



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein
von Lehrlingen in Wien im Zeitraum 2009 – 2011

Verfasser

Stefan Schmid

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 312

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Geschichte (Diplom)

Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. DDr. Oliver Rathkolb

Ich danke Carla dafür, dass sie es mir ermöglicht hat, mein Studium als berufstätiger Vater abzuschließen. Ihr und unserer Tochter Rosa widme ich diese Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
I. Geschichtsbewusstsein: Theoretische Grundlagen.....	9
1. Definitorische Ansätze	10
2. Dimensionen und Analysekategorien.....	12
3. Assoziierte Begriffe.....	15
II. Methodische Orientierung	17
1. Ansätze der Geschichtsbewusstseinsforschung	17
2. Berufsschüler_innen als Zielgruppe