figuren und Persönlichkeiten

Moses	Papst Urban II	Schindler
Annobis	Friedrich Barbarossa	Adolf Hitler
Isis	Prinz Eisenherz	„Der Führer“
Tut Ench Amun	Robin Hood	John Coltrane
Ramses	Ludwig XIV.	Beatles
Kleopatra	Ludwig XVIII.	Eisenhower
Solon	Die ganzen Ludwigs	Kennedy
Alexander der Große	Johanna von Orleans	Kennedys Attentäter
Nero	Jeanne d’Arc	Mutter Theresa
Cäsar	Leonardo da Vinci	Mahatma Ghandhi
Brutus	Martin Luther	Martin Luther King
Crassus	Friedrich Spee	Thurn und Taxis
Der Volkstribun	Anna von Steinforst	Helmut Kohl
Hannibal	William Wallace	Gorbatschow
Mohammed	Shakespeare	Clinton
Fatima	Bach	Putin
Maria	Beethoven	Johannes Paul II.
Jesus	Bismarck	Saddam Hussein
Pippin	Das Kaiserpaar	Angela Merkel
Karl der Große	Kaiser Wilhelm	Gerhard Schröder
Kaiser Otto	Duke Ellington	

Tabelle 11: Historisch wichtige Gruppen/Kollektive

Pygmäen	Cowboys	Widerstandsgruppen
Neandertaler	Großlandbesitzer	Die Weiße Rose
Steinzeitmenschen	Bauern	„Dt. Mädchen Bund“
Jäger und Sammler	Das Volk	„Dt. Knaben Verein“
Skklaven	Hexen	NSDAP
Germanen	Mönche	Nazis
Griechen	Päpste	Die Hitlerjugend
Kelten	Ritter	Deutsche zur NS-Zeit
Römer	Könige	Juden zur NS-Zeit
Plebejer	Kaiser	Zwangsarbeiter
Patrizier	Adlige	Wehrmacht
Die römischen Kaiser	Fürsten	Die Alliierten
Senat	Priester	Die UN
Diktatoren	Piraten	Die NATO
Imperatoren	Engl. Berufsheer	„Die Frauen“
Alleinherrscher	Schott. Bauernarmee	Gewerkschaften
Die Perser	Die Quäker	ÖTV
Ägypter	Bürger	CDU
Pharaonen	Arbeiter	SPD
Goten	Das Proletariat	Hippies
Azteken	Die Reichen	Moslems
Mayas	Die Armen	Christen
Inkas	Neger	Juden
Die Osmanen	„Die Schwarzen“	Wessis
Konquistadoren	Skklaven	Ossis
Die Eroberer	Ku-Klux-Klan	Stasi
Amerikaner	Frühere dt. Parteien	Greenpeace
Indianer	Widerstandskämpfer	

Tabelle 12: Historische Stätten

Sparta	Mongolei	Stalingrad
Xanten	China	Auschwitz
Rom	Indien	Nürnberg
Ostia Antica	Afrika	Reichsparteitag
Pompeji	Australien	Konzentrationslager
Karthago	Kaiserthermen	KZ
Issos	Basilika	Luftschutzbunker
Ägypten	Das heilige Grab	Bunker
Pyramiden	Das heilige Land	Gaskammer
Die Sphinx	Schloß Broich	Die Normandie
Der Nil	Schloß von Versailles	Hiroshima
Troja	Der Wilde Westen	Das geteilte Dt.
Perle	Lourdes	Berlin
Germanien	Bernaux	Ost-Berlin
Griechenland	Der Kölner Dom	Die Berliner Mauer
Athen	Der Eifelturm	Die Mauer
Koloß von Rhodos	Kurdistan	„Antifas. Schutzwall“
Schwebende Gärten	Brandenburger Tor	DDR
Amerika	Nord-/Südstaaten	Bundesrepublik

Tabelle 13: Historische Zeitabschnitte und Epochen

Eiszeit	16. Jahrhundert	Weimarer Republik
Steinzeit	Barock	Hitlerzeit
Bronzezeit	Der Absolutismus	Hitlers Zeiten
Antike	17. Jahrhundert	Die NS-Zeit
Römerzeit	18. Jahrhundert	Die Nazi-Zeit
Pharaonenzeit	19. Jahrhundert	Nationalsozialismus
Osmanisches Reich	Industrialisierung	Nachkriegszeit
Indianerzeit	Kolonialismus	20. Jahrhundert
Mittelalter	Imperialismus	Heute
Die Neuzeit	Unser Jahrhundert	

Tabelle 14: Historische Ereignisse und Prozesse

Der Urknall	Hexenverfolgung	Attentat auf Hitler
Affe bis Mensch	Erste Postkutsche	Judenverfolgung
Erfindung des Rades	Glaubenskriege	Zweiter Weltkrieg
333 Issos Keilerei	Dreißigjähriger Krieg	1945
Die Perserkriege	Franz. Revolution	Teilung Deutschlands
Punische Kriege	Sturm auf die Bastille	Vietnamkrieg
Ermordung Cäsars	Gründung Dt. Reich	Die Mondlandung
Geburt Jesu	Erfindung Glühlampe	68er Revolte
Missionen Ottos	Untergang der Titanic	Wahl Helmut Kohls
Erster Kreuzzug	Attentat von Sarajevo	Fall der Mauer
Ritterkreuzzüge	Erster Weltkrieg	Wiedervereinigung
Die heiligen Kriege	Weltwirtschafts-Krise	Golfkrieg
Erfindung Maschinen	Währungswechsel	Kosovo-Konflikt
Erfindung Waffen	„Machtergreifung“	Wahl Schröder
Entdeckung Amerikas	Reichspogromnacht	

Tabelle 15: Medien historischer Repräsentation

Bücher	<p>Die Bibel</p> <p>Der Koran</p> <p>Ein Lexikon</p> <p>Bücher über Ägypten</p> <p>Bücher über Rom</p> <p>„Mythen der Welt“</p> <p>„Wolken vor dem Mond“ (Roman um die Arche-Noah- Thematik)</p> <p>Bücher über Indianer</p> <p>Die Romane Karl Mays</p> <p>„Onkel Toms Hütte“</p> <p>„Schwarz, Weiß, Kariert“ (Roman über ein schwarzes Mädchen in den USA des 19. Jahrhunderts)</p> <p>„Das große Buch vom Jazz“</p> <p>Buchreihe „Erlebte Geschichte“</p> <p>„Fahrt im August“ (ein Buch über die Shoah)</p> <p>„Die Webers“ (Roman über eine Familie in Nazi- Deutschland)</p> <p>„Damals war es Friedrich“</p> <p>Ein Buch über Hitler oder den</p>
--------	--

	Zweiten Weltkrieg Schulbuch zum Geschichtsunterricht Schulbuch zum Politikunterricht
Filme	Die Asterix Filme „Gladiator“ „Sandalenabenteuer“ im Fernsehen „Der Wurm in der Asche“ (ein Film über die Arche Noah) Ein Film über Jeanne d’Arc „Braveheart“ Filme über die Zeit Ludwigs des XIV. „Der Tod war vorher“ (Film über eine Hungersnot in England) „Titanic“ „Das Leben ist schön“ „Schindlers Liste“ „Der Soldat James Ryan“ Ein Film über die Weiße Rose „Forrest Gump“ Dokumentarfilme
Computerspiele	Empire I Empire II (beides PC-Spiele mit geschichtlichem Hintergrund)
Berichte und Erzählungen von Augenzeugen	Erzählung eines jüdischen Nachbarn, der Auschwitz überlebt hat Erzählungen von den Großeltern über die NS-Zeit und die Nachkriegszeit Erzählungen von Lehrern, Bekannten und Verwandten Erzählungen von Geschwistern
Relikte/Dokumente/ Artefakte/Symbole	Dinosaurierskelette Fossilien Mammutbabies Der Ötzi Keltengräber Die Mumien der Pharaonen Ruinen Mosaik

	Antike Münzen Eine zu Gebrauchsgegenständen verarbeitete Hakenkreuzfahne Der „Ariernachweis“ der Familie Ein Kissen, das die Großmutter genäht hat Fahnen Religiöse Symbole Photoalben Computerdateien
Museen	Ein Mammuteum Das Landesmuseum Textilmuseum in Bocholt Das Haus der Geschichte in Bonn

Wie schon die eben vorgenommene Auflistung der Gegenstände bestätigen auch die obigen Listen ein weites Spektrum an generierten historischen Assoziationen. Der Begriff „Assoziation“ ist mit Bedacht gewählt. Schließlich fallen manche Stichwörter lediglich en passant, wohingegen andere lang und breit erörtert werden. Aber schon mittels einfacher Auflistungen wie dieser mag man geneigt sein, bei der Abqualifizierung auch der Gehalte historischen Wissens von Jugendlichen vorsichtiger zu sein. Ein weitergehender kategorisierender Zugriff ergibt mindestens folgendes:

1. Bei den historischen Figuren und Persönlichkeiten werden nicht allein „herausragende“ Männer, sondern ebenso „herausragende“ Frauen genannt. Außer positiven, heldenhaften Figuren werden auch „Schurken“ bedacht. Wenngleich Personen des im engeren Sinne politischen Lebens die größte Gruppe darstellen, finden doch auch Menschen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen, namentlich der Musik Berücksichtigung.

2. Bei den historisch wichtigen Gruppen/Kollektiven werden unterschiedliche Völker bzw. Angehörige verschiedener Nationen zu unterschiedlichen Zeiten erwähnt. Darüber hinaus diskutieren die Forschungspartner über unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen, auch – wobei dies mit enthalten ist – jenseits der Leitdifferenz zwischen Unterjochern und Unterjochten in der Historie. Besondere Aufmerksamkeit erfahren außerdem Religionsgemeinschaften, politische Parteien und andere politisch motivierte Vereinigungen sowie inter- bzw. transnationale Institutionen, Bündnisse sowie Verbündete. Schließlich wird über historische „Großsubjekte“ gesprochen, die gewissermaßen selbst wiederum als quasi konstante Größen gelten können, etwa „das“ Volk oder „die“ Frauen.

3. An historischen Stätten werden gleichermaßen untergegangene wie noch – zumindest in Spuren – vorhandene Stätten genannt. Des weiteren finden sich in der Tabelle historische Orte der unmittelbaren Umgebung der Jugendlichen wie auch anderer Teile Deutschlands, Europas sowie schließlich außereuropäischer Länder bzw. Weltregionen. Es werden Flüsse, Orte, Städte, Landschaften, Landesteile, Länder und Kontinente erwähnt. Bei den Städten werden nicht zuletzt solche bedacht, die als historische Chiffren bzw. narrative Abkürzungen gelten können (z.B. Auschwitz). Schließlich werden einzelne Gebäude, Gebäudereste sowie Monumente angesprochen.

4. Die erörterten historischen Zeitabschnitte und Epochen reichen von Zeiten, in denen es noch keine Menschen gab bis zum heutigen Tag. Dazwischen werden in mehr oder minder großen Sprüngen saliente Epochenbezeichnungen bzw. Zeitabschnitte berücksichtigt. Die stärkste Binnengliederung weist „unser“ Jahrhundert auf.

5. Bei den historischen Ereignissen und Prozessen ist eine deutliche Überrepräsentanz von Kriegen und Schlachten zu bemerken. Ansonsten finden sich in der Auflistung markante Daten, historische Wendepunkte sowie solche Ereignisse, die gemeinhin als Auslöser für größere historische Prozesse gelten. Des weiteren fällt auf, daß eine Reihe an Erfindungen, die im zivilen und/oder im militärischen Bereich Verwendung finden, erwähnt werden. Außer der Sozial- und Kulturgeschichte geht es auch um die Naturgeschichte. Bei letzterer werden sowohl Aspekte der belebten als auch der unbelebten Naturgeschichte berücksichtigt.

6. Außer den bereits vorgenommenen Kategorisierungen können bei den Medien historischer Repräsentation noch folgende Binnendifferenzierungen angebracht werden: Die aufgelisteten Bücher lassen sich zusammenfassen zu religiösen Texten, wissenschaftlichen Arbeiten, Sachbüchern sowie Romanen (vorwiegend im Genre des Jugendbuchs). Bei den Filmen kann unterschieden werden zwischen „trivialen“ unterhaltenden Historienfilmen, solchen Filmen mit historischem Inhalt, die zwar ebenfalls der Unterhaltung dienen, allerdings einer „ernsthafte“ und schließlich Dokumentarfilmen. Hier – wie im übrigen auch bei anderen Listen und den aufgezählten Büchern – fällt einmal mehr auf, wie stark das Thema Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg repräsentiert ist.

Insgesamt kann gesagt werden, daß eine eindruckliche Fülle an Stichwörtern in den Diskussionen und Interviews generiert worden ist. Da es sich dabei um aggregierte Daten handelt, wäre ein Schluß auf je einzelne „Träger“ von Geschichtsbewußtsein falsch. Die Variationsbreite der angerissenen oder auch intensiver diskutierten Themen in ihrer je besonderen Eigenart läßt sich aber unter Rekurs auf schul-, milieu-, geschlechts- sowie altersspezifische Einflüsse zumindest teilweise aufklären. Dieser Rückgriff auf „varianzgenerierende“

Quellen wird in den unteren Abschnitten verstärkt erfolgen. Daher mögen an dieser Stelle ein paar wenige noch eher vage und unvollständige Hinweise vor allem zu den vorgenommenen Relevanzsetzungen der Jugendlichen genügen, deren Triftigkeit zudem nicht allein aus den vorgestellten Tabellen ersehen werden kann, sondern nur unter Berücksichtigung der gesamten Diskussions- bzw. Interviewabläufe. Insbesondere im Abschnitt „In Geschichte verstrickt“ werden diese kursorischen Hinweise und empirisch genährten Vermutungen aber näher konturiert, ergänzt und ausdifferenziert, in ihrem Zustandekommen transparenter gemacht und in einen explanativen Rahmen gestellt werden. Die nachfolgenden Thesen mögen daher – wie auch die obigen Auflistungen – gewissermaßen als Vorgriffe dienen.

1. Das Thema Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg spielt eine überragende Rolle für das historische Bewußtsein der befragten Jugendlichen. Eine besondere Virulenz bekommt das Thema für die Forschungspartner der zehnten Klasse.

2. Der historische Horizont – durchaus auch im wörtlichen Sinne – der Gymnasiasten ist deutlich weiter als der der Hauptschüler. Die unterschiedliche Weite eines solchermaßen gefaßten Horizontes schlägt sich nicht allein im Wissen um die Geschichte anderer Länder und Kulturen außerhalb der eigenen Nation bzw. außerhalb des europäischen Kulturkreises nieder, sondern bereits im Interesse hieran und den Wünschen, die an einen idealen Geschichtsunterricht gerichtet werden. Zum anderen zeigt sich der unterschiedliche Horizont darin, daß die Gymnasiasten insgesamt mehr und spezifischere Stichwörter generieren als die Hauptschüler. Das macht sich nicht zuletzt in der Struktur und Detailliertheit historischen Erzählens bemerkbar.

3. Die Gymnasiasten greifen auf typische „bildungsbürgerliche“ Medien zurück beim Aufbau ihres historischen Bewußtseins bzw. werden von ihrer Umgebung auf diese Medien verwiesen. Bei den Hauptschülern spielen solche Medien eine deutlich geringere Rolle.

4. Obwohl insbesondere die Gemeinsamkeiten der Interessen der männlichen und weiblichen Forschungspartner ins Auge fallen, können dennoch „weibliche“ und „männliche“ Relevanzsetzungen identifiziert werden. Zu ersteren können gerechnet werden: ein besonderes Interesse an der Rolle „der“ Frau bzw. konkreter Frauen in der Geschichte sowie der Ästhetik vergangener Dinge. Zu letzteren können gezählt werden: ein stärkeres Interesse an militärischen Auseinandersetzungen.

2 In Geschichte verstrickt

In Geschichte verstrickt sind die von mir befragten Jugendlichen dann und insofern sie sich selbst als von Geschichte in vielfältiger Weise berührt, mehr noch: durchdrungen erleben. Dies ist stets dann der Fall,

wenn sie sich für bestimmte historische Phänomene begeistern, sich vor ihnen fürchten, sie besser zu verstehen suchen, jedenfalls eine intensive Auseinandersetzung mit ihnen suchen. Ganz gewiß ist dies ebenso dann der Fall, wenn es beim adoleszenten Nachdenken und Sprechen über Historie um Aspekte der eigenen, mit Geschichte verwobenen Identität geht. Was interessiert die Forschungspartner an und in der Geschichte? Welche Medien der Vermittlung historischer Inhalte sprechen sie besonders an, welche eher nicht? Welche Rolle spielt dabei der Schulunterricht? Außerdem: Welche historischen Tatbestände werden zur Bildung einer historisch vermittelten Identität, wann, wie und bei wem besonders virulent? Die Details ausklammernd kann vorwegnehmend gesagt werden, daß Authentizität sowie Anschaulichkeit als wichtigste „Generatoren“ adoleszenten historischen Interesses gelten können. Dies bezieht sich auf unterschiedliche, historische Gehalte vermittelnde Medien wie Bücher oder Filme sowie ebenso auf schulische Situationen; gleichermaßen trifft dies schließlich zu auf Interaktionen mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen im außerschulischen Kontext, in denen historische Tatbestände verhandelt werden. Der im Motto zu diesem Kapitel zitierte Ausdruck einer „greifbaren Vergangenheit“ bringt die skizzierte Sachlage am besten auf den Begriff. Jene gleichsam plastische Vergangenheit, deren Repräsentation – analog zu den haptischen Qualitäten materieller Objekte, nach denen die Hände greifen können – eine konkrete, lebendige Vorstellung vom Gewesenen vermittelt, ist es, die das historische Fragen der Forschungspartner am stärksten motiviert. Eine Analogie bemühend könnte man vielleicht sagen: So wie in der frühkindlichen Entwicklung das *Greifen* (materieller) Objekte eine der Voraussetzungen für das spätere *Begreifen* der (materiellen) Welt ist, so ist die Auseinandersetzung mit einer „greifbaren Vergangenheit“ möglicherweise die Voraussetzung für ein Begreifen auch solcher Aspekte der Geschichte, die eben nicht mehr so leicht „greifbar“ sind, weil zu ihrem Verständnis kognitive Operationen erforderlich werden, die über diejenigen, über die die Jugendlichen bereits verfügen, hinausweisen. Einerlei, ob die Vergangenheit aber nun greifbar ist oder nicht, ist im empirischen Material eine grundsätzliche Zweiteilung historischer Interessen zu beobachten. Da gibt es einerseits die „ernsthaften“ historischen Interessen, die sich insbesondere auf das 20. Jahrhundert beziehen, und zum anderen solche Interessen, in denen gewissermaßen geschichtliche Sehnsüchte deutlich werden. Letztere wiederum sind zumindest teilweise geschlechtsspezifisch.

Was nun Fragen historisch vermittelter Identitätsbildung angeht, so kann beobachtet werden, daß wahrgenommene und/oder zugeschriebene sozio-kulturelle *Zugehörigkeiten* eine entscheidende Rolle spielen. Solche Zugehörigkeiten betreffen die gesamte Menschheit als Referenzpunkt, das eigene Geschlecht, die Nation sowie die soziale Schicht oder Klasse. Wenn immer wieder in dieser Arbeit da-

von die Rede ist, das historische Bewußtsein der hier zu Wort kommenden Jugendlichen sei in vielerlei Hinsicht spezifisch modern, so läßt sich dies nicht allein für das verwissenschaftlichte Geschichtsbeußtsein belegen, sondern gerade auch für Aspekte der historisch vermittelten Identitätsbildung. So heißt es immer wieder, daß sich nicht-moderne Kulturen nicht zuletzt dadurch auszeichnen, daß sie sich qua historischer Verortung in ihrer Identität scharf gegen andere Kulturen abgrenzen, ja die Anderen bisweilen aus dem Kreis der Menschheit überhaupt ausschließen würden. Dies zeige sich etwa schon dadurch, daß ihre Selbstbezeichnungen wörtlich übersetzt „Mensch“ lauteten (was beispielsweise auf die Apachen oder die Bhanthu zutreffe; vgl. hierzu etwa Rösen 1998). Bei den Forschungspartnern kann das nicht beobachtet werden. Vielmehr ist oftmals (freilich nicht immer, bisweilen sind ebenso Gegenbewegungen zu sehen) zu konstatieren, daß die Jugendlichen sich um ein angemessenes Verstehen fremder historischer Wirklichkeiten bemühen, ohne dabei die Auszeichnung des Eigenen als des einzig Wahren und Richtigen im Blick zu haben.

2.1 Historische Interessen und ihre Medien

Historische Interessen spielen in dem empirischen Material schon insofern eine herausragende Rolle, als sie der Ausgangspunkt aller Befragungen sind. Ich möchte nur Folgendes in Erinnerung rufen: Nach der Nennung und Kommentierung der jeweiligen Gegenstände, die die Forschungspartner zur Gruppendiskussion mitbrachten oder mitgebracht hätten, wurden die Jugendlichen stets dazu aufgefordert, entweder unter Bezug auf diese Gegenstände oder aber auch über sie hinaus von ihren eigenen historischen Interessen zu sprechen und über sie ins Gespräch zu kommen. Auch bei den Einzelinterviews bezogen sich die „erzählgenerierenden“ Fragen zur Bildung historischer Erklärungen primär auf Themen, die die Forschungspartner, ihren jeweiligen historischen Interessen folgend, selbst ins Spiel bringen sollten. Bereits erste Lesedurchgänge durch die Textprotokolle zeigen denn auch eine erstaunliche Vielfalt an geschichtlichen Interessen. Dies zeigt sich ebenfalls in den zu Beginn wiedergegebenen Auflistungen historischer Gestalten, Prozesse, Kollektive etc. Bei näherer Hinsicht lassen sich die genannten und näher erörterten Interessen dann aber doch stärker bündeln. Einer der Dreh- und Angelpunkte kann in dem von den Forschungspartnern selbst aufgeworfenen Konzept einer „greifbaren Vergangenheit“ gesehen werden.

Die greifbare Vergangenheit

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

Achim: greiflich/

Heide: weil/

Achim: greifbarer/die greifbare Vergangenheit/

Heide: ja, weil man hat dann noch so viele Zeichen von und noch so Verbindungen und so Erzählungen von den Großeltern oder so (8. Klasse, Gymnasium) (Zeilen 110-121).

Das Wort Geschichte weckt bei Heide Assoziationen, die um gängige historische Themen, wie die Römer kreisen. Interessanter als diese konventionellen Bereiche des schulischen Lehrplans ist jedoch, so heißt es, das eigene Jahrhundert. Achim wirft hier zunächst das Wort „greiflich“ ein, präzisiert sodann „greifbarer/die greifbare Vergangenheit“. Gegenüber der Römerzeit ist das eigene Jahrhundert also noch in unmittelbarer Nähe, eben zum Greifen nah, womit eine Verwandtschaft der Lebensform und Lebenspraxis gemeint ist. Heide verdeutlicht dies, indem sie auf noch bestehende Zeichen verweist, auf direkte Verbindungen und die Erzählungen der Großeltern. Sie deutet an, daß es noch Vieles in ihrer Umgebung gibt, das vergangene Geschehnisse aus dem 20. Jahrhundert repräsentiert. Außerdem gibt es noch „Verbindungen“, angefangen bei den verwandtschaftlichen Beziehungen zu den Angehörigen der eigenen Familie. Dadurch, daß diese von ihrer eigenen Vergangenheit erzählen, bleiben auch die Jüngeren eng mit dieser „greifbaren“ Vergangenheit verbunden. Der Kontrast zu den üblicherweise mit Geschichte assoziierten Themen ist deutlich. Jemanden, der die „Römerzeit“ miterlebt hätte und uns darüber Geschichten erzählen könnte, kennen wir nicht. Das Wissen über diese Zeit ist längst eine Angelegenheit des kulturellen Gedächtnisses, während etwa der Zweite Weltkrieg oder die Nachkriegszeit auf der Grundlage des kommunikativen Gedächtnisses erinnert wird und demzufolge mit Erlebnissen signifikanter anderer verknüpft bleibt.

Heide: Ja und ich find das auch toll, wenn man dann noch so Erinnerungsstücke daran hat und so (8. Kl., Gym.) (Z. 123 f.).

Von unserem Jahrhundert stehen uns nicht bloß die Erzählungen der Großeltern oder anderer Verwandter zur Verfügung. Es verbinden uns auch „Erinnerungsstücke“ mit dieser Zeit. Solche Objekte stellen etwa einige der von den Jugendlichen in die Gruppendiskussionen mitgebrachten Gegenstände dar (s. 1). Es handelt sich dabei um Dinge, die man anschauen, zeigen, berühren, vielleicht mitnehmen, benutzen oder wegsperren kann, und die uns womöglich schon durch ihre äußere

re Gestalt darauf aufmerksam machen, daß sie nicht aus unseren Tagen stammen. Sie mögen geliebt oder gehaßt werden, den Besitzer oder Betrachter mit Stolz oder Scham erfüllen, Sorgen oder Hoffnungen wecken (vgl. Tilmann Habermas 1999). In jedem Fall verkörpern sie narrative Abbrüviaturen, Erinnerungsanlässe, die Geschichten und schließlich ein Bild der Geschichte evozieren. Sie stehen für eine Zeit, an die man sich erinnern kann, um an der Vergangenheit und den Erlebnissen anderer zumindest virtuell, imaginativ und emotional teilzuhaben – was einen vielleicht nicht unberührt läßt. Daß es sich bei den Erinnerungsstücken um Symbole handelt, ist daran zu erkennen, daß ihr Wert nicht in dem aufgeht, wozu sie gebraucht werden können – oft haben sie diese instrumentelle Funktion sogar völlig verloren. Die von ihrer Großmutter zu Kissen, Schürze und Tischdecke verarbeitete Hakenkreuzfahne etwa, die die eben zitierte Heide (an anderer Stelle s. Kap. V, 4.1) als einen Gegenstand nennt, den sie besonders mit Geschichte verbinden würde, ist für die Heutigen kaum aus praktischen Gründen von Interesse. Sie steht vielmehr für eine Geschichte, die etwas über das Leben der Großeltern und deren historisch, nicht zuletzt transgenerationell vermittelten Einfluß auf das heutige Leben sagt.

Gegen die „Mortifizierung“ historischer Phänomene

Das genaue Gegenteil einer greifbaren und damit besonders interessanten Vergangenheit stellen disparate, ohne einsehbaren Zusammenhang nebeneinandergestellte und damit sinnlos erscheinende, bloße Daten und Fakten dar.

Karin: In unserem Buch da steht ja nur was über Missionen und sonste was also ((stöhnt))/
 Heide: Ja, Mönche, ja/
 Achim: Ja das mußte/
 Karin: in unsrem Buch steht nur was über Mönche drin. Aber so vom täglichen Leben da, da steht überhaupt nichts drin. Das was einen interessiert hätte, wie die damals gelebt haben und so.

Miriam: Und meistens sind das auch nur so Daten. Dann und dann/
 Heide: ja genau/
 Miriam: wurde der zum König gekürt und so (8. Kl., Gym.) (Z. 784-796).

Die Gruppendiskussionen und Einzelinterviews werden von den Forschungspartnern unter anderem dazu genutzt, ihren Unmut über den Geschichtsunterricht in der Schule zu artikulieren. Dazu gehört auch die hier zitierte Kritik an Schulbuchdarstellungen. Nicht daß das Mittelalter, oder auch das speziellere Thema Mönche im Mittelalter, von vornherein als langweilig gelten würde. Nein, erführe man etwas über das alltägliche Leben der Menschen, auch der Mönche, in dieser Zeit,

dann wäre dieses Thema wohl durchaus von Interesse für die Jugendlichen. So etwas finden sie in ihren Büchern jedoch nicht. Vielmehr finden sie Ausführungen über christliche Missionierungen und Daten zur Krönung von Königen. Die Präsentation dieser Daten wird offenkundig als in hohem Maße uninteressant empfunden. Dies zeigt sich nicht zuletzt an der monotonen Wiederholung (die – was allerdings freilich nur das Anhören der Bandaufnahme offenbart – mit einer entsprechend gequälten Stimmlage vorgebracht wird) der Worte „dann und dann“. Die Grenzlinie zwischen dem, was Interesse beanspruchen kann und was nicht, läuft nicht, wie man bei einer isolierten Betrachtung der beiden weiter oben wiedergegebenen Zitate meinen könnte, zwischen Gehalten des kommunikativen Gedächtnisses und solchen des kulturellen Gedächtnisses. Wohl scheint es aber eine Scheidelinie zu geben zwischen einer „lebendigen“ und einer zu bloßen Bildungszwecken abstrakt gemachten sowie den Alltagsgeschehnissen entthobenen Vergangenheit zu geben. Dabei muß allerdings beachtet werden, wie außeralltägliche Alltagsgeschehnisse präsentiert werden. Denn gerade das Außeralltägliche ist – wie noch zu zeigen sein wird – ganz besonders faszinierend. Es ist dies aber immer dann nicht, wenn es als ein bloßes, womöglich noch auswendig zu lernendes, Faktum ohne jegliche Einbettung dargeboten wird.

Das Interesse der Schüler und das Interesse der Lehrer

Die eigenen historischen Interessen werden auch im folgenden Zitat scharf gegen das abgegrenzt, was die Forschungspartner in der Schule vorfinden bzw. womit sie dort, ob sie dies wollen oder nicht, konfrontiert werden.

Simone: Find ich auch doof, wir nehmen nur das durch, was die Lehrer interessiert/

Sönke: mh/

Simone: wofür wir uns interessieren, das geht die eigentlich/das geht die schon was an aber nicht so, aber das wird halt nicht so verwirklicht. Ich mein, wenn wir jetzt so zu unserm, also zu unserm also zum Herrn W. gehn würden und fragen würden, können wir auch mal Australien durchnehmen, dann meint der wahrscheinlich, daß es viel zu knapp wär, wir müssen noch die Römer durchnehmen.

Sönke: mh

Simone: Also noch fertig machen.

Diskussionsleiter: mh

Sönke: Obwohl die ja gar nicht wissen was uns interessiert, weil die nehmen ja immer nur den Stoff durch, den sie wollen und den sie auch vorgeschrieben kriegen. Aber eigentlich wärs besser, wenn man die Kinder, also die Leute, Kinder, fragt, was sie wollen/

Diskussionsleiter: mh/

Sönke: kein Wunder, daß es so viele schlechte Noten in Geschichte manchmal gibt (6. Kl., Gym.) (Z. 508-531).

Es bleibt jedoch nicht bei einer bloßen Gegenüberstellung von Lehrer- versus Schülerinteressen, sondern die Diskutanten – besonders deutlich Sönke – zeigen ebenso ein Bewußtsein dafür, daß das, was die Lehrer mit ihnen durchnehmen, auch nicht einfach in deren Belieben gestellt ist, sondern sich – mindestens zu einem wichtigen Teil – curricularen Vorschriften bzw. zeitlichen Beschränkungen verdankt. In der schlechtesten Lage sehen sich die Forschungspartner jedoch selber, denn sie werden, so ihr Eindruck, überhaupt nicht danach gefragt, was sie interessiert oder nicht und den Lehrern wird unterstellt, sie wüßten rein gar nichts über ihre Interessen. Sönkes „Seufzer“ „Kein Wunder, daß es so viele schlechte Noten in Geschichte [...] gibt“ ist in diesem Zusammenhang aufschlußreich, als er zeigt, welche Attribuierung bezüglich schlechter Leistungen vorgenommen wird: Sönke geht nicht etwa davon aus, daß er oder seine Mitschüler zu dumm für Geschichte seien, sich nicht genügend um das Verständnis historischer Phänomene bemühen würden oder dergleichen mehr, sondern als verantwortlich für ein schlechtes schulisches Abschneiden in diesem Fach wird die Nicht-Berücksichtigung der Schülerinteressen angesehen und kritisiert.

Unterschiedliche Arten des Geschichtsunterrichts

Astrid: Ansonsten, ja eigentlich ist es alles irgendwie interessant, nur, also so vom Unterricht her, kommt mir manchmal auch ziemlich langweilig vor.

Interviewer: mh

Astrid: Deswegen hör ich da auch nicht immer gut zu. Aber, ich denk mal, eigentlich ist das schon alles interessant. Auch mit den ganzen Ludwigs, äh, in Frankreich und so bis zur Französischen Revolution und früher, was hier in Deutschland abgelaufen ist, so mit den ganzen ehemaligen Königen und so, Pippin oder wie der hieß. Barbarossa und so was alles.

Interviewer: Da würd mich interessieren, was ist da interessant und was macht den Geschichtsunterricht so langweilig?

Astrid: Ja, Geschichtsunterricht langweilig macht, daß man im Prinzip nichts praktisch machen kann. Daß der Lehrer im Prinzip vorne sitzt, erzählt und/also wir hatten echt mal son Extremfall als Lehrer, der saß die ganze Stunde vorne und hat erzählt und wir konnten da nur mitschreiben und das war pottlangweilig und jetzt haben wir halt bei unserem Schuldirektor und der bezieht uns mehr mit ein, also stellt uns mehr Fragen, aber richtig interessant ist es auch ni/also es ist schon interessant, aber richtig gut ist es ehrlich gesagt auch noch nicht, weil ich denk mal, das ist eigentlich so, eher son theoretisches Thema in Geschichte, n theoretisches Fach und daß man da auch nicht so viel machen kann.

Interviewer: Was müßte denn dazu kommen, damit es richtig gut ist, der Unterricht?

Astrid: Ja

Interviewer: Also du hast irgendwie gesagt er müßte praktisch sein, aber so richtig praktisch na ja ist ja

Astrid: kann man ja nicht machen

Interviewer: theoretisch

Astrid: Ja, ich weiß nicht, vielleicht daß man, ähm, pff, ich weiß auch nicht wie man das machen kann. Also wir ham zum Beispiel mal in der sechsten Klasse, hatten wir bei einer Referendarin und die hat mit uns, da ham wir so die Neandertaler besprochen und so wat und da mußten wir so Spiele aufführen. Ich denk mal für die unteren Klassen ist das vielleicht ganz interessant, aber was man jetzt so mit uns in der zehn und fast Oberstufe machen kann, weiß ich nicht. Weil ich mein dann sagen die, mh, Spiele, böh. Ich weiß nicht, wie man das interessant machen kann. Ich mein man kann ja auch nicht jede Stunde irgendwo in n Museum oder was gehen. Aber daß man vielleicht n bißchen öfter in n Museum geht und vielleicht sich manche Ereignisse, die so hier in der Nähe passiert sind, auch mal so vor Ort angucken.

Interviewer: mh

Astrid: Weil zum Beispiel wir ham ja auch das Schloß Broich in der Stadt, daß wir auch vielleicht mal, kann ich mir auch mal vorstellen dahin gehen, n bißchen die Geschichte von dem Schloß anhören. Weil ich denk mal das war auch schon n bißchen interessanter. Aber

Interviewer: Denn du hast ja grad gesagt, du hast ja ne Menge Sachen, die dich interessieren, aber im Geschichtsunterricht kommst nicht so richtig vor.

Astrid: Also, ich weiß nicht mehr. Also so als der Lehrer nur gelabert hat, das war, ähm, wir ham jetzt, also seit diesem Jahr ham wir erst unseren Schuldirektor und da kam jetzt halt/ham wir über Deutschland geredet, Weimarer Republik und NS-Zeit und das und das war eigentlich schon ganz interessant und der hat uns halt auch mehr in den Unterricht einbezogen. Und der andere Lehrer, der hat uns immer nur erzählt und von Karl dem Großen und was weiß ich alles. Das war echt langweilig.

Interviewer: mh

Astrid: Wir ham auch immer so lange an einem Thema gesessen, wir saßen dann alle da und ham durchs Fenster geguckt oder was. Ja, es war echt langweilig.

Interviewer: mh

Astrid: Also ich denk mal, das ist eigentlich schon ganz interessant und ich weiß nicht, ich find das eigentlich ziemlich schade, daß das so untergeht, weil ich denk mal, also ich kenn ziemlich viel, die sagen ist langweilig, weil da halt nichts passiert.

Interviewer: mh

Astrid: Ich weiß nicht, Gruppenarbeit oder so was kann man auch nicht richtig machen. Also wir machen manchmal Gruppenarbeit, aber richtig oft/also ich denk mal Geschichte ist an sich auch eher trocken.

Interviewer: mh

Astrid: Denk ich (10. Kl., Gym.) (Z. 540-628).

Prinzipiell ist alles an Geschichte „irgendwie“ auch interessant. (Diese Einschätzung teilt Astrid im übrigen mit einer ganzen Reihe der befragten Forschungspartner – es ist sogar eher die Ausnahme im vorliegenden empirischen Material, wenn Schüler sagen, sie interessierten sich überhaupt nicht für Geschichte.) Dies trifft selbst auf solche Themen wie die „ganzen Ludwigs“ oder die „ganzen ehemaligen Könige“ in Deutschland zu sowie auf die Französische Revolution oder das, was in Deutschland überhaupt „abgelaufen“ ist. Schwierig ist nur, daß es sich bei Geschichte um ein Fach handelt, das insbesondere „theoretisch“ ausgerichtet ist. Darüber hinaus gibt es Lehrer, die einfach nur „labern“ und somit das Interesse der Schüler für historische Phänomene nicht wecken können. Was diese beiden Probleme angeht führt Astrid jedoch einige Überlegungen zu deren zumindest partieller Überwindung an: Geschichtsunterricht wird sofort interessanter, wenn der Lehrer sich um den Einbezug der Schüler kümmert, sie zur Diskussion und zum selbständigen Nachdenken anregt. Bei den Jüngeren können sich – dies berichtet Astrid im Rückblick auf ihre eigene schulische Vergangenheit – „historische Spiele“, in denen man sich in historische Charaktere hineinversetzt, der Beliebtheit erfreuen. Die älteren Schüler wird man mit solchen Unterrichtseinheiten jedoch nicht erreichen können. Gleichwohl könnte man hier den Unterricht durch den häufigeren Gang in Museen oder zu historischen Stätten verbessern. Die Gemeinsamkeit zwischen den „historischen Spielen“ und den Gängen ins Museum bzw. zu historischen Stätten (zumal solchen vor Ort) kann man wohl darin sehen, daß beide Historie anschaulicher bzw. besser nachvollziehbar machen. Die Authentizität verbürgenden Exponate in Museen sowie deren Vorteil, *sichtbar* zu sein, vermögen historisches Interesse wohl eher zu wecken als Lehrbuchdarstellungen, vor allem solche wie die oben kritisierten. Ebenso scheint der Nachvollzug von Geschichtlichem „am eigenen Leib“, unter Beteiligung mehrerer Sinne, bei den „historischen Spielen“, die jüngeren Schüler deutlich stärker anzusprechen als eine „bloß“ kognitiv ausgerichtete Vermittlung.

Das ideale Schulbuch

Wie das ideale Schulbuch auszusehen hat, daß kann bei manchen Forschungspartnern ex negativo vermutet werden. Ein Beispiel für solch eine ex negativo Bestimmung stellen die Ausführungen der Schüler unter der obigen Zwischenüberschrift *Das Interesse der Schüler und das Interesse der Lehrer* dar. Deren Vorstellungen gemäß sollte ein gutes Schulbuch sich wohl dadurch auszeichnen, daß es eben nicht bloß unzusammenhängende Fakten, Daten und Jahreszahlen vermittelt, sondern diese in einen sinnvollen Kontext stellt, vor allem aber auch das Alltagsleben der Menschen, die früher gelebt, gelitten und

geliebt haben, ansprechend darstellt. Etwas anders verhält sich dies bei den unten zitierten Hauptschülern.

Diskussionsleiter: Ja, wenn ihr so ein Geschichtsbuch entwerfen solltet, wie sollte das denn aussehen?

Agnes: Interessant mit Fotos ((alle lachen)).

Martha: Mehr Bilder als viel Text.

Diskussionsleiter: mh

Christian: Verständlichere Texte.

Martha: Ja, genau.

Diskussionsleiter: mh

Christian: Viele versteht/

Agnes: Weil viele nehmen Wörter oder Sätze oder wat weiß ich, kein Mensch versteht dat. Da muß man erst mal/muß man erst mal fragen wie das überhaupt heißt, dann muß man erst mal übersetzen dann muß man den ganzen Sinn überhaupt verstehen, ist immer viel komplizierter alles.

Diskussionsleiter: mh

Agnes: Die nehmen nicht so viel Rücksicht auf die Jugendlichen, die die Wörter nicht so kennen, ne (10. Klasse, Hauptschule) (Z. 544-561).

Nach einer Sequenz, in der es um aus der Sicht der Jugendlichen schlecht gemachte Schulbücher geht, fragt der Diskussionsleiter (was eher selten geschieht) gezielt nach, wie denn ein von den Schülern selbst gestaltetes Geschichtsbuch aussehen sollte. Es fällt auf, daß auch bei den Hauptschülern Anschaulichkeit eine wichtige Rolle spielt. Sie fordern als erstes eine deutliche Zunahme an Photographien und Bildern überhaupt ein sowie damit verbunden eine drastische Reduzierung an Text. Die Rolle von Texten wird allerdings noch näher erörtert und in dieser Erörterung ist der hauptsächlichste Unterschied zu Ausführungen der Gymnasiasten über Geschichte im Schulunterricht allgemein oder in Schulbüchern im besonderen zu sehen. Stark beklagt wird von den zitierten Hauptschülern nämlich – und dies kommt bei den Gymnasiasten nicht vor – die Unverständlichkeit vieler Schulbuchtexte. Dies beginnt bereits auf der Ebene einzelner Wörter, setzt sich fort bei Sätzen und bezieht sich schließlich auf den „ganzen Sinn überhaupt“. Die Forschungspartner kritisieren, daß ihnen Übersetzungsleistungen abverlangt werden, die sie nicht ohne weiteres erbringen können. Wieder ähnlich wie Sönke und die anderen weiter oben zu Wort gekommenen Diskutanten kritisieren Agnes, Christian und Martha, daß auf ihre eigenen Bedürfnisse nicht eingegangen wird.

Spannende, authentische und gut gemachte Filme und Bücher

Auch bei Medienerzeugnissen jenseits des Schulbuchs finden sich bei den Forschungspartnern ähnliche Vorlieben bezüglich der Art, wie historische Phänomene dargestellt werden sollten, so daß sie größtmög-

liches Interesse erregen. Bevor ich dies detaillierter darstelle, sei noch angemerkt, daß die Diskussion über Bücher sowie das Nacherzählen einzelner Geschichten aus diesen Büchern (bzw. die gesamte Handlung), die die Forschungspartner offenkundig am stärksten beeindruckt haben, etwas ist, was sich insbesondere in den Textprotokollen der Gymnasiasten und fast gar nicht in denen der Hauptschüler findet.

Achim: Psst. Ich bin am Erzählen. Das ist dann halt, das begleitet ne Familie durch halt, durch die Zeit des Nationalsozialismus und dann halt auch der eine Junge, der is, der steht dem halt skeptisch eher gegenüber der jüngere. Der ältere Bruder, der wird halt direkt fanatischer Anhänger von der Hitlerjugend und der Vater ist halt auch mehr/mehr linksgerichtet und die Mutter die is dann halt, die hat halt nur Angst um ihre Kinder und am Ende stirbt, äh, wird die Mutter dann halt auch im Luftschutzkeller begraben, weil der einstürzt und ja am Ende is dann/geht dann nur noch/das Ende ist dann glaub ich, äh, da ist der Vater/mit dem weiß man nicht was passiert ist – auf jeden Fall der eine Sohn, der läuft dann halt auch, der läuft dann auch die ganzen Leute holen, daß sie zum U-Bahn Schacht kommen sollen, äh, weil ja, na wie heißt das jetzt noch mal?, bei der Eroberung halt, daß sie den U-Bahn Schacht beschützen sollen und dann geht dann halt aus, daß dann, ähm, daß dann halt, daß man nur noch sieht n verdrehtes Bild/n Wahlplakat von Hitler im dreckigen Abflußwasser schwimmt. Und da ist das Buch aus (8. Kl., Gym.) (Z. 1412-1434).

Achim streift aus seiner Sicht wesentliche Handlungsstränge eines Romans – „Die Webers“ –, den er vor einiger Zeit gelesen hat. Dabei fällt auf, daß die Protagonisten des Romans Menschen des Alltags sind, und der Plot des Romans das „Schicksal“ dieser Menschen beschreibt. Attraktiv scheint dieser Roman für Achim auch deshalb zu sein, weil die Hauptakteure, die beiden Brüder, die jugendlichen Leser schon qua Alter zur Identifikation einladen. Besonders beeindruckt hat Achim wohl nicht zuletzt das Ende des Romans, in dem symbolhaft die Desillusionierung über Hitler und den Nationalsozialismus zum Ausdruck kommt: Ein Wahlplakat des „Führers“ schwimmt im dreckigen Abflußwasser.

Alltag in außeralltäglichen Zeiten, Geschichten, in denen es um Leben und Tod sowie überhaupt um existentielle Entscheidungen als auch Widerfahrnisse geht, interessieren die Forschungspartner in besonderem Maße. Solche Erzählungen finden sie häufig in Romanen, in denen es um die NS-Zeit geht. So auch im folgenden Roman:

Achim: Da gibt's auch ziemlich krass geschriebene Bücher, wo dann am Ende, äh, sie streckte die Hände/
 Heide: ja/
 Achim: dem Duschkopf entgegen ((H kichert?))
 und freute sich auf das warme Wasser doch es kam kein Wasser.
 Heide: Ja, nee, nee, nee/

Achim: Ja oder/

Heide: Nee, nee, nee. Und freute sich auf das Wasser. Gleich würde sie von dem ganzen, äh, Dreck, der an ihr haftete erlöst sein, oder so.

Achim: Ja ich kenn jetzt den Schluß nicht auswendig.

Miriam: Mit dem Mädchen?

Heide: mh, Fahrt im August heißt das (8. Kl., Gym.) (Z. 1386-1399).

Als ein Exempel für eines von mehreren „krassen“ – und deshalb interessanten Büchern – führt Achim einen weiteren Roman an, „Fahrt im August“, wie sich später herausstellt. In dieser Sequenz konzentrieren sich Heide und Achim auf die Rekonstruktion des offensichtlich besonders „krassen“ Schlusses des Buches, in dem geschildert wird, wie eine Frau im KZ auf einen Wasserstrahl aus einer Dusche wartet, die jedoch den Tod durch Gas bringen wird. Während Achim lediglich den Inhalt der Szene sinngemäß wiedergeben kann, gibt Heide einen Text wieder, der zumindest an eine wörtliche Reproduktion erinnert.

Es sei noch ein letztes Zitat bezüglich einer literarischen Repräsentation der NS-Zeit angeführt, dessen Interpretation auch auf Merkmale der beiden obigen Zitate zielt.

Karin: Ich hab da auch ähm so n Buch über die nationalsozialistische Zeit da gelesen, „Der gelbe Vogel“ heißt das, das ist also auch ziemlich krass das Buch. Jetzt bin ich grade dabei ähm „Damals war es Friedrich“ zu lesen, das ist boah, das ist soo traurig das Buch, das handelt halt auch ähm unter anderem halt auch von der Reichskristallnacht und so ähm das ist halt, soll ich das euch erzählen?

Ludwig: Ja, ja.

Markus: Mach ruhig.

Karin: Ähm, da sind halt zwei Familien, die wohnen in einem Haus. Die eine Familie, erfährt man nicht, wie die heißen, aber die andere Familie ähm heißt Schneider und ähm das sind Juden. Die haben halt ein Sohn und der heißt Friedrich und die Familie, also die jüdische Familie ist mit der ähm katholischen Familie oder was befreundet, die halt im Haus wohnt und ähm der Friedrich ist genauso alt wie der Sohn von der anderen Familie und dann spielen die halt auch oft zusammen und so und dann fängt das halt an so mit dem Nationalsozialismus und da wird das total schwer für den Friedrich und ähm, dann die andere Familie also nicht die Schneiders, ich weiß nicht wie die heißen, nennen wir die einfach jetzt Müller, die haben halt, der Vater ist arbeitslos von denen und ähm, dann wird er halt da irgendwie dazu gebracht, daß er in die NSDAP eintritt und ähm das tut dem Vater auch total leid, aber damit er halt Arbeit kriegt und Geld verdient, tritt er dann auch in die NSDAP ein und ähm da passieren halt immer mehr Sachen also, z.B. wird die Familie Schneider dann auch in einer Nacht, ich glaub auch das ist die Reichskristallnacht oder in der Nacht danach so, werden die auch überfallen, da wird die Mutter umgebracht und so und ähm kein Arzt will ihr helfen, also die liegt ja erst mal da so am Sterben und kein Arzt will ihr helfen und die Schneiders müssen sich auch total verstecken und der

Herr Schneider hat keine Arbeit mehr, der Friedrich darf nicht mehr auf die gleiche Schule gehen, wie der andere Junge, der geht aber, weil ähm der Sohn von den Müllers da, der ist halt auch in der Hitlerjugend und der Friedrich, der möchte das auch immer gerne machen und kommt dann, obwohl er Jude ist, kommt dann auch ähm mit so nem Halstuch und auch mit so nem mit so nem Klipp am Halstuch irgendwie am Halstuch irgendwie, wo auch ein Hakenkreuz drauf ist, kommt er mit zur Hitlerjugend und wird dann von so einem Typen da gezwungen zu sagen, ja die Juden sind unser Unglück und so. Aber, ähm, er schreit dann irgendwie nur so: Die Juden sind euer Unglück und rennt dann da raus und so. Ich weiß nicht, aber das Buch ist ziemlich kraß, also da sind manche Stellen da drin, das ist total

Sandra: Ja, kriegen sie dann da raus, daß er ein Jude ist, die in der Hitlerjugend?

Karin: Ja, ähm da wird nichts darüber gesagt, aber ich denk mal, daß sie das schon raus kriegen, jedenfalls rennt der Junge weg und ja und was ich auch schlimm find ist, ähm der Müller-Junge, der kommt halt mittags von der Schule und sieht, wie die ganzen Leute da ähm die ganzen Schaufenster und so alles kaputt hauen und ähm überall liegen Scherben und so und dann sagen sie zu dem, komm mit und so, wir machen die Juden fertig und dann geht er mit in son Haus und kriegt son Hammer und kriegt also wirklich n Hammer und ähm dann rastet der so aus und haut da auch in dem Haus, ähm das irgendwie mit Judenlehranstalt oder so, dann haut er auch alles kaputt und ähm danach ist halt die Nacht, wo die Schneiders da überfallen werden und so und dann macht der Junge sich halt total Vorwürfe und und dann kommt hinterher nämlich n jüdischer Arzt, um ähm der Frau zu helfen, aber weil weil den Schneiders alles auseinandergenommen ist, klopfen die dann nachts bei Familie Müller und ähm die machen dann auf, weil der Arzt hat nur noch eine Spritze, die ganz geblieben ist, bei dem sonst alles kaputt gemacht haben in seiner Praxis, dann müssen sie bei dem noch die Spritze auskochen und so. Das ist voll traurig das Buch, ist der Hammer (10. Kl., Gym.) (Z. 247-323).

Karin erzählt sehr ausführlich über das Buch „Damals war es Friedrich“. Die anderen hören zu und unterbrechen sie kaum. Es fällt auf, daß Karin – ganz ähnlich wie Achim und Heide – besonders „krasse“, spannende oder anrührende Szenen erzählt, die allesamt ihre Gesamteinschätzung unterstreichen, es handle sich bei „Damals war es Friedrich“ um ein sehr trauriges und krasses Buch. Bis auf die Kundgabe der emotionalen Betroffenheit wird weder von ihr noch von den anderen das Buch kommentiert. Karin erzählt so, als stecke sie, während sie erzählt, mitten in dem Buch drin, ohne jegliche Distanz. Im einzelnen erzählt die Forschungspartnerin nachdem sie die Ausgangssituation des Buches knapp skizziert, folgende Ereignissequenzen nach: den Eintritt des „Müller-Vaters“ in die NSDAP, das Erlebnis von Friedrich in der Hitlerjugend, die Beteiligung an der Zerstörung einer jüdischen Lehranstalt durch den „Müller-Jungen“ und schließlich die Ereignisse am Abend, nachdem die Familie Schneider überfallen worden ist. Die

Begriffe Anschaulichkeit und Konkretheit, Dramatik und Spannung sowie emotionale Betroffenheit und Evaluation markieren die grundlegenden Charakteristika von Karins Nacherzählung. 1. Anschaulichkeit und Konkretheit: Die Art und Weise wie etwa die „Zerstörungsszene“ beschrieben wird – es wird dem „Müller-Jungen“ ein Hammer gegeben, er rastet aus, er wütet damit in dem Haus – läßt ein mehr oder weniger deutliches und detailliertes Bild vor dem inneren Auge entstehen. 2. Dramatik und Spannung: Bis auf die Skizze der nötigsten Hintergrundinformationen – es handelt sich um zwei Familien, die sind Nachbarn usw. – erzählt Karin sämtlich Ereignisse, die durch ihre Außeralltäglichkeit auffallen und eine Gestalt aufweisen, die eine deutlich ansteigende Klimax erkennen läßt. 3. Emotionale Betroffenheit und Evaluation, Moral: Karin schildert wichtige Geschehnisse des Buches in bunten, bisweilen grellen Farben, und erzielt damit vermutlich ein plastisches Verständnis bei ihren Zuhörern. Dabei gibt sie wiederholt explizit eine starke emotionale Betroffenheit kund. „Das ist so traurig“, sagt sie mehrmals. Es bleibt nun auch bei dieser emotionalen Bewertung des Ganzen und Karin tritt kaum aus dem Erzählstrom hervor, um eine stärker reflektierende Haltung dem Buch gegenüber einzunehmen, die ihr eine ausführlichere – auch moralische – Evaluation erlauben würde.

Filmische Repräsentationen

Daß filmische Darstellungen historischer Phänomene eine große Rolle für das Geschichtsbewußtsein der befragten Jugendlichen spielen, ist kaum verwunderlich angesichts der Omnipräsenz von Historienfilmen, Dokumentarfilmen, aber auch Filmen aus früheren Tagen, die in ihrer Machart, der Art des Sprechens, Sich-Kleidens oder Sich-Bewegens seiner Darsteller und dergleichen mehr sich offenkundig von heutigen Filmen unterscheiden (vgl. hierzu auch Koch 1997). In so gut wie allen Filmen, die die Jugendlichen der näheren Erwähnung für wert halten, beeindruckt die Forschungspartner nicht zuletzt die hohe emotionale Intensität, die durch die Geschichten und Bilder erzeugt wird. Gleichermäßen wichtig ist ihnen, inwiefern die Filme „Echtheit“ vermitteln.

Der Soldat James Ryan

Karin: Was ich natürlich noch kraß find, war Soldat James Ryan, boahh.

Ludwig: Ja, der war auch gut.

Karin: Der war sehr heftig.

Ludwig: Den fand ich schon ja (.) also ich also ich ich kann jetzt da also

() ich find diese also ich find jetzt diesen geschichtlichen Hintergrund,

wie ich das eigentlich nicht ganz so schlimm, wie ich das eben da eben wahnsinnig traurig stimme, also ich finde allgemeinen Film finde ich schon sehr sehr, sehr sehr mmh geil, sag ich mal, weil ich also einfach auch so von den von Effekten her und so, muß ich ganz ehrlich sagen, echt n Bomben Film ist irgendwie und und daß der auch also schon so von der von von der Story vielleicht n bißchen unglaubwürdig irgendwie so ist, aber wie der gemacht ist und und wie man halt auch so nah an den an den ans Kriegsgeschehen, sag ich mal so dran kommt irgendwie, daß man das, ist ja schon, find ich ja sehr real gedreht auch irgendwie, man kann es schon so ziemlich auch schon die Ängste fühlen und so von den anderen und auch gut in die Charaktere rein versetzen.

Diskussionsleiter: mh

Markus: Man kann sich auch gut mit den Soldaten zurechtfinden, ich weiß nicht, ob Du auch den Film schon gesehen hast?

Diskussionsleiter: Nee, hab ich nicht gesehen.

Markus: Ja, der war auf jeden Fall so, daß immer, wenn die da rein gegangen sind, also die Amerikaner und Franzosen, dann wurden die halt mal öfter erschossen von den anderen, von der Wehrmacht und dann äh hat man richtig gesehen, wie die da gelitten haben und so und dann hinter, am Anfang als sie gelandet sind hier an der Küste/

Ludwig: am Strand da

Markus: Hat man auch gesehen, wie von oben erst mal erschossen wurden die dann, richtig die Gedärme rausgegangen sind also, man konnte dann richtig mit den Soldaten dann mitfühlen (10. Kl., Gym.) (Z. 371-409).

Das Thema, das hier verhandelt wird, entfernt sich von den unmittelbar in der Diskussion vorhergehenden (hier nicht zitierten) Abschnitten über die NS-Zeit. Nun geht es nicht mehr um die Judenvernichtung, sondern um Schlachten im Zweiten Weltkrieg, genauer um die Landung der Alliierten in der Normandie. Wenngleich Karin den Film ganz im Einklang zu den vorher diskutierten Einschätzungen bezüglich Büchern zur NS-Zeit und zum Zweiten Weltkrieg „kraß“ und „heftig“ findet, geben die beiden Jungen dem Ganzen eine andere Konnotation. Moralische Fragen bezüglich des geschichtlichen Hintergrundes sind erstmal abgeblendet, traurig muß dieser Film einen auch nicht stimmen. Bei dem Film können vielmehr die Effekte goutiert werden. Diese garantieren, daß man sich in die Soldaten hineinversetzen kann. Die Anschaulichkeit der Bilder, ihre Unmittelbarkeit und Realitätsnähe erlauben es einem, mit den Soldaten mitzufühlen. Offenbar aber auch nicht so sehr, daß man sich nicht davon distanzieren könnte, und bemerken würde, daß es sich um Effekte handelt. Oder etwas anders: Gerade weil es sich um so gute Effekte handelt, die Realität und Film fast in eins fallen lassen, können sich die beiden Jungen distanzieren. Dann nämlich ist nicht mehr das Dargestellte als Thematisches von Interesse, sondern das Wie der Darstellung. Letzteres läßt die Auseinandersetzung mit dem Repräsentierten erst einmal in den Hintergrund treten. Zum einen wird in dem zitierten Auszug also deutlich, daß die Forschungspartner im Laufe ihrer Mediensoziali-

sation einen kritischen Umgang mit Filmen verinnerlicht haben. Es ist ihnen – und seien die Darstellungen noch so realitätsnah – möglich, Effekte *als Effekte* zu erkennen. Der Konstruktcharakter von Filmen ist ihnen mithin deutlich. Andererseits üben die Effekte aber auch wieder eine so große Attraktivität aus, daß sie es sind, die die Bewertung des Filmes in der Hauptsache bestimmen und den filmischen Plot mit seinen vielfältigen Implikationen nicht zuletzt moralisch-politischer Art tendenziell aus dem Blick geraten lassen. Ein Drittes wird besonders augenfällig und verweist bereits an dieser Stelle auf das „Verwissenschaftlichte Geschichtsbewußtsein“: Ganz offenkundig findet in der vorliegenden Passage eine enge Verknüpfung zwischen bildlich beeindruckender Realitätsnähe und Modi historischen Einfühlens statt, wobei hier einmal ausgeklammert sei, ob es sich tatsächlich um *historisches* Einfühlen handelt.

Historische Faszination versus „ernsthafte“ Interessen

Sandra: Ja, okay. Das ist die Zeit, die mich eigentlich am meisten interessiert, weiß ich nicht, im, so die Filme so, die ähm in der Zeit Ludwig des XIV. so spielen und so, das finde ich echt ziemlich interessant, diese pompöse Lebensweisen von den Leuten damals und so ja und ähm überhaupt, ich mein ihr kennt ja bestimmt das Schloß und so, den riesigen Garten, der so angeordnet ist, das das hat Ludwig der XIV. erbauen lassen für sich und ähm das ist ja alles perfekt und symmetrisch angeordnet und so und weiß ich nicht, also ich find das einfach super (10. Kl., Gym.) (Z. 155-165).

Sandra fällt mit ihren Ausführungen ein wenig aus dem Rahmen der bis zu diesem Zeitpunkt in ihrer Diskussionsgruppe und auch später vorwiegend artikulierten historischen Interessen. Zu einem großen Teil kreisen diese nämlich um die Geschichte des 20. Jahrhunderts und hier vor allem um diejenigen Aspekte deutscher Geschichte, die mit der NS-Zeit und dem Zweiten Weltkrieg zu tun haben. Da wirkt die Bekundung von Interesse bezüglich der „pompöse[n] Lebensweisen“ am Hofe Ludwigs des XIV. fast schon deplaziert. Die Besonderheit der zitierten Passage wird verständlicher, wenn sie mit einem „ernsten“ historischen Interesse verglichen wird.

Markus: Also mich interessiert das mit den Königen sowieso generell nicht, ich meine generell nicht so, sagen wir mal so, im Geschichtsunterricht wurde es durchgenommen, das war nicht unbedingt mein Ding. Ich bin mehr so, der aus dem 19. Jahrhundert, ja, stimmt, ja doch, ja.

Diskussionsleiter: mh

Karin: Neunzehntes?

Markus: Ääh zwanzigstes, so, also mit Erster, Zweiter Weltkrieg, das ist mehr so mein Ding.

Karin: Nationalsozialismus

Ludwig: ja, ja

Karin: Find ich auch ein interessantes Kapitel.

Ludwig: Auf jeden Fall. (...) Mit der Thematik irgendwie finde ich das auch irgendwie bedeutender, also auch so aus der Zukunft, sage ich jetzt mal, also man, sagen ja auch super viele, ist ja so ein Spruch, daß man aus der Vergangenheit für die Zukunft lernt irgendwie und da da, die Vergangenheit irgendwie finde ich so ziemlich am erschütterten am erschütterndsten und so und da man da auch einfach jetzt viel mehr mitgekriegt hat irgendwie, ich meine da jetzt irgendwie, was da im 16. Jahrhundert passiert ist, wurde dann halt so mündlich oder schriftlich halt über die fort irgendwie aber, wenn man da schon ein paar Filme oder so darüber sieht irgendwie, z.B. über die KZs oder so da in Auschwitz oder so, also das finde ich halt wesentlich, so mich trifft das halt irgendwie so ein bißchen mehr und ich kann mich so damit ein bißchen mehr verbinden halt auch, weil das hat auch von denen der Zeit ein bißchen ein bißchen

Diskussionsleiter: mh

Markus: Ja, ist auch für die heutige Politik interessant, weil, was interessiert heut noch, was im 16. Jahrhundert war, ist ja jetzt momentan sowieso immer so ein Gespräch gewesen.

Karin: Vor allem ist auch interessant, weil wir auch zum Teil noch Verwandte hier haben, die das auch noch miterlebt haben (10. Kl., Gym.) (Z. 169-204).

Es wird rasch Einigkeit darüber erzielt, daß das zwanzigste Jahrhundert größeres Interesse beansprucht als „das mit den Königen“. Was genau ist das jeweils Interessante? Was die von Karin, Markus und Ludwig stark gemachten Themen anbelangt, so können vier Gründe ausgemacht werden: 1. *Historia magistra vitae* – aus dieser Vergangenheit kann noch gelernt werden. Sie ist für die heutige Politik noch interessant. Sie ist immer noch im Gespräch. 2. Diese Zeit ist am erschütterndsten, die emotionale Betroffenheit ist hier am stärksten. 3. Man weiß mehr über sie. Es gibt eine Vielzahl historischer Zeugnisse, die uns diese Zeit nahe bringen, insbesondere sind wir nicht allein auf mündliche oder schriftliche Überlieferung angewiesen, sondern haben auch filmische Dokumente zur Verfügung. 4. Wir haben noch Verwandte, die diese Zeit miterlebt haben. Diese Vergangenheit ist somit noch ein Teil des kommunikativen Gedächtnisses (vgl. Kapitel II, 2).

An einer späteren Stelle des Transkripts wird deutlich, daß Sandra gar nicht bestreiten möchte, daß die von den anderen Diskutanten angeführten Gründe zutreffend sind und auch von ihr anerkannt werden. Sie führt dort – leider nicht voll verständlich – die Differenzierung ein, die diesem Abschnitt den Titel gegeben hat: „Ja, nur das sind zwei ganz verschiedene Sachen [die Geschichte des 20. Jahrhunderts und die Geschichte Ludwigs des XIV., C.K.], das das das fasziniert mich jetzt also, aber vom Interesse hätte mich auch mehr anders () ist klar“ (Z. 814-816). Damit beharrt sie auf der Legitimität ihres Interesses an der Zeit Ludwigs des XIV. und artikuliert somit, so kann man jedenfalls aus ihrer Wortwahl vermuten, die Sehnsucht nach dem An-

deren in der Geschichte, nach dem, was eben nicht in seiner politischen, gegenwärtigen Relevanz offensichtlich ist. Vielmehr schafft sie mit der Evokation des Bildes vom Schloß von Versailles, der Perfektheit seiner Gärten und der pompösen Lebensweise seiner Bewohner (oder zumindest eines seiner Bewohner) einen außeralltäglichen Raum, der mit ihrer eigenen Gegenwart scharf kontrastiert. Das wird auch deutlich, wenn sie diese Zeit deshalb bewundert, weil dort soviel in Bewegung dafür gesetzt wurde, „um nicht unterzugehen in der Masse“ (Z. 824 f.). Was mit den Wendungen historische Faszination und „ernsthafte“ historisches Interesse zunächst umschrieben wurde, deutet also auf zwei unterschiedliche Funktionen von Historie (die mit unterschiedlichen Interessen korrespondieren): Zum einen wird Geschichte als etwas verstanden, das das Verständnis der Gegenwart erleichtern soll, zum anderen als etwas, das eben dieser Gegenwart deutlich entgegengesetzt werden kann.

Daß diese Zweiteilung historischer Interessen auch mit der Wahrnehmung eigener gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten verquickt sein kann, läßt sich besonders an dem Einzelinterview mit Waltraud, einer Schülerin einer zehnten Klasse Hauptschule nachvollziehen.

Als ein eindrückliches Beispiel für historische Faszination kann Waltrauds Interesse an den alten Ägyptern gelten. Sie äußert sich relativ ausführlich zu ihnen und geht dabei auf die Schönheit der kunstvollen Pyramiden ein, von deren Bauwerken überhaupt, ihre kunstvolle Schrift sowie auf Aspekte ihrer Lebensweise, die die alten Ägypter als deutlich von uns heute unterschieden erscheinen lassen. Dazu gehören deren Vorstellungen bezüglich des Todes, Gottheiten, ihr Umgang mit natürlichen Ressourcen und ihre, so Waltraud, nicht-materialistische Werthaltung. Alles in allem drückt die Forscherpartnerin eine hohe Wertschätzung für Lebens- und Denkweise der alten Ägypter bzw. das, was sie dafür hält, aus. Dabei ist über den Umstand dieser stets positiv erfolgenden Bewertungen hinaus auffällig, daß den alten Ägyptern zudem oftmals etwas Mysteriöses, Geheimnisvolles anhaftet.

Waltraud: [...] die machen da alles so Zeichen und so/

Interviewer: mh

Waltraud: wie man auf diese Ideen kommt. Zum Beispiel, daß n, äh, Kopf vom/von ner Katze das bedeute, weil die Katzen warn ja früher die Wächter, äh, des Untergrundes.

Interviewer: mh

Waltraud: Ja, und, äh, wie man da drauf gekommen ist, dat is, wat mich so interessiert/

Interviewer: mh

Waltraud: weil irgendwas muß die ja dazu bewegt haben, dat is dat, wat mich so interessiert.

Interviewer: mh Und was meinst du hat die dazu gebracht, das so zu machen?

Waltraud: Ich weiß nicht, weil, äh, Katzen, man sagt auch, ähm, die Augen der Katze ist die Seele eines bestimmten Menschen. Zum Beispiel, wenn man ne kleine Katze von ganz aufgezogen hat, von ganz jung, dann sagt man, die Augen der Katze sind die Seele des Menschen (10. Kl., HS.) (Z. 53-73).

Betrachtet man andererseits die Aussagen der Forschungspartnerin, in denen sie sich über die heutige Welt im allgemeinen und ihrer eigenen Lebens- und Alltagswelt im speziellen äußert, wird sofort offenkundig, daß diese in einem grellen Kontrast zu jener der alten Ägypter steht. Das beginnt bereits bei der Beschreibung der Vorzüge der alt-ägyptischen Lebensform. Diese werden nämlich nahezu immer als das direkte Gegenteil von Aspekten unserer (Waltrauds) gegenwärtigen Welt eingeführt: wir hätten Angst vor dem Tod, die Ägypter dagegen hätten ein gelassenes Verhältnis dazu; wir beschränkten uns auf nur einen Gott, was im Grunde nicht sehr logisch sei, die Ägypter dagegen verfügten über eine Pluralität an Gottheiten, was viel einleuchtender sei; während die Ägypter sparsam mit Wasser und anderen natürlichen Ressourcen umgingen, seien wir verschwenderisch und gleichgültig; und schließlich: während die Ägypter das Leben liebten und sich an ihm erfreuten, seien wir dazu gar nicht mehr in der Lage. Wenn sie sich über ihre eigene Situation bzw. die ihrer Mitschüler äußert, wird ebenfalls deutlich, daß diese von ihr alles andere als positiv gesehen wird:

Waltraud: Und die sagen ja immer weniger Arbeitslose und so und dieses Jahr wären ja mehr Lehrstellen da – nur wir merken davon nichts.

Interviewer: mh

Waltraud: Wir merken davon wirklich nichts.

Interviewer: mh

Waltraud: Das ist wirklich traurig. Zwei Leute von vierundzwanzig Schülern ham ne Lehrstelle (10. Kl., HS.) (Z. 832-839).

Die Dramatik von Waltrauds Ausführungen bezüglich des Mangels an Lehrstellen wird noch deutlicher, wenn man sich vor Augen führt, daß das Interview zwei Wochen vor dem Schulabgang der Interviewpartnerin stattfand. Bezeichnenderweise notierte Waltraud auf dem kurzen Fragebogen, der an die Forschungspartner immer im Anschluß an die Interviews bzw. Gruppengespräche ausgeteilt wurde, unter dem Stichwort „Freizeitbeschäftigungen“, diese bestünden in der Suche einer Lehrstelle (demgegenüber äußert im übrigen keiner der befragten Gymnasiasten sorgenvolle Gedanken über seine berufliche Zukunft). Vollends klar wird Waltrauds negative Einschätzung der Gegenwart – auch unabhängig von unmittelbar drängenden Problemen, wie dem Finden einer Lehrstelle –, wenn sie an einer Stelle sagt: „Aber ich

denk irgendwo is die Hölle die Erde selbst teilweise“ (Z. 196 f.). Setzt man die beiden Deutungsmuster – das bezüglich der alten Ägypter und das bezüglich der gegenwärtigen Welt bzw. des Alltags der Forschungspartnerin – zueinander in Beziehung, so drängt sich die Vermutung auf, daß die alten Ägypter gleichsam als ein utopisch eingefärbter, positiv aufgeladener Gegenhorizont zur eigenen Lebenssituation entworfen werden. Man kann wohl davon ausgehen, daß dieses historische Thema als eine Projektionsfläche für die Sehnsüchte der Interviewpartnerin nach einer „besseren“ Welt bzw. einem guten Leben fungiert. Dabei ist diese „bessere“ Welt wohl nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet, daß sie „komplexitätsreduzierter“ ist:

Waltraud: Also bei uns zum Beispiel, der materielle Wert der steigt ja immer höher und dieses, ja also ich will also das haben was er hat und das haben was er hat, ich denk mal die [gemeint sind die Ägypter, C.K.] leben eher ihren eigenen Weg, gehen die so. Und lassen sich von andern nicht so beeinflussen. Ja.

Interviewer: mh

Waltraud: Die sorgen für sich, ihre Familie und damit hat sichs (10. Kl., HS.) (Z. 229-237).

Sehnsüchte und historische „Gruselgeschichten“

In diesem Abschnitt soll in direktem Anschluß an die letzten Ausführungen zu Waltraud eine stärkere Erhellung der die Jugendlichen besonders faszinierenden Aspekte von Geschichte versucht werden. Eine besondere Rolle spielen hier nicht zuletzt historische „Gruselgeschichten“, mithin solche Narrative, die so etwas wie „Angstlust“ bei den Rezipienten auslösen, aber auch historische Zeiten, die sich durch ihre (vermeintlich) besondere „Einfachheit“ auszeichnen.

Interviewer: Okay, hast du noch n Thema was dich besonders interessiert in Geschichte?

Morus: Ja, das Mittelalter noch son bißchen, weil es ja auch noch/also mich interessiert alles noch so, was mit so dem einfachen Leben nicht so/wos noch nicht so, äh, so die Technik so weit fortgeschritten ist, das ist schon, äh, also mich interessiert eigentlich alles bis hin zur, bis hin zur Erfindung der Maschinen. Also, so das ist noch weiter und auch/okay auch noch bei der Erfindung der Schußwaffen hört das auf. Also da ist es nicht mehr so stark.

Interviewer: Aha

Morus: Es ist dann eben, daß dann die Kriege nicht mehr Mann gegen Mann warn (Z. 151-161) (6. Kl., Gym.).

In der obigen Sequenz wird offenbar, daß der Forschungspartner sich für ein archaisches, „einfaches“ Leben jenseits der „Perversionen“ durch Technik im Zuge der Industrialisierung interessiert. Insbesondere

re trifft dies auf eine Kriegsführung ohne den Einsatz von Schußwaffen zu. Diese sind es nämlich, die den (fairen? gerechten?, jedenfalls unmittelbaren) Kampf Mann gegen Mann (leider?) abgelöst haben. Im Interesse an einer solcherart verstandenen archaischen Zeit, zeigt sich möglicherweise nicht zuletzt die Sehnsucht nach einer vor- bzw. nicht-modernen, vermeintlich oder tatsächlich komplexitätsreduzierten Zeit. Diese Sehnsucht ist allerdings selbst ein Erzeugnis der Moderne selbst, die somit gewissermaßen ihre Antithese mitproduziert.

Eine frappierend ähnliche Textstelle findet sich ebenfalls im Interview mit einem anderen Forschungspartner:

Martin: Und ja daß mit dem Krieg interessier ich mich auch n bißchen für.

Interviewer: Für Krieg.

Martin: Ja. Also jetzt nicht, daß ich irgendwie Krieg machen will oder so.

Also ich find das nur gut wie die da auch ihr Land erobert haben und wie die da andre Leute dann zum Leben einfach umgebracht haben, das, also so das Umbringen bin ich eigentlich nicht so für, aber, ähm, also daß die auch gelebt haben, die wollten ja auch/also auch so in Hitlerzeit/Hitler ja, wollte die ganze Welt regieren und so. Ja da interessier ich mich auch n bißchen für. Aber mehr interessier ich mich so für Römer, Steinzeit.

Interviewer: Also du interessierst dich jetzt überhaupt so für kriegerische Auseinandersetzungen, hab ich das richtig verstanden? Du sagst grad Hitler oder/

Martin: Ja, jetzt so der Erste und der Zweite Weltkrieg das war ja schon mit Pistolen und so, das find ich nicht so gut. Ich find das besser wie die da versucht haben mit ihren eigenen Waffen, also die Römer, wie die dann versucht haben mit ihren eigenen Waffen also die zu schlagen. Jetzt wenn/wenn jetzt heute Krieg ausbricht, Atombomben, wir haben/wir sind so fortgeschritten, drückt einer auf den Knopf geht die ganze Welt unter und das war ja früher nicht so. Da mußten die dann also richtig mit ganzen Truppen dann aufeinander los und so.

Interviewer: Das findst besser.

Martin: Ja.

Interviewer: Warum?

Martin: Ja, weil, ähm, weil die/jetzt wenn man sich ne Pistole im/irgendwo im Waffenladen kauft oder so dann kann man einfach so rumballern, schießt man einem irgendwo in die Herzgegend ist der direkt tot, aber die ham dann also versucht die zu treffen, aber das ging ja meistens daneben, dann wurden die auch meistens selber getötet. Und jetzt kauft man sich ne Pistole oder irgendwas dann ballert man damit rum, kommt Polizei wird man verhaftet und damals war das nicht so. Damals mußten die ja leben. Und da/und jetzt kann man sich alles mögliche kaufen.

Interviewer: mh Die mußten sich wehren meinst du, oder?

Martin: Ja, die mußten sich mehr wehren als wir heute. Weil, also, okay Bedrohung wär jetzt wenn jetzt noch wieder n Krieg ausbricht, das wär dann Bedrohung für uns. Dann müßten wir auch, also kämpfen und ja, das wär dann nicht so gut. Aber die mußten sich ja wehren gegen andre Länder oder gegen ja und das find ich besser, weil die ham für ihr Leben gekämpft und nicht einfach, daß se Spaß haben einen umzubringen.

Interviewer: mh Und heut wär das anders.

Martin: Ja, heut kauft man sich ja Pistole, ballert rum, sind direkt drei, vier Leute tot. Und damals ging das ja nicht so. Da konnte man nicht alleine gegen fünf oder sechs Leute kämpfen.

Interviewer: mh

Martin: Da ham die das nur versucht. Also dann mit nem Messer oder so. Ham die dann versucht gegen drei oder vier anzutreten, aber jetzt kauft man sich ne Pistole und ballert einmal rum sind direkt drei, vier Leute tot und da ham/und da ging das ja nicht Knopf drücken und direkt tot. Da mußten die richtig, also, ähm, auch zustechen und so (6. Kl., HS.) (Z. 313-375).

Auch bei Martin hört das Interesse an kriegerischen Auseinandersetzungen auf – oder vermindert sich zumindest deutlich –, sobald die technische Ausstattung des Waffenarsenals ein bestimmtes fortgeschrittenes Maß erreicht hat. Dieses Maß ist dann erreicht, wenn der Einsatz der Waffe den unmittelbaren Kampf, bei dem auch „richtig zugestochen“ werden muß, ersetzt. Das Interesse nimmt darüber hinaus auch dann ab – und dies geht aus Martins Sicht mit der Entwicklung der Waffen einher –, sobald Kriege oder „kleinere“ bewaffnete Auseinandersetzungen nicht mehr deshalb geführt werden, weil die Menschen sich wehren müssen, um zu (über-)leben, sondern das Töten um seiner selbst willen, „aus Spaß“ geschieht.

Bei anderen Forschungspartnern findet sich zwar nicht das starke Interesse der beiden zitierten Jungen an kriegerischen Auseinandersetzungen. Wohl findet sich aber auch bei ihnen ein Interesse an archaischen Zeiten. Als solche gilt ihnen etwa die Steinzeit.

Anna: Ich find die Steinzeit trotzdem am besten, weil, weil die konnten da alles ohne, ähm, ohne was andres zu benutzen. Zum Beispiel nur n Stock und n Stein brauchten die (6. Kl., HS.) (Z. 146-149).

Das besondere an den Steinzeitmenschen ist für Anna deren Autonomie und Autarkie. Diese Menschen konnten alles Wesentliche tun, ohne auf technische Geräte zurückgreifen zu müssen oder ohne auf eine komplizierte Infrastruktur professioneller Dienste angewiesen zu sein. Anders als wir brauchten sie so gut wie gar nichts, allenfalls „n Stock und n Stein“. Hier wie bei den obigen beiden Zitaten steht ein Begriff des Lebens im Hintergrund, der durch eine Reduktion auf das Wesentliche gekennzeichnet scheint. Leben wird insbesondere als Überleben verstanden.

Sehnsüchte nach dem (vermeintlich) einfachen Leben können auch noch stärker romantisierende Züge enthalten. Dies wird bei Simon deutlich, der sich früher für „die“ Indianer interessiert hat.

Simon: Tja, ich/Indianer ham mich auch mal interessiert.

Interviewer: Ja?

Simon: Ja, so die Indianerzeiten. Ich hab auch früher n Indianer gekannt, aber der is gestorben.

Interviewer: mh Kannst das n bißchen erzählen, was dich da genau interessiert hat an den Indianern?

Simon: Ja, mich hat interessiert wie die gelebt haben. Die sind von einem Wald zum andern Wald gezogen, haben da ihre Häuser aufgebaut und ham da ihre Feste gefeiert und alles. Fand ich einfach gut, wie die einfach weitergezogen sind, die ihre Kilometer und alles. Das hat mich interessiert. Diese Entfernungen wie die dat überhaupt machen so. Also ich hätt dafür keine Geduld, jeden Tag da weiterziehen bis nach was weiß ich. Wie die das überhaupt ausgehalten haben. So mit mehreren in einem Dingsen, da auch fuhr, ob die auch mal Krieg geführt haben/okay hamse ja zwischen andern Gruppen hamse ja auch Krieg geführt mit andern Gruppen. Ja, und zwischen denen jetzt, also die alle zusammen in diesem Hudel da/Hudel ((lacht)) alle zusammen warn, daß die sich also alle einwandfrei verstanden haben und daß sie mit andern all diesen Krieg geführt haben. Das sind alles die gleichen Indianer gewesen sag ich mal. Die warn von dem Stamm, die warn von dem Stamm und daß die da jedesmal ja sich (gefetzt) haben oder so was sagma mal.

Interviewer: Das verstehst du nicht so richtig.

Simon: Nee, nee. Weil die leben alle in einem son Hudel, verstehn sich alle und mit den andern Indianern fangen se Krieg an.

Interviewer: mh Aber daß die so rumgezogen sind, das findste gut.

Simon: Ja klar.

Interviewer: Du hast auch gesagt du hast dich dafür interessiert.

Simon: Ja, ich hab auch früher so Indianermusik gehört. Ich kenn so alte Leute noch und ich kenn auch jemanden der/mit dem hab ich schon lang nichts mehr am Hut, der hat och Indianermusik gehört und daher ich fand das gut, der hat mir dann n bißchen was darüber erzählt hier mit diesen Hudeln und wo die sich alle dann abgeknallt ham ((lacht)). Und dann/jetzt in letzter Zeit hab ich eigentlich gar nichts mehr davon ().

Interviewer: mh Wieso?

Simon: Weil ich mich lieber mit andren treffe, Fußballspielen und alles.

Interviewer: Du hast gesagt, du kanntest auch n Indianer.

Simon: Ja, ich hab früher, okay ich kannte keinen/also ich war mal auf som Fest und da warn halt so, wie meine Mutter erzählt hat, echte Indianer gewesen, ja, und mit dem hab ich mich dann auch darüber unterhalten und gequatscht. Und dann bin ich irgendwann nachts um drei oder so nach Hause gedackelt, ja, und dann hat der mir auch was erzählt wie dat früher abging und ablief und wie die gelebt ham und so.

Interviewer: Und wie leben die heute?

Simon: Heute, wie leben die heute? Ja, ich würd mal sagen heutzutage gibt es überhaupt gar nicht mehr so mit Zelten aufbauen und weiterziehen und durch die Länder ziehen, heutzutage stehen auch überall Häuser und alles, dann denken die sich auch, wir sind blöd und ziehn durch die Länder und friern uns auf Deutsch gesagt den Arsch ab und dann könn wa besser in ne Wohnung einziehen. Da ist es wenigstens warm da drinnen, bezahlen unsre Miete, gehn arbeiten. Ist ja heutzutage schon gar nicht mehr so.

Interviewer: mh

Simon: Wenn man sieht was heutzutage alles vernichtet wird, die ganzen Tiere und alles, tun einem richtig leid. Ist schon einfach anders als früher die Indianer (10. Kl., HS) (Z.103-173).

Die Bekanntschaft mit einem wirklichen Indianer ist für Simon im Kontext seines Interesses für Indianer von besonderer Bedeutung. Hier hat er jemanden, der ihm „hautnah“ von dem Leben der Indianer erzählen kann. Damit wird die herausragende Rolle einer „greifbaren Vergangenheit“ als Generator und Garant historischen Interesses nochmals deutlich. Wichtig ist darüber hinaus ein Freund Simons mit dem er „Indianermusik“ hört. Dies verweist auf den Stellenwert eines nicht „bloß“ und noch nicht einmal primär (im engeren Sinne) kognitiven Umgangs mit Aspekten der Historie. Weiterhin fällt der Kontrast zwischen dem eigenen „seßhaften“, ruhigen und etwas langweiligen Alltag auf und dem unsteten, anstrengenden aber auch spannenderen Leben der von Ort zu Ort ziehenden Indianer. Diese zeichnen sich außerdem dadurch aus, daß sie sich „einwandfrei verstehen“, sieht man einmal von den Kriegen zwischen den Stämmen ab. Schließlich bemerkt Simon noch, daß in der heutigen Zeit „alles“, nicht zuletzt „die ganzen Tiere“ vernichtet werden, was bei den Indianern so noch nicht der Fall gewesen ist.

Im Unterschied zu den jüngeren Forschungspartnern äußern die älteren Jugendlichen ihre auf Historisches gerichteten Sehnsüchte eher selten, und weniger offensichtlich. Wenn sie aber darüber sprechen, dann – wie im vorliegenden Fall – in einem Ton, der Distanziertheit gegenüber vergangenen Wünschen und Interessen demonstrieren soll. Dem Zuhörer soll bedeutet werden: Das war einmal und mag für Kinder angemessen sein, für mich jedoch nicht (mehr).

Eine besondere Anziehungskraft auf die (vor allem jüngeren) Jugendlichen üben nun auch solche Aspekte der Vergangenheit aus, die besonders „gruselig“ sind.

Klara: Früher mußten auch, wenn die Männer eingemauert wurden, wenn die tot warn, dann mußten die Frauen mit.

Diskussionsleiter: mh

Anna: Das war in Ägypten.

Klara: Ich weiß.

Oskar: In Ägypten wurden die Menschen noch hingerichtet oder in China werden Finger abgeschnitten, wenn die/

Klara: uah/

Norbert: geklaut haben/

Oskar: ja/

Norbert: (das ist wenn man) straftätig geworden ist.

Diskussionsleiter: mh

- Norbert: Oder früher war als die Ägypter Leute versklavt haben, um die Pyramiden zu bauen, wurden die früher eingemauert.
- Karin: Ja oder die Zunge abgeschnitten, weil die die Wege wußten und die Wege erklären konnten.
- Norbert: Und die Fallen
- Diskussionsleiter: mh Und eingemauert wurden die Frauen auch hast du gesagt mit den Männern
- Klara: Ja mit den Männern, wenn die gestorben sind
- Diskussionsleiter: mh Habt ihr das auch gewußt?
- Norbert: Nee.
- Anna: Ich glaub früher durften die gar nicht mehr heiraten, deswegen wurden die mit eingemauert.
- Diskussionsleiter: mh
- Oskar: Gibt es heute eigentlich noch Pyramiden?
- Anna: Na klar
- Norbert: In Ägypten
- Oskar: Ich hab doch keine Ahnung. Aber in so Museums, oder?
- Norbert: Nee. Die sind da auch hunderte Meter hoch. Und da werden auch Führungen durch angeboten.
- Klara: Da könnt man sich gut verlaufen drin.
- Norbert: Oder die Könige früher
- Klara: Die wurden ja auch in den Pyramiden mit ihren ganzen Schätzen in irgendne Kammer
- Anna: Ja die wurden auch richtig/
- Klara: und deswegen haben sie denen ja, die die Pyramide gebaut haben die Zungen abgeschnitten, damit die nicht erzählen konnten wo der Schatz war oder sich selber den Schatz rauben konnten.
- Diskussionsleiter: mh
- Anna: Die Ägypter, die wurden auch einge(bunden).
- Diskussionsleiter: Die wurden was?
- Anna: Eingebunden, wenn die gestorben sind und in n Sarg getan.
- Klara: Ja die andern die haben die nur einfach eingegraben.
- Diskussionsleiter: mh
- Klara: Die haben die eingewickelt, damit die länger am Leben bleiben, länger ()
- Diskussionsleiter: mh
- Klara: Die haben irgendne Creme draufgetan, dann eingewickelt und ()
- Norbert: Oder wie die Ägypter die Leute früher mumifiziert haben mit den Gedärmen raus getan und so, das Hirn auch.
- Klara: Ja, damit die nicht schlecht werden.
- Norbert: Daß sie nicht anfangen zu vergammeln.
- Diskussionsleiter: mh
- Oskar: In den Kühlschrank tun [P lacht]
- Diskussionsleiter: Bitte was?
- Oskar: In n Kühlschrank tun. Könnst man (ja heut noch machen) zerstückeln und dann in n Eisschrank aufbewahren
- Klara: Da kannte mein Vater eine war irgendwo aus () also wohnte auch irgendwo bei uns mal in der Straße, (bei son) Metzger/
- Diskussionsleiter: mh/

- Klara: bis ne Frau in
einer Wurst nen Finger, also n Ring gefunden hat
- Diskussionsleiter: oh, mh
- Klara: und dann wurd die geschnappt
- Diskussionsleiter: mh (...) Oskar ist schon eingeschlafen.
- Klara: Aber wenn die Wurst doch trotzdem geschmeckt hat, auch wenn er zerstückelt, wenn was von Menschen drin war, dann könnten wir ja, wenn wir dann jetzt noch n paar Menschen sind und nichts mehr zu essen haben, dann gehts ja auch, daß wir (uns aufessen), kann ja auch passieren ()
- Oskar: Boah ist ja eklig (6. Kl., HS.) (Z. 355-436).

Die Einmauerung von Frauen und Sklaven, das Abschneiden von Zungen, damit Wege zu Schätzen nicht verraten werden, das Abtrennen von Fingern als Form der Bestrafung krimineller Vergehen sowie die Vorgehensweise bei der Mumifizierung im alten Ägypten werden von den Diskutanten rege besprochen. Die angeschnittenen Themen weisen dabei wesentliche Konstituenten spannender Horror-, Abenteuer- oder Kriminalgeschichten auf. Das Entnehmen von Gedärmen und Gehirn aus einem leblosen Körper, damit dieser nicht zu „gammeln“ anfängt und ähnlich bizarre Phänomene, faszinieren gerade dadurch, daß dies heute keine gängige Praxis ist. Überhaupt stellen die angeführten exotischen Aspekte der Vergangenheit für die Forschungspartner eine Art Kuriositätenkabinett dar, in das man bei Bedarf hineinsehen kann, um sich gewissermaßen in kontrollierter Weise erschrecken zu lassen und sich sodann „erfrischt“ der Gegenwart wieder zuwenden zu können; einer Gegenwart freilich, die bisweilen – wie Klara deutlich macht – ebensowenig frei von Kuriositäten ist.

Geschlechtsspezifische Interessen

Geschichtliche Interessen sind auch geschlechtsspezifisch kodiert. Bei den Forschungspartnerinnen sind vor allem solche Themen von Interesse, in denen die Schönheit historischer Objekte oder aber auch die Gediegenheit bzw. der Prunk bestimmter Lebensformen eine zentrale Rolle spielen (wie etwa weiter oben bei Sandra und ihrem Interesse an Ludwig XIV. oder an Waltrauds referierten Äußerungen zu der alt-ägyptischen Schrift gesehen). Demgegenüber nehmen sich die „männlichen“ Interessen anders aus.

- Martin: Ja, besonders interessiert mich da, also was die Leute früher gemacht haben und wie die früher gelebt haben/
- Interviewer: mh/
- Martin: und, ähm, und wie die dann Essen gefangen haben oder wie die sich da also, wie die gelebt haben und ja dann wie die ja so wie die so die Felder abgebaut haben

und gegen andere Länder und so andere gekämpft haben (6. Kl., HS.) (Z. 15-23).

Wie schon ausführlich weiter oben gezeigt, spielt das archaische, einfache Leben eine wichtige Rolle im historischen Interessenhaushalt der Jugendlichen, genauer der männlichen Jugendlichen. So auch bei Martin. Dieses Interesse bezieht sich nicht zuletzt auf kriegerische Auseinandersetzungen. Das „Kämpfen“ gegen andere Länder erfreut sich besonderer Beliebtheit. Dies trifft ebenso auf Objekte, die mit Kampf und Krieg zusammenhängen, zu, sowie auf Aktivitäten im Krieg selbst oder in seinem Vorfeld.

Diskussionsleiter: mh Was gibts im Mittelalter so, was interessant wär?

Oskar: Ja, also die Rüstungen, die Schwerter, die Katapulte, die Tiere

Diskussionsleiter: Die Tiere?

Oskar: Ja. Früher/Hannibal/

Norbert: ja/

Oskar: ja Hannibal stürmt mit den Elefanten/

Norbert: über die Alpen/

Oskar: ja über die Alpen/ja (6. Kl., HS.) (Z. 171-180).

Rüstungen, Schwerter, Katapulte und Tiere, bis auf die zuletzt genannten also sämtlich Waffen, repräsentieren für Norbert das, was ihn am Mittelalter interessiert (auch wenn er diese Epoche offensichtlich nicht richtig datieren kann). Die Tiere selbst stellen wiederum eine Art Chiffre für bestimmte abenteuerliche, aufregende Aktivitäten dar: den Sturm Hannibals über die Alpen.

Norbert: Die wurden im Zweiten Weltkrieg hergestellt von Deutschland, zuerst die F1 und die konnten die Düsenjäger und Amerika und so konnten die dann immer mit den Flügeln ablenken von ihrem Ziel und dann, ähm, wurde die F2 entwickelt und die war schneller als die Düsenjäger, also konnten die Düsenjäger, die auch nicht mehr ablenken von ihrem Ziel (6. Kl., HS.) (Z. 247-253).

Gerade an der Gruppendiskussion, aus der das obige Zitat stammt, läßt sich feststellen, daß Waffen viel Raum in den Diskussionsbeiträgen der Jungen einnehmen. Es ist nämlich nicht allein von den bereits genannten Rüstungen, Schwertern und Katapulten die Rede, sondern ebenso von neueren Waffen, wie bestimmten Düsenjägern des Zweiten Weltkriegs, deren militärische Vorzüge und Defizite ausgeführt werden.

Oskar: Ja, also die Bomben ham sich ja auch weiter entwickelt. Also jeder schraubt an einer Bombe was rum und so, früher gabs auch keine Bomben und so.

Diskussionsleiter: mh

Norbert: Oder auch die Granaten sind viel schlimmer geworden. Früher vernichteten die nur einen Menschen oder höchstens zwei mit ihrer Sprengkraft, heute gibts ja schon welche da kommen noch so kleine Geschosse raus, so Bleikugeln oder so. Wie in Berlin da wurde ja auch in ner Disco, die ja mit so kleinen Bleikugeln

Anna: Es gibt welche, die explodieren da kommen dann ganz viele Nägel raus.

Norbert: Ja, aber dann werden die von Hobbybastlern gemacht. Aber so ne richtige Granate da sind höchstens die Bleikugeln drinne (6. Kl., HS.) (Z. 293-307).

Von der Antike über Mittelalter und Zweiten Weltkrieg kommen Norbert, Oskar und (in geringerem Maße) Anna auf Bomben und Granaten in der Gegenwart zu sprechen. Deren „Effektivität“ wird als deutlich gesteigert angesehen. Während eine Granate früher einen oder zwei Menschen tötete, ist deren Sprengkraft heute viel stärker. Zudem zeichnen sich diese Waffen dadurch aus, daß bei ihrer Explosion Bleikugeln in alle Richtungen geschleudert werden. Als ein Beispiel wird auf einen Vorfall in einer Berliner Diskothek hingewiesen, in der so etwas einmal geschehen ist. Möglicherweise meinen die Diskutanten den Anschlag arabischer Terroristen in den achtziger Jahren auf die Berliner Diskothek „La Belle“, die vor allem von amerikanischen Soldaten frequentiert wurde.

2.2 Historisch vermittelte Identitätsbildung

Bei der historisch vermittelten Identitätsbildung kann eine Entwicklung vom Allgemeinen zum Partikularen beobachtet werden. Damit ist gemeint, daß die zunehmende schulische sowie außerschulische Auseinandersetzung mit der historischen Welt den Jugendlichen unterschiedliche Ankerpunkte für ihre Bemühungen um eine historisch vermittelte Identitätsbildung setzt, manchmal auch geradezu aufdrängt. Dabei sind diese Ankerpunkte durch selbst- wie auch fremd-zugeschriebene *Zugehörigkeiten* zu unterschiedlichen Gruppen gekennzeichnet. Ist dies bei den jüngeren Untersuchungsteilnehmern zunächst vor allem die gesamte Menschheit, spielen für die älteren Forschungspartner sodann die Geschlechtszugehörigkeit, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht oder Klasse sowie die zur eigenen Nation die entscheidende Rolle. Wie sieht dies im einzelnen aus?

Zugehörigkeit zur Menschheit

Interviewer: Fallen dir noch mehr Unterschiede oder Gemeinsamkeiten vielleicht auch auf zwischen den Leuten in der Steinzeit und, äh, so wies heute ist?

Martin: Ja, nur daß, äh, also, nur daß die Menschen so gelebt haben, also so/also die ham sich so verhalten wie wir jetzt, also die sahen zwar anders aus und, äh, hatten vielleicht andre/also haben was andres gegessen oder so aber eigentlich sind das ja genauso gleiche Menschen wie wir jetzt (6. Kl., HS.) (Z. 53-62).

Martin zeigt (wie das im übrigen eine ganze Reihe der jüngeren Forschungspartner ebenso tun), daß die Steinzeitmenschen – so zeitlich und in mancherlei Hinsicht kulturell fern sie auch sein mögen – in wesentlichen Aspekten „uns“ gleichen. Es mag ja sein, daß sie anders aussahen und anderes gegessen haben, aber im Grunde genommen sind das „ja genauso gleiche Menschen wie wir jetzt“. Mit seinen Aussagen stiftet Martin ein einigendes Band über temporale und kulturelle Differenzen hinweg zwischen „uns“ heute und den Menschen „damals“ (wofür die Steinzeitmenschen nur ein eher willkürlich gewähltes Beispiel darstellen). Mithin wird, wenn auch selbstverständlich nicht bruchlos, Kontinuität angenommen.

Martin: Ja, also daß die genauso versucht haben wie wir zu leben, also daß da jetzt nicht einfach/die ham jetzt nicht einfach aufgegeben, weil die arm warn, die ham einfach gesagt, ja okay, wir sind arm, wir müssen jetzt aber was zum Leben haben.

Interviewer: mh

Martin: Ja und genau das denken wir ja jetzt auch. Wir ham zwar Geld und können uns Sachen kaufen und Anziehsachen alles mögliche, aber da/wir müssen/also wir kaufen uns das ja auch nur um zu überleben und Lebensmittel und so (6. Kl., HS.) (Z. 68-78).

Hier wird nun deutlich, daß Martin die entscheidenden Gemeinsamkeiten zwischen Menschen anderer Zeiten und „uns“ in der anthropologischen Grundausstattung sieht. Essen, uns kleiden und dergleichen mehr müssen wir alle, ob wir nun dafür Tiere ihrer Felle und ihres Fleisches wegen selbst jagen müssen oder, ob wir zur Befriedigung dieser grundsätzlichen existentiellen Bedürfnisse ins Kaufhaus und die Lebensmittelabteilungen gehen. Die Wahrnehmung dieser basalen Gemeinsamkeiten führt dazu, daß Menschen früherer Zeiten als zu „uns“ zugehörig gesehen werden und vice versa.

Geschlechtszugehörigkeit

Die Zugehörigkeit zum eigenen Geschlecht als Identitätsgenerator ist besonders für die Untersuchungsteilnehmerinnen von Bedeutung. Die männlichen Teilnehmer dagegen beziehen sich nicht explizit auf die Kategorie des Geschlechts, um historisch vermittelte Identitätsbildungsprozesse kenntlich zu machen.

Luisa: Ja, also Ägypten, das, ähm, interessiert mich, weil da ne Herrscherin war, also die Cleopatra, so daß ich als Mädchen und weil ich auch ziemlich die Frauen gern vertrete, also deshalb find ich das in Ordnung, daß da ne Frau war und daß die auch so geehrt wurde und da, ähm, diesen Thron, diesen riesengroßen Thron und Statuen und daß die das auch so gut beherrschen konnte. Das beeindruckt mich (6. Kl. Gym.) (Z. 236-243).

Luisas Interesse für Ägypten wird von ihr ganz explizit damit begründet, daß es damals Cleopatra gegeben hat. Diese ist wiederum deshalb interessant, weil sie – wie Luisa – eine Frau ist, zumal eine, die dadurch besonders wird, daß sie Herrscherin über ein großes Imperium war. Offensichtlich fungiert die ägyptische Herrscherin als ein Ideal gerade für eine Schülerin, die von sich selbst sagt, sie vertrete gerne die Frauen. Reizvoll an der bewunderten historischen Gestalt ist darüber hinaus die Tatsache, daß diese verehrt wurde, über deutliche Insignien der Macht verfügte sowie in einem stilvollen Ambiente wirkte.

Annette: Jetzt kommen die Frauen sogar an die Macht und früher war das total anders. Die Frauen die waren früher in den Wohnungen beschäftigt/

Interviewer: mh/

Annette: und Männer draußen und in der Staatsgewalt und so. Jetzt kommen die Frauen auch mal dazu.

Interviewer: Warum?

Annette: () pfff, weil wir/Frauen meinen auch mal, irgendwann heißt es ja auch mal Schluß, nicht nur immer die Männer. Wir Frauen wollen auch mal draußen tätig sein.

Interviewer: mh

Annette: Wir ham da kein Bock mehr drauf. Und dann gehn wa einfach mal in die Politik. Und irgend jemand hat das mal erlaubt, daß Frauen/da kommt eine Frau dann so zur Politik sagt, ja ich möchte auch, dann nimmt man sie an und dann/Männer findens okay/

Interviewer: mh/

Annette: die ham ja nichts dagegen, aber früher da hatten die immer was dagegen, wenn die Frauen in die Politik reingeh.

Interviewer: mh Wieso? Was meinst du?

Annette: Weil die meinten die schafft das nicht, weil sie doch nur Hausfrau ist, früher warn die/warn wir für Männer Hausfrauen/

Interviewer: mh/

Annette: ja und dann, irgendwann ham wir das (gewinnen können) daß wir das auch schaffen. Wir haben dann gezeigt, daß wir da draußen () können. Und seitdem werden Frauen immer draußen tätig.

Interviewer: mh

Annette: Es ist schon fast keine Frau mehr drinnen tätig. Und Männer machen drinnen Hausarbeiten und so und Frauen sind dann manchmal draußen tätig. Und der versorgt die Kinder und die Frau geht raus (8. Kl., HS.) (Z. 683-718).

Der Forschungspartnerin ist bewußt, daß Frauen nicht immer in dem Maße an politischem Handeln und der (entlohnerten) Arbeitswelt beteiligt waren wie dies heute der Fall ist. Zur Kennzeichnung früherer und heutiger Geschlechterverhältnisse bedient sie sich der Unterscheidung von Außen und Innen. Innen – also im Bereich der häuslichen, familiären Sphäre – waren die Frauen tätig, außen – also in der Welt entlohnter Arbeit und der Welt folgenreicher politischer Entscheidungen – waren die Männer tätig. Heutzutage verhält es sich nach Ansicht Annettes nun oftmals umgekehrt. Dies liegt daran, daß „wir“ (die Frauen) – man beachte die Verwendung des Personalpronomens – unsere Fähigkeit, Politik zu betreiben und außerhalb der häuslichen Sphäre zu arbeiten, erfolgreich unter Beweis gestellt haben. Für Annette steht nicht wie für Luisa eine einzelne bewunderungswürdige Frau im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit, sondern das gesamte Kollektiv „der“ Frauen, zu dem sie sich selbst ganz deutlich („wir“) zurechnet.

Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe qua sozio-ökonomischen Status

So wie die Jungen nicht ausdrücklich über ihre Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht historisch vermittelt Identität bilden, so ist das bei denjenigen Forschungspartnern, die wohl eher aus privilegierten Verhältnissen kommen, in bezug auf ihre soziale Herkunft nicht der Fall. Wenn die eigene Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht oder Klasse, zu einer gesellschaftlichen Gruppe qua sozio-ökonomischen Status, im vorliegenden Zusammenhang thematisch wird, dann eher bei denjenigen, die sich selbst als aus nicht so begünstigten Verhältnissen stammend wahrnehmen. Dies ist eher bei den Hauptschülern der Fall. Als Beispiel sei hier lediglich Waltraud angeführt, die sich an unterschiedlichen Stellen ihres Interviews als in finanzieller sowie bildungsmäßiger Hinsicht und was ihre künftigen Arbeitschancen anbelangt als unterprivilegiert präsentiert. Dies hat auch Folgen für ihre Wahrnehmung historischer Tatbestände.

Waltraud: Und zwischen arm und reich spielt sich dann halt dieser Streit ab.

Interviewer: mh

Waltraud: Weil, ähm, die Armen bleiben halt immer, äh, unter, gedrückt so.

Ja und, äh, daß halt die Reichen nen, den Armen auch mal was geben sollen oder so. Und vielleicht sind das auch die Arbeiter von ihnen und dann machen die Arbeiter n Aufstand, weil sie halt zu wenig Geld kriegen. Denk ich mal. Denk ich mal, ja. Also es ist oft in der Geschichte vorgekommen und deswegen denkt man zuerst immer das, wenn man so Bilder sieht.

Interviewer: mh

Waltraud: Ja. Weil wirklich die Reichen die stehn ja immer an oberster Stelle und was mit den Armen ist, das interessiert keinen und deswegen mußten und müssen noch mal zwischendurch diese Aufforderungen kommen, wie zum Beispiel die ÖTV, ja ÖTV ist das glaub ich, von der Bahn AG die machen ja auch jedes Jahr n Streik.

Interviewer: mh

Waltraud: Aber wirklich jedes Jahr machen die n Streik. Und, äh, ja, ich finds richtig. Ich finds wirklich richtig, weil, äh, die Reichen die können wirklich mal n bißchen was abgeben.

Interviewer: mh

Waltraud: Das tut denen nicht weh, die können schon allein von den Zinsen leben, die se kriegen, also können se auch mal n bißchen abgeben. Ja. Find ich. Ja dat seh ich so da (10. Kl., HS.) (Z. 554-583).

In der vorliegenden Sequenz spannt Waltraud einen Bogen zwischen dem Bild der „Postkartenaufgabe“, einem Streik im 19. Jahrhundert, und heutigen Tarifkonflikten. Dabei macht sie eine überhistorische Invarianz aus: „Die Reichen“ stehen immer oben und „die Armen“ immer unten, wobei letztere von ersteren stets unterdrückt werden. Deshalb war und ist es nach wie vor nötig, daß die Armen sich zur Wehr setzen. Früher eher in Form gewalttätiger Auseinandersetzungen, heute in Form geregelter Demonstrationen, Streikandrohungen und tatsächlich stattfindender Streikmaßnahmen. Waltrauds Urteil über solche Maßnahmen ist eindeutig: Sie findet das gut. Schließlich können die Reichen auch von ihren Zinsen leben, und könnten somit, ohne größere Einbußen für ihre persönliche Lebensführung den Armen etwas abgeben.

Zugehörigkeit zur Nation

Die historisch vermittelte Identitätsbildung über die Zugehörigkeit zur eigenen Nation verläuft bei den hier befragten Jugendlichen im Großen und Ganzen über einen zeitlich eng begrenzten Teil der deutschen Vergangenheit ab, nämlich der NS-Zeit. Andere Teile der deutschen Geschichte spielen in diesem Zusammenhang eine vernachlässigbare Rolle. Man mag das, wie Karl-Heinz Bohrer (vgl. Seibt 2001) dies jüngst getan hat, als einen Mangel an „historischem Fernsinn“ der

Deutschen beklagen oder als eine psychologisch sowie politisch notwendige und unumgängliche Auseinandersetzung mit ungeheuerlichen Verbrechen gegen die Menschheit begrüßen, festgehalten werden kann zunächst einmal, daß es sich hierbei um ein empirisches Datum handelt, das man zur Kenntnis nehmen muß.

Entgegen der mancherorts zu hörenden Vorstellung, der Umgang mit der NS-Vergangenheit in bezug auf die eigene Identität sei bei den Angehörigen der hier zu Wort kommenden Generation durch Gelassenheit und Souveränität gekennzeichnet, zeigt sich vielmehr nach wie vor ein deutliches Leiden an der Geschichte des „Dritten Reichs“. Dabei wird immer wieder ein Deutungsmuster aktualisiert, das man in die Kurzformel „wir fühlen uns als Opfer der NS-Geschichte“ bringen könnte – ich gehe gleich näher darauf ein. Etwas ausführlicher werde ich mich ebenfalls mit einer Strategie, die Zumutungen dieser Vergangenheit, wenn schon nicht loszuwerden, so doch etwas abzumildern, beschäftigen. Schließlich werde ich zeigen, daß die NS-Vergangenheit auch für jüngere Forschungspartner eine in mancherlei Hinsicht wichtige Rolle spielt, allerdings nicht so, daß sie schon in einem Zusammenhang mit der Identitätsbildung stehen würde.

Ein Erlebnis in Auschwitz

Ludwig: War schon mal einer von Euch in KZ oder so was? Hat einer schon mal irgendwie was gesehen?

Karin: Ne.

Sandra: Ne.

Karin: Du?

Ludwig: Ich war mal ich war ich war in in in in Auschwitz war ich da halt, in diesen beiden Lagern/

Karin: Ja, echt?/

Ludwig: und das war das war schon ziemlich heftig irgendwie. Also also am Anfang hast du immer erst mal son son Film gesehen, in einem halben (Kino) Saal ein Film, äh die Bilder waren schon ziemlich mies irgendwie, weil die total diese, auf jeden Fall ich fands ich fands ziemlich heftig und ich hab mich sehr sehr sehr darüber geärgert, daß da sehr viele israelische Gruppen waren und die da wirklich sehr viel Aufstand gemacht haben, die sind alle mit irgendwie Flaggen rumge rumgerannt irgendwie alle, jeder hatte irgendwie diese Flagge dabei und sind in riesigen Gruppen daher, und und alle mußten ihnen Platz machen und so und und sie sind, weiß ich nicht, mich hat einer mal irgendwie angerempelt von denen, ja mach mal Platz irgendwie und darüber habe ich mich sehr sehr drüber aufgere aufgere irgendwie und ich fands schon echt ehrlich gesagt ziemlich beschissen, muß ich so ganz ehrlich sagen, weil ich es nicht verstehen konnte, daß man, daß man sich halt so aufspielt irgendwie, weil es doch irgendwie schon irgendwie nicht nicht ist, daß man sich irgendwie jetzt zeigen sollte oder so, ich mein ich mein, wie ständen wir da, jeder würden da

mit deutschen Flaggen rumrennen in Auschwitz und weiß ich nicht also ich ich finds nicht ganz so schön, ich finds irgendwie nicht so toll, das Verhalten von denen, fand schon n bißchen ziemlich heftig (10. Kl., Gym.) (Z. 208-240).

An Ludwigs Besuch in Auschwitz war zweierlei „heftig“: Einmal waren dies Filmausschnitte (wohl aus Dokumentarfilmen über das Konzentrationslager Auschwitz), die in einer Art Kinosaal gezeigt wurden: „die Bilder waren schon ziemlich mies irgendwie“. „Heftig“ war so dann aber auch das Verhalten israelischer Gruppen. Dieses hat Ludwig als eindeutig unpassend empfunden. Im folgenden steht bemerkenswerterweise nur noch letzteres zur Debatte. Interessant ist auch, daß der Forschungspartner die Textsequenz mit den Worten „also am Anfang hast du erst mal son son Film gesehen“ beginnt, über den Anfang aber nicht hinausgeht, also nicht mehr erzählt, was er nach dem Film gesehen und getan hat. Die von ihm als aggressiv empfundene Bekundung der eigenen nationalen Identität der Israelis an einem Ort wie Auschwitz ist dasjenige, was ihn stark berührt. Er hat sich „sehr, sehr, sehr“ darüber geärgert. Das historische Gedenken an einem solchen Ort verträgt sich für Ludwig nicht mit einem solchen Verhalten. Die Sequenz zeigt aber nicht allein auf, welche Art des Gedenkens – ex negativo gewissermaßen – von ihm für adäquat gehalten wird, sie macht auch deutlich, daß er sich in seiner Identität als Deutscher empfindlich getroffen fühlt. Dies macht die bloß rhetorisch gemeinte Frage, wie „wir“ da ständen, wenn wir mit Flaggen in Auschwitz „herumrennen“ würden, klar. Ja, wie ständen „wir“ denn da? Im Unterschied zu den israelischen Gruppen würde ein solches Verhalten kaum toleriert werden. Nicht bloß stiller Ärger würde sich regen, die deutschen Gruppen würden möglicherweise beschimpft werden, man würde versuchen, sie aus dem Kinosaal herauszuwerfen und manche Besucher würden vielleicht Angst empfinden. Keinesfalls jedoch würde man ihnen aber mehr oder weniger umstandslos einen Platz frei machen, wenn sie – zumal in einem rüden Ton – dazu auffordern würden. Man kann vermuten, daß die geschilderte Szene Ludwig deshalb so „aufgeregt“ hat, weil sie ihm plastisch vor Augen geführt hat, daß er ein Nachkomme des „Täterkollektivs“¹⁰⁰ ist, der bestimmte Verhaltensweisen unterlassen muß, die bei anderen gebilligt oder auch als plausibel sowie rechtens nachvollzogen und empfunden werden. Oder wie man mit Ludwigs Worten auch sagen könnte: „Zeigen“ darf man sich an diesem Ort überhaupt nicht, als Deutscher auf keinen Fall, als Israeli ist das eigentlich auch nicht in Ordnung. Weil es aber Israelis

100 Selbstverständlich handelt es sich bei diesem Begriff um eine grobe Homogenisierung und Simplifizierung. Im vorliegenden Falle scheint er mir dennoch angemessen angewendet werden zu können, da er im Zusammenhang mit dem Gefühl, das Ludwig ausdrückt, zu passen scheint.

sind, die das tun, kann man/muß man das – als Deutscher zumal – tolerieren bzw. verstehen. Offenbar fiel auch die Artikulation *in situ* seines Ärgers den fahnenschwenkenden Israelis gegenüber oder speziell der einen Person, die ihn angerempelt hat, unter das Unterlassungsgebot. Jedenfalls ist von so etwas in der angeführten Passage keine Rede. In seinem Sprechen über dieses Erlebnis jedoch kommen offensichtlich Ärger und Aggression zum Ausdruck. Daß er das Verhalten der Israelis nicht „ganz so schön“ gefunden habe ist nur eine – euphemistische – Art, in der er über sein Erlebnis spricht. An anderer Stelle wird er ja auch drastischer, wenn er davon spricht, daß er es „echt ziemlich beschissen“ fand.

Das Thema, das Ludwig mit seinen Ausführungen angerissen hat, wird im weiteren Verlauf des Gruppengesprächs, an dem er teilnimmt, auf unterschiedlichen Ebenen immer wieder thematisch. So etwa, wenn die Forschungspartner, angeregt durch die Diskussion des bereits zitierten Hollywood-Streifens „Der Soldat James Ryan“, über eine Klassenfahrt in die Normandie berichten. Bei dieser Fahrt haben sie – und hierum geht es ihnen in ihrem Gespräch hauptsächlich – auch die Gräber der während des Zweiten Weltkriegs umgekommenen amerikanischen und deutschen Soldaten besucht.

Klassenfahrt in die Normandie

Ludwig: Ja, wir waren auf Klassenfahrt Normandie damals (), weil der auch mit dem mit dem Friedhof ((Husten, unverständlich)) sehr eindrucksvoll der Friedhof, die Gräber irgendwie haargenau aneinandergereiht sieht und eigentlich wohin man hin guckt nur weiße Kreuze bzw. Sterne sieht halt irgendwie also ist es schon ziemlich eigentlich alles super gepflegt irgendwie alles eigentlich total also also, wenn also wenn mans hier mit dem Friedhof vergleichen will, ich weiß nicht, sieht eigentlich mehr so aus wie son, wie son Park eigentlich mehr also wenn man denkt ist genau am Meer da irgendwie, ist es schon

Markus: War auch pompös der der Vergleich zwischen amerikanischen ähm ja wat war das doch, ne/

Sandra: Ja

Markus: Friedhof zwischen und dem deutschen Friedhof, da waren halt nur so kleine braune Kreuze am Boden.

Karin: Vor allem, was ich auch nicht gut fand war, daß da zwei Namen auf einem Schild standen, das fand ich irgendwie total blöd.

Ludwig: Ja, ja.

Karin: Da auf dem amerikanischen hatte echt jeder, der da verstorben ist, hatte halt da ein Mahnmal und auf dem deutschen standen immer zu zweit auf einem Ständer, fand ich nicht gut.

Ludwig: Ne, dat das, natürlich, was die da durchmachen irgendwie find ich nicht ganz so doll.

Karin: Aber auf dem amerikanischen hat man echt, daß die echt Respekt vor den Leuten, die da gefallen sind, finde ich, weil das ist so Top gepflegt da.

Ludwig: Da kannst, das ist auch, darf da auch eigentlich irgendwie, ich glaub das ist auch gar nicht mal richtig zur Besichtigung irgendwie da, das ist einfach, also also da kommen jetzt glaub ich auch irgendwie gar nicht mal die Leute hin, die da jetzt ihren Angehörigen da betrauern, glaub ich mal, das ist einfach nur für für sag ich mal für sag ich jetzt mal Touristen da, für die Leute, die sich mal damit auseinandersetzen wollen und das ist mal/

Karin: Ja, um auch mal zu zeigen, wieviel Platz man da braucht für die ganzen Leute, die da gefallen sind, das ist ja riesig da.

Ludwig: Und halt super gepflegt irgendwie alles, der Rasen, der Rasen wird vielleicht jeden Tag fünf mal gemäht ((lacht)), das ist so hoch und/

Karin: Darf man nicht betreten.

Ludwig: Darf man nicht betreten und und ist halt eigentlich, also insgesamt, wenn man jetzt mal eigentlich so vom vom eigentlichen Sinn dieses Platzes absieht, ist eigentlich n sehr schöner Ort.

Karin: Ja (10. Kl., Gym.) (Z. 417-467).

Der Friedhof in der Normandie, auf dem die amerikanischen Soldaten, die während des Zweiten Weltkrieges getötet worden sind, begraben liegen, hat offensichtlich großen Eindruck auf die Jugendlichen gemacht. Mehrmals wird auf die außerordentliche Gepflegtheit der Anlage hingewiesen, und auch darauf, daß man dort sehen könne, welch ein Respekt den amerikanischen Soldaten entgegengebracht werde. Außerdem veranschaulicht der Friedhof durch seine schiere Größe, welch stattliche Anzahl an Menschen dort gestorben ist. Trotz der Schrecklichkeit der Ereignisse, denen sich der Platz verdankt, strahlt er auf seine Weise auch Schönheit aus. Demgegenüber verhält es sich mit den Grabstellen der deutschen Toten ganz anders. Im Unterschied zu den Amerikanern, denen mit jedem Grab gewissermaßen ein eigenes Mahnmal bereitet worden sei, müssen sich die deutschen Soldaten ein Grab teilen. Auf den kleinen braunen Kreuzen stehen jeweils zwei Namen. Diese Praxis ruft bei den Jugendlichen Ablehnung hervor. Die Forschungspartner merken auch an, daß der amerikanische Friedhof wohl nicht allein, vielleicht sogar gar nicht mehr, in seiner üblichen Funktion genutzt wird, also als ein Ort, den Angehörige, Freunde und Bekannte von Verstorbenen aufsuchen, sondern zu Besichtigungs- und Repräsentationszwecken da ist. Dies trägt wohl auch zu dem Unmut, den die Jugendlichen äußern, bei. Die zwei unterschiedlichen Friedhöfe symbolisieren für sie eine unterschiedliche Wertigkeit der Toten.

Beide eben zitierte Textpassagen eint, daß es sich um Erlebnisse handelt, die die Jugendlichen im Ausland gemacht haben. Beide eint, daß die Jugendlichen sich selbst vermittelt über das Verhalten anderer bzw. über Orte, die als historisch-politische Symbole fungieren, als Angehörige einer Nation empfinden, die vor Jahrzehnten für Krieg

und Terror in einem außerordentlichen Ausmaß verantwortlich war. Und in beiden kommt Unmut darüber zum Ausdruck.

Die folgende Sequenz unterscheidet sich bei zentralen Gemeinsamkeiten in mancher Hinsicht von den bisher zitierten Passagen.

Als Deutscher in England

Karin: Was ich ziemlich kraß finde ist ähm, daß die Deutschen halt immer noch, wegen der deutschen Geschichte, alle irgendwie als ausländerfeindlich abgestempelt werden, das find ich irgendwie total unfair, weil ich meine, ich find äh irgendwie hier kriegen ja echt irgendwie viele Ausländer kriegen ja hier Asyl gewährt und ich find nicht, daß man dann sagen kann, daß Deutschland ausländerfeindliches Land ist, es gibt bestimmt noch Leute, die ähm ausländerfeindlich sind und so, aber ich find man sollte das nicht so verallgemeinern, vor allen Dingen, weil das auch bei den anderen Ländern, wird das überhaupt nicht so gesehen, einfach, weil die nicht so ne Geschichte haben wie Deutschland. Ich weiß z.B. ähm, mein bester Freund war mal mit seiner Klasse letzte Woche auf Klassenfahrt in England und ähm die Engländer sind ja also in ihrer Einstellung ziemlich kraß gegenüber den Deutschen und dann standen die da abends mit n paar Leuten irgendwie an so ner Brücke und da waren da halt auch englische Jugendliche, die die dann die ganze Zeit so angeguckt haben und so und dann haben die sich gedacht, ja dann gehen wir jetzt lieber zur Jugendherberge zurück, ähm bevor die hier irgendwie noch Terz machen oder so, weil die halt auch wußten ja, das ist jetzt nicht unser Land, wo wir hier sind und dann gehen wir jetzt halt lieber und dann sind die da weggegangen und dann sind die da weggegangen und dann sind die Engländer aber hinter denen her gerannt und dann auch immer so die ganze Zeit, ja „Scheiß Deutsche“ und so, das war alles auf Englisch halt, jedenfalls sind die dann einem Jungen auf den Rücken gesprungen und haben dann dem so auf Gesicht gehauen, der hatte hier dann die ganze Lippe angeschwollen und dann haben sie einen Jungen genommen und haben den vor ne Laterne geschubst und als der sich rum gedreht hat, um zu gucken wer das war, haben sie dem ne Bierflasche ins Gesicht geschlagen und der hat also direkt überall geblutet, weil die Bierflasche halt auch zerplatzt ist und ist dann auch direkt zu Boden gegangen und lag dann da und überall lief Blut und dann sind die ganzen Engländer hingegangen und haben dem noch zweimal ins Gesicht getreten und dann sind die alle abgehauen da und ähm dann sind die halt, die ganzen aus der Klasse sind dann zur Jugendherberge sind welche zurück und welche sind dann telefonieren gegangen und ähm der Junge, der dann halt auf dem Boden lag, der war halt blutüberströmt und da muß echt überall Blut gewesen sein und die haben alle möglichen Leute gefragt, ob die nicht mal irgendwelche Tücher haben und dann hat da auch son Auto angehalten und da hat son Mann die Scheibe runtergemacht, dann meinte er nur so ja, „Scheiß Deutsche, was wollt ihr eigentlich hier, verpißt euch“ und so. Der Junge ist dann ins Krankenhaus gekommen, der hat jetzt also das Augenlid durchgeschnitten, der hatte auch zwei Scherben im Auge stecken/

Ludwig:

Booah

Karin: da ist aber nichts passiert, ähm der hat im ganzen Gesicht Schnittwunden und Schwellungen. Ein Auge ist ganz geschwollen, eins nur so halb, der kann aber überhaupt nichts sehen im Moment und das find ich eigentlich schon ziemlich heftig, daß dann zu den Deutschen gesagt wird, die wären ausländerfeindlich, aber wenn man in England ist, dann passiert so was also, ja, bei den Engländern wird ja nicht gesagt, daß sie ausländerfeindlich, ja (10. Kl., Gym.) (Z. 528-593).

Es geht immer noch um diejenigen Anteile der Identität als Deutscher, die unweigerlich mit den Geschehnissen aus der NS-Zeit in Verbindung gebracht werden. Die Herstellung eines unauflöselichen Konnex zwischen den Deutschen „damals“ und den Deutschen „heute“ wird aber für „unfair“ gehalten. Dafür werden zwei Argumente vorgebracht: Zum einen nehme gerade die Bundesrepublik besonders viele Ausländer auf. Zum anderen verhielten sich Angehörige anderer Nationen, die Engländer zum Beispiel, auch bisweilen ausländerfeindlich. Im Unterschied zu den Deutschen werde dies aber nicht mit ihrer Geschichte in Verbindung gebracht, mehr noch, weil die Engländer keine solche Geschichte wie die Deutschen hätten, würden sie auch gar nicht als ausländerfeindlich bezeichnet. Dafür, daß Engländer aber ausländerfeindliches Verhalten an den Tag legen können, bietet Karins Erzählung der drastischen Erlebnisse von Klassenkameraden, die nach England gefahren sind und dort von englischen Jugendlichen brutal mißhandelt, von Erwachsenen beschimpft und ohne jede Hilfe stehen gelassen worden sind, ein eindrucksvolles Exempel. Wie schon in einigen Sequenzen vorher wird hier wieder folgendes Deutungsmuster aktualisiert: Angehörige anderer Nationen können Dinge tun, die Deutsche niemals tun dürften. Tun sie sie trotzdem, hat das drastische Sanktionen zur Folge. Der Grund für diese exzeptionelle Situation hängt aber nicht damit zusammen, daß das entsprechende Verhalten bei den Deutschen schlimmer oder auch nur anders als bei anderen ausfallen würde, sondern allein mit ihrer besonderen Vergangenheit, die Angehörige anderer Nationen offenbar dazu legitimiert, die moralischen Maßstäbe in bezug auf Deutschland strenger zu setzen. Ein abschließender kurzer Ausschnitt zu diesem Thema.

Es wird direkt hochgeputscht

Sandra: Ja, okay, Deutschland kann ja auch keine objektive politische Entscheidungen mehr treffen, geschweige denn irgendwas gegen ähm Israels sagen oder weiß ich nicht was, selbst wenn das jetzt nur, also es ist ja jetzt nicht schlecht gemeint oder böse, aber dann wird das direkt hochgeputscht und weiß ich nicht und ja/

Karin:

Ja, das ist der Scheiß

Sandra: () dann kriegen wir direkt was auf den Deckel.

Karin: Ja, alle können sich da irgendwie so was erlauben (10. Kl., Gym.)
(Z. 698-707).

Die jüngere deutsche Vergangenheit hat – dies ist der Eindruck der Forschungspartner – einen geradezu lähmenden Einfluß auf die politische Handlungsfähigkeit der Bundesrepublik. Da dauernd Rücksicht genommen werden muß, können keine „objektiven“ politischen Entscheidungen gefällt werden. Ganz besonders heikel verhält es sich mit Kritik an Israel. Selbst wenn es sich dabei um eine konstruktive Kritik handelt, ist sie eigentlich nicht artikulierbar, da dies „direkt hochgeputscht“ würde, und „wir“ wieder direkt „was auf den Deckel“ kriegen würden. Die Jugendlichen nehmen sich selbst und „Deutschland“ als einen politisch eingeschränkten Akteur wahr, der anderen Maßstäben zu entsprechen hat als andere Nationen, die sich im Gegensatz zu „uns“ etwas „erlauben“ können.

Es könnten noch eine ganze Reihe weiterer Textbeispiele aus dieser und aus anderen Gruppendiskussionen sowie Interviews zu diesem Komplex vorgestellt werden. Die wesentlichen Aspekte scheinen mir jedoch bereits durch die vier zitierten Beispiele hinreichend repräsentiert zu sein. Folgendes soll festgehalten werden: Die Forschungspartner als Deutsche empfinden sich als unter einer besonders strengen Aufsicht stehend. Während Angehörige anderer Nationen sich schon mal etwas „erlauben“ dürfen, ist dies bei den Deutschen ganz und gar unmöglich, schließlich wird das sofort mit der jüngeren deutschen Vergangenheit in Verbindung gebracht, dramatisiert und skandalisiert. Die Instrumentalisierung der Vergangenheit, die dabei immer gegen die Deutschen gewendet wird, findet, wie die Beispiele zeigen sollen, auf internationaler, öffentlicher Bühne statt ebenso wie auf der Ebene von interpersonellen „Begegnungen“. Auf internationaler Ebene können die Deutschen keine „objektive“ Politik mehr machen; auf der Ebene des Zusammentreffens von Gruppen, die unterschiedlicher Nationalität sind, dürfen sich die ausländischen Jugendlichen brutal verhalten, die Deutschen schädigen und niemanden kümmert das. Kurz: Die durch die jüngere deutsche Vergangenheit historisch vermittelte Identität, die fast gänzlich¹⁰¹ für die soziale Identität als Deutscher steht, wird von den Forschungspartnern als schwere Bürde empfunden, als eine gegenwärtige Vergangenheit, die mit Sicherheit nicht im Vergehen begriffen ist.

Auffälligerweise findet sich in dem Material recht häufig mehr oder weniger beiläufig die Erwähnung, daß Hitler ja eigentlich kein Deutscher gewesen sei. Diese unterschiedlich ausführlichen Bemerkungen,

101 Allenfalls ein paar Äußerungen zum Fall der Berliner Mauer mögen als Anzeichen für eine „positive“ Identifikation mit Deutschland gelesen werden.

würde ich im Kontext des eben erörterten „Opfer“-Deutungsmusters verstehen wollen. Mir scheinen sie als eine Art Strategie zur Abmilderung des „Opferstatus“ gelesen werden zu können. Dies funktioniert so, daß derjenige, der den Jugendlichen als Hauptverantwortlicher für die Verbrechen gilt,¹⁰² derer sie sich (wo sie doch gar nichts dafür können!) heute noch verantworten sollen, aus dem Kollektiv exkludiert wird, dem die Jugendlichen sich zugehörig fühlen. Durch solch eine Exklusion kann die Vorstellung, zu Unrecht beschuldigt zu werden, noch eine weitere Bestätigung finden. Ein paar Beispiele:

Fanny: mh, ich, also ich find das auch, was ich ziemlich bemerkenswert finde, daß der Mann noch nicht mal Deutscher war/

Interviewer: mh/

Fanny: daß der einfach aus dem Ausland hierher gekommen ist und hier ganz Deutschland auf den Kopf gestellt hat (Z. 42-48) (8. Kl., Gym.).

Daniel: Also mich interessiert das, weil da die Anfänge von dem Adolf Hitler sind. Also, wieso er da so und so doll an die Macht kam.

Diskussionsleiter: mh

Daniel: Vielleicht wars ja am Anfang gut für die Menschen, aber später war dat voll der Reinfall.

Diskussionsleiter: mh

Daniel: Also sie hatten ja am Anfang mehr Arbeit und es stimmt irgendwie so alles und dann kam die Rassendiskriminierung/

Diskussionsleiter: mh

Daniel: so kraß und dat war ein bißchen blöd.

Diskussionsleiter: Und was ist daran so interessant?

Daniel: Ja daß so, daß so etwas so hoch kam.

Diskussionsleiter: mh

Daniel: Weil er war ja selber kein Deutscher (10. Kl., HS) (Z. 749-763).

Waltraud: Genauso, ähm, mit Hitler damals dat is ja auch n Witz, der war ja überhaupt kein Deutscher, der war Schwei/Österreicher, Österreicher? Schweizer? Schweizer glaub ich, der kam aus Wien auf jeden Fall ((lacht)). Ja, äh, dat muß man sich auch mal, äh, überlegen. Der war noch nicht mal Deutscher (10. Kl., HS.) (Z. 517-523).

Abschließend sei noch auf den bereits angekündigten Umgang jüngerer Forschungspartner mit dem Thema der NS-Geschichte eingegangen:

Sönke: Also das liegt vielleicht auch daran, daß, wenn wir Hitler durchnehmen würden, da würden wir ja Sachen hören, die vielleicht nicht so gut wären. Zum Beispiel, daß der Leute aufgeschlitzt hat und da alles rauskam interessiert uns glaub ich jetzt noch nicht so.

102 Über einen deutlichen Hang zur starken Personalisierung historischer Geschehnisse wird noch im nächsten Unterkapitel ausführlich zu sprechen sein.

Simone: Aber das haben wir doch jetzt schon im Alltag, daß wir uns darüber unterhalten.

Sönke: Ja, schon, aber du, es gibt Sachen, die wissen wir nicht über Hitler/
Simone: deshalb lernen wir das auch/

Sönke: ja, aber da können Sachen rauskommen,
das checken wir vielleicht noch gar nicht.

Simone: Wir checken das auch mit den Römern und das ist auch ganz schön kompliziert. Wenn die uns so was zumuten können, dann können die uns auch direkt über so was aufklären.

Sönke: Aber, ich mein, Hitler kriegen wir in der acht oder so, sieben oder acht, was weiß ich und, ähm, wir kriegen, ich weiß auch nicht, warum nicht jetzt, aber schätz wegen dem Grund, den ich grad gesagt hab.

Diskussionsleiter: Was meinst du Veronika, warum ihr das mit Hitler/

Sönke: (?) die ist ganz ruhig

Veronika: Ja, vielleicht auch so, weil das etwas zu hart ist, was der alles gemacht hat.

Diskussionsleiter: Also wie der Sönke meint, mh.

Otto: Aber, wenn man sich jetzt anguckt, was heutzutage alles an Computerspielen auf dem Markt ist (6. Kl., Gym.) (Z. 584-613).

Hitler, der Zweite Weltkrieg, die NS-Zeit überhaupt spielen für Sönke, Simone, Veronika und Otto noch keine Rolle für ihren jeweiligen historisch vermittelten „Identitätshaushalt“. Eine eigenartige und intensive Faszination geht für sie von dem Themenkomplex dennoch aus. Dies liegt wohl daran, daß sie die ein oder andere bruchstückhafte Information über Hitler bereits bekommen haben. Diese Informationen sind aber nicht so beschaffen, daß die Forschungspartner sich auch nur ein annäherungsweise genaues Bild der vergangenen Geschehnisse machen könnten. Klar scheint ihnen aber jedenfalls zu sein, daß es sich bei diesem Thema, um etwas ganz besonders außergewöhnliches handeln muß. Schließlich wird ein Aufheben darum gemacht, das sie sich nur schwer erklären können. So werden dann auch die Vermutungen darüber, warum sie nicht bereits in der sechsten Klasse im Unterricht über Hitler aufgeklärt werden würden, kritisch diskutiert und zwar so, daß am Ende immer noch nicht recht klar ist, weshalb sie noch nichts genaueres darüber erfahren. Weder der Gedanke, sie würden deshalb noch nichts über dieses Thema hören, weil es für sie noch zu kompliziert sein könnte noch die Vermutung, die Brutalität der historischen Geschehnisse könnte von ihnen möglicherweise noch nicht verkräftet werden, finden ungeteilte Zustimmung. Was die Komplexität historischer Sachverhalte anbelangt, wird darauf verwiesen, daß die Schüler auch mit anderen durchaus schwierigen Themen, wie etwa der Römerzeit, konfrontiert würden. Was andererseits die Brutalität oder „Härte“ des Themas anbelangt, so wird eingewandt, daß die Jugendlichen doch auch in ihrem Alltag über Brutalität, wie eben gerade zum Zeitpunkt der Diskussion, sprechen würden, oder es mit Computerspielen zu tun hätten, in denen es brutal zugehe. So bleibt Hitler für

diese Forschungspartner vorläufig noch ein faszinierendes historisches Mysterium, dessen Aufklärung sie erst zu einem späteren Zeitpunkt erwarten dürfen. Daß es dabei nicht „bloß“ um einen Menschen gehen wird, der anderen die Bäuche „aufschlitzt“, so daß Gedärme herausquellen, so viel ahnen die Untersuchungsteilnehmer zumindest – spätestens seit sie sich darüber in der Gruppendiskussion ausgetauscht haben.

Ich wende mich nun dem verwissenschaftlichten Geschichtsbewußtsein zu.

3 Verwissenschaftlichtes Geschichtsbewußtsein

Sauber voneinander trennen lassen sich die beiden hier unterschiedenen großen Komplexe – Inhalte, historische Interessen, ihre Medien sowie historisch vermittelte Identität auf der einen Seite und methodische Begriffe historischen Denkens auf der anderen Seite – gewiß nicht. Wenn ich mich jetzt letzteren zuwende, findet aber dennoch eine Umstellung der Analyseperspektive statt, wobei bisweilen bereits angeschnittene Phänomene nochmals, diesmal jedoch gleichsam in anderem Gewand, erscheinen und von einem anderen Standort aus analysiert werden. Es wird nun nämlich gewissermaßen um die „Geschichtstheorie“ der Jugendlichen gehen, um ihre „Historik“. In dem gesamten von mir erhobenen empirischen Material zeigen sich, wenngleich vorwiegend implizit oder bisweilen nur vage artikuliert und selbstredend in unterschiedlicher qualitativer Ausprägung, Spuren eines methodisch-scientifischen Umgangs mit historischen Phänomenen. Mit Max Weber kann man somit wohl auch im Bereich historischen Bewußtseins von einer Rationalisierung der Welt ausgehen, die stets mit ihrer Entzauberung einhergeht. Wichtige Konstituenten eines spezifisch modernen Weltbildes, wie das „Rechnen“ mit Diskontinuität, Brüchen, kurzum Kontingenz oder die gesteigerte Erfahrung von Alterität durch Tourismus, globalisierte Wirtschaft, Medien (z.B. Fernsehen, Zeitung, Internet) sowie Migrationsbewegungen finden ebenso im historischen Bewußtsein ihre jeweiligen Entsprechungen bzw. sind zum Teil selbst schon nur in ihren spezifisch geschichtlichen Aspekten verständlich. Interessanterweise läßt sich die skizzierte Beschaffenheit eines modernen und damit unweigerlich verwissenschaftlichten Geschichtsbewußtseins nicht allein in dezidiert geschichtswissenschaftlicher Perspektive behaupten und ausbuchstabieren (vgl. Kapitel II, 3), sondern bereits im alltagsweltlichen Bewußtsein von Jugendlichen nachweisen. Dies soll anhand der Analyse von fünf eng miteinander verwobenen Komplexen gezeigt werden, die allesamt gleichermaßen grundlegende Fragen der „Geschichtstheorie“ der Forschungspartner betreffen: Was eigentlich heißt Geschichte und

Zeit? Wie kann die Fülle der historischen Empirie geordnet werden? Gibt es historische Entwicklung, und wenn ja in welche Richtung? Was gewährleistet die Richtigkeit geschichtlicher Aussagen? Wie kann man historische Phänomene verstehen und erklären?

3.1 Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs

Tabelle 16: Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs¹⁰³

Geschichte vs. bloße Vergangenheit	Die Gegenwart als Produkt der Vergangenheit	Zukunft als Kategorie der Geschichte
Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft	Die Gegenwärtigkeit der Vergangenheit	Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen
Damalige Zeit, unsere heutige Zeit	Die Gegenwart als zukünftige Vergangenheit	Aus der Geschichte lernen

Die Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs der Jugendlichen erfolgen unter drei übergeordneten Gesichtspunkten: Komplizierung der Trias Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; Öffnung der Zeithorizonte; die relative Stabilität des Topos der Geschichte als Lehrmeisterin.

Komplizierung der Trias Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft

Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, damalige und heutige Zeit erfahren mit zunehmender Klassenstufe eine komplexe Verschränkung sowie jeweilige Binnendifferenzierungen. Erwartungsgemäß trifft dies eher für die befragten Gymnasiasten als für die Hauptschüler zu. Was heißt das: „komplexe Verschränkung“, Binnendifferenzierung? Nun, die drei zeitlichen Ebenen werden zumeist nicht als lediglich für sich stehende, in sich abgeschlossene Entitäten aufgefaßt, sondern so, daß sie vielfältige Beziehungen zueinander aufweisen und zugleich selbst interne Unterscheidungen erfahren. Letzteres trifft etwa für die Vergangenheit zu, die in eine „bloße“ und eine historisch bedeutsame Vergangenheit geschieden wird.

103 Die in den nachfolgenden Tabellen aufgelisteten Wendungen stellen – anders als die Listen zur Markierung der Inhalte der Gruppendiskussion – zumeist meine Formulierungen dar. Allerdings bezeichnen sie – hierin wieder den Listen zu den Inhalten gleich – allesamt Sachverhalte historischen Bewußtseins, die von den Jugendlichen selbst artikuliert wurden.

Achim: 1990 ist ja im Prinzip auch Geschichte oder 1999.

Heide: Und die letzte Sekunde was wir grad geredet haben is auch Geschichte.

Achim: Ja, also so ganz extrem würd ich das jetzt nicht sagen. Ist zwar Vergangenheit aber – (8. Kl., Gym.) (Z. 852-857).

Das Deutsche trifft – anders als andere Sprachen – einen Unterschied zwischen der Geschichte als dem Gesamt der bloß vergangenen Ereignisse und Historie als einem Begriff, der auf die Bedeutungshaltigkeit bestimmter vergangener Phänomene aufmerksam macht (vgl. etwa den entsprechenden Eintrag „Geschichte“ in der Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Band 1, 1995). Mindestens ansatzweise wird diese Differenz in dem zitierten Dialog von Achim und Heide herausgearbeitet. Achim macht geltend, daß nicht bloß weit zurückliegende Ereignisse oder Epochen zur Geschichte zu zählen sind, sondern auch Zeiten, die noch gar nicht lange zurückliegen, vielleicht sogar nur ein Jahr. Heide radikalisiert diese Auffassung, indem sie behauptet, selbst das, was sie in der letzten Sekunde geredet hätten, sei Geschichte. Soweit möchte Achim dann aber doch nicht gehen und deutet eine wesentliche Differenz an: die letzte Sekunde ist „zwar Vergangenheit aber –“, weiter kommt Achim leider nicht, da er hier unterbrochen wird. Da er auch nicht mehr auf seinen angefangenen Satz zurückkommt, können wir nur vermuten, daß er möglicherweise ergänzt hätte „aber keine Geschichte“. Es liegt nahe, einen solchen Anschluß anzunehmen. Darüber hinaus wird deutlich, daß der eben angedeutete Geschichtsbegriff – so als hätten die Forschungspartner die Lehren des Historismus verinnerlicht – nicht vor ihrer eigenen Gegenwart halt macht. Dies führt nun direkt zu den Zusammenhängen der Zeitebenen.

Die Vorstellung, daß die Gegenwart mindestens partiell das Produkt der Vergangenheit sei, ist bereits den jüngeren Forschungspartnern, vor allem den Gymnasiasten unter ihnen, vertraut. Dies mögen die beiden nachstehenden Zitate belegen.

Luisa: Aber Geschichte ist halt interessant, weil es ja alles mit uns heute zusammenhängt, wenn irgendwas bestimmtes nicht passiert wär, wärn wir heute nicht so weit (6. Kl. Gym.) (Z. 26-30).

Luisa: Also wir haben uns überall entwickelt, jetzt wir nehmen das jetzt hier mit nem Tonbandgerät auf, früher hätte man das einmeißeln müssen, also da hat sich ja ziemlich viel in der Entwicklung geändert und ich würd auch sagen, daß die Sachen, die damals geschehn sind auch noch eine große Auswirkung auf heute haben, weil wir wissen ja ziemlich viel von früher und auch die Erfindungen, also die damals gemacht wurden ham sie auch auf heute/so das Fahrrad oder so, das hat sich dann nur noch weiterentwickelt. Also damals wurden Erfindungen gemacht ohne die es heute viele Sachen nicht gäb (6. Kl. Gym.) (Z. 95-107).

Ohne eine so und nicht anders verlaufene Vergangenheit gäbe es unsere Gegenwart in der uns bekannten Gestalt jedenfalls nicht. Damit artikuliert die Forschungspartnerin einen notwendigen Zusammenhang zwischen Gegenwart und Vergangenheit. Darüber hinaus ist bemerkenswert, daß Luisa in den wiedergegebenen Textpassagen zugleich deutliche Ansätze eines Kontingenzbewußtseins äußert. Unsere Gegenwart würde anders aussehen, wäre die Vergangenheit eine andere gewesen. Anders als in strikt geschichtsteleologischen Vorstellungen sind alternative Geschehensverläufe also durchaus denkbar. Schließlich sei noch darauf hingewiesen, daß Luisa eine bestimmte Konzeption historischer Entwicklung in Anschlag bringt, nämlich eine stetige Erfolgsgeschichte unverminderten Fortschritts (s. Abschnitt 3.3 dieses Kapitels). Solch eine Wahrnehmung – Gegenwart als Produkt der Vergangenheit – weist auch eine starke Affinität auf zu der Empfindung einer bisweilen höchst gegenwärtigen Vergangenheit. Tatsächlich gilt dies, wie im Abschnitt über die historisch vermittelte Identität qua nationaler Zugehörigkeit bereits erörtert, besonders für die NS-Zeit.

Andererseits ist bei den Hauptschülern bisweilen eine schroffe Entgegensetzung zwischen den Zeitebenen zu beobachten. Die Vergangenheit scheint bisweilen restlos vergangen, damit tot und die Gegenwart somit weitgehend frei von dieser Vergangenheit. Dies wird nicht als abstrakter Gedanke mit großer Reichweite *an sich* formuliert, sondern als etwas, das *für* den jeweiligen Sprecher, der dies äußert, gültig ist. So jedenfalls können folgende Äußerungen gelesen werden, in denen sich eine Abkoppelung von Vergangenheit, zumal in ihrer schulisch vermittelten Form, und Gegenwart manifestiert. Diese Abkoppelung geschieht deshalb, da die Forschungspartnerin offenbar keinerlei Lebensdienlichkeit der Vergangenheit für ihre Gegenwart sieht.

Agnes: Man sollte vielleicht rein schreiben [in die Schulbücher, C.K.], was jetzt passiert, und nicht was früher passiert ist (10. Kl., HS.) (Z. 408 f.).

Agnes: Mich interessiert davon [vom Geschichtsunterricht, C.K.] gar nichts. Weil ich dat nicht brauche und ich will das nicht wissen, dann mache ich den Kopf zu (10. Kl., HS.) (Z. 803-806).

Der Wunsch der Interviewten nach Schulbüchern, in denen das steht, was jetzt geschieht und nicht das, was früher passiert ist, ist aus ihrer Perspektive der Irrelevanz der Vergangenheit nur folgerichtig. So dies nicht der Fall ist, „mach[t] [sie eben] den Kopf zu“. Solch eine Haltung hat auch in bestimmten Interessen und Konzeptionen bezüglich des Verhältnisses zwischen Gegenwart und Zukunft eine Entsprechung. Den einen mag ja die Gegenwart als zukünftige Vergangenheit gelten, im Rahmen einer weitgehenden Separierung der drei Zeitebe-

nen kann die Gegenwart jedoch ganz im Gegenteil als eine Zeit angesehen werden, die für die Zukunft völlig bedeutungslos ist.

Christian: Ich schätze mal wir werden irgendwann in 50 Jahren irgendwie keine richtige Geschichte mehr haben, weil heutzutage braucht man alles dafür Computer und so und ja [...] was soll man noch über Geschichte später schreiben (10. Kl., HS.) (Z. 623-629).

Christian: Ja, ist ja nur noch alles mit Computer irgendwie, was soll man noch darüber erzählen? (10. Kl., HS.) (Z. 654 f.).

Im Unterschied zu solchen Äußerungen von Gymnasiasten, wie etwa „Ja, wer weiß wo drüber die in fünfzig Jahren sich unterhalten, was wir alles falsch gemacht haben“ (10. Kl., Gym.) (Z. 1395 f.) oder: „In hundert Jahren sind wir Geschichte, dann kommen wir in Geschichtsbuch vor, was unsere Leute alle so gemacht haben“ (10. Kl., Gym.) (Z. 1696 ff.) kann Christian sich nicht vorstellen, daß die Gegenwart, in der er lebt, einst selbst für künftige Menschen von historischem Interesse sein könnte. Mehr noch: Die immer weiter um sich greifende technische Rationalisierung unserer Welt, für die der Computer als Chiffre stehen mag, läßt es dem Diskutanten wahrscheinlich scheinen, daß es schon in der näheren Zukunft überhaupt keine Geschichtsschreibung oder -erzählung mehr geben wird. Es wird sich schlicht nichts Interessantes mehr ereignen, wenn unser Leben allein durch Computer bestimmt wird. Stärker könnte ein Kontrast nicht sein: Einerseits die Erwartung, selbst einmal zum Gegenstand historischer Betrachtungen gemacht zu werden, andererseits die Verneinung der Bedingungen der Möglichkeit historischen Denkens schlechthin. Es ist nicht ohne weiteres einsehbar, woher diese so verschiedenen Ansichten stammen. Vielleicht ist es aber kein Zufall, daß das eben aufgezeigte Deutungsmuster von einem Hauptschüler aktualisiert wird. Weiter oben war bereits auf einen wichtigen Unterschied zwischen Waltraud – einer der interviewten Hauptschülerinnen – und ihren gleichaltrigen „Kollegen“ aus dem Gymnasium aufmerksam gemacht worden. Während letztere sich um ihre berufliche Zukunft (noch) keine größeren Gedanken machen, sind gerade Überlegungen dieser Art für Waltraud so zentral, daß sie diese sogar im Kontext eines Interviews über ihr Geschichtsbewußtsein äußert. Entscheidend ist dabei, daß es sich um durchweg negativ konnotierte Gedanken handelt, erlebte sie ihre Handlungen im Rahmen der Beschaffung einer Lehrstelle doch als komplett wirkungslos. Betrachtet man den weiteren Verlauf der Diskussion, an der Christian teilgenommen hat, so wird an unterschiedlichen Stellen deutlich, daß er und seine Mitdiskutanten sich als ähnlich machtlos empfinden, etwa, wenn sie darauf hinweisen, daß protestierende Jugendliche keinerlei Erfolgchancen hätten, da sie sofort von Polizisten eingesperrt würden (Z. 750-755). Folgendes darf

wohl festgehalten werden: Der lebensweltlich verankerten Wahrnehmung eigener wirkungsvoller Handlungen bzw. allgemeiner: gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten korrespondieren entsprechende Vorstellungen bezüglich des Zusammenhangs von Zeitebenen; und zwar dergestalt, daß von den einen die eigene Gegenwart und mit ihr das eigene Tun als bedeutungsvoll angesehen wird, eben auch in der Zukunft, von den anderen dagegen, die ihr eigenes Tun in der Gegenwart als wirkungs- und bedeutungslos ansehen, die Gegenwart überhaupt, auch in zukünftiger Perspektive, keiner Aufmerksamkeit wert ist. Wie dem aber auch sei: Selbstredend wird die Zukunft von Christians Mitdiskutanten und auch von den anderen Forschungspartnern kaum in dieser Schärfe als eine Zeit angesehen, in der es keine Geschichte mehr geben wird (unabhängig davon, wie sehr man die eigene Gegenwart als bedeutungslos wahrnehmen mag). In jedem Falle erregt die Zukunft das Interesse der Interviewpartner und Diskutanten aufs äußerste (dazu gleich noch mehr).

Ein letzter Beleg für die komplexe Repräsentation der drei Zeiten stellt der Topos einer Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen dar. Geschichte ist für die Jugendlichen nicht ein Prozeß, der allerorten in Richtung und Qualität gleich verläuft. Das, was hierzulande möglicherweise längst Vergangenheit und „überwunden“ ist, ist andernorts vielleicht gegenwärtige Praxis. So äußern sich Gymnasiasten einer zehnten Klasse als sie auf die Rolle der Frauen in unterschiedlichen Nationen zu sprechen kommen etwa folgendermaßen:

Sandra: Ich find Deutschland ist ziemlich ziem/ziemlich okay.

Karin: Ja, im Vergleich zu anderen Ländern auf jeden Fall/

Markus: im Vergleich zu anderen Ländern auf jeden Fall

Sandra: Wenn man sich Afghanistan oder so anguckt, dann ist Deutschland, find ich super (10. Kl., Gym.) (Z. 1095-1099).

Es ist offenkundig, daß die Forschungspartner den gesellschaftlichen Status von Frauen in Deutschland gegenüber dem in anderen Nationen deutlich positiver beurteilen. Dabei ist ihnen – dies wird an anderen Stellen klar – bewußt, daß die heutige Situation in Deutschland das Ergebnis langandauernder gesellschaftlicher Auseinandersetzungen ist, die in anderen Regionen dieser Welt wohl nicht oder zumindest nicht so und mit denselben Resultaten verlaufen sind. Das führt dann dazu, daß zu ein und demselben Zeitpunkt Lebensformen existieren können, die in ihrer Ausprägung höchst unterschiedlich voneinander sind. Auffällig ist an der zitierten Textpassage freilich auch, daß der Blick auf die eigene „fortschrittliche“ Gesellschaft den Blick für die Alterität anderer Kulturen dergestalt verstellen mag, daß diese lediglich als „rückständiger“ als die eigene Gesellschaft erscheinen. Als ein weiteres – wohl auch plastischeres – Beispiel können ebenso Äuße-

rungen der Forschungspartner zu dem Thema Arbeit, Lohn und Ernährung im Deutschland des ausgehenden 19. Jahrhunderts gelten, wobei diese Zeit in Verbindung mit der heutigen Situation in Ländern der sogenannten Dritten Welt gebracht wird:

Karin: Aber, es ist heutzutage auch noch ähnlich, so in anderen Ländern, so in Entwicklungsländern, so daß, ähm, also weiß ich nicht, z.B. in Brasilien oder so, ich weiß nicht mehr genau, wo das war, aber in Politik haben wir uns mal irgendwie so ne Geschichte über so ne Jungen angehört, ich weiß nicht mehr wo der herkam, aber der war auch noch ganz klein, der mußte auch arbeiten und so und das ist ja eigentlich in vielen Ländern so, daß noch so Kinder-Arbeit gibt und wo die Eltern halt noch selber mitarbeiten und die also ganze Familie praktisch arbeitet (10. Kl., Gym.) (Z. 1910-1920).

Bemerkenswerterweise scheint es hinsichtlich der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ keine Unterschiede zu geben, die sich aufgrund der unterschiedlichen Schultypen oder Klassenstufen erklären ließen. Offensichtlich ist die Wahrnehmung entscheidender Differenzen im Leben der Angehörigen unterschiedlicher Nationen, Kulturen und Lebensformen so allgegenwärtig, daß sie bereits in der einsetzenden Adoleszenz kaum ausgeblendet werden kann. Leider läßt sich aus dem vorhandenen Datenmaterial nicht ersehen, inwiefern die ethnozentrischen Implikationen des genannten Deutungsmusters von den Forschungspartnern gesehen werden, das ja die anderen mit Bezug auf unsere Zeitvorstellungen und Fortschrittsideale als ungleichzeitig beurteilt – zumeist im Sinne einer von „uns“ bereits überwundenen Vergangenheit.

Öffnung der Zeithorizonte

Zukunft interessiert sämtliche Forschungspartner in der ein oder anderen Weise. Die befragten Hauptschüler spielen bisweilen die Vergangenheit gegen die Zukunft aus, insofern sie der Vergangenheit keinen Wert für die Zukunft beimessen und fordern, man solle über letztere nachdenken und nicht über das, was schon vorbei sei und sich somit ohnehin nicht mehr ändern lasse. Bei den Gymnasiasten ist die Zukunft eher als eine genuin historische Kategorie repräsentiert – wie bereits oben demonstriert werden konnte, als es um die eigene Gegenwart als einer zukünftigen Vergangenheit ging. Die meisten, aber nicht alle, Forschungspartner denken das, was noch geschehen wird, als etwas, das ungewiß ist. Dies wird sich bei der Erörterung unterschiedlicher Konzepte historischer Entwicklung noch zeigen. Freilich ist die *eine* verbindliche Sicht auf zukünftiges Geschehen, wie es sie in früheren Zeiten bzw. bestimmten Geschichtsphilosophien gab und zum Teil heute noch gibt, zerbrochen. Statt dessen findet sich vor-

zugsweise die Gewißheit von Ungewißheit, das feste „Rechnen“ mit Kontingenz bezüglich der Zukunft. Dies wiederum macht dann gerade ihren Reiz aus, sowohl in ängstiger als auch verheißungsvoller Hinsicht.

Agnes: Ja, was was später so sein sollte. Also in 10 Jahren oder in 50 Jahren, was überhaupt allet auf uns zukommen wird oder so [...]. Das finde ich ganz interessant (10. Kl., HS.) (Z. 617-620).

Karin: Das ist auch, wenn man sich vorstellt, die hätten das nicht gemacht, dann wärs ja alles ganz anders verlaufen, wer weiß, wie wir heute leben würden.

Markus: Ja, das ist ja Geschichte, ne. Du kannst ja die Verhandlungen nicht voraussehen (10. Kl. Gym.) (Z. 1755-1760).

Die Zeithorizonte öffnen sich allerdings nicht in jeder Hinsicht. Wohl mag die Zukunft offen und ungewiß sein, die Vergangenheit dagegen ist bekannt. Oder in den lapidaren Worten von Magnus (8. Kl., HS.): „Gestern kennen wir“ (Z. 478). Forschungspartner wie Magnus – und soweit ich sehe gibt es in meinem Sample keine Ausnahme hiervon – würden eine Frage wie die, ob gestern besser werden könne (Rüsen 2003) deshalb nicht ohne weiteres verstehen können. Das bedeutet allerdings nicht, daß sie keine Differenzierung vorzunehmen wüßten zwischen den *res gestae* und den *historia rerum gestarum*. Nur ist das Bewußtsein bezüglich des letzteren nicht immer ganz deutlich ausgeprägt. Der Erfahrungsraum scheint also – anders als der Erwartungshorizont – mindestens auf den ersten Blick geschlossen zu sein.

Die relative Stabilität des Topos der Geschichte als Lehrmeisterin

Jannette: Ja, ich find das sehr interessant, weil dann kann man was lernen. Wenn man früher Fehler gemacht hat, daß man das halt heute besser machen kann und ja, ich find das sehr schön (6. Kl, HS.) (Z. 10-13).

Bereits bei den jüngsten Forschungspartnern wird der Sinn einer Beschäftigung mit historischen Phänomenen nicht zuletzt und bisweilen sogar vordringlich darin gesehen, daß man aus der Geschichte lernen könne. Dies kann sich so äußern wie bei Jannette, die sich aus der Betrachtung der Geschichte eine Erkenntnis früherer Fehler erhofft, die man, da man sie einmal kennt, nunmehr vermeiden könne und „man das halt heute besser machen kann“. Der Topos der *historia vitae magistra* kann auch anders, offener auftreten, wie etwa bei Daniel:

Daniel: Ja eigentlich interessiert ja auch nicht, was jetzt in der Vergangenheit passiert ist, weil das ist eh schon vorbei und man kann auch nicht mehr ändern. Nur manchmal kann man sehen, was in der Vergangenheit

war, kommt bald auch wieder rauf. [...] Das finde ich eigentlich Geschichte nur interessant, damit man sehen kann, was wann, was auch passieren könnte. Und falls es passiert, wie es dann passieren könnte (10. Kl., HS.) (Z. 888-898).

Diesen Forschungspartner interessiert ganz explizit die Vergangenheit nur in der Hinsicht, daß sie einem Lehren erteilt. Eine genaue Betrachtung vergangener Ereignisse gibt einem Hinweise auf Gegenwart und Zukunft. Aus dem, was einst geschehen ist, lassen sich zukünftige Ereignisse extrapolieren, und dies nicht allein, was ihr Eintreten überhaupt anbelangt, sondern auch ihre besondere Gestalt.

Was an beiden Zitaten auffällt, und es ließen sich noch eine Reihe ähnlicher Beispiele heranziehen, ist, daß beide Schüler keine Aussagen darüber machen, was *genau* aus der Geschichte zu lernen sei. Insofern ist zwar eine relative Stabilität zu konstatieren, was die Verwendung des Topos der *historia vitae magistra* anbelangt – es sind jedenfalls keine prinzipiellen Unterschiede zwischen der Schülerin aus der sechsten und dem Schüler aus der zehnten Klasse zu konstatieren – dieser Topos ist allerdings ein ziemlich *abstraktes Regulativ*. Dieses Regulativ ist selbstredend auch dort noch wirksam, wo, wie dies manche Forschungspartner tun, behauptet wird, die Menschen lernten einfach nicht aus der Geschichte, diese Klage aber sogleich mit empörem Gestus formuliert wird, der erkennen läßt, daß es aber durchaus etwas zu lernen gäbe.

3.2 Kategorien zur Ordnung der Geschichte

Tabelle 17: Kategorien zur Ordnung der Geschichte

Daten, Fakten, Jahreszahlen	Menschheitsgeschichte
Selektivität	Familiengeschichte
Anfang, Entstehung, Ursprung	„Eigene“ Geschichte
Wandel der Staatsformen	Nationale Geschichte
Soziale Veränderungen	Europäische Geschichte
Kriege	Außereuropäische Geschichte
Naturgeschichte	

Anhand der Lösungen der Zeitstrahlaufgabe (s. Kapitel V) und einschlägiger Äußerungen in den Transkripten läßt sich feststellen, daß die Forschungspartner auffällige Markierungen zur Gliederung der Historie verwenden, deren Herkunft aus dem Geschichtsunterricht sie oftmals selbst herausstellen. Es handelt sich dabei um bekannte historische Figuren und Persönlichkeiten, historisch wichtige Gruppen/Kollektive, historische Zeitabschnitte und Epochen sowie historische Ereignisse und Prozesse (s. hierzu Tabellen 10-15). Hierbei sind

insbesondere Wandel von Staatsformen (z.B. Diktaturen werden gestürzt, demokratische Verhältnisse werden geschaffen), soziale Veränderungen (z.B. Erhöhung des Lebensstandards breiter Bevölkerungsschichten) sowie Kriege zentral. Was letztere anbelangt, so erscheint das 20. Jahrhundert oftmals einzig von den beiden Weltkriegen bestimmt zu sein. Die Rolle all dieser Daten, Fakten und Jahreszahlen wird aber von den Jugendlichen durchaus ambivalent gesehen. Zwar benutzen sie sie ausgiebig zur kognitiven Ordnung der Geschichte, zugleich aber lehnen sie einen „toten“, bloß sachlichen Umgang mit ihnen, wie sie ihn insbesondere der Schule vorwerfen (s. 2.1), bisweilen vehement ab. Ansonsten ist auch die Frage nach Anfängen, der Entstehung oder dem Ursprung bestimmter historischer Phänomene von großer Bedeutung für die Forschungspartner.

Im folgenden widme ich mich den restlichen in der Tabelle aufgeführten Stichworten etwas genauer. Die Analyse ihrer Verwendung führt zu drei Thesen, die mit den Schlagworten versehen werden können: Spezifizierung des genuin geschichtlichen Gegenstandes, Erweiterung des historischen Raumes sowie von der Totalität zur Selektivität.

Spezifizierung des genuin geschichtlichen Gegenstandes

Das, was als historischer Gegenstand gelten kann und was nicht, ferner: welche Binnendifferenzierungen des geschichtlichen Objektbereichs vorgenommen werden können und welche nicht, erfährt keineswegs von allen Forschungspartnern eine gleiche Antwort.

Otto: () 11 Jahre alt und ich hätte ein Fossil mitgebracht, das ist ne Versteinerung. Also ich interessiere mich sehr für die Entwicklung der heutigen Lebewesen/

Diskussionleiter: Ja/

Otto: Und, und auch, wie die entstanden, ob die alle aus einer Zelle oder aus, ähm, es direkt mehrere da warn (6. Kl., Gym.) (Z. 33-40).

Otto macht von Anbeginn der Diskussion klar, daß für ihn Geschichte nicht allein in der, gar „bloß“ sozio-kulturell eingegengten, Menschheitsgeschichte besteht. Mit dem Gegenstand, den er zu der Diskussion mitgebracht hätte, eine Versteinerung, zeigt er, daß Naturgeschichte für ihn ein integraler Bestandteil von Geschichte überhaupt ist. Entstehung und Entwicklung, genuin historische Kategorien, sind für ihn eben nicht nur für Fragen der Geschichte menschlicher Lebensformen reserviert, sondern ebenso auf andere Lebewesen anwendbar, sogar bis hinab auf das Zellstadium.

In seinen weiteren Beiträgen kommt Otto immer wieder auf sein eingangs kundgetanes Interesse zurück. Dabei wird deutlich, daß er

sich nicht allein für die Geschichte der belebten sondern ebenso der unbelebten Natur interessiert.

Otto: Ich interessier mich auch so für Entwicklung. Allerdings nicht so vom Affen zum Menschen oder so was, sondern vom Quastenflosser zum, öh, zur Amphibie oder so was (8. Kl., Gym.) (Z. 101-104).

Otto: Was mich auch so interessiert ist, ähm, ja die Entstehung des Weltalls und so was. Und, ähm/

Simone: cool, mit dem Stern/

Otto: ja und, ähm, und wie das Ende der Sonne mit dem roten Riesen [...] (6. Kl., Gym.) (Z. 253-258).

Auffällig ist, daß keiner der Diskutanten der spezifischen Auszeichnung des historischen Objektbereichs, die Otto vornimmt, widersprechen würde oder mit Befremden reagiert. Dies zeigt sich etwa an dem obigen Zitat, in dem Simone geradezu Ottos Interesse unterstützt: „cool, mit dem Stern“. Es wird aber auch daran sichtbar, daß Veronika, eine andere DiskutantIn, ebenso eine Versteinerung mitgebracht hätte. Im weiteren Diskussionsverlauf artikuliert Otto dann etwas, das bereits zu ahnen war, nun aber ganz klar wird:

Otto: Außer den ganz frühen Entwicklungen von den () zu den Quastenflossern, interessiert mich auch die, äh, welche industrielle Entwicklung/

Diskussionsleiter: mh/

Otto: äh, meinerwegen auch die Kinderarbeit oder die, weiß nicht, irgendwie neue Energiequellen auch/

Diskussionsleiter mh/

Otto: meinerwegen jetzt, ähm, Nuklearenergie, daß da jetzt auch andre Energiequellen entdeckt wird (8. Kl., Gym.) (Z. 543-552).

Egal, ob es sich um Quastenflosser, Industrialisierung, Kinderarbeit oder künftige Energiequellen handelt, überall sieht Otto die Kategorie der Entwicklung am Werk, und überall ist dies eine Entwicklung, die in seine Vorstellung des historischen Objektbereichs (noch) hineingeht.

Ganz anders bei den Schülern aus der zehnten Klasse:

Karin: Obwohl, ich find auch ähm, was aber eigentlich nicht so zur Geschichte gehört, sondern eher so zu Biologie, so der Anfang von allem, so mit mit ähm, diesen Zellen und so dat, boah das find ich super interessant.

Ludwig: Ja.

Karin: Aber das gehört ja mehr zu Bio/

Ludwig: Ja, gehört ja mehr zu Bio ((lacht))
 (10. Kl., Gym.) (Z. 1293-1300).

Gemeinsam ist Karin und Ludwig einerseits und Otto andererseits ein ungebrochenes Interesse an Fragen, wie denen nach dem „Anfang von allem“. Sehr rasch wird dieses Thema jedoch aus einer Gruppendiskussion, die vom Diskussionsleiter als eine initiiert wurde, in der es um Geschichte geht, ausgeschlossen. Dies geschieht mit einer schlichten Zuordnung: „Aber das gehört ja mehr zu Bio.“ Während also den jüngeren Forschungspartnern Fragen nach Anfängen und Entwicklungen insgesamt als historische Probleme erscheinen, nehmen die Älteren eine kategoriale Trennung vor, die wohl der Ausdifferenzierung des schulischen Fächersystems geschuldet ist. Nur nebenbei bemerkt: Eine solche Spezifizierung des historischen Objektbereichs mag nicht in jeder Hinsicht einen kognitiven Zugewinn darstellen. Schließlich mag sie auch wichtige Gemeinsamkeiten der Naturwissenschaften, insbesondere der Biologie, und der Geschichtswissenschaft, die den Jüngeren noch fraglos klar sind, verdunkeln.

Erweiterung des historischen Raumes

Heide: Wovon redet ihr?

Achim: Nichts. Von ihren Geburtstagen. Das ist auch schon Geschichte.

Karin: Von so Geburtstagen finde ich aber auch immer so gut/für mich ist aber auch schon Geschichte, wenn ich dann so Photos von meinen Geschwistern/

Achim: Ja, ja/

Karin: so als Babies gucke.

Heide: Ja genau. Ich hab son Photoalbum. Das ist sehr interessant. Meine Mutter hat mir n Photoalbum gemacht seit ich geboren wurde bis jetzt und dann gucke ichs mir auch immer wieder an. Das ist so ziemlich interessant.

Diskussionsleiter: mh

Miriam: Ja da hat man auch schöne Erinnerungen.

Karin: Als ich n Baby war, da konnt ich das ja auch nicht miterleben und da erzählt mir meine Mutter, wenn wir das zusammengucken auch immer so ganz viele Geschichten, was ich denn damals gemacht hab (8. Kl., Gym.) (Z. 1500-1518).

Anhand der Thematisierung von Geburtstagen wird die eigene Geschichtlichkeit und die der familiären Angehörigen herausgestellt. Dabei dienen einem Photos als materielle Spuren der Vergegenwärtigung von Zeiten, die man zum einen selbst vielleicht gar nicht miterlebt hat – das Aufwachsen der eigenen Geschwister –, und zum anderen ermöglichen sie einem, etwas über die eigene Entwicklung zu erfahren, an die man sich selbst nicht erinnern kann. Dabei fällt die Bedeutung, die nahe Verwandte für diese „Erinnerungsarbeit“ haben, auf: In die-

sem Fall ist es die Mutter, die für Heide ein Photoalbum angelegt hat, und auch für Karin spielt die Mutter die entscheidende Rolle – bei ihr immer dann, wenn sie beide alte Photos anschauen und die Mutter ihr erzählt, was Karin damals „denn gemacht habe“. Somit fungieren Mutter und Photoalbum als eine Art „Biographiegenerator“ (Hahn 1987) für diejenigen Teile des Lebenslaufs der Tochter, an die diese selbst keine eigene Erinnerung haben kann, die sie sich aber nun im Zuge der Erzählungen der Mutter aneignet. An dem gesamten Abschnitt wird schließlich deutlich, daß die Forschungspartner noch keine Unterscheidung zwischen der für das jeweilige *Individuum* bedeutsamen Autobiographie und der *kollektiv* bedeutsamen Geschichte treffen: Familiengeschichte und Autobiographie werden umstandslos unter die Kategorie Geschichte subsumiert. Dies mag allerdings nicht einfach für einen bedauerlichen Kategorienfehler sprechen, sondern möglicherweise auch für ein Bewußtsein der Historisierung weiter Bereiche unserer Lebenswelt. Anders als dies wohl für frühere Generationen der Fall gewesen ist, gelten den hier zu Wort kommenden Jugendlichen eben nicht allein die bedeutenden Taten großer Männer als geschichtliche Ereignisse, sondern ebenso die Vergangenheit alltäglicher Menschen.

Nun verfügen die Forschungspartner selbstverständlich nicht allein über die Kategorie „Familiengeschichte“ oder „Autobiographie“ als Unterkategorien der Geschichte überhaupt. Vielmehr erlaubt ihnen der Blick über die eigene Person bzw. familiäre Umgebung sowie über die eigenen Landes- bzw. Kontinentgrenzen hinaus eine weitere Untergliederung der Historie, nun anhand geographischer Gegebenheiten. Dabei zeigt sich, daß der historische Horizont – im ganz wörtlichen Sinne – bei den hier befragten Hauptschülern zumeist deutlich enger gefaßt ist, als bei den Gymnasiasten.

Daniel: Na und ähm im Geschichtsunterricht sollte meiner Meinung nach jetzt nur was über Europa stehen, über den Aufbau von Europa und nicht von Afrika und so, weil damit haben wir nichts zu tun (10. Kl., HS.) (Z. 435-439).

Daniel möchte im Geschichtsunterricht etwas über Dinge lernen, mit denen er und seine Mitschüler „etwas zu tun haben“. Afrika oder andere außereuropäische Kontinente (vermutlich bis auf den amerikanischen) gehören für ihn nicht hierzu.

Daniel: Ja, das ist weil wir haben damit gar nix zu tun mit Afrika und so [...] Jedenfalls noch nicht [...] außer, wenn man jetzt, was weiß ich, Politiker ist oder so könnte man was damit zu tun haben, aber jetzt so als Jugendlicher da interessiert es keinen, was in Afrika abgeht (10. Kl., HS.) (Z. 556-562).

Zwar möchte Daniel nicht ausschließen, daß Afrika nicht vielleicht doch von Bedeutung sein könnte – allerdings nicht für ihn, nicht hier und nicht jetzt. Wenn man Politiker sei, dann könne das schon der Fall sein und vielleicht sogar doch auch für ihn selber, allerdings erst später.

Daniel und seine Diskussionspartner, die ihm verschiedentlich in dieser Einschätzung beipflichten, äußern eine Ansicht, die der von den befragten Gymnasiasten diametral entgegensteht.

Simone: Oder was da in China, Indien oder so passiert ist oder Afrika in der ganzen Zeit. In Afrika da hatten die glaub ich auch Krieg geführt die Römer glaub ich, weiß ich nicht, aber es ist immer so im Geschichtsunterricht bei uns, äh, Römer, Ägypten, also Welt und die Griechen, aber was die restlichen Leute machen, darüber hören wir eigentlich gar nichts.

Diskussionsleiter: mh

Simone: Nur in Europa, das ist ja halt mit den Römern und mit den Griechen und in Asien ist auch teilweise Rom und Griechenland, aber/

Otto: und
auch Afrika/

Simone: Ja, genau, aber was in der Zeit in Australien passiert ist, in Amerika passiert ist, weiß ich nicht, das wissen wir ja nicht, und wenn später irgendwer fragt, weißt du was da passiert ist, nee, wir wissen nur was in Rom, Griechenland, in Spanien und halt (Europa) überhaupt.

Otto: Ja

Diskussionsleiter: mh

Otto: Kein Kommentar zu dem was das ist.

Diskussionsleiter: Wie meinst du das kein Kommentar?

Otto: Ähm, kein vernünftiges Wort ((lacht)).

Diskussionsleiter: Ähm, du findest kein vernünftiges Wort für das oder was, ich versteh das nicht?

[...]

Otto: Wenn ichs jetzt ganz rabiat sagen würde, würde ich Scheiße sagen (6. Kl., Gym.) (Z. 472-501).

Während Daniel ganz explizit ein Weniger an außereuropäischer Geschichte fordert, beklagt Simone gerade, daß sie im Unterricht viel zu wenig darüber hörten. Wo dies ausnahmsweise doch der Fall ist, so Simonens deutliche Kritik, steht das aber auch wieder allein im Zusammenhang mit römischer und griechischer Geschichte. Amerika, Afrika, Australien: darüber erführen sie nichts. Dies ist für Simone nicht zuletzt deshalb so beklagenswert, weil sie, falls sie einmal von jemandem darauf angesprochen werden sollte, nichts zu der Geschichte dieser Erdteile sagen könnte, sondern in gewissermaßen eurozentrischer Befangenheit vielleicht gerade einmal Auskunft über Rom, Griechenland und Spanien geben könnte. Unterstützung findet sie in Otto, der seiner Mißbilligung dieses Tatbestandes allein mit dem „rabiaten“ Wort „Scheiße“ Ausdruck verleihen zu können glaubt.

Sucht man nun nach einer möglichen Erklärung für den empirisch vorfindlichen Unterschied zwischen den beiden Diskussionsgruppen (die hier als Prototypen stehen), so findet man in den Äußerungen der Forschungspartner selbst aussagekräftige Indikatoren. „Wir haben damit gar nix zu tun mit Afrika“ versus „wenn später irgendwer fragt, weißt du was da passiert ist“. Die Herauslösung gerade dieser beiden Aussagen scheint mir einen Einblick in mögliche Gründe für die unterschiedlich weit oder eng gefaßten Horizonte zu sein. Denn in der Tat, was hat Daniel in seinem unmittelbaren Alltag schon mit Afrika zu tun, oder auch auf die Zukunft gewendet: was wird er in seinem künftigen, auch beruflichen Alltag mit Afrika zu tun haben? Als ehemaliger Hauptschüler vermutlich wirklich eher wenig. Wohingegen Simones Aussage als die Antizipation von Fragen gelesen werden kann, die ihr von ihrer näheren sozialen Umwelt (Familie, Bekannte, Freunde) oder auch künftigen Berufskollegen einmal gestellt werden mögen und wo es als Defizit betrachtet werden mag, nichts über Afrika (Afrika freilich als Chiffre für außereuropäische Geschichte) sagen zu können. Der je unterschiedliche Anteil an gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten ist verantwortlich für des einen Forderung nach einer möglichst rigorosen Beschränkung auf die „eigene“ gegenüber des anderen Pochen auf der Geschichte auch der „anderen“. Dabei sind wohl schon die Termini „eigen“ und „andere“ irreführend. Denn gerade die wie auch immer vermittelte Teilhabe an einer globalisierten Welt, die eine Gymnasiastin wie Simone eher erwartet als einen Hauptschüler wie Daniel bzw. an der sie bereits jetzt teilhaben oder eben nicht teilhaben, konstituiert die Grenzen des je „Eigenen“ und des je „Anderen“ unterschiedlich. Das zunächst Andere und Fremde (auf das weiter unten noch näher einzugehen sein wird) wird von den Gymnasiasten schon durch ihr familiäres Umfeld leichter aneignbar gemacht als dies bei den Hauptschülern der Fall ist. Dies kann man nicht zuletzt in dem Faktum sehen, daß letztere in den Gruppendiskussionen und Interviews kaum einmal von Reisen im Zusammenhang mit Geschichte und geschichtlichen Interessen sprechen, erstere aber sehr wohl:

Heide: Aber ich war, äh, vor ein Jahr oder so in Rom mit meinen Eltern in so ner Gruppe und da warn wir in Ostia Antica und das ist so ne Stadt, die schon mit/so ne Ruinenstadt und ich fand das auch total interessant, weil da warn noch die ganzen Häuser und so und da konnt man sich echt gut reinversetzen – also so Läden und Plätze und so was, ja und ich find, wenn man sich das jetzt mal vorstellt wie das früher so gewesen ist und so, find ich eigentlich interessant (8. Kl., Gym.) (Z. 218-227).

Von der Totalität zur Selektivität

Aus all dem, was einmal geschehen ist, wird nicht bereits einfach dadurch, daß es vergangen ist, gleich Geschichte. Und auch all das, was schließlich als geschichtlich bedeutsam angesehen wird, wird darum noch nicht in einem einzigen Schulbuch untergebracht werden können, selbst nicht in einer ganzen Schullaufbahn. Die Einsicht in die unweigerlich selektive Natur historischen Wissens ist Historikern eine Selbstverständlichkeit – den Forschungspartnern jedoch beginnt diese Erkenntnis erst während ihrer Adoleszenz langsam zu „dämmern“. Völlig offensichtlich ist sie ihnen zu diesem Zeitpunkt ihrer Entwicklung jedenfalls nicht, manchen auch noch gar nicht.

Agnes: Ja, man sollte mehr/

Daniel: Bücher haben, wo auch wirklich alles drinne steht, wo man alles hat. Unsere Geschichtsbücher sind irgendwie so/jetzt zum Beispiel steht da auch irgendwie nicht alles drinne. Die erzählen da nicht so alles [....]

Christian: Also sollen sie doch nur Bücher herausbringen, wo es dann möglichst alles drin steht, wie es war (10. Kl., HS.) (Z. 386-395).

Daniel und Christian haben erfahren, daß das, was sie in ihren Geschichtsbüchern zu Gesicht bekommen nicht die „ganze“ Geschichte ist. Alles steht da nicht drin. Die Konsequenz, die sie daraus ziehen, ist eindeutig: also sollen die Macher dieser Bücher doch nur solche Werke herausbringen, in denen alles drin steht und – auch dies ist ihnen wichtig – so „wie es war“. Ob so etwas überhaupt geht, welche Grenzen ein solches Unterfangen hat und dergleichen Fragen mehr, stellen sich diese Diskutanten nicht. Es wird auch nicht klar, was denn alles noch in die Bücher hinein soll. Karin und Achim dagegen benennen dies immerhin ganz deutlich:

Karin: Da fehlt eigentlich/die Sachen, die einen interessieren, die lassen sie dann weg (8. Kl., Gym.) (Z. 781 f.).

Achim: Oder zum Beispiel halt, ich sag jetzt mal, is jetzt n krasses Beispiel aber ich glaub über Hippies und son Kram steht überhaupt nichts im, äh, Geschichtsbuch, über die Zeit halt. Wo die Revolution anfang, ist ja auch etwas Geschichtliches (8. Kl., Gym.) (Z. 817-821).

Auch diesen Untersuchungsteilnehmern ist klar, daß das, was sie im Geschichtsunterricht mitbekommen oder in ihrem Geschichtsbuch lesen, niemals die „ganze“ Geschichte ist, sondern eine starke Selektion aller möglichen historischen Phänomene. Dieses Bewußtsein ist allerdings, und hierin unterscheiden sie sich von den oben zitierten Hauptschülern, um so schmerzlicher, als im Zuge der schulischen Auswahl genau die Aspekte von Geschichte weggelassen werden, über die die

Jugendlichen besonders gerne etwas erfahren würden: „Die Sachen, die einen interessieren, die lassen sie dann weg.“ Der Selektion zum Opfer fallen nicht zuletzt Teile der neuesten Geschichte wie die „Hippie-Zeit“ oder die „68er Revolte“. Es ist den zitierten Äußerungen nicht ganz zu entnehmen, ob die Forschungspartner allein um die Unmöglichkeit einer unter bestimmten empirischen Rahmenbedingungen – etwa der Schulwirklichkeit – vollständigen Geschichtsdarstellung wissen oder ob sie die logische Unmöglichkeit einer totalen Geschichtsschreibung anerkennen. Jedenfalls ist ihnen und auch Daniel und Christian klar, daß in konkreten Situationen der Geschichtsvermittlung selektiert und eine selektive Ordnung geschaffen wird. Schon dieses Wissen um die Vielstimmigkeit des historischen Materials, die immer nur ausschnittshaft zum Sprechen gebracht wird/werden kann in Abhängigkeit situations-, macht- und zeitgebundener Faktoren, ist selbst wiederum kulturhistorisch bedingt, keineswegs immer schon vorhanden gewesen und wie viele der hier vorgestellten Äußerungen in seiner Betonung von Pluralität spezifisch modern.

Blickt man nun in Transkripte mit älteren Schülern, die ein Gymnasium besuchen, so zeigt sich bei ihnen schon ein deutlicheres, immer noch aber nicht völlig klares, Verständnis der unweigerlichen Selektivität bezüglich geschichtlicher Tatbestände.

Karin: aber was mich so total interessiert ist ja ((alle lachen)) was, also wenn wir jetzt im Geschichtsunterricht bis jetzt so im im Nationalsozialismus sind, wenn wir die ganze Geschichte jetzt durchgemacht haben, ne, wie soll denn dann die ganze Geschichte vermittelt werden, wenn wir 100 Jahre weiter sind und in diesem Jahrhundert ist so viel passiert, (.) ist ja irgendwie, weiß ich nicht, wie lange muß man denn zur Schule gehen, damit man die ganze Geschichte da irgendwie lernt oder wird da ein Teil weggelassen oder so, weil ich mein, das wird ja immer mehr und so.

Ludwig: Und das interessiert die irgendwann gar nicht mehr, irgendwann denkt da überhaupt gar keiner mehr nach, wat da für Könige waren, das interessiert die glaub ich gar nicht mehr.

Karin: Ja ja deswegen ja das das/

Ludwig: Das wird einfach glaub ich von jedem gekürzt.

Karin: Ja, das ist ja auch alles wichtig für den Verlauf der Geschichte, alles baut ja alles aufeinander auf.

Sandra: Eben.

Karin: Und deswegen/

Markus: Ich mein die Urmenschen und Dinosaurier hat man ja auch nicht jetzt in jedes Jahr gepackt, hat man in paar Millionen Jahren gepackt, vielleicht macht man das mit den Königen ja auch und dann und dann waren die Könige und dann hatte man das Königsreich und dann hatte man jetzt hier unsere liebe Demokratie und jetzt ist das dann entwickelt, so so denke ich wird das bestimmt irgendwann weitergehen.

Karin: Ja, ich denke der Na Nat Nationalsozialismus mmh äh Nationalsozialismus, der sollte auf jeden Fall auch in Zukunft immer ausführlich besprochen werden, weil das ist auf jeden Fall n wichtiges Kapitel.

Markus: Dafür könne sie dann die Könige und Ritter weglassen.

Ludwig: Ja ((alle lachen)).

Karin: Ja, das ist ja auch auf einer Art wieder wichtiger Prozeß an sich.

Markus: Ja, wie lange willst Du zur Schule gehen?

Karin: Ja, ich nicht, werd da bestimmt nicht zur Schule gehen oder so (10. Kl., Gym.) (Z. 1397-1437).

Karin stellt ein Gedankenexperiment an: Wie wird wohl der Geschichtsunterricht in 100 Jahren aussehen? So wie der Unterricht, den sie und ihre Mitschüler erleben, wird der künftige Unterricht jedenfalls nicht sein können, denn die historische Entwicklung geht ja weiter und in 100 Jahren werden noch mehr Ereignisse vorgefallen sein, die historisches Interesse beanspruchen können. Werden die Schüler dann vielleicht länger zur Schule gehen oder wird da etwas weggelassen werden müssen? Ludwig und Markus plädieren mit je eigenen Argumenten für die letzte Variante. Ludwig vermutet einfach, daß für künftige Menschen andere Dinge von Bedeutung sein werden als für die heutigen. Deshalb werden bestimmte historische Phänomene von ihnen „weggelassen“ werden. Markus schließt sich an Ludwig an und ergänzt dessen Sichtweise mit dem Hinweis, daß sie, als sie etwa die Dinosaurier oder die Urmenschen durchgenommen hätten, sich ja auch nicht jedes einzelne Jahr angeschaut hätten. Es scheint also klar zu sein: Ausgewählt werden muß immer. Karin ist damit offensichtlich nicht ganz zufrieden, beharrt sie doch zweimal darauf, daß in der Geschichte alles aufeinander aufbaue. Wenn schon allerdings nicht alles im Unterricht behandelt werden kann, dann doch mindestens ein Thema: Der Nationalsozialismus, darin sind sich die drei einig, sollte in jedem Falle auch in Zukunft besprochen werden. Mit dieser Einschätzung geben sie selbst ein Votum ab für die Erinnerungswürdigkeit eines bestimmten Themas gegenüber anderen. Wenn schon nicht alles erinnert werden kann, dann sollen doch besser ein paar Könige oder Ritter dem Vergessen (oder genauer: der Nicht-Behandlung im Unterricht) anheim fallen als ein so „wichtiges Kapitel“ wie der Nationalsozialismus. Warum dieser im Bewußtsein gehalten werden soll, darüber ist im Abschnitt über die Verstricktheit in Geschichte bereits die Rede gewesen. Interessant wären an dieser Stelle genauere Ausführungen der Jugendlichen darüber gewesen, welche Kriterien ein Thema besonders Erinnerungswürdig machen, über die bereits im eben erwähnten Abschnitt herausgearbeiteten hinaus. Solche expliziten Ausführungen unterbleiben jedoch. Implizit mögen den Jugendlichen allerdings Aspekte wie das Vergnügen, das einem bestimmte historische Themen bereiten können, und ihr jeweiliger Belehrungsgrad als entscheidende Kriterien gelten.

3.3 Konzepte historischer Entwicklung

Tabelle 18: Konzepte historischer Entwicklung

Verfallsgeschichte	Wiederkehr des Selben
Zum immer Besseren hin	Globalisierung
Fort- und Rückschritte	Verrechtlichung

War schon im Abschnitt über den Zeit- und Geschichtsbegriff (s. 3.1) davon die Rede gewesen, daß der Erwartungshorizont der Jugendlichen sich öffne, sie mithin mit Kontingenz „rechnen“ würden, so läßt sich dieser Befund bei der Betrachtung von Konzepten historischer Entwicklung zusätzlich belegen. Auch hier wird deutlich, daß die Forschungspartner den Gang der Geschichte keineswegs als determiniert ansehen. Wohl haben sie bisweilen dezidierte Vorstellungen darüber, wie der historische Prozeß weitergehen wird, nie aber so, daß der „Zufall als Motivationsrest der Geschichte“ (Koselleck) völlig ausgeschlossen wäre. Hiermit hängt ebenfalls die Wahrnehmung der Jugendlichen von Fort- und Rückschritt eng zusammen, die zum Teil über eine differenzierte Bewertung dieser Kategorien verfügen und für die Zukunft beide Möglichkeiten kritisch gegeneinander abwägen und zu bereichsspezifischen (revidierbaren) Urteilen kommen.

Eine naive Anerkennung der Kategorie des Fortschritts ist in dem Datenmaterial eher selten zu finden. Dies verbietet sich schon deshalb, so jedenfalls können die Textprotokolle gelesen werden, weil das Ausmaß an Möglichkeiten, das die Menschen geschaffen haben, um sich selbst vollkommen auszulöschen, ins Unermeßliche gestiegen ist. Darüber hinaus macht sich in einer kritisch gebrochenen Einschätzung von Fortschritt in der Geschichte ebenso ein gesteigertes ökologisches Bewußtsein bemerkbar, das sensibel für die Grenzen eines Wachstums ist, welches die Belange der Natur nicht ernst nimmt.

Allerdings ist hier eine Spezifizierung nötig. Wenn ich nämlich recht sehe, gibt das empirische Material Anlaß zur Vermutung, daß komplexere Überlegungen bezüglich des Verhältnisses von Fort- und Rückschritt eher von den Gymnasiasten als von den Hauptschülern angestellt werden. Starke Verfallsgeschichten kommen eher bei letzteren vor. Gleichwohl handelt es sich hierbei allenfalls um eine Trendbestimmung keineswegs jedoch um ein völlig deutliches Resultat der Datenanalyse. Außerdem kann gesagt werden, daß die wenigen noch nicht so sehr gebrochenen Fortschrittserzählungen eher von den jüngeren Forschungspartnern erzählt werden.

Schon das bisher Genannte ist einmal mehr ein Zeichen für die Modernität des hier vorfindlichen adoleszenten historischen Bewußtseins. Und das gilt, trotz aller möglichen Differenzen im Detail, alters-, geschlechts- und schulartunabhängig. Spezifisch modern sind außerdem Äußerungen der Jugendlichen, die belegen, daß sie im ge-

schichtlichen Gang (zumindest der westlichen Gesellschaften) eine starke Tendenz zur Verrechtlichung der Lebenswelt erkennen sowie im Zusammenwachsen unterschiedlicher Teile der Welt – nicht zuletzt durch neue Kommunikationsmittel – Prozesse der „Globalisierung“ ausmachen.

Die Ergebnisse dieses Abschnitts werden entlang der folgenden Linien dargestellt: Die grundlegende Wahrnehmung einer sich entwickelnden Geschichte; unilineare und ambivalente Geschichtserzählungen; das Erkennen von Verrechtlichung und Globalisierung.

Die grundlegende Wahrnehmung einer sich entwickelnden Geschichte

Schon die jüngsten Forschungspartner begreifen Geschichte als einen Entwicklungsprozeß. Dies stellt natürlich eine unabdingbare Grundlage für alle weiteren näher spezifizierten Vorstellungen von Entwicklung dar.

Luisa: Also wir haben uns überall entwickelt, jetzt wir nehmen das jetzt hier mit nem Tonbandgerät auf, früher hätte man das einmeißeln müssen, also da hat sich ja ziemlich viel in der Entwicklung geändert und ich würd auch sagen, daß die Sachen, die damals geschehen sind auch noch eine große Auswirkung auf heute haben, weil wir wissen ja ziemlich viel von früher und auch die Erfindungen, also die damals gemacht wurden ham sie auch auf heute/so das Fahrrad oder so, das hat sich dann nur noch weiterentwickelt. Also damals wurden Erfindungen gemacht ohne die es heute viele Sachen nicht gäb (6. Kl., Gym.) (Z. 95-107).

Luisa, die mit dieser Textstelle bereits weiter oben zitiert wurde (vgl. 3.1), suggeriert eine stetig vorwärts schreitende Entwicklung. Das, was früher in Ansätzen vorhanden war, ist bis zum heutigen Tage einfach weiter entwickelt worden. Bemerkenswert erscheint mir hier, daß sie mit ihrer Verknüpfung „damaliger Sachen“, die früher geschehen sind, und heute das Fundament der Vorstellung einer sich entwickelnden Geschichte benennt. Erst dieser Gedanke – der begründete Zusammenhang zwischen einem Gestern, das Auswirkungen auf das Heute hat – ermöglicht ein Nachdenken über sich hieran anschließende Kategorien, wie die des Fort- oder Rückschritts.

Darüber hinaus sprechen manche Forschungspartner von „Entstehung“ und „Ursprüngen“, die nicht allein Kategorien zur Ordnung von Geschichte (s. 3.2) darstellen, sondern auch im vorliegenden Kontext von großer Bedeutung sind.

Heide: Guck mal, wenn man diese ganzen Fossilien findet und so, ja dann kann man doch alle, das irgendwie wichtige Schritte zurückverfolgen/
Karin: aber/

Heide: wie das alles entstanden ist und so (8. Kl., Gym.) (Z. 459-463).

Der Gedanke, daß man anhand von Versteinerungen wichtige Schritte der naturgeschichtlichen Entwicklung rekonstruieren können müsse, zeigt, daß den Jugendlichen deutlich ist, daß etwas nicht einfach fix vorhanden ist, sondern einer Dynamik der Entstehung, Veränderung und Entwicklung unterliegt. Etwas ist nicht heute genauso da wie gestern, und das, was heute so ist, kann morgen anders aussehen.

Von einer „Entstehung“ gehen freilich die meisten geschichtsphilosophischen Entwürfe aus. So gibt es ja auch im nicht-modernen Geschichtsverständnis Geschichten – zumeist Mythen und Legenden –, die die ursprüngliche Entstehung der Welt und ihre Entwicklung bis zum heutigen Tage zum Thema haben. Entscheidende Differenzen zwischen solchen Konzeptionen und der hier angedeuteten liegen nicht allein darin, daß in ersteren der Gedanke der Geschichtlichkeit fehlt, sondern auch darin, daß die Jugendlichen ihre Auffassung des Entstandenen und Entwickelten rationalen Überprüfungen unterziehen. Die erzählte Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte wird, einschließlich ihrer kontingenten Momente, nicht einfach geglaubt oder als wahr hingenommen, sondern kann anhand materieller Spuren und anderer Kriterien auf intersubjektiv überprüfbare Weise nachgezeichnet werden.

Unilineare und ambivalente Geschichtserzählungen

Mehr oder weniger unilineare Geschichtserzählungen umfassen sowohl Verläufe, die eine stetige Verschlechterung annehmen, als auch solche, die im Gegenteil davon ausgehen, alles werde immer besser.

Zu ersteren sind sicherlich die Ausführungen Annettes zu zählen:

Annette: Aber wir kriegen immer mehr technische Sachen mit. Wo Gas rauskommt, so schlimme Gasstoffe und so. Irgendwann ist die Welt gar nicht mehr hier.

Interviewer: mh

Annette: In nen paar hundert Jahren ist se tot.

Interviewer: Meinste?

Annette: Es kommt.

Interviewer: mh Weils so viele Maschinen dann gibt?

Annette: mh Wegen den Fabriken, weil überall Fabriken stehen. Und da kommt ja sehr viel Gas, giftige Gasstoffe raus. Und das, ähm, wie heißt das, und das zerstört unsre Umwelt. Weil wir brauchen richtig viel Sauerstoff.

Interviewer: mh

Annette: Und wir sind, ähm, ganz/ähm wir sind insgesamt sechshundert Milliarden Menschen auf der Welt. In (zwölf) Jahren sinds/ähm noch mehr. Und wir brauchen alle/wir werden immer mehr und wir brauchen immer mehr Sauerstoff. Aber durch die Fabriken da kriegen wir das

nicht, was wir brauchen, da kriegen wir Giftstoffe mit. Und dadurch werden auch einige kriegen/einige werden krank und so/

Interviewer: mh/

Annette: oder werden grade welche neben/fast neben einer Fabrik wohnen, die werden schneller krank/

Interviewer: mh/

Annette: weil die die Giftstoffe einatmen. Einige sterben. Und unsere Tiere die brauchen wir auch.

Interviewer: mh

Annette: Wir können nicht mit Tieren, wir können auch nicht ohne.

Interviewer: mh Du hast vorhin gesagt, ähm, früher war die Umwelt reiner, ne, so wars doch/

Annette: da waren nicht so viele Fabriken, viel weniger (8. Kl., HS) (Z. 253-290).

Viel apokalyptischer könnte das Szenario einer künftigen Zeit nicht sein: Durch den immer weitergehenden Bau von Fabriken, die Giftstoffe produzieren und uns damit den Sauerstoff rauben, fügen wir uns selbst solche Schäden zu, daß wir entweder „bloß“ erkranken oder auch gleich sterben. Früher bestanden solche Gefahren nicht, denn da war die Umwelt noch „reiner“, schließlich gab es da noch nicht so viele Fabriken. Darüber hinaus war die Zahl der auf der Erde lebenden Menschen noch deutlich geringer, so daß auch geringere Mengen an Sauerstoff ausreichend für alle waren.

Aber wir schaden nicht allein uns selbst, sondern ebenso der Flora und damit letztlich, mittelbar, auch wieder uns selbst:

Annette: Aber ich glaubs nicht so, weil jetzt schon heute da ist die ganze Umwelt schon fast kaputt. Und die Menschen die machen immer immer mehr, wollen die immer mehr erfinden und immer mehr dazu

Interviewer: mh

Annette: und irgendwann da geht die Welt hier kaputt, dann ist die tot. Dann ham wir keine Pflanzen mehr und so, die Bäume/Wälder wurden jetzt abgerissen.

Interviewer: mh

Annette: Und Regenwälder und alles mögliche, was man braucht und so.

Interviewer: mh

Annette: Und wir ham jetzt immer mehr Städte als Regenwälder.

Interviewer: mh

Annette: Das tut der Natur nicht gut (8. Kl., HS.) (Z. 311-326).

Der Prozeß der Zerstörung unserer überlebenswichtigen natürlichen Grundlagen ist heute schon weit vorangeschritten, „die ganze Umwelt [ist] schon fast kaputt“. Dennoch kann Annette keine Anzeichen zur Umkehr ausmachen, vielmehr machen „die Menschen immer [...] mehr, wollen die immer mehr erfinden und immer mehr dazu“. Schließlich sterben auch die Tiere:

Annette: Und Tiere. Die sterben auch jetzt schon aus. Rotfuchse die sind selten. Oder Schneefuchse die sind sehr selten. Oder Adler. Oder so. Also komische, seltene Tierarten.

Interviewer: mh

Annette: Menschen tun die nur jagen wegen ihren Fellen. Und daraus machen sie in so ner Fabrik so Mantel und so was [kurze Störung].

Interviewer: Und schau jetzt du sprichst aber anders. Kannst du dir nicht vorstellen, daß es auch mehr Leute gibt, die so wie du denken und daß das dann in der Zukunft anders aussieht als du grad beschrieben hast?

Annette: Ja das kann ich mir schon vorstellen. Aber/

Interviewer: du würdest ja keine Fabrik mehr bauen/

Annette: nee ((lacht)), die Vorstellung schon. Das fällt mir irgendwie schwer daran zu glauben, daß das besser wird, daß das anders wird, sich anders entwickelt. Weil die Umwelt heute/zum Beispiel jetzt son Wald, der hat ja schon kaum Bäume und desto weniger Pflanzen und Bäume und so im Wald stehen desto weniger Tierarten sind dort in diesem Wald.

Interviewer: mh

Annette: Gut die können wo anders hin und so () aber gut sie würden nicht überleben, weil immer mehr Menschen brauchen Holz für Tische, für Stühle, für, was kann man noch alles damit bauen, für Holztreppe, für Holzwohnungen und dadurch sterben Wälder. Und darum mein ich, ja gut, eines Tages ham wir überhaupt keinen Wald mehr, eines Tages ham wir keinen Sauerstoff richtig mehr und dann werden wir alle sterben (8. Kl. HS) (Z. 390-422).

Menschen, Flora und Fauna, wir alle werden aufgrund von umweltverschmutzenden Fabriken und einer unaufhaltsamen Bevölkerungsexplosion sterben. Auch wenn Annette selbst anders denkt, kann sie sich nur schwer vorstellen, daß die Entwicklung besser verlaufen könnte. Zu schlimm ist die Situation bereits in der Gegenwart, als daß das Unheil, das sie heraufziehen sieht, noch abgewendet werden könnte. Es ist fast so, als würde sie eine Lawine auf sich herabstürzen sehen, ohne noch irgendwelche Möglichkeiten der Rettung erblicken und ihnen gemäß handeln zu können. So bleibt ihr nur noch ein resignierter Fatalismus angesichts der Dinge, die da kommen werden.

Auch in Magnus' Skizze einer düsteren Zukunft steht die Vernichtung unserer natürlichen Lebensgrundlagen im Mittelpunkt. Allerdings versteht er seine düsteren Prognosen deutlicher mit explanativen Hinweisen, hebt ebenso die Faszination technischen Fortschritts heraus und stellt Aspekte der Vergangenheit stärker als positive Gegenhorizonte heraus.

Magnus: Irgendwie ist auch das ganze alte Wissen so verloren gegangen. Weil kein Mensch erinnert sich mehr daran, was damals war. Heute heißt es nur noch, ah, möglichst schnell dahin oder möglichst schnell dahin, ähm, also damals in der Steinzeit würd ich sagen, wars gar nicht

mal so, daß es damals um die Zeit ging. Damals ging es einfach darum, also wie sorgfältig das alles erledigt wurde und heute geht ja eigentlich immer noch der Spruch Geld ist Zeit, oder Zeit ist Geld oder wie die Leute das auch immer auslegen mag. Das ist eigentlich das einzigste. Und wenn ich mir das irgendwie so angucke, so die ganzen Büroleute, so weiß ich nicht, von New York nach Mexiko und von Mexiko nach Deutschland und dann wieder irgendwo nach Afrika und dann alles in einem Tag, ich weiß nicht. Ist natürlich schon vorteilhaft, wenn man überall so schnell hinkommt, aber irgendwie auch schwachsinnig. Weil was ist zum Beispiel mit dem Ozon, achtet da irgendjemand drauf? Nee, da geht es auch wieder nur drum die Bequemlichkeit der Menschen geht vor, Hauptsache möglichst viel Abgase, ab nach Rom und irgendwann ist dann so oder so Schicht bei uns. Und dann fragen sich alle, oh, wieso dat denn, und irgendwat ham wa falsch gemacht?

Interviewer: mh

Magnus: Ich weiß es nicht, ich glaube die sollten das jetzt so langsam kapieren, Australien hat schon son großes Loch, wenn das so weitergeht ham wa wohl bald gar kein Ozon mehr. Und dann glaub ich sehn wir alle n bißchen dämlich aus und dann können mir die Forscher auch erzählen was sie wollen, von wegen, oh, wir leben alle auf dem Mars, weil ich weiß nicht, wenn das Ozon weg ist, ist mir das auch egal, wo ich lebe, weil dann leb ich eh nicht mehr lang. Es ist einfach die Rücksichtslosigkeit der Menschen mittlerweile. Die Bequemlichkeit geht vor und was dabei zerstört wird, ja, wird gestrichen, war niemals da. Kann sich auch keiner beschweren, das ist zum Beispiel mit dem Regenwald. Der Regenwald ist eines der/das ist einfach eines der Grundelemente, weil durch n Regenwald ham wir unsern Sauerstoff, und wenn wir keinen Sauerstoff haben, dann können wa noch so schöne Häuser haben, dann, weiß ich nicht, hat zwar jeder ne Villa, aber ohne Sauerstoff läuft et nicht. Ohne Sauerstoff lebt es sich extrem schlecht. Weiß ich nicht. Und von wegen, ja, ha, tolle schöne Möbel und ne Menge Holz und direkt wird der halbe Wald da umgesäbelt.

Interviewer: mh

Magnus: Ich weiß nicht, es ist einfach Scheiße was wir im Moment einfach abziehen. Aber falsch find ich natürlich immer, es ist meine Ansicht, aber wer ist auch meiner Ansicht, und wer/wer ist bereit mit mir irgendwas dagegen zu machen. Vor allem wie soll ich das machen? Ich möchte eigentlich nicht unbedingt in die Politik und da mitreden, weil für mich ist dat alles viel zu groß mit den Parlamenten und Landtag und ich glaub da würd ich mich gar nicht durchfinden (8. Kl., HS) (Z. 519-578).

Magnus kritisiert unseren Umgang mit Zeit vehement und in diesem Zusammenhang unsere heutigen Wertvorstellungen überhaupt. Während es seiner Ansicht nach in der Steinzeit um die Sorgfalt ging, mit der bestimmte Dinge erledigt wurden, haben wir dies völlig aus den Augen verloren mit unserer engen Kopplung von Zeit und Geld. Zwar sieht Magnus Vorteile einer gesteigerten Mobilität, die sich an eben dieser Maxime des Zeit ist Geld ausrichtet. Die Nachteile bzw. massiven Kosten für das Überbrücken großer Distanzen in immer kürzerer Zeit überwiegen allerdings deutlich in seiner Bilanz. Wie auch bei

Annette kann man bei Magnus eine Art Fatalismus beobachten. Allerdings ist dieser Fatalismus bei Magnus stärker mit einem Gefühl eigener Ohnmacht verbunden. Es ist nämlich nicht so, daß sich gar nichts tun ließe gegen die von ihm befürchtete Entwicklung, nur sieht er keine Verbündeten in der Nähe, außerdem traut er sich selbst eine politische Tätigkeit nicht zu.

Es ist nicht so, als würden Martin und Jannette, zwei Sechstklässler, die gleich zitiert werden sollen, nicht auch negative Aspekte der möglichen Zukunft sehen, allerdings überwiegt bei ihnen doch die Vorstellung einer Entwicklung zum immer Besseren hin. Es mag sein, daß erst der Eintritt in die Adoleszenz im engeren Sinne für eher düstere Prognosen besonders prädestiniert ist.

Martin: So und dann jetzt die Elektrizität, also die dann erfunden wurde. Also sich einfach weiterzubilden und Neues zu erfinden. Also jetzt zum Beispiel was/also jetzt wie hier schon das Licht und so/

Interviewer: also du meinst Licht war schon vorm Ersten Weltkrieg?/

Martin: Ja, also Licht war schon beim Ersten Weltkrieg und auch Autos und so und ja. Und dann sich noch weiterzubilden, vielleicht bessere Autos bauen oder so. Dann die Jetztzeit einfach bessere Computer herzustellen, also daß man besser im Internet surfen kann, sag ich jetzt einfach mal und daß man, äh, mit Computern auch besser arbeiten kann und um bessere Autos zu bauen. Also, daß jetzt im Auto vielleicht auch irgendwie son, ähm, gibts ja jetzt schon so/son kleinen Computer, der den Weg zeigt und so, daß das noch besser gemacht wird. Und dann in der Zukunft einfach alles besser zu machen. Also daß man dann irgendwie schwebende Autos oder so besitzt und so. Ja (6. Kl., HS.) (Z. 554-573).

Der Forschungspartner wurde im Rahmen der „Zeitstrahlaufgabe“ darum gebeten darzulegen, weshalb er bestimmte Ereignisse und Prozesse erwähnt hatte, sowie zu spekulieren, was sich wohl in der Zukunft ereignen würde. Seine Ausführungen können rasch auf den Begriff gebracht werden: Alles wurde besser und alles wird besser werden. Die Menschen bilden sich weiter, sie erfinden Neues, bauen bessere Autos, stellen bessere Computer her, konstruieren Autos mit computergesteuerten Navigationssystemen und vielleicht sogar einmal Autos, die schweben können. Nichts scheint – zumindest im Bereich des Technischen, auf den Martin seine Aufmerksamkeit legt – unmöglich zu sein. Dies trifft wohl ebenso auf die für diese Erfindungen nötige menschliche Kreativität und Intelligenz zu. Auch sie scheint grenzenlos zu sein.

Auch Luisa denkt über künftige technische Entwicklungen nach. Ähnlich wie Martin geht sie von einer Reihe an Neuerungen aus. Al-

lerdings sind ihre Zukunftsvorstellungen insofern differenzierter als sie nicht umstandslos davon ausgeht, daß all die neuen Erfindungen tatsächlich sinnvoll sein werden (wobei ein grundlegend fortschritts-gläubiger Tenor dennoch dominiert). Erstaunlich optimistisch ist sie insbesondere, was politische Entwicklungen anbelangt. So geht sie davon aus, daß die Republik als Staatsform sich immer mehr durchsetzen wird sowie Kriege als Mittel der Politik verschwinden könnten.

Luisa: Ich denke mal in der Zukunft wird erst mal das Internet große Verbreitung finden, also ich denke mal so in zehn Jahren wird jeder Internet haben und da wird auch jeder übers Internet einkaufen und also ich denke mal da wird man auch viel über machen können. Man kann ja jetzt schon Fernsehen gucken über n Computer und also ich denke mal so elektronische Dinge werden große Verbreitung finden. Genauso wie das Telephon jetzt, das hat ja auch fast jeder. Handies. Also ich denke mal, daß diese Geräte große Verbreitung finden. Und der Mensch wird sich auch immer weiter entwickeln, es werden neue Erfindungen gemacht, ob die jetzt nützlich sind, darüber läßt sich ja bekanntlich streiten, also ich denke mal es werden auch sinnlose Erfindungen gemacht, die kaum einer braucht. Aber ich denke mal, daß der Mensch sehr/sich noch weiterentwickeln wird und wenn wir in zwanzig Jahren zurückgucken, denken wir, ja was war denn das. Wenn man seinen Kindern erzählt, ja damals hatte ich nur ein Telephon, dann sagen die ((„erstaunt“) ein Telephon nur? Also ich denke mal da wird sich noch viel tun.

Interviewer: mh Was könnt sich noch so tun?

Luisa: Ja, also ich denke mal, daß die Republik sich weiterhin durchsetzt, also die Herrsch/also nicht die Herrschaftsform, sondern die politische Situation wird weiterhin ne Republik bleiben, ich denke mal es werden sich wir jetzt hier in Europa viele Länder zusammentun, damit die gegen andre ankommen. Und ich denk mal, wenn der Mensch schlau bleibt, wird er es auch irgendwann schaffen, daß es nicht mehr so viel Krieg gibt. Also daß der Krieg sozusagen abgeschafft wird. Daß man das auch anders regeln kann (6. Kl., Gym.) (Z. 384-416).

Luisa kann sich offensichtlich ihre eigene Gegenwart als eine vorstellen, die in Zukunft als bestaunenswerte und etwas sonderbare Vergangenheit angesehen werden wird. In einer Zeit, in der so gut wie jeder Haushalt über Computer, Internetzugang und mehrere Telephone verfügen wird, werden die nachfolgenden Generationen nur noch einen Ausruf des Erstaunens übrig haben für Menschen, die „damals“ lediglich über einen Telephonanschluß verfügten. Da heute technische Neuerungen an der Tagesordnung sind, und wohl bereits von Luisa, die gerade einmal zwölf Jahre alt ist, einige erlebt worden sind, ist es gut nachvollziehbar, daß sie ohne größere Schwierigkeiten auch künftige technische Revolutionen antizipiert – wie Martin dies im übrigen ja auch tut (ein Beispiel für den großen Eindruck, den der Kontrast zwischen einem bedeutenden technischen Gerät – Computer – zu frü-

heren Zeiten im Vergleich zu heute hinterläßt, stellt die unten zitierte und nicht weiter kommentierte Äußerung von Karl dar). „Schwieriger“ ist ihr Vertrauen in eine Zukunft nachzuvollziehen, in der die Republik als Staatsform eine immer größere Verbreitung finden wird, und noch schwieriger ihre Vorstellung von einer Welt ohne Kriege.

Karl: Was mich besonders interessiert? Ja, Zukunft ((lacht)). Nicht die Geschichte. Ja, ich würd mal sagen, ja die Entwicklung. Entwicklung allgemein. Wie man sich halt weiter entwickelt. Fortschritt, äh, Technologien. Also wenn man sich überlegt vor hundert Jahren, wie die Computer da aussehen. Was da/glaub die ersten Computer warn 1916 oder so und wenn ich jetzt überlege wat wir da heutzutage für Computer hier stehn ham. Was damals Riesenschränke waren, haben die kleine Taschenrechner zusammengebaut. Halt die Evolution wie man sich weiterentwickelt hat, fand ich auch sehr interessant. Ham wa unten in der Schule auch noch son altes Ding stehen, da ist erst mal die ganze Klasse voll. Schrecklich dat Ding (10. Kl., Gym.) (Z. 184-197).

Nun können allerdings nicht allein solch eher unilineare Geschichtserzählungen im empirischen Material ausgemacht werden, sondern ebenso solche, die sich durch ein Abwägen von Fort- und Rückschritten in der Vergangenheit und der Zukunft auszeichnen.

Miriam: weil, wenn man die Geschichte so zurückverfolgt dann sieht man ja, daß da meistens ganz schön große Fortschritte warn. Und ob das dann auch vielleicht in der nächsten Zeit so ist, daß ganz große Fortschritte sind, vielleicht Leben auf dem Mond oder so was?

Achim: Ja oder Rückschritte. Wie jetzt vom Römischen Reich/

Heide: oder Atombombe/

Achim: ins Mittelalter (8. Kl., Gym.) (Z. 311-319).

Bei der Betrachtung „der“ Geschichte zeigen sich den Jugendlichen „große Fortschritte“. Daher stellt sich für sie die Frage, ob sie in der näheren Zukunft auch weitere solche Fortschritte erwarten können. Vielleicht ein Leben auf dem Mond? Keineswegs schließen sie allerdings aus, daß es gar nicht zu so einem Fortschritt, sondern ganz im Gegenteil zu einem „Rückschritt“ kommen kann. Beispiele dafür nennen sie dann auch: Da ist zum einen ein vermeintlicher Rückschritt vom Römischen Reich zum Mittelalter – eine Sichtweise, die möglicherweise der gängigen Rede vom „dunklen Mittelalter“ geschuldet ist –, und als weiteres, rezenteres Beispiel die Erfindung bzw. der Einsatz der Atombombe. Den Untersuchungsteilnehmern ist also durchaus klar, daß es keine Erwartungen bezüglich der Zukunft gibt, die sich mit Sicherheit erfüllen. Es kann Fortschritte, aber genauso gut Rückschritte geben. Eine eindeutige Prognose ist nicht möglich. Der geschichtliche Erwartungshorizont ist also offen. Es kann behauptet werden, daß bei den Jugendlichen mindestens Ansätze eines Kontin-

genzbewußtseins vorliegen. Damit ist nicht zuletzt deutlich, daß das Begriffspaar „Fortschritt/Rückschritt“ fallspezifisch angewandt wird. Weder repräsentiert „die“ Geschichte für die Jugendlichen eine reine Verfallsgeschichte, noch eine durchweg optimistische Entwicklung zum immer Besseren hin. Die Gewißheit, die aus beiderlei globalen Geschichtsentwürfen gleichermaßen zu beziehen wäre, gibt es für die Forschungspartner nicht. Nicht für die, die eben zitiert wurden, und auch nicht für andere, die eher zu einer Verfallsgeschichte oder eher zu einem Entwurf, der das Voranschreiten der Geschichte zum immer Besseren hin annimmt, neigen.

Manche der jüngsten Forschungspartner sind auch schon in der Lage, zwei Gesichter der historischen Entwicklung auszumachen.

Veronika: Zukunft interessiert mich auch, was da alles passieren könnte.

Diskussionsleiter: Ja, was meinst du, was meint ihr kann da passieren?

Simone: Auf jeden Fall wird sich das irgendwie bessern, irgendwie aber auch verschlechtern. Weil wenn man/

Sönke: mh/

Simone: jetzt sagt, ähm, in der Zeit der

Römer, so ganz vor und nach Christus, so, da, äh, da ist ja ganz viel anders gewesen als jetzt ist und dann, wenn man jetzt son paar Jahre sieht, so in hundert Jahren, tausend Jahren so, wird das auch ganz anders sein, wenn die Welt überhaupt noch da sein wird. Also kann man ja nicht sagen. Ich mein, wenn es weiterhin noch Atombomben und so gibt dann zerstören wir uns ja selber. Obwohl, weiß ich nicht. Dat is aber auch son Ding, da will man alles haben und so ().

Sönke: Und die ganze Chemie und Industrie wird auch die Natur zerstören und den Planeten damit.

Diskussionsleiter: mh

Otto: Mich interessiert auch die Zukunft, weil von einer Seite her besser und von, äh, ich glaub zwei Seiten her schlechter. Wenn die Autos so bleiben wie jetzt, auch wenns das „Drei-Liter-Auto“ wird, ähm, dann kommen mehr Autos auf die Straßen, weil es ja mehr Leute gibt, das ist ja die andre Sache, dadurch kommt mehr Umweltverschmutzung, das erhöht dann den Treibhauseffekt (6. Kl., Gym) (Z. 260-287).

Auch Veronika, Simone, Sönke und Otto denken über die Zukunft in Begriffen möglicher Verschlechterungen und Verbesserungen nach. Es mag sein, daß eine begrüßenswerte technische Innovation wie das „Drei-Liter-Auto“ erfunden wird, zugleich erhöht das aber auch wieder die Anzahl der Autos überhaupt, was in der Summe wiederum der Umwelt schade und den Treibhauseffekt erhöhe. Wie auch immer einzelne Entwicklungen aber ausfallen mögen, so ziehen die Forschungspartner – mindestens eine von ihnen, Simone – (ebenso wie weiter oben Annette) in Betracht, daß es die Welt vielleicht in einer unbestimmten Zukunft gar nicht mehr geben wird. An diesem Beispiel zeigt sich die Radikalität von Kontingenzbewußtsein besonders deut-

lich. In einer Gegenwart, die zu der begründeten Sorge Anlaß gibt, die Welt werde demnächst vielleicht nicht mehr existieren, ist die Umwälzung aller möglichen anderen Ordnungen ein Gedanke, der nahe liegend und vertraut wird. Dort wo sogar die Grundlage für politische, wirtschaftliche, soziale und andere mögliche Ordnungen in Gefahr ist zu verschwinden, nehmen sich Wandlungen dieser Ordnungen selbst wohl nicht mehr so dramatisch aus.

Abschließend sei noch auf zwei weitere deutliche Indikatoren eines modernen Verständnisses historischer Entwicklung hingewiesen, nämlich das Erkennen von Globalisierung und Verrechtlichung im Verlaufe der Geschichte.

Globalisierung

Morus: Ja. Ja, eben, daß, ähm, daß zum Beispiel sind da jetzt auch nicht nur eine Kultur vielleicht, sondern das ist sozusagen jetzt, ähm, es gibt jetzt keine richtigen, es gibt jetzt nur noch ganz wenige Kulturen. Also man ist ja jetzt, man/also zum Beispiel hier in Deutschland und in Amerika ist ja kein Unterschied von der Kultur her, ist ja nur, ist ja eigentlich eins, ist ja mehrere Kulturen in einem. Daß dann die Errungenschaften zusammengeführt wurden.

Interviewer: Kannst du das n bißchen näher erklären, ich habs glaube ich noch nicht ganz verstanden.

Morus: Ja, eben, daß jetzt mehrere Kulturen zusammengeführt wurden und, ähm, das nicht mehr so gibt, daß immer, es gibt nicht mehr so viele Kulturen, also es gibt nur noch/wir leben ja jetzt in ner Kultur, die ist ja sozusagen so ne Welt, die ganze Welt umfassend.

Interviewer: Ah, mh. Ach so meinst du das.

Morus: Ja. Weil nämlich alle Errungenschaften, die jetzt irgendwie in Amerika gemacht werden, die kommen auch irgendwie auf den Weg nach Deutschland, finden ihren Weg (6. Kl., Gym.) (Z. 101-121).

Morus nimmt wahr, daß verschiedene Kulturen heutzutage nicht mehr so stark voneinander getrennt sind wie ehemals. Vielmehr ist es so, daß die Errungenschaften der einen Kultur früher oder später ihren Weg in die andere Kultur finden, wodurch sich die Kulturen im übrigen auch angleichen. Globalisierung wird von Morus insbesondere unter dem Aspekt einer kulturellen Homogenisierung betrachtet. Wo es früher unterschiedliche Kulturen gegeben hat, verschwinden Differenzen zwischen ihnen und die Anzahl der Kulturen schrumpft. Es fällt auf, daß der Forschungspartner Kultur mit Nation gleichzusetzen scheint und vor allem zwei Kulturen/Nationen im Blick hat, nämlich USA und Deutschland. Ob der Interviewte nun aber vor allem eine kulturelle Homogenisierung im Blick hat oder nicht, ob er dies in jeder Hinsicht positiv findet (immerhin der Gedanke, daß „Errungenschaften“ die Grenzen passieren würden, deutet hierauf hin) oder

nicht, so ist in jedem Fall aber zu konstatieren, daß er einen wichtigen Entwicklungstrend der Gegenwart benennt.

Verrechtlichung

In den Interviews wurde den Forschungspartnern auch eine Postkarte vorgelegt, auf der ein Streik im 19. Jahrhundert dargestellt ist, mit der Bitte zu erläutern was sie darauf sähen. Im Anschluß an deren Beschreibungen wurden sie unter anderem stets gefragt, inwiefern es heute auch so etwas gäbe und wenn ja, inwiefern dies so sei und warum (vgl. Kapitel V, 4.2).

Interviewer: Was meinst du, kann so ne Szene wie sie da auf der Postkarte dargestellt ist, kanns so was heut auch geben?

Morus: Ja.

Interviewer: Ja?

Morus: Man sieht ja so Demonstrationen gibts ja immer. Zum Beispiel jetzt mit der ÖTV, die nicht mehr arbeiten wollen, weil die zuwenig Gehalt dafür bekommen, ja.

Interviewer: Ist das da genauso wie auf der Postkarte auch, oder gibts da auch Unterschiede?

Morus: Ne ist anders.

Interviewer: Und was ist da anders?

Morus: Das ist, ähm, daß die, daß die nicht zu Gewalttaten schreiten, sondern daß sie das anders, daß sie einfach nicht arbeiten wollen, wenn das nicht ist und daß sie nicht irgendwie gewalttätig dagegen protestieren.

Interviewer: So wie die auf der Postkarte.

Morus: Ja.

Interviewer: Und wieso machen die das heute nicht gewalttätig?

Morus: Ja, vielleicht weil Gewalt keine Lösung dafür ist.

Interviewer: Und warum haben die das gewalttätig gemacht?

Morus: Ja, weil vielleicht .. keine Ahnung weiß ich auch nicht. Vielleicht liegt's auch daran, daß heute so Sicherheitskräfte gibt und hier ist irgendwie keiner auf dem Bild, der den beschützt.

Interviewer: Warum gibts heut Sicherheitskräfte?

Morus: Ja, weil in der Vergangenheit ja so was schon passiert ist, daß eben so gewalttätige Demonstrationen, daß die Sicherheitskräfte Leute davor schützen. Weil eben Gewalt keine Lösung ist (6. Kl., Gym.) (Z. 309-339).

Morus benennt Gemeinsamkeiten und entscheidende Unterschiede zwischen dem auf der Postkarte dargestellten Arbeitskampf und Tarifkonflikten heute. Zwar ist es heute auch so, daß Menschen auf die Straße gehen, um höherer Löhne wegen zu protestieren. Dies ist wie damals. Allerdings unterscheiden sich gegenwärtige Konflikte dadurch von vergangenen, daß jene nicht mehr gewalttätig sind. Als Grund hierfür nimmt Morus zunächst an, daß „Gewalt keine Lösung

ist“. Kurz darauf macht er jedoch darauf aufmerksam, daß es heute Sicherheitskräfte gibt, die auch diejenigen schützen gegen die sich der Protest richtet. So etwas kann man auf der Postkarte nicht sehen. Darauf angesprochen, warum es denn heute solche Sicherheitskräfte gibt, macht Morus einen Lernprozess aus. Da es früher gewalttätige Ausschreitungen gegeben hat, sorgt man heute mit Sicherheitskräften dafür, daß so etwas nicht mehr geschieht, denn „Gewalt ist keine Lösung“.

Morus sieht also, daß in der Gegenwart Gewalt als Mittel der politischen Auseinandersetzung, eine starke Einhegung erfahren hat. Auch wenn er dies selbst nicht immer klar benennt, deuten seine Äußerungen in mindestens zweierlei Hinsicht darauf hin. Schon der Verweis auf das Vorhandensein gewerkschaftlicher Zusammenschlüsse ziemlich zu Beginn der Textsequenz kann als ein solcher Indikator für die Pazifizierung von Arbeitskonflikten gesehen werden. Außerdem ist der wiederholte Hinweis auf rechtwahrende und -durchsetzende staatliche Instanzen (die „Sicherheitskräfte“) bemerkenswert. Deren heutige Präsenz, die Morus als eine Konsequenz aus schlechten Erfahrungen der Vergangenheit ansieht, garantiert die Friedlichkeit von Protesten.

Der Prozeß der Verrechtlichung wird allerdings dort, wo er wahrgenommen wird, nicht in jeder Hinsicht als positiv angesehen.

Interviewer: mh Wenn du diese Szene hernimmst, die da auf der Postkarte dargestellt ist und, äh, dir überlegst, könnt so ne Szene heute auch sein?

Magnus: Heute würd ich das nicht mehr sagen, weil heute ist es glaub ich mittlerweile von Rechtswegen so geklärt, daß jeder Mensch seinen Besitzanspruch hat. Also damals soweit ich das weiß war das immer so von wegen also man taucht irgendwo auf und dann hat man sich einfach/einfach n Landstück abgesteckt und hat darauf einfach gebaut. Und es blieb ja jedem selbst überlassen. Und heute sind da eben die ganzen Ämter, mit dem, weiß ich nicht, Grundstücksamt und was das jetzt alles ist. Und da muß man sich erst eintragen lassen und muß dat alles erst kaufen und/ich glaub von den Rechtswegen her isses mittlerweile genug geklärt, daß das nicht mehr passiert (8. Kl., HS.) (Z. 879-894).

Ganz ähnlich wie Morus, sogar um einiges expliziter, sieht Magnus Tendenzen der Juridifizierung im Laufe der geschichtlichen Entwicklung am Werk. Am Beispiel des Landbesitzes zeichnet er eine solche Entwicklung nach, die nicht zuletzt ebenso mit einer Bürokratisierung der Lebenswelt einhergeht. Nun ist es nicht mehr möglich, einfach ein Land zu besetzen, abzustecken, und als sein Eigentum zu erklären, sondern heute müssen Ämter aufgesucht werden, wo man sich in Bücher eintragen läßt und damit einen Besitzanspruch rechtmäßig gel-

tend macht. „Rechtslagen“ werden von Magnus nicht nur als vorteilhaft angesehen:

Magnus: Ich würd sagen es sind einfach mittlerweile die ganzen Rechtslagen, die unser Leben bestimmen und/okay ich meine es gibt einige Rechtslagen da bin ich natürlich auch nicht mit einverstanden, ich hab mich selber auch niemals dazu bereit erklärt, das auch zu akzeptieren, aber was bleibt mir anders über, als mich in die Gesellschaft einzufügen, weil wenn ich anfang da groß herumzuposaunen, kassieren mich irgendwann die grünen Männchen ein, dann hab ich auch nichts mehr davon. Weiß nicht, dann halt ich lieber meinen Schnabel, denk mir meinen Teil dazu und versuch irgendwann was auf ner diplomatischen Ebene, irgendwas zu ändern. Weil dann können die mir nicht an die Wolle und können nicht sagen, ja hier, Unruhestifter und können mich dann nicht irgendwie in n Bau setzen. Weil was bringt mir meine Meinung, wenn ich im Bau sitze. Hab ich auch nich viel von. Dann werd ich damit bestimmt auch nichts mehr ändern. Deswegen – (8. Kl., HS.) (Z. 929-947).

Es bestimmen auch solche „Rechtslagen“ unser aller Leben, mit denen Magnus nicht einverstanden ist, die er sich nicht ausgesucht hat und die er nicht akzeptiert hätte. Allerdings bleibt ihm zum gegenwärtigen Zeitpunkt nichts anderes übrig, als sich mit ihnen abzufinden. Eine Auflehnung gegen sie hätte nämlich nur zur Folge, daß er eingesperrt würde. Darauf legt er begreiflicherweise keinen Wert, und möchte es deshalb lieber auf einer „diplomatischen“ Ebene versuchen. Dieser zuletzt geäußerte Gedanke ist insofern besonders interessant, als er die Tendenzen zur Verrechtlichung nochmals – nun auf einer anderen Ebene – bestätigt. Magnus wird deshalb nicht „groß herumposaunen“, weil er staatliche Sanktionen befürchtet, daher wird er sein Verhalten zivilen Maßstäben anpassen und auf eine gesellschaftlich anerkannte sowie auch rechtlich offenstehende Option setzen: die „diplomatische“, diskursive, politische Ebene.

Im abschließenden Zitat dieses Abschnitts geht es ebenso um das Wahrnehmen einer Tendenz zur Verrechtlichung in der Geschichte, nun allerdings bezogen auf soziale Sicherungssysteme.

Interviewer: Und warum sind die Menschen heute, äh, besser dran/äh warum ham die heute mehr Arbeit?

Marco: Nicht mehr Arbeit, aber die können nicht irgendwie so/oder schwer ganz sozial absteigen und ja wenn se keinen Bock haben, dann können sie auch Sozialhilfe beziehn oder so was und das gabs da ja nicht und da mußte man auch irgendwelche Arbeiten annehmen, auch die einem nicht unbedingt gefielen und wo man keine Lust zu hatte. Mußte man halt alles arbeiten, um überhaupt zu überleben und das ist ja heut nicht so. Deshalb kann man ja auch n bißchen befreiter auch leben, sag ich mal (8. Kl., Gym.) (Z. 82-93).

Durch Maßnahmen der Sozialgesetzgebung, Marco nennt hier exemplarisch die Einrichtung der Sozialhilfe, wird kompletter sozialer Abstieg effektiv verhindert. Dem Forschungspartner ist bewußt, daß dies nicht immer so war, weshalb das buchstäbliche Überleben von Menschen, die ihre Arbeit verloren hatten, durchaus prekär war. Heute dagegen kann man aufgrund dieser gesetzlich verankerten Absicherungen „befreiter“ leben.

3.4 Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen

Tabelle 19: Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen

Augenzeugenschaft	Nachträglichkeit
Sichtbarkeit d. Belege	Schriftl. Tradierung
Wiss. Darstellung	Mündliche Tradierung
Biblische Darstellung	Standortgebundenheit

Eines der hervorstechendsten Merkmale der westlichen Moderne besteht in dem Bestehen auf der Begründung von Wirklichkeitsansprüchen, die mit unserem alltäglichen und außeralltäglichen Reden stets unweigerlich einhergehen. Eine Aussage wird nun nicht einfach hingegenommen und geglaubt, sondern auf ihre Faktizität sowie ihre logische Konsistenz hin befragt. Dies trifft nicht zuletzt auf Sätze zu, die eine Beschreibung und Interpretation der geschichtlichen Welt intendieren. Hierbei wird eine Bindung an intersubjektiv nachprüfbar Kriterien zur Beurteilung des Wahrheitsgehalts historischer Aussagen – wie auch immer unvollständig und implizit – gefordert und artikuliert, wobei den Untersuchungsteilnehmern zumeist bewußt ist, daß historische Aussagen im Modus des Nachträglichen formuliert werden und stets standortgebunden sind. Diese beiden wichtigen Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen sollen kurz dargestellt werden, bevor ich auf größere Trends eingehe, die sich im empirischen Material ausmachen lassen.

Nachträglichkeit

Den Forschungspartnern ist durchaus klar, daß historische Aussagen erst im Nachhinein, aus der Retrospektive oder, um es mit einem auch in der Psychoanalyse prominenten Terminus zu sagen (vgl. Kettner 1998), im *Modus des Nachträglichen* formuliert werden können.

Karin: [...] es entwickelt sich immer alles weiter und erst, wenn du zurückschaust, kannst du sagen, boah hör mal, was da alles so passiert ist (10. Kl., Gym.) (Z. 1692-1695).

Es ist den Jugendlichen mithin klar, daß historisch gültige Aussagen erst mit einem gewissen Zeitabstand erfolgen können, ist doch denjenigen, die in einer bestimmten Situation agieren, mitunter alles andere als bewußt, daß sie sich in einer Situation befinden, die späterhin als historisch bedeutsam gelten wird. Darüber hinaus stellt sich bisweilen erst in *ex post facto* Analysen ein umfassenderes Bild dar, als dies *in actu* der Fall sein kann.

Standortgebundenheit historischer Aussagen

Sehr eng mit der Nachträglichkeit hängt ein Bewußtsein der Standortgebundenheit historischer Aussagen zusammen.

Markus: [...] also in meinen Augen waren die Leute in Anführungsstrichen gesetzt doof, wenn man sich an diesen einen König oder Kaiser, der so immer, war/immer alles für ihn getan, also, wenn ich da irgendwie gelebt hätte, hätte ich da versucht eigentlich schon Demokratie (zu entwickeln).

Karin: Ne hättest du auch nicht, ach Quatsch, das sagt du nur so, weil du daran gewöhnt bist, aber hättest du in der damaligen Zeit gelebt, wärest du genauso gewesen.

Markus: Das, das war ja eigentlich doof, jeder hat sich da an den einen König oder Kaiser gehalten und der hat sich da, weiß ich nicht

Karin: Das war ja damals die Weltanschauung.

Markus: Ja, das war, ich/

Karin: Ja, das hättest du auch nicht anders gesehn (10. Kl., Gym.) (Z. 826-840).

Gerade das Eingebundensein in gegenwärtige normative und valorative Vorstellungen verleitet Markus, so können Karins Einwände gelesen werden, zu einer Überstülpung der eigenen Denk- und Handlungsweisen auf frühere Zeiten. Der Modus der Nachträglichkeit verhindert also bisweilen einen gerechten Umgang mit der Vergangenheit. Karins Warnungen sind dergestalt, daß sie den Gegenwarts„bias“ benennt und zurückweist. Dabei gerät sie interessanterweise nun andererseits ganz in die Nähe eines historischen Determinismus, in dem ein gegebener sozio-historischer Kontext, das Handeln und Denken der jeweils Betroffenen vollkommen zu bestimmen scheint.

Nun aber, wie angekündigt, zu den übergreifenden Trends: Über alle Protokolle hinweg lassen sich die empirischen Befunde mindestens unter drei große Entwicklungslinien subsumieren. (Wie in anderen Abschnitten dieses Kapitels so lassen sich auch hier diese Trends nicht

völlig trennscharf voneinander scheiden). Ich meine eine zunehmende Differenzierung der Kategorien des Fiktiven und des Realen, eine Säkularisierung historischer Aussagen sowie eine Verwissenschaftlichung historischer Belege. Dabei fällt nun gleichermaßen auf, daß Rationalitätsansprüche, wiewohl sie rigoros eingefordert und durchgesetzt werden, doch auch bisweilen entscheidende Begrenzungen erfahren. Grenzen setzen zum Teil explizit religiös motivierte Überzeugungen als auch Äußerungen, die auf eine implizite religiös gefärbte Wiederverzauberung des Alltags hindeuten. Beides steht im Einklang mit der hier wiederholt geäußerten und explizierten Generalthese der Modernität juvenilen historischen Bewußtseins. Eine omnipotente, alles durchdringende Vernunft gehört schließlich gewiß nicht zu einer selbstreflexiv gewordenen Moderne, die die Dialektik der Aufklärung in den Mittelpunkt ihrer Selbstbefragung setzt.

Differenzierung von Fiktion und Realität

Aussagen über vergangene Geschehnisse entsprechen nicht immer der Realität. Schließlich beginnen auch Märchen mit der Formel „Es war einmal“, ohne daß darum das, was dann folgt, einen Ankerpunkt in der Wirklichkeit hätte. Soviel ist auch schon den jüngeren Forschungspartnern klar. Dies wird nicht zuletzt dort deutlich, wo Zweifel bezüglich der Richtigkeit echter oder vermeintlicher historischer Erzählungen artikuliert und diskutiert werden, wie etwa an der Frage, ob es die Dinosaurier tatsächlich gegeben habe.

Simone: Gehören die Dinosaurier zur Geschichte?

Otto: Ja

Sönke: [verneinend] mh, mh

Otto: Doch

Simone: Cool

Otto: Na sicher

Simone: Also nicht cool, aber ich glaub gar nicht unbedingt an Dinosaurier.

Veronika: Echt nicht?

Sönke: Ja, aber es gibt doch Skelette, das ist der Beweis davon.

Simone: Ja, okay, aber trotzdem glaub ich nicht dran, auch wenns Beweise gibt. Okay, weiß ich nicht. Ich mein, guck doch mal, ich mein, jetzt sind so Hunde, so ganz klein. Stell dir mal vor, früher, vor n paar Milliarden Jahren, da gabs Hunde, die sich gegenseitig auffressen, weiß ich nicht, aber/

Sönke: Ja, entweder fressen oder gefressen werden.

Simone: Ja, trotzdem, das ist aber total doof, weil die sind so gigantisch groß, ne und plötzlich weg und jetzt sind wir da.

Sönke: Ja, wir essen auch Fische und wir sind beträchtlich größer als die.

Simone: Ja, okay, aber trotzdem, so groß und die Zähne, glaub ich nicht dran [die andern lachen].

Otto: Jetzt große Zähne. Jetzt setz dich mal in die Sicht eines Fisches und guck dir jetzt mal deinen Mund an.

Simone: Nee danke.

Otto: Da haste auch große Zähne.

Simone: Ja, aber, ja Mann. Trotzdem glaub ich nicht an die. Weiß ich nicht.

Sönke: Also du findest das Scheiße, daß die sich früher aufgefressen haben.

Simone: Ja, nee, irgendwie muß man ja überleben.

Sönke: Ja, das wollt ich grad sagen. Wir müssen das ja auch machen, um zu überleben.

Simone: Ja, nee das find ich ja gar nicht Scheiße, ich mein das ist ja irgendwie selbstverständlich, aber weiß ich nicht, daß es so was großes überhaupt mal gab und dann plötzlich nicht mehr und jetzt sind wir da, die überall nachforschen, obs so was wirklich gab, okay das gibts ja und weiß ich nicht ist irgendwie voll unglaublich, weil plötzlich da, dann sind se nicht mehr da. Und dann hat sich die Welt wieder neu aufgebaut wahrscheinlich irgendwie, wenn das jetzt so, so, so, weiß ich nicht, wenn das irgendwie explodiert wäre oder so dann/

Otto: (dann wär) das n Komet/

Simone: okay, wenn das n Komet wär, dann hat sich die Welt ja ganz neu wieder aufgebaut und dann und dann kam halt die Zeit mit den Römern viel, viel später und den Griechen und so, die sich auch wieder gegenseitig umgebracht haben, ja und dann sind wir da (6. Kl., Gym.) (Z. 376-429).

Simone glaubt nicht an die Existenz von Dinosauriern. Bemerkenswerterweise liegt dies aber nicht daran, daß sie die Autorität schlagkräftiger Beweise – wie etwa noch vorhandene Skelette dieser Tiere – leugnen würde. Damit ist ein entscheidendes Kriterium zur Unterscheidung von Fiktion und Realität von den Jugendlichen angesprochen, eben das Vorhandensein von Belegen, die die Tatsächlichkeit historischer Narrative stützen. Genausowenig glaubt sie deshalb nicht daran, weil die Vorstellung eines Fressens und Gefressenwerdens ihr moralisches Empfinden verletzen würde, und sie deshalb vor der Realität die Augen verschließen müßte. Gleichwohl bleibt sie skeptisch. Weshalb? Dies ist nicht eindeutig klärbar, dennoch darf wohl begründet vermutet werden, daß dies gerade deshalb geschieht, weil sie rationale Nachvollziehbarkeit einklagt und nicht aus einem blinden Irrationalismus heraus. Möglicherweise kann ihre Haltung so verstanden werden: Wohl gibt es Beweise, und eigentlich könnte das auch schon reichen, allerdings ist das Narrativ einer vormaligen Existenz so großer Tiere und ihr plötzliches Verschwinden dermaßen märchenhaft und schwer nachvollziehbar, daß Simone ungläubig bleibt.

Das Thema wird wenig später erneut – nun auf eine gezielte Nachfrage des Diskussionsleiters hin – diskutiert:

Diskussionsleiter: Wie war das, du glaubst es gab die Dinosaurier gar nicht?

Simone: Nee, auch wenns dann Beweise gibt. Ich kann jetzt keinen Grund richtig nennen, aber ich glaub nicht dran.

Otto: Ja, es ist auch für manche, die verstehen das einfach nicht, daß, ähm, es so Riesenviecher gab, die, äh, 20 Meter lang waren und dann, äh/

Veronika: guck dir n Elefant an, der ist mindestens () und n Dinosaurier ist zwanzig Mal so groß oder so.

Otto: Ja, und äh, daß son gigantisches Tier, äh, von über 200 Tonnen oder so, daß sich das nur von Pflanzen ernährt.

Diskussionsleiter: mh

Otto: Und jetzt n anderer, der vielleicht nur, ähm, 12 Meter groß ist und n paar Tonnen, sich dann vielleicht noch gegen das Riesenviech da (ver)frißt (6. Kl., Gym.) (Z. 444-461).

Simone bekräftigt nochmals, daß sie selbst den Grund für ihren Unglauben – schon, daß sie das Anführen von Gründen als vollkommen selbstverständlich ansieht, spricht natürlich im übrigen für ein beginnendes verwissenschaftlichtes Geschichtsbewußtsein – nicht angeben könne. Ihre Mitdiskutanten scheinen den Grund jedoch sehr wohl zumindest zu ahnen, denn nun verweisen sie auf ähnlich unglaublich erscheinende verbürgte Tatsachen – die pflanzliche Ernährungsweise von Dinosauriern – wie es das Verschwinden dieser Tiere für Simone darstellt. Auch die von den anderen Forschungspartnern benannten Umstände erscheinen zunächst märchenhaft, unglaubwürdig und unvorstellbar, aber auch sie sind Fakt – dies ist es, was sie Simone mitteilen möchten.

Um Fiktion und Realität geht es auch anderen Untersuchungsteilnehmern, wie etwa Achim:

Achim: Wenn man so Filme ansieht im Fernsehen, so Sandalenabenteuer oder wie das heißt ((alle lachen)) dat find ich halt nur n bißchen seltsam, weil da wird ja dann die meiste Zeit/das sind ja dann immer Krieger und die sind dann intelligent und das ist dann eigentlich mehr, äh, das Denken unsrer heutigen Zeit in die von damals versetzt. In die Anzüge und Klamotten von damals halt versetzt.

Diskussionsleiter: mh

Achim: Und das find ich halt irgendwie Schwachsinn. Und wenn man halt ins Landesmuseum geht und da die Mosaike und, da kann man dann wirklich/da kann man dann richtig was über die Kultur erfahren und so (8. Kl., Gym.) (Z. 251-265).

Für Achim ist die mindere Qualität der von ihm so benannten „Sandalenabenteuer“ klar. Einzig die Kleidung, die in den Filmen gezeigt wird, entspricht der damaligen Kleidung. Ansonsten sind alle Differenzen zwischen Gegenwart und Vergangenheit getilgt. Es werden nicht etwa Krieger gezeigt, die etwas anderes denken und tun, als das, was wir heute denken und tun. Die vorgestellten, vermeintlich histori-

schen Charaktere entsprechen uns nämlich in wesentlichen Aspekten. Daß sie anders gekleidet sind als wir, ist auch schon der einzige Unterschied, der Achim allerdings nicht vormachen kann, er sehe einen Film, in dem er etwas historisch Gehaltvolles erfahren würde, was ihm die Eigenarten der dort gezeigten Menschen uns heutigen gegenüber deutlich machen würde. Sein Urteil über solche Filme lautet denn auch folgerichtig „das find ich halt irgendwie Schwachsinn“. Nun ist Achim nicht auf Fernsehdarstellungen angewiesen, weiß er doch, daß es in seiner Stadt ein Landesmuseum gibt, wo er Exponate betrachten kann, mittels derer er „richtig was über die Kultur erfahren“ kann. Im Gegensatz zu der filmischen Darstellung gibt es dort nämlich nicht Produkte zu sehen, die ganz und gar das künstliche Produkt heutigen Denkens sind und ja auch ganz anderen Interessen dienen als historischer Aufklärung. Vielmehr findet er dort etwa Mosaik, Objekte also, die nicht von uns, sondern Angehörigen vergangener Generationen hergestellt wurden und uns in ihrer Materialität etwas über die damalige Kultur „sagen“.

Die Unterscheidungsfähigkeit zwischen Realität und Fiktion ist in diesem Falle schon deutlich komplexer. Zwar sind auch hier sichtbare historische Belege entscheidend für die Differenzierung beider Modi, allerdings wird diese Ebene des eher Offensichtlichen dadurch transzendiert, daß Achim ebenfalls auf psychische Indikatoren achten kann, die ihm zeigen, inwiefern er es mit Historie oder mit „billig“ gemachter Fiktion zu tun hat. Es genügt ihm eben nicht, jemanden im Film zu sehen, der durch äußere Attribute suggeriert, er stelle eine historische Figur vor, vielmehr müßte diese Person auch anders denken, wollen und fühlen als wir heute, um ihre Historizität tatsächlich überzeugend zu suggerieren. So bleibt der Film nicht nur fiktiv, sondern ohne jeden historisch interessanten Realitätsbezug.

Säkularisierung historischer Aussagen

Die christliche Religion stellt für die Untersuchungsteilnehmer in mehrfacher Hinsicht ein interessantes Thema im vorliegenden Kontext dar. Dies liegt daran, daß das Christentum dezidierte Aussagen über historische Sachverhalte zumindest nahelegt. Man denke etwa an die Schöpfungsgeschichte, das Leben Jesu oder das Wirken von Heiligen zu bestimmten Zeiten. Tatsächliche oder vermeintliche Ansprüche auf historische Wahrheit seitens des Christentums, aber auch anderer Religionen, werden nun von den Jugendlichen durchaus unterschiedlich bedacht, durchweg aber problematisiert. Solche Problematisierungen nehmen oftmals die Gestalt einer rigorosen Ablehnung religiöser Lehren an. Sodann sind Versuche zu beobachten, die eine Begrenzung und Eigenständigkeit wissenschaftlicher Diskurse einerseits und religiöser Diskurse andererseits unternehmen. Schließlich kann jedoch

auch bei den Forschungspartnern, die Religion explizit ablehnen, die Tendenz ausgemacht werden, doch nicht ganz auf außerwissenschaftliche Deutungen bestimmter Phänomene zu verzichten.

Simone: So die Sachen, die wir, die mit so Sankt Martin und so, und die religiösen Sachen, so Richtung

Sönke: ich auch nicht, Jesus

Simone: ja genau das glaub ich nämlich auch nicht.

Sönke: Daß der über Wasser gelaufen sein soll/

Simone: Oder daß der Menschen geheilt hat, glaub ich nämlich gar nicht.

Otto: Und in die Wolken in den Himmel gefahren ist.

Simone: Das kenn ich nicht.

Sönke: Ich auch nicht.

Otto: Christi Himmelfahrt.

Simone: Ich mein im Islam heißt es ja, daß der Jesus, ähm, halt auch n Prophet ist und nicht Gottes Sohn ist.

Sönke: mh

Simone: Das glaub ich halt eher, aber nicht so ganz. Es ist komisch hat man gar nicht so ne richtige Meinung zu.

Sönke: Daß er aus seinem eigenen Blut Wein gemacht hat, aus/

Simone: ja

Sönke: seinem eigenen Leib Brot gemacht hat, das ist ja auch nicht so sehr realistisch würd ich sagen.

Simone: Ich mein, wenn man das Ganze jetzt so guckt auf der Welt kann man alles sagen, so Kriege oder so, könnte man jetzt sagen ist alles Gottes Werk eigentlich, ne.

Sönke: mh

Simone: Ich mein, wenn er schon so groß und mächtig ist und so was/

Sönke: wieso (hört dann nicht) so was auf, sozusagen

Simone: Ja, eben. Ich glaub auch nicht an den Teufel, weiß ich nicht, find ich total dumm, wenn man so kleinen Kindern erzählt so, ja mach das nicht, sonst kommt der Teufel, dann kommst du in die Hölle.

Sönke: Dann kommt der Weihnachtsmann.

Simone: Nee, dann gibts keine Geschenke.

Otto: Dann kommt der Teufel und brät uns.

Sönke: Und, ähm, wenn Jesus wirklich so allmächtig ist beziehungsweise wär, wenn es ihn gegeben hat, dann müßte er uns doch ne Friedensbotschaft hinterlassen haben und sagen, Kriege was soll das oder so wat (6. Kl., Gym.) (Z. 765-802).

Die christliche Religion wird von Simone, Sönke und Otto außerordentlich kritisch gesehen. Betrachtet man die Beispiele, die sie zur Stützung ihrer kritischen Einstellung anführen, wird deutlich, daß sie alle darauf abzielen, christliche Vorstellungen auf der Grundlage eines „aufgeklärten“, rationalen Bewußtseins als illusorisch zu entlarven. Eine Unglaublichkeit wird an die nächste gereiht: Ein Mann, der über Wasser laufen sowie Menschen heilen kann, darüber hinaus aus Blut

Wein, aus seinem eigenen Leib Brot macht und der dann noch in den Himmel fährt. Außerdem bezweifeln die Diskutanten die Existenz Gottes unter Verweis auf das Theodizee-Problem und demaskieren die Vorstellung eines Teufels als ein Kindermärchen, das vorzugsweise dazu eingesetzt wird, bei Kindern Gehorsam zu erzwingen.

Wann also kann man überhaupt an etwas glauben?

Sönke: mh, ich glaub auch nicht an Jesus, obwohl/

Simone: Ich auch nicht. Ich glaub auch nicht an Gott und ich bin katholisch, ich check das auch nicht.

Sönke: Ich auch nicht und ich bin evangelisch, da müßt ich ja auch daran glauben.

Simone: Ja du müßt schon mal gar nichts.

Sönke: Ja, müßte ich, hab ich gesagt, aber mach ich nicht, ist ja lächerlich. Es gibt keine Beweise, es gibt zwar Bilder, aber die haben irgendwelche Leute gemalt, vielleicht.

Simone: Irgendwie denk ich nicht an Jesus, nicht an Gott, aber an Maria glaub ich irgendwie, weiß ich nicht, ist einfach so.

Sönke: Mutter Theresa.

Simone: Das ist aber auch irgendwie so, weil ich ständig an Orten war, wo die angeblich, ja, gesichtet wurde. In Lourdes war ich, ich war in Kervelaer war ich, in Neviges war ich, ich war in Belgien in Bernaux, weiß ich nicht, ich war in ganz vielen Orten.

Sönke: mh

Simone: Und da hat man so das Gefühl, ja ich hab jetzt n Beweis gesehen, ich kann jetzt ruhig dran glauben.

Sönke: Also Mutter/Maria/Mutter Theresa/an Maria glaub ich irgendwie auch nicht, weil wenn es die gab, dann muß es dann Jesus eigentlich auch geben, weil/

Simone: Warum? Muß nicht sein.

Sönke: Aber es steht überall in jeder Bibel.

Simone: Es steht überall, daß es den Gott gibt, es steht auch überall, daß Jesus Gottes Sohn ist, ja dann guck dir mal den Koran an, da steht drin, daß Jesus auch nur n Prophet war, genau wie Mohammed auch.

Sönke: mh Aber bei mir liegt das auch daran, daß, ähm, wenn Maria/an Maria glaub ich auch irgendwie nicht, obwohl, äh, in Kirchen, in Städten, die ich kenne, da stehen überall so Figuren von der, große, kleine, extra Läden für so Heilige, religiöse Sachen, aber trotzdem glaub ich da dran nicht. Also irgendwie überzeugt mich das auch nicht (6. Kl., Gym.) (Z. 1037-1079).

Die Antwort auf die Frage, die unmittelbar vor dem Zitat gestellt wurde, lautet: Man kann dann an etwas glauben, wenn es dafür Beweise gibt. Solche gibt es im Bereich der Religion aber so gut wie gar nicht. Gut, es gibt Bilder, aber die kann auch jemand auf der Grundlage seiner Phantasie gemalt haben. Auch Simone fordert Beweise ein. Was die Existenz Marias anbelangt, nimmt sie es allerdings nicht ganz so streng damit. Offenkundig ist ihr klar, daß es auch für deren Existenz keine wirklich „wasserdichten“ Belege gibt, dennoch ist sie bei ihr

geneigt, eine Ausnahme zu machen. Diese wiederum begründet sie dann doch wieder nicht zuletzt unter Rekurs auf mögliche Belege, auch wenn sie deren mindere Dignität durchaus zugibt. Gleichwohl: Der Besuch einer Reihe von Orten, an denen Maria angeblich erschienen sein soll, erhöht in ihren Augen zumindest die Möglichkeit, daß dem tatsächlich so gewesen ist. Der Besuch dieser Orte enthält – anders gewendet – für sie eine gewisse Authentizität und verbürgt, bis zu einem gewissen Grade, Realität. Sönke überzeugt das trotzdem nicht. Was noch an dieser Sequenz auffällt, ist der kritische Umgang mit religiösen Schriften. Sönkes Hinweis darauf, daß etwas in der Bibel stehe, wird sogleich von Simone dadurch beantwortet, daß sie auf eine genau entgegengesetzte Auffassung in einem anderen Autorität beanspruchenden religiösen Text verweist, dem Koran. Dies zeigt zum einen einen kritischen Umgang mit Texten und zum anderen kann dies ebenso gelesen werden als Ausdruck eines interkulturell informierten historischen Bewußtseins.

Ein anderer – komplexerer – Umgang mit der Beziehung zwischen religiös und wissenschaftlich vermittelten historischen Narrativen besteht darin, eine partielle Vereinbarkeit zwischen beiden zu postulieren. Dabei hüten sich diejenigen, die eine solche Strategie verfolgen, den einen gegen den anderen Bereich auszuspielen. Vielmehr bemühen sie sich, die Geltungsgrenzen für den einen wie für den anderen Bereich auszuweisen.

Heide: Ja wir machen grad in Religion so, äh, was man mit der Wissenschaft erforscht hat, mit dem Anfang der Welt und das kirchliche Bild da so, mit Adam und Eva und so. Weil, äh, also ich find, das darf man auch nicht so verbinden, weil, ähm, ich würd an beides glauben: das eine ist ja mehr so symbolisch und das andere so wissenschaftlich. Es kann ja gut sein, daß da Gott hat gemacht, daß der Urknall kommt. So kann man sich das ja vorstellen (8. Kl., Gym.) (Z. 918-926).

In Heides Äußerung wird der Widerspruch einer wissenschaftlich aufgeklärten Naturgeschichte mit einer biblischen Darstellung der Entstehung der Welt nicht als unlösbar gesehen. Mit der Wendung, man dürfe das kirchliche nicht mit dem wissenschaftlichen Bild verbinden, macht sie deutlich, daß eine „Eins-zu-eins-Übersetzung“ ausgeschlossen ist. Weder würde man dem Wahrheitsgehalt moderner Wissenschaft gerecht, würde man das, was in der Bibel steht, wörtlich nehmen, noch würde man dem Anspruch christlich-religiöser Vorstellungen gerecht, würde man die Bibel allein oder hauptsächlich nach Kriterien wissenschaftlicher Triftigkeit beurteilen. Einen solchen Widerstreit umschifft Heide. Ihrer Äußerung gemäß liegen die Wahrheitsmomente beider Diskurse auf unterschiedlichen Ebenen. Die Wissenschaft verfährt rational, die Religion symbolisch. Darüber hinaus ist ja auch nicht ausgeschlossen, daß der Urknall nicht die Letztbegründung

für die Entstehung der Welt abgeben könnte. Durchaus vorstellbar ist, so Heide, doch auch, daß es zwar den Urknall gab, daß aber Gott diesen Urknall „gemacht“ habe.

Interessanterweise tun sich auch diejenigen Forschungspartner, die vehement für kritische Urteilsfähigkeit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, kurz: Rationalität im Umgang mit geschichtlichen Narrativen eintreten, schwer, diese Haltung konsequent für alles und jedes durchzuhalten. Dies jedenfalls konnte ich vor allem bei den jüngeren Untersuchungsteilnehmern finden.

Simone: Entweder man glaubt an ihn/es gibt ja auch Situationen da fällste vom Fahrrad aber tust dir nicht weh so richtig, ja. Es gibt ne Situation da fährste ganz schnell, machst ne Vollbremsung, und dann kannst umkippen, und tust es nicht, fällst nur zur Seite und du tust dir auch nichts. Und da könnte man sagen, da hat meine Freundin letztens gesagt, da hat die mich gefragt, ob es so ne Situation schon mal gab und da hab ich gesagt ja, und da hat sie gesagt, es kann ja sein, daß es da oben einen gibt, der irgendwie/

Sönke: son Schutzengel/

Simone: ja/

Otto: die gabs bei mir auch schon mal die Situation. Da ging bei mir ne Tigerkralle son Stück am Kopf vorbei.

Simone: Ja siehste solche Situationen und dann sagt man wieder, man glaubt da dran.

Sönke: Tigerkralle?

Otto: Ja

Veronika: Zoo wahrscheinlich

Otto: Ja, da war ich total klein, da bin ich unter der Absperrung durchgekrabbelt.

Sönke: Oh Gott der baut ja nur Scheiße.

Simone: Ist ja krass der Otto.

Sönke: Aber der Tiger war satt ((lacht)).

Otto: Einmal, da hab ich nur zwei Narben noch von, da hätt noch was anderes passieren können.

Sönke: Er hätt auch sterben können dabei.

Otto: Einmal bin ich mit dem Fahrrad ne Treppe runtergefahren, bin hingestürzt, aber habe mir nur den halben Nagel abgerissen.

Sönke: Öh, das reicht schon.

Simone: Ja, aber da kann dir auch was am Kopf passieren.

Veronika: Bei mir liefs mal vom Nagel blau runter, das tat auch ziemlich weh, aber egal ((lacht)).

Otto: Ja und so was.

Sönke: Das ist genau das gleiche, das kann an der Gravitation liegen. Weil ich bin, einmal hab ich n Stein auf das Dach einer () geschmissen, das ist dann auf einen Twingo auf die Frontscheibe mit ganz schön viel Carajo gefallen und ist auch nichts kaputt gegangen durch den Aufwind.

Simone: Ich bin mal mit dem Fahrrad gegen n Auto gefahren, da war kein Kratzer dran.

Sönke: Ahh

Simone: Und das war das Auto von meinem Onkel.

Veronika: Ich mein, ob das jetzt Glück war, oder, ob man wirklich n Schutzengel hatte oder so, aber ich weiß nicht.

Sönke: Ich würd sagen mehr Glück, weil/

Simone: Kann sein, aber man hat nicht immer Glück.

Sönke: Nee. Aber immer öfters.

Simone: Ja, wenn du in der Arbeit bist und dann bitte, bitte Hilfe da oben, nee.

Sönke: Hö, das passiert wiederum nicht, das ist Scheiße.

Simone: Es gibt halt nicht immer Situationen, wo du/

Veronika: am besten immer mit Samthandschuhen herumlaufen und bloß nichts anfassen, nichts darf passieren, nee.

Sönke: Genau, wenn du 20 Mark findest, hast auch unheimlich Glück gehabt, kannst sagen und du merkst gar nicht/

Simone: Ja, aber es gibt auch so ne Trennung zwischen Glück haben und Schutzengel.

Sönke: mh Mein Schutzengel legt 20 Mark hin, wer glaubt da schon dran.

Simone: Wenn du jetzt, wenn du jemandem hilfst, der auf den Boden gefallen ist, dann kriegst du ja von einer andern Seite irgendwie wieder zurück.

Sönke: mh

Simone: Daß du wenn du irgendwie in Nöten bist, daß dir dann auch irgendwie geholfen wird.

Sönke: mh

Simone: Und so ist das auch und früher war das ja irgendwie nicht so, nicht so doll.

Sönke: mh, mh

Simone: Da nimmst du nur. Du willst immer nur, daß man dir hilft, hilfst aber selber nicht.

Sönke: mh

Veronika: Ja, gut (6. Kl., Gym.) (Z. 1097-1175).

An außeralltäglichen Begebenheiten, die sie selbst erlebt haben, und bei denen man aller normalen Erfahrung nach völlig konträre als die tatsächlich eingetretenen Ausgänge hätte annehmen müssen, erörtern die Diskutanten, inwiefern es vielleicht doch so etwas wie Schutzengel geben könnte. Ganz einfach ist diese Haltung, die vor allem Simone vertritt, allerdings nicht zu verteidigen, machen die anderen Diskussionsteilnehmer doch andere Ursachen als Erklärungsmöglichkeiten stark: Glück, Zufall oder in einem Falle schlicht die Schwerkraft. Zu einer völligen Verabschiedung der „Schutzengel-These“ kommt es jedoch nicht. Mit Max Weber mag man hier von einer Wiederverzauerung des Alltags in der durchrationalisierten, entzauberten Moderne ausgehen.

Verwissenschaftlichung historischer Belege

Wie kann man eigentlich wissen was historisch wahr ist? Diese Frage wird von den Jugendlichen mehr als einmal gestellt, jedoch überraschend ähnlich beantwortet. Dies betrifft zunächst eine Antwort ex negativo: Eine historische Aussage kann nicht einfach geglaubt werden, schon gar nicht, wenn sie von seiten religiöser Lehren behauptet wird. Zweifelhaft sind auch mündliche Tradierungen, denn der wahre historische Gehalt kann dadurch verzerrt werden. Aber selbst schriftlichen Überlieferungen kann man nicht ohne weiteres trauen. Dies sieht man schon daran, daß sie durchaus manifeste Widersprüche enthalten können, mithin nicht sinnvoll entschieden werden kann, was der Wahrheit entspricht und was nicht. Es bedarf – und dies ist die positive Antwort auf die eingangs gestellte Frage – nachprüfbarer Belege. Belege, die sich einer besonderen Wertschätzung durch die Forschungspartner erfreuen, sind solche, die man mit eigenen Augen sehen kann, die als materielle Spuren auf Vergangenes verweisen. Einen noch höheren Status bekommen sodann historische Zeugen zugesprochen, die das, wovon sie sprechen aus eigener Anschauung kennen. Wie sehr man ihnen allerdings auch immer Vertrauen schenken mag, so sind freilich auch sie letztlich leider nur unvollkommene Stellvertreter für einen selbst, der man derjenige wäre, dessen Bericht man ohne Abstriche glauben könnte. Dies wird schon an Bemerkungen sichtbar, die einfach wie dahin gesagt scheinen, gleichsam en passant fallen:

Interviewer: Du hast auch grad gesagt, mittlerweile ist es so, daß die Reichen und so weiter. Und mittlerweile heißt das es war früher anders?

Martin: Ja, ich/dazu kann ich schlecht was sagen, weil damals hab ich nicht gelebt (8. Kl., HS) (Z. 643-647).

Ob etwas früher anders gewesen ist als es heutzutage der Fall ist, wie Martin mit der Benutzung der Wendung „mittlerweile ist es so“ andeutet, möchte der Forschungspartner – explizit darauf angesprochen – dann doch nicht einfach behaupten. Als Argument dient ihm auffälligerweise der Hinweis darauf, daß er selbst zu jener Zeit noch nicht gelebt habe, nicht etwa, daß er etwa nichts genaueres über diese Zeit im Geschichtsunterricht gehört oder selbst gelesen hätte. Die unmittelbare, eigene Anschauung, das am eigenen Leib-Erfahrene wird damit in den Rang einer gültigen Instanz historischer Aussagen erhoben.

Auch in dem folgenden Textausschnitt wird das Selbst-dabei-gewesen-sein als zuverlässigste Quelle wahrer historischer Erzählungen angesehen. Sie unterscheidet sich aber insofern von der obigen kurzen Aussage als hier nacheinander andere Formen glaubwürdiger historischer Sinnbildung als unglaubwürdig zurückgewiesen werden.

Yolanda: Woher willst du wissen, ob das wahr ist?

Ismael: Was? Das mit den/

Yolanda: ja alles/

Ismael: Also ich weiß über mein Land, daß das wahr ist. Ihr wißt dat auch/[redet gleichzeitig mit T] ihr wißt das/

Thomas: mh

Yolanda: ja warst du dabei?

Ismael: was?/

Thomas: ()

Yolanda: das ist genauso abgelaufen, daß wie es/wie es so im Film oder in (dem Buch drin steht)/

Ismael: Na klar/

Thomas: nein nein/nicht so, aber/

Ismael: das wurde aber geschrieben denn früher gabs in Albanien einen Schriftsteller. Und das war ein Papst/ein Papst war dat, der so geschrieben hat, der hat dat alles geschrieben. Und das ging dann immer weiter, immer weiter/

Yolanda: ja, guck mal/

Ismael: und heute weiß man /[Y+T reden gleichzeitig]

Yolanda: ja wenn das immer weiter geht/wird es doch immer mehr ein Stück verändert/

Ismael: Ja, aber jeder erzählt/guck mal/es fängt an, es wird erzählt/erst mal zack/aber dieses Blatt, was da geschrieben ist, das hält man noch, als Reserve/

Yolanda: ((lacht)) ja

Ismael: was früher dann immer, was immer noch kam. Und wenn man damit anfängt, vorzulesen, dann fängt man von vorne an. Von ganz am Anfang. Na Thomas. Das ist so.

Diskussionsleiter: mh

Ismael: ((leise)) das ist Geschichte

[Seitenwechsel]

Diskussionsleiter: was meint ihr denn dazu äh ((Klopfgeräusch)) woher weiß man das eigentlich genau?

Yolanda: Das weiß keiner so genau/

Diskussionsleiter: mh/

Yolanda: weil das wird von/weil das wurde immer weiter erzählt immer weiter genau wie von wegen mit Jesus und den 12 () ((lautes Geräusch)). Man hat irgendwas au/man hat irgendwas erzählt über Gott und immer wurde ein Stück weiter verändert. Also wusste man nie genau, was genau da vorgefallen ist. Und so ist das auch bei/die zum Beispiel bei den Sagen oder bei den/bei Hitler jetzt. Man weiß nie genauso was jetzt richtig/also ehrlich ähm (bevorzugt) hat, und was er da wirklich gemacht hat. Wir warn ja nicht dabei.

Ismael: ss/

Yolanda: Also von Sagen und Hö-/also hören/

Diskussionsleiter: mh

Ismael: ((lacht leise)) zzzt

Yolanda: boh, jetzt hör auf

Ismael: ((lacht))

Yolanda: Warte ab/

Diskussionsleiter: Was meint ihr denn jetzt dazu was Yolanda gemeint hat?

Ismael: Die Yolanda/

Yolanda: ((lacht))

Ismael: sie meint das Richtige, aber sie kanns nicht ausdrücken ((lacht)).

Yolanda: Ich drücke dir etwas anderes aus

Ismael: Lassen wir das Thema. Also/

Yolanda: genau, lassen wir das Thema

Ismael: Ich meine Geschichte können wir noch weiter reden, aber/

Yolanda: ja, wenn
ich wüßte/

Ismael: was anderes nicht/

Yolanda: genau ((lachend))

Ismael: ja, ja/also öh/ja wie die Yolanda schon gesagt gesagt hat, das weiß
man nicht genau, aber manche wissen das, das geht halt manchmal
so/wie soll ich sagen?

Thomas: Ich weiß/

Ismael: Ich sagen wir mal, ich bin der Sohn eines Königs/

Yolanda: ((lacht))

Ismael: eines Königs/ich bin zwar nicht, aber ich weiß. Ich bin der Sohn ei-
nes Königs, ich bin der Prinz.

Yolanda: ((lacht))

Ismael: und ich erzähle dann mein Volk zum Beispiel mein, nicht mein
Volk. Mein Volk wird das schon erfahren. Aber wenn ich dann König
werde, dann wird mein Sohn wird dann ein Prinz, weißte. Das geht
dann immer weiter/

Thomas: ja was, was/

Ismael: das, das mein ich doch. Jeder wird dat
dann wissen

Yolanda: () wird immer wissen?

Ismael: jaaa, ja/

Thomas: paß auf/

Ismael: ja, jeder weiß über den anderen äh zum Beispiel die-
ses Volk weiß über diesen Prinzen, aber andere Volk, weißte, weiß über
den anderen Prinzen, weißte, das geht immer so weiter. Es verändert
sich/

Yolanda: Ja, es wird/aber es bleibt nie genauso wie es ist/

Ismael: aber dieser Prinz, weißte, erzählt immer über sein Vater und über
sein, sein, sein plööö/

Thomas: ja genau/guck Jesus und sein Jünger weißte hat al-
les was passiert ist weißte die 35 Jahre lang, ne, hat es mal ein Mann
erzählt weißte. Dann ist der gestorben, (und da hatte der das ihm schon
erzählt) und so haben wir das dann erfahren.

Yolanda: Ja, aber es ist doch nie so in der Richtigkeit geblieben/

Thomas: Das ist doch
egal/

Ismael: doch/

Thomas: aber du weißt doch die Einzelheiten/

Ismael: Also bei uns/((alle reden
durcheinander))

Yolanda: du bist doof ((lachend))

Diskussionsleiter: mh

Ismael: Bei uns läuft es immer noch. Was mein Großvater gemacht hat, das weiß ich noch. Aber was mein Urgroßvater gemacht hat, das weiß ich nicht. Aber das erzählt mir noch mein Großvater. Das geht immer so weiter dann. Und das deswegen meine ich/das kann doch jeder wissen. Aber manche wissen das nicht/

Yolanda: ()

Ismael: Ja aber wenn du zum Beispiel keine Eltern hast, dann weißt du auch gar nichts ((lacht)).

Yolanda: Der versteht den Sinn der Sache jetzt nicht/

Ismael: Yolanda, läßt du das mal sein.

Thomas: Hör mal auf, okay?

Ismael: ja, erzähl, erzähl/ja vielleicht hast du recht, ich weiß nicht, aber ich meine es so, verstehst du?

Yolanda: Was du meinst ((mm mm mmh)).

Ismael: ((verstellt die Stimme)) Willst du mich verarschen? ((lacht)).

Diskussionsleiter: Wie kann man denn dann überhaupt wissen, was wahr ist?

Ismael: Indem man/

Yolanda: Eigentlich gar nicht, weil man/

Ismael: Geschichte (studiert)/

Yolanda: kann sichs selbst vorstellen, aber eben man kann nie wissen, ob es richtig ist oder nicht/

Ismael: ja/

Yolanda: weil keiner war selbst dabei oder warst du dabei, wo Hitler/

Ismael: Nein/

Yolanda: das durchgezogen hat? (8. Kl., HS) (Z. 1769-1920).

Gleich zu Beginn der Sequenz wird die Behauptung Ismaels, er wisse etwas über die Historie seines Landes durch Yolanda mit einer kritischen Frage konfrontiert, die im Laufe der Passage immer wieder beinahe als Trumpfkarte gespielt wird und die lediglich hilflose Argumentationen evoziert: War er selbst denn dabei? Da dies offensichtlich nicht der Fall ist – glaubt er dann einfach an das, was ihm medial vermittelt präsentiert wird? Auch wenn Ismael dem scheinbar zustimmt, macht er sich doch für eine solche Position auch nicht wirklich stark und Thomas, der ihn immer wieder gegen Yolanda zu unterstützen versucht, verläßt diese Fährte auch sogleich. Nun unternimmt Ismael einen Rettungsversuch seiner Position unter Verweis auf die schriftliche Dokumentation historischer Tatbestände. Aber auch diesen Versuch will Yolanda nicht gelten lassen, schließlich besteht doch stets die Gefahr der Verzerrung historischer Aussagen im Verlaufe von Tradierungsprozessen. Da hilft auch Ismaels Hinweis darauf, daß das Original doch aufbewahrt würde, nichts. Yolanda reichert ihr Argument noch dadurch an, daß sie biblische Erzählungen ins Feld führt, denen man unter anderem auch deshalb nicht trauen kann, da sie durch die viele Tradierung verfälscht worden sind. Dabei wiederholt sie ihren eingangs bereits geäußerten Einwand: Wir, die wir nicht dabei wa-

ren, können nichts sagen, weder im Falle Jesu noch in dem Hitlers. Auch weitere Versuche Ismaels, seine Position zu stärken, scheitern am Widerstand der Forschungspartnerin. Nun fährt er nicht mehr schriftliche, sondern mündliche Tradierungsformen auf – im familialen, wie im außerfamilialen Bereich –, was Yolanda allerdings auch nicht zu überzeugen vermag, handelt es sich bei Oralität doch um ein strukturell analoges Problem wie bei der schriftlichen Tradierung. Ihre Schlußfolgerung aus all dem – und dieser Schlußfolgerung vermögen die beiden Jungen nichts mehr entgegenzusetzen – lautet denn auch folgerichtig: Man kann geschichtlich eigentlich überhaupt nichts wissen, außer man war selbst dabei.

Dies sieht auch Karin so, wenngleich sich ihre Äußerungen nicht auf die eigene Person beziehen:

Karin: Mein Bruder findet Winnetou so toll. Dann hab ich das mal gelesen, das war alles Schwachsinn. Der war nie bei Indianern und will dann schreiben wie das da mal früher war (8. Kl., Gym.) (Z. 1199-1202).

Die Rolle literarischer Darstellung spielt im gesamten empirischen Material eine bedeutende Rolle. Dabei wird häufig ein Unterschied gemacht zwischen literarischen Dramatisierungen, die lediglich auf Spannungseffekte aus sind, und solchen Darstellungen, denen, auch wenn sie spannend zu lesen sind, durch ihre erzählerische Plausibilität ein gewisser Realitätsgehalt zugesprochen werden kann. Daß ein Realitätsgehalt zugesprochen werden kann, hängt nicht zuletzt davon ab, welche Autorität man dem Autor eines Buches zuschreiben kann. Im Falle von Karl May etwa sind sich die Teilnehmer der Diskussion, an der Karin teilnimmt, wenn auch nicht über den rein literarischen Gehalt seiner Romane, doch zumindest in Karins Urteil bezüglich seiner historischen Kompetenz einig. Wer die Indianer, über die er so viel zu wissen vorgibt, noch nicht einmal gesehen hat, dem muß man die Fähigkeit, darüber wirklichkeitsgetreu schreiben zu können, bestreiten.

Auch im folgenden Zitat spielt der Topos Etwas-mit-eigenen-Augen-Sehen eine große Rolle. Nun bezieht er sich aber – und dies ist ein wesentlicher Unterschied – auf das Sehen-Können eines historischen Belegs. Im Zusammenhang mit einer Diskussion über den sogenannten „Ötzi“ äußert Miriam:

Miriam: Ich weiß das war so, auf jeden Fall, wenn man so jemand findet. Ich mein der hat ja/da hat ja nicht jemand ne Puppe irgendwie reingeschmissen ((lacht)) (8. Kl., Gym.) (Z. 428-430).

Die Tatsache, daß der „Ötzi“ gefunden wurde, zeigt Miriam mit aller Gewißheit, daß es diesen Menschen gegeben haben muß. Das zeigen die Wendungen „ich weiß das war so“ und die besondere Betonung

„auf jeden Fall“. Unterstrichen wird das Ganze noch durch die Verneinung der – nicht im Ernst anzunehmenden (Miriam lacht dabei) – Vermutung, jemand könne einfach nur eine Puppe auf die Fundstelle geschmissen haben. Es gibt hier also einen Beleg, der mit eigenen Augen zu begutachten ist (vgl. hierzu auch die erste in diesem Abschnitt zitierte Passage, wo es um die Frage der Existenz von Dinosauriern ging).

Zusammenfassend kann also gesagt werden: Bei den befragten Jugendlichen ist eine Tendenz zur Bevorzugung von – im weiten Sinne – wissenschaftlichen historischen Belegen und vor allem zum kritischen Hinterfragen historischer Aussagen zu beobachten. Nicht jedem Beleg wird jedoch gleiche Wertigkeit zugesprochen. So sind die Forschungspartner bei Tradierungen jeder Art eher skeptisch und zeichnen den historischen Augenzeugen, als allerdings unvollkommenen Stellvertreter ihrer selbst, mit einer großen Autorität aus. Es wird hierbei deutlich, daß bei aller einsetzenden kritischen Urteilsfähigkeit der adoleszenten Forschungspartner, sie noch einer starken Anschauungsgebundenheit verpflichtet sind. Dies trifft ebenso auf diejenigen Belege zu, die nicht an historische Augenzeugen geknüpft sind. Auch hier gilt den Untersuchungsteilnehmern die materielle, sichtbare Spur als wertvollstes Indiz für historische Tatbestände. Daß historische Augenzeugen nicht schon qua ihrer Augenzeugenschaft in jeder Hinsicht verlässliche Historiographen sind, daß materielle Spuren mitunter eher wenig aussagen oder auch manipuliert werden können, daß schließlich die umsichtige, multiperspektivische Rekonstruktion historischer Phänomene durch professionelle Historiker zu durchaus verlässlichen Aussagen führen kann, all das bleibt in dem vorliegenden Datenmaterial auffälligerweise weitgehend unreflektiert.

3.5 Modi historischen Verstehens und Erklärens

Tabelle 20: Modi historischen Verstehens und Erklärens

Einfühlen	Fremdheit	Scheitern von Verstehensbemühungen
Reinversetzen	Sitten	Rekurs auf anthropologische Grundkonstanten
Vorstellen	Bräuche	Parallelisierung von „großer“ Historie und „kleiner“ Alltagswelt

Die Historie ist für die hier zu Wort kommenden Jugendlichen nicht einfach ein offenes Buch, in das sie nur hineinzuschauen hätten und das sie ohne weiteres lesen könnten, um sich dann wieder – nun gründlich belehrt – ihrem Alltag widmen zu können. Wie weiter oben (2.1) bereits gezeigt, ist nicht jedes historische Thema für die For-

schungspartner interessant und gleichermaßen zugänglich. Gelingendes „Einfühlen“, „Reinversetzen“ und „historisches Vorstellen“ sind vielmehr an Bedingungen geknüpft. Dabei kann sich das Interesse gleichermaßen auf das ganz Fremde, die Jugendlichen sprechen hier auch von fremden „Sitten“ und „Bräuchen“, wie auch auf das wirklich oder vermeintlich ganz Nahe, etwa die eigene Familiengeschichte beziehen. Bisweilen sind die Barrieren für ein angemessenes historisches Verstehen bzw. für das, was die Jugendlichen dafür halten, so groß, daß Verstehens- bzw. Erklärungsbemühungen zu scheitern drohen. Eine Strategie, die hier zur Verhinderung eines solchen Scheiterns beobachtet werden kann, ist der Rekurs auf anthropologische Grundkonstanten.

Historisches Verstehen wird im vorliegenden Zusammenhang nicht als eine kognitive Operation – oder vielmehr ein Bündel kognitiver Operationen – begriffen, die vom geschichtlichen Erklären abzugrenzen wäre. Vielmehr hängen beide eng miteinander zusammen. Der verstehende Nachvollzug dient genuin explanativen Leistungen, die ihren stärksten Ausdruck in narrativen Erklärungen finden. Dabei sind diese Erklärungen bei den befragten Jugendlichen unterschiedlich geformt. Ich widme mich im folgenden solchen Unterschieden und Gemeinsamkeiten bezüglich historischen Verstehens und Erklärens unter den vier Überschriften: Barrieren und Erleichterungen historischen Verstehens und Erklärens; die Faszination und Aneignung von Fremdheit; Akteurs- und strukturelle Perspektiven; multifaktorielle Begründungen versus kurze Verweisungsketten.

Barrieren und Erleichterungen historischen Verstehens und Erklärens

Achim: Ich find das auch mit der greifbaren Vergangenheit, Zweiter Weltkrieg und so find ich interessanter – nur ich kenn halt jemanden, der kann alle möglichen Daten und Fakten, der kann alles aus dem Zweiten Weltkrieg auswendig, aber fürs Sachliche, aber mich interessiert dann halt auch das Menschliche. Ich kann halt dann mit meinem Opa, der war zum Beispiel Soldat

Diskussionsleiter: mh

Achim: und der war dann auch Gefangener bei den Amerikanern und so und der erzählt das dann auch und dann kann man sich auch reinversetzen halt. Kann man sich vorstellen, was der gefühlt hat und was der so gedacht hat (8. Kl., Gym.) (Z. 187-202).

Achim äußert ein Unbehagen an reiner Sachkenntnis. Wichtiger als Wissen um Daten und Fakten ist für ihn das „Menschliche“. Das aber erfährt er über Erzählungen (von Verwandten). Der Großvater vermittelt ihm noch heute eine Vorstellung davon, was er einst als Soldat und Kriegsgefangener getan und erlebt, gedacht und gefühlt hat. Erzählungen selbst erlebter Geschehnisse – und nicht die Auflistung von

Fakten und Daten – sind es, die Achim historisches Verstehen im Modus des Hineinversetzens, Einfühlens und plastischen Vorstellens ermöglichen. Durch diesen narrativ vermittelten Akt historischer Imagination kann Achim die zeitliche Distanz und historische Differenz virtuell überbrücken.

Achim: Das kann ich jetzt zum Beispiel, wenn ich, wenn ich jetzt da sitze, ja ich möchte jetzt wieder nichts gegen die Römer sagen ((lacht)) ich find das auch ganz interessant, aber das ist halt/wenn jetzt/wenn jetzt jemand erzählt und die Römer machten das, das kann man sich heut gar nicht mehr alles so richtig vorstellen.

Karin: Ja, ich/

Achim: Is/ja ich find das auch ziemlich interessant, aber das kann ich mir heut irgendwie nicht/da kann ich mich nicht reinversetzen/

Heide: also ich find/

Achim: in son Menschen (8. Kl., Gym.) (Z. 202-216).

Heide kommentiert wie folgt:

Heide: Aber ich war, äh, vor ein Jahr oder so in Rom mit meinen Eltern in so ner Gruppe und da warn wir in Ostia Antica und das ist so ne Stadt die schon mit/so ne Ruinenstadt und ich fand das auch total interessant, weil da warn noch die ganzen Häuser und so und da konnt man sich echt gut reinversetzen – also so Läden und Plätze und so was, ja und ich find, wenn man sich das jetzt mal vorstellt wie das früher so gewesen ist und so, find ich eigentlich interessant (8. Kl., Gym.) (Z. 218-227).

Das „Sich-Hineinversetzen-Können“ ist also nicht allein kraft der Erzählung von Zeitzeugen möglich, und es hängt nicht davon ab, daß sich der Gegenstand des geschichtlichen Interesses in relativer zeitlicher Nähe befindet. Auch Ruinen können einem diesbezüglich behilflich sein, jedenfalls dann, wenn sie, wie in Ostia Antica, das Bild einer Stadt vermitteln, in der man auf „ganze Häuser“, „Läden und Plätze“ trifft. Alles in allem ergibt sich mithin, daß für die eben zu Wort gekommenen Jugendlichen nicht der zeitliche Abstand mit den Barrieren und Möglichkeiten des historischen Verstehens korreliert ist. Das Mittelalter etwa kann als fremder erlebt werden als die Römerzeit. Das zeitlich Fernere kann am Ende die „greifbarere Vergangenheit“ sein.

Aber nicht allein Augenzeugen, die einem in unmittelbaren Interaktionen von ihren Erlebnissen erzählen, sowie sichtbare Artefakte sind geeignet, die historische Imagination und das historische Verstehen zu beflügeln. Bisweilen genügen den Forschungspartnern einfach auch historische Erzählungen von Menschen, die nicht selbst dabeigewesen sein müssen. Entscheidend ist, daß solche Narrative den Adoleszenten lebendiger und plastischer erscheinen als Darstellungen in (Schul-) Büchern, weshalb sie ihnen interessiert zuhören.

Christian: Aber ich meine so sonst halt so/alles vom Ersten Weltkrieg an da hat man ja immer wieder Verwandten, die das immer weitertragen, die das immer weiter erzählen. Und irgendwie kommt das ja dann auch bei denen an und die können das auch uns dann so immer weiter erzählen. Stell ich mir interessanter vor als im Buch.

Diskussionsleiter: mh

Christian: Vor allem die können einem auch vielleicht besser klar machen, wie das damals war, was dann im Buch einem nicht so klar wird.

Daniel: Und wie es werden könnte. Oder/

Diskussionsleiter: mh, was können die denn klarer machen als es im Buch ist?

Christian: Ja, weiß ich nicht, so wie die Menschen zum Beispiel vielleicht damals gelitten dann haben da, weil es dort schwere Zeiten für die () ja (). Ich mein, das sind so Themen, die dann im Buch dann ein bißchen vernachlässigt werden, so wie zum Beispiel da steht/zum Beispiel drin wie die angegriffen haben, und wer wann und wer wo ((lacht)). Weil das interessiert einen ja nicht so besonders, ne.

Agnes: Ja

Diskussionsleiter: Also du vermisst in dem Buch, wie die Menschen so gelitten haben? Du meinst, das erfährt man so besser, wenn das andere Leute erzählen.

Daniel: Würde man eher erfahren wie das war, da würd man sich vielleicht auch ein anderes Bild machen. Und durch mehr Fotos im Geschichtsbuch.

Diskussionsleiter: mh

Daniel: Weil da sind grad nicht viele über so Juden zum Beispiel jetzt.

Diskussionsleiter: mh

Agnes: Die schreiben ja nur wie sie waren oder wie sie lebten, aber man sieht ja nie, also kaum was davon, ne. Die erzählen da nur lange Geschichten/kann man sich ja auch nicht daraus ein Bild machen oder so was. Es gibt ja/kann ja viele Bilder von Seiten machen und so ne/

Daniel: mh/

Agnes: und deswegen hat der Daniel da recht (10. Kl., HS) (Z. 459-499).

Den Verwandten, die den Forschungspartnern Geschichten erzählen würden, die sie zwar nicht selbst miterlebt haben, von denen sie aber wiederum selbst von älteren Verwandten gehört hätten, würden die Jugendlichen nicht nur interessierter zuhören – so Christian. Nein, ihnen ist bezüglich der „menschlichen“ und nicht „sachlichen“ Geschichte (um die Begriffe Achims aufzunehmen) auch eine höhere Kompetenz zuzusprechen. Wovon die Geschichtsbücher nämlich keinen – oder jedenfalls einen für die Gesprächspartner nur unzulänglichen – Eindruck zu vermitteln vermögen, von menschlichem Leiden, das gelingt Erzählern in unmittelbaren sozialen Interaktionen viel eher. Wenn allerdings schon auf Bücher ausgewichen werden muß, dann sollten diese wenigstens reicher bebildert sein. Eine solche stärkere Bebilderung – so können die Forschungspartner wohl verstanden werden – ist zwar möglicherweise nicht mehr als ein schwaches Sur-

rogat für die Erzählungen der Verwandten, gewährleistet aber vielleicht doch mehr Anschaulichkeit, als dies in Geschichtsbüchern üblicherweise der Fall ist. Dies ist von Vorteil, denn:

Daniel: Dann haben die Jugendliche durch die Bilder mehr Erfahrungen, dann haben sie auch Lust zu lernen.

Diskussionsleiter: mh

Daniel: Und dann lesen sie sich das nicht einfach nur so durch, ja jetzt die französische Revolution da und da, und dann/

Agnes: Ja

Daniel: und wenn da jetzt so Bilder sind, wenn man sich jetzt hinein versetzen kann, dann bleibt dat auch im Kopf irgendwie hängen (10. Kl., HS) (Z. 1168-1178).

Bilder erleichtern das Lernen historischer Sachverhalte in zweierlei miteinander zusammenhängender Hinsicht: Zum einen steigern sie die Motivation der Schüler, sich überhaupt mit Geschichte zu beschäftigen, zum anderen gewährleisten sie dadurch ein besseres Einprägen und beugen damit einem raschen Vergessen vor.

Die Faszination und Aneignung von Fremdheit

Die Jugendlichen verwenden mehrfach die Wörter „Sitten“, „Bräuche“ oder „Lebensstile“ und heben diesbezüglich auf tiefgreifende historische Differenzen ab. Gerade diese Andersheit erregt ihr spezielles Interesse, und zwar umso mehr, als das Andere zum Fremden wird. Nicht zuletzt dieser Aspekt kann als Indikator für Modernität gelten. Die von Neugier und Interesse begleitete Erfahrung und Reflexion von Alterität und Fremdheit hat, wie in Kapitel II, 3 dargelegt wurde, noch keine allzu lange Geschichte. Die hier zu Wort kommenden Jugendlichen artikulieren solche Erfahrungen und Reflexionen, die ihre Empfänglichkeit speziell für das historisch Fremde dokumentieren. Die Textprotokolle sind reich an Beispielen für die Faszination vergangener Zeiten. Dies trifft etwa auf die frühkapitalistische Hexenverfolgung als eines besonderen historischen Faszinosums zu.

Heide: Ja, okay. Die Hexenverfolgung find ich auch/

Achim: (((lachend))) find ich auch ganz toll ((alle lachen))/

Heide: interessant. Ja also was da so passiert ist, ist ja auch ganz schön sensationell (8. Kl., Gym.) (Z. 1743-1748).

Der Besitz von Sklaven in der römischen Antike bietet ein weiteres (nicht ganz so spektakuläres) Beispiel:

Miriam: Weil mit den Römern das warn ja schon ganz andre sozusagen Sitten und so und wenn man dann Sklave war, das kann man sich ja heute auch schon schlechter vorstellen (8. Kl., Gym.) (Z. 140-143).

Die historisch verbürgte Existenz von Sklaven oder die frühkapitalistische Hexenverfolgung ist nicht allein etwas, das im Vergleich zu heute bloß anders wäre. Es ist fremd. Mit Boesch (1998: 77) kann man davon ausgehen, daß „das Fremde [...] nicht nur anders [ist], sondern auch *unvertraut*, und seine Unvertrautheit kann uns zugleich ängstigen wie anziehen.“ Die Schwierigkeiten sich vorzustellen, wie es wohl gewesen ist, ein Sklave zu sein oder deutlicher: wie die Hexenverfolgung verlaufen ist und warum sie überhaupt stattgefunden hat, bilden eben nicht nur Schranken der Imagination und mehr noch des Verstehens, sondern auch einen permanenten Anreiz zur weiteren Beschäftigung. Die Diskutanten und Interviewpartner bleiben zumeist nicht einfach bei der Feststellung von hermeneutischen Problemen stehen, sondern greifen immer wieder auf diese „schwierigen“ Themen zurück und versuchen, sie verständlich zu machen.

Ein Beispiel für einen solchen Versuch stellt der folgende Textauszug aus einer Diskussion zwischen Sechstkläßlern eines Gymnasiums dar:

Otto: Das kann ja auch immer wieder welche gegeben haben, die sich, äh, daraus Vorteile geschaffen haben, meinetwegen sagen, ich kann in die Zukunft sehen, daß dann so welche den, irgendwie so Propheten, daß diese Leute meinetwegen denen ein frisch geschlachtetes Lamm bringen, damit der aus den Gedärmen/

Sönke: [macht Kotzgeräusche]

Otto: in die Zukunft liest. Der guckt dann so, guckt dann immer so rum, ob das/

Sönke: kann man das essen?/

Otto: ob das, also soll der angeblich geguckt haben, was dann in der Zukunft passiert und hat den Leuten dann nur gesagt was die hören wollten. Dann haben die die Sachen behalten und haben die über dem Feuer gegrillt oder so was und haben die dann selber aufgegessen.

Simone: iih

Sönke: Also ich glaub daran eher nicht, weil das hat bestimmt jeder schon mal gesehen in den Asterix-Filmen, da kam das ja schon mal vor, so wat. Weil ich glaub/ja ich hab den früher schon mal gesehen da war ich noch etwas jünger. Und was die in den Viechern rumwühlen und schöne Sachen sehen, die sie sehen wollen, nee, da glaub ich nicht dran, weil wer packt schon freiwillig ohne Handschuhe in ein Viech rein.

Simone: Na ja, das kannst jetzt nicht sagen, ich mein jeder hat andre Interessen, das sieht man allein an uns vier. Er interessiert sich für Rom und Griechenland, ich nur für Ägypten und kann ja sein, daß es Menschen gab, die deiner Meinung warn und kann sein, daß es Menschen gab, die gesagt haben, ist mir egal, weiß ich nicht, ich will den andern/

- Sönke: da in Viechern
rumzuwühlen, ahaha schön/
- Simone: ja kann ja sein. Gehört ja zur Religion bei
denen irgendwie oder Kultur/
- Sönke: ich kann mir zwar vorstellen, daß denen
die Köpfe abgeschlagen werden, den Viechern, aber, ähm, daß die dann
da rumwühlen, nee, nicht so.
- Otto: Ja dann guck dir doch an, wenn ein Fisch gefangen wird, dann wird
der doch auch, dann kommen da doch auch die ganzen Sachen raus.
- Sönke: N Fisch kann ich mir noch vorstellen, ist ja auch klein, da kann man
nicht so viel rausholen, aber bei nem richtig dicken Schaf stell dir mal
vor du packst da rein.
- Simone: Da könntest auch nicht so viel rausholen im Gegensatz zu nem Ele-
fantem ((alle lachen)). Ja ist wirklich so. Du kannst bei uns weniger
rausholen, bei einem Menschen weniger/
- Sönke: da brauchst ne Kettensäge, um
den aufzuschneiden und wer wird schon in einen Elefanten reinfassen,
weißte wie tief das da reingeht? ((lacht)).
- Simone: Ja aber ist ja nur ein Beispiel/
- Veronika: da kann man drin wohnen
- Sönke: ((lacht)) Ich wohn im Elefant/
- Veronika: im Darm oder so/
- Simone: bah/((lacht))
- Sönke: Darmschleuder,
pft, pft/
- Otto: (...) Noch mal so zum Reinpacken, ähm, so mit, nur so mit den
Händen würd ich da auch nicht reinpacken, würd ich halt irgendwelche
Gummihandschuhe anziehen oder so was.
- Simone: Früher gabs ja auch gar keine Gummihandschuhe.
- Sönke: Latex. Aber trotzdem stell ich mir das etwas eklig vor, ja etwas ist
gut.
- Veronika: Denen hat das halt nichts ausgemacht, haben eben reingepackt
und fertig.
- Simone: Ja eben.
- Sönke: Barbaren
- Veronika: Deshalb hatten die da so (Haut)/
- Simone: Außerdem ham die wahrscheinlich
gedacht irgendwie gedacht, weiß ich nicht, irgendson Geist, der ist
schon weg von der Leiche und dann brauchen die dann nur irgendwie
reinpacken und dann passiert ihnen auch nichts, weil die gläubig sind
oder so sehr gebetet haben oder so/
- Sönke: mh/
- Simone: ich mein die gehn da nicht einfach
so/die machen bestimmt irgendwelche Kerzen und so/
- Sönke: mh/
- Simone: die singen und
tanzen dazu, ja und dann, ja weiß ich nicht, denken die nicht dran, oh
nein, ich kann nicht, also ich kann auch krank werden oder so/
- Sönke: mh/

Simone: son-
dern sie denken einfach nur, wir müssen den Menschen das sagen, was sie hören wollen.

Sönke: mh Aber trotzdem stell dir das mal vor, du legst, du stehst da vor/

Simone: ich
will mir das nicht vorstellen/

Sönke: vor nem Schaf und das ist aufgeschlitzt.

Simone: Ja was macht denn ne Hebamme, wenn sie n Kind rausholt, ja?
Das ist genau das gleiche, da muß sie auch den Bauch aufschneiden.

Sönke: Musse nicht.

Simone: Ja, okay, aber

Sönke: Aber sag ma mal so, wir fassen nichts, wir fassen nichts Fremdes an, fassen sozusagen was Vertrautes an, auch von Tieren. Die Anatomie ist doch ganz anders.

Simone: Ja der Mensch ist auch n Vertrauter gewesen oder so stimmt.

Sönke: Ja

Simone: Ich würd jetzt nicht zu dem Jungen da hinten in der Klasse gehen, Bauch aufschlitzen und dann da die Gedärme rausholen ((alle lachen)) da stellt man sich das ganz anders vor. Jetzt braucht man Infizierungsmittel, Skalpell, Handschuhe, weiß ich nicht.

Sönke: Infizierungsmittel?

Simone: Nein, Desinfizierungsmittel, boh, und das Skalpell und den Mundschutz, weiß ich nicht. Und dann braucht man ganz viel Licht, viel Erfahrung/

Sönke: und ne gute Ausbildung ((lacht)).

Otto: vor allem ne ruhige Hand. Das ist das wichtigste sonst schlitzt man einem noch die () auf.

Simone: Das ist genau wie früher war es selbstverständlich wahrscheinlich, daß man Kriege führt. Auch unter so Gruppen sich prügelt.

Sönke: mh

Simone: Okay das ist jetzt auch selbstverständlich ().

Sönke: Selbstverständlich

Simone: Aber Kriege führen, das war früher selbstverständlich. Wir Kinder denken jetzt, ähm, oh nein, wie kann man so was nur machen und so.

Sönke: mh

Simone: Wir denken einfach ganz anders, weil wir in einer ganz andern Situation sind, deshalb lernt man das ja auch in Geschichte.

Sönke: Situation kann man nicht sagen, aber man kann sagen, wir können noch nicht so denken wie Erwachsene, sonst würden wir das verstehen wie die früher gedacht haben. Dann würden wir ja sehen, daß das schon so ist, daß die vielleicht Krieg führen mußten deswegen (6. Kl., Gym.) (Z. 881-1023).

Sönke, Simone, Veronika und Otto diskutieren über die Existenz von Wahrsagern. Dies ist für sie deshalb von besonderem Interesse, da sie die Praktiken dieser „Propheten“ als fremd und nicht gleich nachvollziehbar empfinden: Da werden Tiere „aufgeschlitzt“ sowie in Gedärmen „herumgewühlt“ und das womöglich noch ohne Handschuhe. Keiner der Forschungspartner erweckt den Eindruck, er oder sie würde so etwas tun wollen oder können. Sönke nimmt nun eine Ausnah-

mestellung ein, da er nicht glaubt, daß es Wahrsager überhaupt gegeben habe. Unter Verweis auf Asterix-Filme erklärt er sie für pure Fiktion. Fiktion sind sie aber nicht allein deshalb für ihn, sondern – und dies ist viel entscheidender – weil er sich nicht vorstellen kann, daß Menschen so etwas tun, in Tiergedärmen herumwühlen etc. Die übrigen Diskutanten versuchen ihn allerdings von der Existenz solcher Wahrsager zu überzeugen. Dabei ist die argumentative Strategie, mit der sie dies tun, stets die gleiche: sie bilden Analogien, und zwar solche, die unproblematische Praktiken ihrer gemeinsamen sozio-kulturellen Wirklichkeit als Referenzpunkt haben. Das Schema verläuft immer nach dem Muster: Etwas, das in der (angenommenen) Vergangenheit unverständlich, ungläubhaft und fremd ist, wird in Beziehung gesetzt zu tatsächlichen Praktiken in der Gegenwart, die den vergangenen in bestimmten Hinsichten ähneln. Wesentlich sind auch die argumentativen Züge der Forschungspartner, in denen diese darauf aufmerksam machen, daß die fremdartigen Handlungen Teile des „Glaubens“, „Denkens“, der „Religion“ und der „Kultur“ der damaligen Menschen waren. Damit wird dem damaligen Tun der Status des bloß exotischen oder gar barbarischen genommen (Sönke spricht einmal ja sogar von „Barbaren“, wobei dieser Ausruf – allerdings zeigt dies vor allem die Tonbandaufnahme – mindestens halbironisch gemeint ist). Zum Ende der Sequenz kommen die Forschungspartner auch auf ein anderes historisches Beispiel zu sprechen, nämlich vergangene Kriege, und wenden auch hier dieselben argumentativen und kognitiven Operationen an: Mögen vergangene Geschehnisse uns heute zunächst noch so unverständlich erscheinen, so müssen wir doch prüfen, ob das nicht einfach mit unseren Vorstellungen von „Selbstverständlichkeit“ zu tun hat. Das, was für uns selbstverständlich ist, war es früher möglicherweise nicht, und das, was früher selbstverständlich war, ist dies bisweilen heute überhaupt nicht mehr. Die Einsicht in die sozio-historische Abhängigkeit eigener „taken for granted“ rückt nun interessanterweise ihrerseits zumindest in die Nähe eines historischen Determinismus. Dies sieht man daran, daß Sönke geltend macht, wenn wir verstünden wie Menschen früher gedacht hätten, dann würden wir vielleicht auch erkennen, daß sie etwas tun „mußten“. Festzuhalten ist jedenfalls, daß das zunächst „barbarisch“ Erscheinende nicht einfach aus dem eigenen Verstehenshorizont ausgeschlossen wird, sondern per Analogiebildungen in Form von Vergleichen mit selbstverständlichen gegenwärtigen Praktiken nach und nach in die eigenen kognitiven Strukturen integriert wird, wobei diese Strukturen selbst auch nicht bleiben was sie vorher waren, mithin nicht allein assimiliert, sondern gleichermaßen akkomodiert wird.

In vielerlei Hinsicht fremd ist wohl nicht zuletzt die NS-Vergangenheit. Das besondere an ihr ist, daß sie nun selbst die eigenen nächsten und vertrautesten Verwandten in ganz besonderer Weise zu Fremden

macht, sie gewissermaßen der Gegenwart noch stärker „entrückt“ als dies eine andere Vergangenheit vermöchte. Dies liegt daran, daß sich bei manchen der Forschungspartner beim Bedenken der Vergangenheit der eigenen Großeltern starke Zweifel bezüglich der Integrität ihres Handelns in der Zeit des „Dritten Reiches“ einstellen, die die eben noch vertrauten und geliebten Menschen ins Zwielficht rücken. Hierfür sei noch ein letztes Beispiel lediglich angeführt:

Miriam: Ja ich denk auch irgendwie, wenn ich immer mit meinen Großeltern darüber rede, denk ich immer so, wie die schon so ausweichen, irgendwie als wußten sie nichts da drüber oder vielleicht wissen se wirklich nicht so viel, aber ich denk immer irgendwie die wollen ausweichen und mir das nicht erzählen, weil es ihnen/weil sie es selbst auch nicht hören wollen oder vielleicht weil sie es selbst nicht wahrhaben, daß sie da nichts gemacht haben oder daß sie sich nicht getraut haben zu helfen oder so (8. Kl., Gym.) (Z. 676-686).

Akteurs- und strukturelle Perspektiven

Die Repräsentation des Nationalsozialismus und seine Funktion im Geschichtsbewußtsein der untersuchten Jugendlichen nimmt in unterschiedlichen Lebensaltern unterschiedliche Gestalt an – selbstverständlich nicht zuletzt aufgrund entsprechenden Unterrichts (s. Abschnitte 2.1 und 2.2). Bemerkenswerterweise ähneln sich die Äußerungen der Forschungspartner bezüglich dieser Zeit jedoch dahingehend, daß zumeist wenige Akteure als entscheidend für den Verlauf der Geschichte angenommen werden. Der Befund einer deutlichen Bevorzugung einer Akteursperspektive bei der Beschreibung und Erklärung historischer Sachverhalte begegnet dem Interpreten freilich auch bezüglich anderer Themen und Zeiten als die NS-Geschichte. Darüber hinaus ist allerdings auch (wenngleich deutlich seltener) zu beobachten, daß auf überpersonale, strukturelle und systemhafte Faktoren zurückgegriffen wird.

Sönke: [...] Hitler [...] der hat ja jeden vergast, der Jude war. [...]

Simone: Ja, da interessiere ich mich dafür, warum er das gemacht hat. [...] Weil er einfach Bock drauf hatte? Ja/und ja, weiß ich nicht, ja weil ich einfach mehr drüber wissen will (6. Kl., Gym.) (Z. 335-343).

Sönke und Simone jedenfalls thematisieren die NS-Zeit in der oben wiedergegebenen Sequenz in Termini hoch personalisierten Handelns. Beiden ist offensichtlich bekannt, daß Hitler und die Ermordung von Juden miteinander zu tun haben. Diesen Konnex konkretisieren sie dergestalt, daß Hitler selbst „jeden vergast [hat], der Jude war“. Daran ist besonders die Frage interessant, welche Motive Hitler wohl dazu bewegt haben könnten, so etwas zu tun. Der erste „probahalber“ von

Simone angefügter Erklärungsversuch, wird von ihr selbst wohl verworfen, jedenfalls als unbefriedigend erkannt. „Weil er dazu Bock hatte“ ist im Zusammenhang der Judenvernichtung für Simone mindestens keine ganz passende Plausibilisierung. Des weiteren ist bemerkenswert, daß die NS-Zeit, die hier einzig in der Person Hitlers und „den“ Juden konkretisiert wird, als ein unheimliches, nicht recht verständliches Faszinosum – gewissermaßen als ein psychologisches bzw. hermetisches Rätsel – aufscheint.

Nun sind Erklärungen, in denen vor allem auf Akteure abgestellt wird, nicht notwendigerweise auf einzelne Handelnde beschränkt, in historischen Kontexten zumal. Es finden sich dann auch mehrfach solche Narrative, in denen Kollektive eine wichtige Rolle spielen.

Interviewer: Wie kommt es denn eigentlich dazu, daß es heute anders ist als früher, als in der Antike?

Astrid: Ja, weil immer Revolutionen waren. Weil immer irgendwelche Leute haben das/also da waren Leute, denen hat das nicht gepaßt wies lief, dann ham die gesagt, ne wollen wir nicht mehr, ham sich dagegen gewehrt, dann haben immer mehr Leute eingesehen ist Scheiße, immer mehr Leute gewehrt und dann hat das halt alles revolutioniert. Und die Zeiten haben sich ja auch verändert. Entwickelt sich ja auch alles weiter (10. Kl., Gym.) (Z. 78-88).

An Astrids Erklärungsversuch wahrgenommen Wandels zwischen der Antike und der Gegenwart fällt auf, daß sie auf mehrere Akteure rekurriert. Allerdings geschieht dies, durchaus ähnlich zu Sönkes und Simones Überlegungen, vor allem unter Rückgriff auf Rekonstruktionen der Sichtweise von Innen, ohne daß überpersonale Aspekte historischen Geschehens berücksichtigt würden: Menschen paßt etwas nicht, sie artikulieren ihre Unzufriedenheit, wehren sich dagegen, andere Menschen schließen sich ihnen an und dann verändert sich alles. Außerdem verweist die Forschungspartnerin noch auf den allgemeinen Wandel der Zeiten, und die Entwicklung von überhaupt allem, ohne dies näher zu erhellen. Entscheidend bleiben die Akteure.

Interviewer: mh Wie kommts/wie kams zu diesen Revolutionen?

Astrid: Ja, wenn zum Beispiel ((lacht)), da ist ein König der sagt, ähm, alle Bauern/da gabs ja immer diese Klassengesellschaften, ne/ja die Bauern sind ganz unten und dann die, dann die. Dann ham die Bauern gesagt, ne dat is doof, wir wollen auch n bißchen mehr verdienen, wir wollen auch n bißchen mehr vom Leben haben und dann ham sich halt gewehrt und gesagt, ne wolln wir nicht mehr. Ja, so denk ich mal, daß die immer irgendwie, daß auch meistens so Leute, die unterdrückt worden sind, das gemacht haben (10. Kl., Gym.) (Z. 93-103).

In dieser Textsequenz erörtert Astrid etwas näher, wie sie sich Revolutionen vorstellt und bringt hier erstmals auch solche explanativen

Faktoren ins Spiel, die überpersonalen Charakter haben, sie benutzt den Begriff der „Klassengesellschaft“. Dies ändert ihren Erklärungsversuch nicht prinzipiell, immer noch finden Revolutionen vor allem statt, weil Menschen mit etwas nicht einverstanden sind, ihr Versuch gewinnt aber doch gewissermaßen an soziologischer Tiefe. Nun hat Astrid (zumindest in Ansätzen) ein gesellschaftstheoretisches Analyseinstrument in Händen, das ihr Revolutionen auch über die begrenzte Sicht von Akteuren hinaus verständlicher machen kann. Auf eine kurze Formel gebracht mag dies in etwa lauten: Bestimmte gesellschaftliche Unterdrückungs- und Machtverhältnisse prädisponieren zu revolutionären Umwälzungen. Damit sind Akteure keineswegs aus dem Blick, sie sind aber nun eher in ein Netz gesellschaftlicher Regeln, Normen und Werte eingebettet.

Auch in Karls Überlegungen spielen Akteure eine zentrale Rolle. Anders als bei Sönke und Simone handeln diese Akteure aber nicht quasi als Privatpersonen, sondern im Hinblick auf wirtschaftliche Interessen jenseits eines bloß individuellen Horizontes.

Interviewer: mh Und jetzt speziell auf den konkreten Fall bezogen in Deutschland, wie kams dazu, daß nach dem Nationalsozialismus sich Demokratie hier entwickelt hat?

Karl: Ja, das war halt durch die Franzosen, Amerikaner und die Russen und die Engländer. Die ham ja halt gesagt Deutschland wird geteilt, jeder kriegt n bißchen was. Und ja DDR war ja, äh, nicht richtig Demokratie, hieß zwar Deutsches Demokratisches Reich war aber keine Demokratie in dem Sinne, sondern war vorgeschriebene Demokratie sag ich mal. Ja und die Engländer wollten halt/äh die Amerikaner wollten halt n Absatzmarkt haben für ihre Industrie und Produkte. Dann ham sie sich gedacht, ja, dann bauen wa Deutschland wieder auf. Obwohl se selber noch, äh, England noch Schulden hatte und so bei den Amerikanern. Haben se das halt wieder aufgebaut, ja und dadurch hat sich dann die Demokratie entwickelt. In der DDR wars ja halt so, daß die, es gab zwar offizielle Demokratie, aber es war halt bei den Wahlen alles vorgeschrieben (10. Kl., Gym.) (Z. 119-138).

Eine deutliche Fokussierung auf strukturelle Faktoren zur Erklärung historischer Tatbestände findet sich allerdings, wie schon erwähnt, eher selten. Eine solche Ausnahme bildet Morus:

Morus: Und eben zum Beispiel bei den Römern wie die ihr Weltreich zusammengehalten haben, ja.

Interviewer: Und wie ham die das gemacht?

Morus: Wie die das gemacht haben?

Interviewer: mh

Morus: Ähm, also erstens hatten die ne Verfassung der Republik. Die Volksversammlung wählte, ähm, einen/also sozusagen, ja, der hieß ja Volkstribun und das ist der, ähm, der hat dann die politischen, ähm, Meinungen des Volkes durchgesetzt und dann war/die eigentlichen Be-

schlüsse wurden vom Senat und da wurde auch der Konsular, das war dann der oberste, der Chef dann und hinterher, ähm, ham die gemerkt, daß es so nicht mehr geht in der Republik und dann ham die so gemacht, daß die, daß irgendeiner für ein Jahr lang zum alleinigen Herrscher, ja eben zum Kaiser (6. Kl., Gym.) (Z. 16-31).

Morus Beantwortung der Frage, wie die Römer es geschafft hätten, ihr Weltreich zusammenzuhalten, mag triftig sein oder nicht – das soll hier nicht interessieren. Wichtig ist, daß er auf staatliche Institutionen sowie rechtlich verankerte politische Willensbildungsprozesse hinweist. Akteure handeln hier ganz deutlich nicht im gesellschaftspolitisch luftleeren, gewissermaßen privaten Raum, sondern, wie sich das schon bei Astrid andeutete, in einem politischen, rechtlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Kontext, der Handlungsmöglichkeiten eröffnet und begrenzt.

Zum Schluß dieses Abschnitts möchte ich mich noch einer bestimmten Form historischer Erklärungen aus der Akteursperspektive widmen, die in dem empirischen Material mehrfach zu finden ist. Es handelt sich dabei um etwas, das man als eine Parallelisierung von „großer“ Historie und „kleiner“ Alltagswelt bezeichnen könnte. Diese Engführung von kollektiv bedeutsamen Geschehnissen mit Erlebnissen und Erfahrungen in der eigenen unmittelbaren Lebenswelt findet man insbesondere bei den von mir befragten Hauptschülern. Ein zentrales Kennzeichen der Parallelisierung besteht darüber hinaus darin, daß sie vorzugsweise im Falle von Kriegen zur Anwendung kommt.

Simon: Heutzutage ist ja so/früher beim Ersten Weltkrieg da ham sie sich alle bekämpft, hier die Deutschen und die Russen und alle, ja und heutzutage ist das nicht mehr so, heutzutage verstehen sich die Menschen alle einwandfrei. Deswegen.

Interviewer: mh Und wie erklärst du dir das, daß es heute so ist und früher anders?

Simon: Tja, wie erklär ich mir das? Weil die Menschen denken vielleicht heutzutage anders. Was nützt denen das, wenn sie Krieg führen und sterben Menschen und haben se n bißken Land, was nützt denen dat? Ist genauso, wenn man irgendeinen andern schlägt, wat bringt ihnen dat? Hat der eine ein blaues Auge oder was, ja und du bist happy nation und dann wat soll das? (10. Kl., HS.) (Z. 65-79).

Warum gibt es heute keine Kriege mehr zwischen den Russen und den Deutschen, warum verstehen sich die Menschen „einwandfrei“? Simon erklärt sich das, indem er einen Vergleich zieht zu Konflikten zwischen zwei Menschen. Auch im Falle physischer Auseinandersetzungen zwischen zwei Personen, hat letztlich niemand etwas davon. Der eine trägt ein blaues Auge davon, und der andere ist „happy nation“, aber glücklich ist diese Lösung schlußendlich nicht. „Genauso“ – so Simon wörtlich – ist das im Falle von Kriegen. Da möchte die ei-

ne Partei mehr Land haben, führt Krieg gegen die andere Partei, dabei sterben Menschen und auch das ist eigentlich nicht etwas, was wirklich sinnvoll wäre oder sich – auch für die letztlich siegreiche Partei – lohnen würde.

Annette: Manchmal auch, da gibts dann immer Streit oder Krieg da, mh, Jerusalem oder so, irgendwo gibts ja dann Krieg und Streit und ich frag mich immer warum die Leute sich immer mit Krieg da erschießen oder töten, warum sie das machen.

Interviewer: mh

Annette: Warum wir nicht so wie normale Menschen/wenn ich mich jetzt zum Beispiel mit meiner Kollegin Streit hab, so wie letztes Mal, hatten wir Streit. Ich hab ihr keine reingehauen, so wie das irgendwo anders ist. Die prügeln sich vielleicht (). Nee wir ham darüber gesprochen und es war okay (8. Kl., HS) (Z. 547-558).

Annettes Textsequenz unterscheidet sich insofern von der Simons als sie sich nicht das „einwandfreie“ Einverständnis unter Menschen erklären möchte, sondern ganz im Gegenteil, weshalb es immer wieder zu Kriegen, wie etwa in Israel, kommt. Warum töten sich Menschen? Sie hat keine Antwort darauf, sie kann sich das nicht erklären. Die Begründung, die sie für ihre Ratlosigkeit entfaltet, entspricht in ihrer Struktur allerdings vollständig den Äußerungen Simons. Eigentlich, so Annette, bräuchte es keine Kriege zu geben, verhielten sich die Menschen in Israel oder andernorts doch nur so vernünftig, wie sie in bezug auf ihre Mitschülerin. Anstatt einen Streit mit Gewalt fortzusetzen oder eskalieren zu lassen, setzte sie auf die Kraft des Gesprächs und entschärfte damit die Situation. Die andersartige Struktur kriegerischer Auseinandersetzungen gegenüber Konflikten zwischen zwei Personen ist ihr noch nicht begreiflich, andernfalls wäre ihre Verwunderung über die „Unvernunft“ kriegerischer Parteien, wo eigentlich doch alles so leicht zu lösen wäre, nicht so groß.

Aber auch jenseits einer eins zu eins Gegenüberstellung von Konflikten zwischen zwei Personen und Kriegen findet sich eine Parallelisierung von „großer“ Historie bzw. Politik und „kleiner“ Alltagswelt.

Interviewer: Meinst du es gibt, kann das sein, daß es n dritten Weltkrieg gibt, glaubst du das?

Annette: Na ja, ich hab ja nicht einmal geglaubt, daß jemand am Mond kommt, oder am Mars, da glaub ich erst recht nicht dran. Aber Weltkrieg kann ich mir schon eher vorstellen. Weil wir sind im Moment nicht gerade so die Besten in Deutschland.

Interviewer: mh

Annette: Jetzt wollen wir/zum Beispiel den Raffelberg wollen wir abholzen jetzt alles mögliche. Dann wollen wir, ähm, ähm, in, also irgendwo noch n Kindergarten wegmachen, n Kinderheim wollen wir hier in Deutschland entfernen und so, daß da überall Fabriken oder so was

überall hinkommen kann. Und jetzt ham wir sogar, jetzt hat Deutschland sogar, jetzt wollen die sogar noch mehr haben. Das Land für die ist es ja schon zu klein. Die wollen noch mehr. Und dann gibts hier irgendwann n Kriegsangebot (8. Kl., HS.) (Z. 619-636).

Die Übergänge zwischen Verfehlungen auf lokaler Ebene und denen auf überregionaler, nationaler Ebene sind absolut fließend. Von der Abholzung des Raffelbergs, über die Schließung von Kindergärten bis zum Machtstreben einer ganzen Nation und dessen Einmünden in kriegerische Auseinandersetzungen gibt es keine qualitativen Sprünge, es ist alles ein einziges Kontinuum des Übels.

Daß es möglicherweise doch solche qualitativen Sprünge geben könnte, wird zumindest ansatzweise von Morus artikuliert:

Interviewer: Woran liegt das, daß es immer Krieg gibt?

Morus: Ja, daß eben niemand, es können nie alle Menschen auf der Welt die gleiche Meinung verfolgen. Es kommt ja meistens durch Meinungsverschiedenheiten zu Streit und dann eben auf politischer Ebene zu Konflikten (6. Kl., Gym.) (Z. 235-240).

Zumindest mag die begriffliche Unterscheidung von Streit, im Falle „normaler“ Meinungsverschiedenheiten, und Konflikten auf der politischen Ebene für ein solches ansatzweises Bewußtsein sprechen.

Multifaktorielle Begründungen versus kurze Verweisungsketten

Die Forschungspartner unterscheiden sich in ihren historischen Erklärungs- und Verstehensbemühungen auch hinsichtlich der Verwendung kurzer Verweisungsketten oder der Elaboration multifaktorieller Begründungen. Ein besonders eindrückliches Beispiel für den ersten Modus stellt Waltrauds im Methodenkapitel wiedergegebene und kommentierte „Erklärung“ der Entstehung des Ersten Weltkriegs dar: Das Kaiserpaar wird erschossen, das führt zum Ersten Weltkrieg. Bemerkenswert daran ist ebenso, daß die Forschungspartnerin ihrer Erklärung selbst nicht recht traut und deshalb auf anthropologische Grundkonstanten zurückgreifen muß. Kriege, so erklärt sie, entstehen überhaupt einfach deshalb, weil Menschen ich-süchtig seien. Beispiele für strukturell vergleichbare Ausführungen finden sich auch in anderen Interviews, wie etwa dem mit Magnus oder dem mit Jannette:

Jannette: Und, ähm, mit dem Feuer hat sich irgendwer vielleicht mal die Finger verbrannt, und hat gesagt, so geht das nicht mehr weiter, ich mach/ich erfind mal irgendwas, daß man das leichter machen kann. So irgendwie (6. Kl., HS.) (Z. 72-76).

Jannette stehen offensichtlich nicht vielfältige Faktoren zur Verfügung, um sich zu erklären, wie es zur Erfindung des Feuerzeugs gekommen ist. Stattdessen macht sie geltend, daß vermutlich ein Mensch sich einmal die Finger bei der Erzeugung von Feuer durch die Benutzung von Feuersteinen verbrannt und sich deshalb an die Erfindung des Feuerzeugs gemacht hat.

Auch in dem nachfolgenden Zitat von Magnus geht es um Erfindungen. Und auch bei ihm ist die Verweiskette recht kurz. Als entscheidende Ursache für technische Neuerungen überhaupt identifiziert er einen zentralen Umstand: die Bequemlichkeit des Menschen.

Interviewer: Warum/warum ist das passiert, warum wurden Maschinen überhaupt gebaut?

Magnus: Also ich würd sagen das kam einf/damals hat es ja auch schon in der Steinzeit angefangen. Irgendwann wurde das Rad erfunden und von da an ging das ja überhaupt erst richtig los mit dem Wagen und dann die Pferde davor spannen und alles. Damals warn das ja einfach die Sachen, wenn irgend etwas getauscht wurde, irgendwie Holz gegen Nahrung und der wohnte, weiß ich nicht, zwanzigtausend Meilen weg oder sonst was, dann sagte sich natürlich keiner, ich kann da jetzt nicht mit zwei Brettern unterm Arm hinlaufen und dann mit zwei Broten wieder zurück. Und dann wurde es einfach für bequemer empfunden, nen großen Wagen zu bauen, sich faul draufzusetzen, sollen die Tiere laufen und dann weiß ich nicht, direkt zwei oder drei Tonnen hinten drauf zu haben. Und dann hat es ja richtig angefangen. Dann die Römer ham damals ja erst so richtig losgelegt. Mit den Zelten und mit den Burgen und ich weiß nicht, der Fortschritt ist für mich einfach/einfach nur n Zeichen der Bequemlichkeit und vor allem der Faulheit der Menschen (8. Kl., HS.) (Z. 434-455).

Egal, ob es sich um die Erfindung des Rades in der Steinzeit, Zelte und Burgen in der Römerzeit oder anderen technischen Fortschritt handelt, immer sieht Magnus die eine alles entscheidende Ursache am Werk, die Bequemlichkeit und Faulheit der Menschen. Damit enthistorisiert er seine Erklärung bis zu einem gewissen Grad. Indem er nämlich eine anthropologische Grundkonstante als wesentlich annimmt, erhebt er eine ahistorische Kategorie in den Rang eines entscheidenden Explanans.

Interviewer: Und wie meinst du/warum ist es denn mittlerweile so geworden wos früher anders war/

Magnus: öh/

Interviewer: also du hast ja gesagt so ganz anders wars nicht, stellst du dir vor

Magnus: nein, nein, es war nicht ganz anders. Aber es hat einfach da

Interviewer: nee

Magnus: angefangen, mh, also da wo einfach da auf einmal das Geld aufgetaucht ist irgendwie und wenn man dann und vor allem dann wann große, große luxuriöse Fortschritte gemacht wurden. Weiß ich nicht, schöne Yachten, riesengroße Häuser, ich glaub von da an fing/von da an fing die Gier des Menschen erst richtig an. Weil dann kam glaub ich immer erst die Gier, von wegen, ja das will ich haben. Das will ich haben, das ist schön, das ist teuer, das bringt Ansehen, das hat kein anderer. Und ich würd sagen dann ging es los, daß alle Menschen einfach immer nur noch auf ihr eigenes Portemonnaie geachtet haben und im Endeffekt einfach ganz vergessen haben, was es/also was die andern Menschen zählen (8. Kl., HS.) (Z. 702-723).

Auch von einer anderen anthropologischen Grundkonstanten her, der angenommenen Gier der Menschen, erklärt Magnus einen großen Teil der historischen Entwicklung. Das Streben nach immer mehr Reichtum, der Ansehen und das Gefühl des Besonders-Seins verschafft, ist, so kann Magnus verstanden werden, einer der Hauptmotoren der Geschichte. Demgegenüber wird zweitrangig was andere Menschen zählen. Das Geld taucht auf, das führt dazu, daß die Gier der Menschen erst so richtig anfängt und es geht nur noch um die Vermehrung von Reichtum zur Mehrung des Ansehens.

Im Unterschied dazu macht Astrid im folgenden Textauszug verschiedene explanative Faktoren geltend, produziert sie, wie in Abhebung an die Wendung einer kurzen Verweisungskette auch gesagt werden könnte, eine etwas komplexer vermittelte Verweisungskette.

Interviewer: mh Dann können wa ja vielleicht zu dem zweiten Thema übergehen, was du genannt hattest, nämlich die Zeit des Nationalsozialismus/

Astrid: mh/

Interviewer: ähm, da hast du ja auch schon angefangen zu erzählen, was dich da besonders interessiert.

Astrid: Ja.

Interviewer: Vielleicht kannst du das auch wieder n bißchen näher noch ausführen.

Astrid: Ja, erstmal, daß die ganzen, also, die ganze Gesellschaft, die ganze Bevölkerung von allen Menschen so, ähm, wie heißt das denn, so ge-lenkt worden ist irgendwie/

Interviewer: mh/

Astrid: daß der gesagt hat, ja, das und das ist der, so müßt ihr sein und wer nicht so ist, ist falsch und das ist schon ziemlich heftig, daß er sie so beeinflußt hat können irgendwie. Und dann hat er ja auch so sein Bild gemacht, der Idealismus wie der Mensch sein muß. Also am besten blond, blauäugig und daß alle die halt braun und n bißchen dunkler warn direkt irgendwie dreckig und schmutzig warn.

Interviewer: mh

Astrid: Und daß er dann auch einfach/also daß er meint, er könnte darüber bestimmen wieviele Leute sterben, daß er einfach gesagt hat, so du und du ihr gefällt mir nicht, ihr kommt jetzt ins KZ und werdet vergast.

Interviewer: mh

Astrid: Weiß nicht. Ich versteh das auch nicht, wie so was an die Macht kommen konnte, ehrlich gesagt.

Interviewer: mh Wie stellst du dirs denn vor?

Astrid: Wie er an die Macht gekommen ist?

Interviewer: Ja, oder wies überhaupt zu dem Nationalsozialismus kam.

Astrid: Ja, ich weiß es nicht. Es ist einfach so, daß die Menschen so beeinflußbar sind halt. Da war mal son Experiment an ner englischen Schule oder amerikanischen Schule, ich weiß nicht, ham wir in Geschichte drüber gesprochen.

Interviewer: mh

Astrid: Und daß er einfach sagt, ja, daß er einfach so Zwiespalte da zwischen die ganze Bevölkerung und sagt, ja, wenn eure Nachbarn dunkel sind, dann setzt euch von denen ab, und er hat ja auch Gesetze für extra dunkelhäutige gemacht. Also daß sie nur Dunkle heiraten dürfen und nur von dunklen Rechtsanwälten beraten werden dürfen und all so was.

Interviewer: mh

Astrid: Und dann wurde ja auch/also er ist ja im Prinzip nicht selber an die Macht gekommen, er wurde ja hochgeh/äh/hochgebracht irgendwie von/weiß ich nicht mehr von wem genau.

Interviewer: mh

Astrid: Aber die ham ihm so die Macht übergeben im (Grunde).

Interviewer: mh Du hast auch gesagt, ähm, der hat die Leute gelenkt. Wie konnte er das?

Astrid: Ja, der hat die einfach beeinflusst. Er hat gesagt, ja, das ist alles schlecht, und er hat dann halt auch immer so, ja ich weiß auch nicht wie der das gemacht hat, aber so hinterhältig irgendwie halt/

Interviewer: mh/

Astrid: ja, das dürft ihr nicht und wenn ihr so was seht das ist unanständig. Und dann ham die Leute halt gesagt, ((angewidert)) öh mit euch wollma nichts mehr zu tun haben und dann hatten sich halt auch diese zwei Klassen wieder gebildet.

Interviewer: Und wieso meinst du ham die sich beeinflussen lassen?

Astrid: Ja. Ich denk mal da hat irgendwie/also es warn ja auch n paar im Widerstand/Widerstandskämpfer, so weiße Rose oder so was. Ich weiß auch nicht, wie die das gemacht haben. Die ham sich einfach beeinflussen lassen.

Interviewer: mh

Astrid: Ich kann mir das auch gar nicht vorstellen. Ich mein, so also man sagt ja immer man kann sich das nicht vorstellen. Aber ich denk mal das ist auch irgendwie auf die Situation bezogen. So situationsbezogen. Weil ich denk mal, da ist auch immer n Gruppenzwang irgendwie.

Interviewer: mh

Astrid: Wenn man irgendwie in ner Gruppe ist und die sagen, öh, ist Scheiße, dann sagt man ja vielleicht auch Scheiße. Und der hat die in ihrer Meinung ja auch eingeschränkt. Also wer irgendwas da gegen ihn gesagt hat, der wurde ja auch direkt vergast. Ja (10. Kl., Gym.) (Z. 146-233).

An dieser Stelle sei davon abgesehen, daß Astrids Ausführungen in vielerlei Hinsicht geradezu abenteuerlich falsch sind. Festgehalten werden soll vielmehr, welche verschiedenen Faktoren sie auflistet, die erklären helfen sollen, weshalb es zum Nationalsozialismus kam bzw. wie es kommen konnte, daß Hitler an die Macht kam und sie halten konnte. Die Forschungspartnerin macht folgende Punkte aus: Gesetzgebung (diskriminierende Gesetze für einen bestimmten Teil der Bevölkerung), Unterstützung durch einflußreiche Personen („die haben ihm die Macht übergeben“), Gruppenzwang/situative Faktoren, Einsetzung brutaler Herrschaftsmittel und die Beeinflussbarkeit/Manipulierbarkeit von Menschen überhaupt. Es bleibe undiskutiert, inwiefern die angegebenen Faktoren überhaupt als ernsthafte Kandidaten für eine triftige historische Erklärung in Frage kommen. Festzuhalten ist allerdings, daß gerade im Vergleich mit dem soeben zitierten Magnus oder der oben genannten Waltraud, Astrid einen Erklärungsversuch präsentiert, der – wie fehlerbehaftet auch immer – unterschiedliche explanative Faktoren ins Feld führt, und sich nicht auf eine einzige Ursache oder einen einzigen Grund beschränkt. Dies wird auch im nächsten und letzten Zitat dieses Abschnitts deutlich:

Astrid: Wär er [Hitler, C.K.] nicht gewesen, wer weiß, ob es ihn dann [den Zweiten Weltkrieg, C.K.] gegeben hätte, ne.

Interviewer: Was meinst du?

Astrid: Ja, so kenn ich mich auch nicht aus ((lacht)). Ich will auch nichts falsches sagen. Aber ich denk mal da müssen mehrere Teile zusammenkommen. Also (Kuchenähnlich), ich denk mal er war schon n Teil davon (10. Kl., Gym.) (Z. 255-261).

Welche Teile auch immer genau zusammenkommen müssen, um die Entstehung des Zweiten Weltkriegs zu erklären, so ist in jedem Falle klar, daß es *mehrere* Teile sein müssen, und nicht etwa ein einzelner Aspekt, gar einzig die Existenz der Person Hitler. Hitler ist zwar ein – wie auch immer zu gewichtender – Teil des ganzen kausalen Gefüges (Kausalität in einem weiten Sinne verstanden), gewiß aber nicht der einzige und allein entscheidende. So viel ist Astrid deutlich, auch wenn sie nicht in der Lage ist, die anderen Teile des Gefüges zu benennen und in ihrem Zusammenhang zu spezifizieren.

4 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Das historische Bewußtsein der hier untersuchten Jugendlichen ist spezifisch modern. Dies betrifft sowohl den Komplex „In Geschichte verstrickt“ als auch erst recht den des „Verwissenschaftlichten Geschichtsbewußtseins“. Was ersteren anbelangt, so zeigt sich im adoleszenten Interesse an vielerlei unterschiedlichen, gerade auch fremdkulturellen, historischen Wirklichkeiten, der Versuch einer Transzen-

dierung des eigenen Standorts; dies kann als typisch modern bezeichnet werden. Ähnliches läßt sich in bezug auf historisch vermittelte Identitätsbildungsprozesse behaupten, die eben nicht durch eine Auszeichnung des Eigenen bei einer Abwertung des Fremden charakterisiert sind. Modern ist das Geschichtsbewußtsein der Forschungspartner ebenso in der Hinsicht, daß es von szientifischen Imperativen durchdrungen ist. Die Verwissenschaftlichung weiter Teile unserer Lebenswelt überhaupt stellt einen wesentlichen Zug der Moderne dar, der auch vor unserem täglichen Umgang mit der historischen Welt nicht halt macht. Im Sprechen der Jugendlichen wird eine Verwissenschaftlichung ihres Geschichtsbewußtseins an den Themen Zeit- und Geschichtsbegriff, Kategorien zur Ordnung der Geschichte, Konzepte historischer Entwicklung, Formen der Geltungsbegründung historischer Aussagen sowie Modi historischen Verstehens und Erklärens, deutlich. Hier wird offenbar, daß die Forschungspartner auch bei ihrer eigenen Gegenwart in der Historisierung der Wirklichkeit keine Ausnahme machen, den Horizont des geschichtlich bedeutsamen nicht allein auf Europa oder allein auf die Geschichte „bedeutender Männer“ beschränken, Wandel und Kontingenz als zentral erachten, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit historischer Aussagen, nachprüfbare Belege sowie rational rekonstruierbare geschichtliche Behauptungen einfordern und schließlich historische Narrative zu erzählen vermögen, die unterschiedliche Begründungsstränge synthetisieren und auf kritische Nachfragen hin ausgerichtet sind.

Freilich ist die Diagnose einer Modernität des adoleszenten Geschichtsbewußtseins der kleinste gemeinsame Nenner der hier zu Wort kommenden Forschungspartner, der nicht verdecken soll, daß sich diese Modernität unterschiedlich (auch unterschiedlich komplex) äußert. Außerdem bedarf der generelle Befund vielfältiger Konkretisierungen und Ausdifferenzierungen. Diese sind nicht zuletzt entwicklungs-, schulart- sowie geschlechtstypisch. Darüber hinaus lassen sich auch unabhängig von der Frage nach der Modernität des historischen Bewußtseins interessante Beobachtungen anstellen. Ich gehe auf die einzelnen verhandelten Komplexe gesondert ein:

Historische Interessen und ihre Medien: Das von den Jugendlichen selbst ins Spiel gebrachte Konzept einer „greifbaren Vergangenheit“ bringt das, was an der Historie für die Forschungspartner das größte Interesse beanspruchen kann, auf den Begriff. Dabei zeigt sich, daß solch eine „greifbare Vergangenheit“ nicht allein die Gehalte des kollektiven Gedächtnisses betrifft, sondern ebenso solche Aspekte der Geschichte, in die man sich mittels historischer Artefakte oder besonders anschaulicher, spannender und authentischer literarischer oder filmischer Repräsentationen gut hineinversetzen kann. (Zu den literarischen Repräsentationen ist zu bemerken, daß sie vor allem bei den Gymnasiasten eine bedeutende Rolle spielen). In diesem Zusammenhang differenzieren die Jugendlichen auch unterschiedlich gute Arten

des Geschichtsunterrichts. Zum einen ist dies solch ein Unterricht, der einer „Mortifizierung“ historischer Phänomene durch einen monologisierenden Frontalunterricht zuarbeitet, zum anderen ein solcher, in dem Geschichte durch den Einbezug der Schüler, kreative Formen der historischen Vermittlung (etwa in Form „historischer Spiele“) sowie den Besuch von Museen bzw. historischen Stätten lebendig erfahrbar wird. Bei aller Unterschiedlichkeit im einzelnen wird außerdem eine grundlegende Zweiteilung historischer Interessen deutlich. Auf der einen Seite gibt es die historischen Themen, die Faszination erregen bzw. eine Projektionsfläche für Sehnsüchte darstellen – etwa die Lebensweise am Hofe Ludwigs des XIV. oder die archaische Steinzeit –, auf der anderen Seite die Themen, die ein „ernsthaftes“ Interesse beanspruchen – dies betrifft vorzugsweise das zwanzigste Jahrhundert, insbesondere die NS-Zeit und die beiden Weltkriege. Dabei fungieren diejenigen historischen Themen, auf die sich die Sehnsüchte der (zumeist jüngeren) Jugendlichen richten, nicht zuletzt als Palliative einer rationalisierten Moderne. Schließlich können geschlechtsspezifische Interessen ausgemacht werden. Während die Untersuchungsteilnehmerinnen bisweilen ein ausgeprägtes Interesse an der Ästhetik alter Dinge bzw. Lebensstile äußern, zeigen sich die Forschungspartner eher an kriegerischen Auseinandersetzungen sowie den dazugehörigen Kriegsgeräten interessiert.

Historisch vermittelte Identitätsbildung: Die historisch vermittelte Identitätsbildung der Jugendlichen unterscheidet sich je nach dem, welcher sozio-kulturellen Großkategorie sie sich zugehörig fühlen. Es läßt sich ein allgemeiner Trend feststellen, der beschrieben werden kann als Trend vom Allgemeinen zum Partikularen. Während die jüngeren Forschungspartner sich insbesondere auf die Kategorie der Menschheit überhaupt beziehen, spielen für die älteren Untersuchungsteilnehmer Geschlecht, soziale Klasse sowie Nation eine weit größere Rolle. Historisch vermittelte Identitätsbildung über die Kategorie der Menschheit überhaupt wird daran deutlich, daß die Jugendlichen ein temporale und sozio-kulturelle Unterschiede überbrückendes Band zwischen sich heute und Menschen aus mitunter ganz fernen Zeiten sowie außerordentlich differenten Kulturen spannen. Dabei wird insbesondere auf gemeinsame anthropologische Gemeinsamkeiten abgestellt. Was das Geschlecht anbelangt, so kann festgestellt werden, daß dies insbesondere für die Untersuchungsteilnehmerinnen eine wichtige Rolle spielt. In ihren Äußerungen machen sie bisweilen durch eine explizite Verwendung des Personalpronomens „wir“ in bezug auf Frauen in der Geschichte darauf aufmerksam, daß sie sich mit dem Leiden, Kämpfen, Lieben und Leben ihrer Geschlechtsgenossinnen der Vergangenheit identifizieren. Untersuchungsteilnehmer nun, die sich selbst als eher unterprivilegiert präsentieren, bilden ihre Identität nicht zuletzt vermittelt über ihre soziale Klasse. Das kann man an Äußerungen ablesen, in denen es, klassisch gesprochen, um Ausein-

andersetzungen zwischen Kapital und Arbeit geht. Die Zugehörigkeit zur Nation als Generator historisch vermittelter Identitätsbildung schließlich hat insbesondere für die ältesten Forschungspartner einen wichtigen Status. Dabei nimmt die NS-Geschichte eine herausragende Stellung ein. Dies zeigt sich vorzugsweise in einem Deutungsmuster, das verdichtet werden könnte zu der Formel „Wir fühlen uns als Opfer der NS-Geschichte“.

Differenzierungen des Zeit- und Geschichtsbegriffs: Die jugendlichen Forschungspartner verfügen über einen komplexen Zeit- und Geschichtsbegriff. Dies äußert sich in einer zunehmenden Verschränkung der drei Zeitebenen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Das bedeutet zum einen, daß die jeweiligen Ebenen nicht als Entitäten begriffen werden, die einfach für sich ohne Zusammenhang zu den jeweils anderen stehen würden. Es bedeutet zum anderen aber auch, daß jede Zeitebene Binnendifferenzierungen erfährt. Daher ist dann auch von der Gegenwart als einem Produkt der Vergangenheit, der Gegenwart als zukünftiger Vergangenheit oder der Gegenwärtigkeit von Vergangenheit die Rede. Dabei zeigt sich ein auffallender Unterschied. Während die Gymnasiasten eher geneigt sind, über ihre eigene Gegenwart als einer zukünftigen Vergangenheit nachzudenken, findet man bei den Hauptschülern bisweilen doch auch die Ansicht, die Zeitebenen fielen auseinander sowie die Vorstellung, in der Zukunft werde es überhaupt keine Geschichtsschreibung mehr geben, da sich ohnehin nichts Bedeutsames ereignen würde. Zur Aufhellung dieser Differenz wird die These aufgestellt, es gebe eine Korrespondenz zwischen der Wahrnehmung eigener Handlungsmöglichkeiten sowie eigener Bedeutung bzw. Ohnmacht sowie eigener Bedeutungslosigkeit und der Wahrnehmung des Zusammenhangs der drei Zeitebenen. Was nun die Zukunft betrifft, so ist ihr von seiten der Untersuchungsteilnehmer besondere Aufmerksamkeit sicher. Dies liegt vor allem daran, daß man nicht genau sagen kann, was in ihr geschehen wird. Mithin stellt sich den Jugendlichen der Erwartungshorizont weitgehend als offen dar. Eine Öffnung der Zeithorizonte läßt sich allerdings für die Vergangenheit nicht konstatieren. Der Erfahrungsraum bleibt bei den Forschungspartnern noch geschlossen. Trotz aller Offenheit des Erwartungshorizontes hat der Topos der Geschichte als Lehrmeisterin bei den Jugendlichen jedoch nicht gänzlich ausgespielt. Es ist allerdings so, daß es sich bei diesem Topos um ein ziemlich abstraktes Regulativ handelt, mithin genaue Anweisungen, wie man sich in Gegenwart und Zukunft aufgrund der Lehren der Geschichte zu verhalten habe, nicht erwartet werden.

Kategorien zur Ordnung der Geschichte: Im Laufe ihrer schulischen und außerschulischen Sozialisation spezifizieren die Forschungspartner den geschichtlichen Gegenstand immer mehr. Während dieser für die jüngeren Forschungspartner noch die gesamte – also auch außermenschliche – Naturgeschichte umfaßt, findet in späte-

ren Jahren eine deutliche Einschränkung statt. Nun gilt etwa die Entwicklung von Zellen als etwas der Naturwissenschaft Zugehöriges, nicht mehr aber der Geschichte. Während sich einerseits eine Spezifizierung und damit eine Einengung dessen, was Geschichte ist, beobachten läßt, kann andererseits ebenso eine Erweiterung des historischen Raumes festgestellt werden. Dies betrifft nun Raum in einem ganz wörtlichen Sinne. Die Jugendlichen interessieren sich nämlich nicht allein für ihre eigene Biographie als eines Teiles der Geschichte, sondern ebenso für die Deutschlands, Europas sowie schließlich auch außereuropäischer Kulturen und Länder. Allerdings trifft dies vor allem für die Gymnasiasten zu, die Hauptschüler äußern dagegen manchmal ganz explizit den Wunsch nach einer deutlichen Beschränkung des Geschichtsunterrichts auf Europa. Dieser Befund wird durch den Verweis auf unterschiedlich wahrgenommene gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten in einer globalisierten Welt interpretiert. Zusammenfassend kann gesagt werden, daß bei den Forschungspartnern zum einen eine Einschränkung dessen, was als Binnengliederung des Historischen Gültigkeit beanspruchen kann, stattfindet, als auch andererseits eine Erweiterung der kategorialen Apparatur zur Ordnung der Geschichte insofern sich vollzieht, als geographische Kriterien zur Anwendung kommen, die über die eigenen Landesgrenzen hinausweisen. Unabhängig von diesen Fragen können ebenso erste Anzeichen eines Bewußtseins von der unweigerlichen Selektivität historischer Darstellungen beobachtet werden. Dieser Tatbestand zwingt der Geschichte – bzw. geschichtlichen Repräsentationen – ganz eigene Ordnungskriterien auf.

Konzepte historischer Entwicklung: Sowohl die Kategorien des Fort- und des Rückschritts, Verfallsgeschichten wie auch Vorstellungen einer Entwicklung zum immer Besseren, die Wahrnehmung einer Wiederkehr des immer Selben sowie schließlich die Feststellung von Globalisierung und Verrechtlichung lassen sich allesamt in dem empirischen Material ausfindig machen. Dabei ist der Gedanke einer sich entwickelnden Geschichte allen Forschungspartnern gemein sowie die letztlich doch vorherrschende – mehr oder minder tiefsitzende – Überzeugung der Indeterminiertheit des historischen Prozesses. Dabei können zwei fundamental unterschiedliche Geschichtserzählungen ausgemacht werden, eine unilineare und eine ambivalente Geschichtserzählung. Erstere ist dadurch gekennzeichnet, daß es in ihr entweder um einen so gut wie gar nicht gestörten Rück- oder (was weitaus seltener und dann eher bei den jüngeren Forschungspartnern vorkommt) Fortschritt geht; letztere dadurch, daß eine abwägende Haltung gegenüber Fort- und Rückschritten in Vergangenheit und Zukunft eingenommen wird (findet sich eher bei den Älteren und den Gymnasiasten). Das Überwiegen von Verfallsgeschichten bei den unilinearen Geschichtserzählungen läßt sich damit erklären, daß den Jugendlichen die ungeheuren Möglichkeiten des Menschen, sich selbst auszulö-

schen, deutlich vor Augen stehen und damit ein naiver Fortschrittsoptimismus sich gewissermaßen von selbst verbietet.

Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen: Die Forschungspartner fordern Belege sowie die rationale, intersubjektive Nachvollziehbarkeit historischer Aussagen. Dabei ist ihnen bewußt, daß solche geschichtlichen Aussagen im Modus des Nachträglichem und von einem bestimmten sozio-historischen Standpunkt aus formuliert werden. Bereits bei den jüngsten Forschungspartnern kann gezeigt werden, daß sie erste Differenzierungen zwischen Fiktion und historischer Realität vornehmen. Jene mag zwar bisweilen dem Anschein nach historisch sein, den Prüfstein für Realitätshaltigkeit geben jedoch erst historische Beweise ab, wie sie etwa in Museen zu finden sind. Eine ganz besondere Sorte „fiktiver“ Historie stellen christliche und andere religiöse Geschichtsvorstellungen dar. Sofern diese mit wissenschaftlich begründeten Überzeugungen kollidieren, werden sie von den Jugendlichen als ungültig erachtet. Die Forschungspartner fordern mithin säkulare Geschichtserzählungen. Diese Forderung kann die Gestalt einer völligen Ablehnung religiöser Vorstellungen beinhalten oder aber eine Aussöhnung von Wissenschaft und Religion auf „höherer“ Ebene. Auf solch einer Ebene wird der Religion das Reich des Symbolischen und der Wissenschaft das Reich des Rationalen zugewiesen, wobei ein Widerstreit zwischen den beiden Diskursen umschiffert wird. Zugleich ist ebenfalls zu konstatieren, daß die Anwendung rationaler Kriterien von den Forschungspartnern bisweilen nicht konsequent durchgehalten wird, wobei sie sich dessen durchaus bewußt sind. Dieses zeitweise Ausscheren aus einem im engen Sinne rationalen Diskurs läßt sich vielleicht als Wiederverzauberung eines durch die Moderne entzauberten Alltags lesen, wie dies teilweise auch bei den historischen Interessen der Adoleszenten zu bemerken ist. In jedem Falle finden sich jedoch bei dem vorwiegend an rationalen Standards orientierten Umgang mit Geschichte Bevorzugungen der Jugendlichen für bestimmte Garanten historischer Wahrheit. Dies betrifft insbesondere eine deutliche Nobilitierung der Rolle des Augenzeugen bei einer gleichzeitigen kritischen Einstellung gegenüber mündlicher wie auch schriftlicher Tradierung.

Modi historischen Verstehens und Erklärens: Im empirischen Material tauchen Fragmente eines hermeneutisch-historischen Vokabulars auf, dem es um historisches Verstehen und Erklären geht. So sprechen die Jugendlichen beispielsweise davon, sich in etwas besonders gut „hineinversetzen“ oder „einfühlen“ zu können. Außerdem verständigen sie sich über „fremde Sitten“ und „Bräuche“. Gelingendes historisches Verstehen ist allerdings nicht voraussetzungslos, sondern an bestimmte Kriterien gebunden. Hemmnisse treten immer dann auf, wenn von Abstraktem, vom nur „Sachlichen“ die Rede ist; Erleichterungen dagegen dann, wenn die „greifbare Vergangenheit“ verhandelt wird. Solch eine Vergangenheit korreliert nicht mit dem zeit-

lich Näheren, sondern mit der Anschaulichkeit, die sie zu evozieren vermag. Diese wird vor allem durch materielle Spuren sowie durch Erzählungen im unmittelbaren sozialen Nahraum erreicht. Faszination und Verstehensbemühungen wecken gleichermaßen auch Aspekte der Geschichte, die den Jugendlichen besonders fremd erscheinen. Im Zentrum der Bemühungen um historisches Verstehen stehen Analogiebildungen, die stets ihren Ausgang von etwas Vertrautem nehmen, das dem Fremden noch am nächsten kommt. Damit vollziehen die Jugendlichen etwas, das man „reflektierende Nostrifizierung“ (Srubar 2001) nennen könnte. Bei genuinen Erklärungsversuchen ist zu beobachten, daß insbesondere auf Akteure abgestellt wird. Eher selten wird dagegen auf überpersonale Strukturen rekuriert. Besonders auffällig bei den historischen Erklärungsversuchen unter Rückgriff auf Akteure ist das, was man als eine Parallelisierung von „großer“ Historie und „kleiner“ Alltagswelt bezeichnen könnte. Diese Engführung der beiden Welten findet sich vor allem bei den Hauptschülern. Schließlich kann festgestellt werden, daß die explanativen Versuche der Forschungspartner sich darin unterscheiden, inwiefern kurze Verweisungsketten oder elaborierte multifaktorielle Begründungen in Anschlag gebracht werden. Kurze Verweisungsketten zeichnen sich nicht zuletzt durch einen bevorzugten Verweis auf anthropologische Grundkonstanten aus, mit deren Hilfe sich die Jugendlichen, zahlreiche historische Phänomene in monokausaler Manier zu erklären suchen. Multifaktorielle Begründungen dagegen sind durch eine Berücksichtigung vielfältiger möglicher explanativer Faktoren gekennzeichnet.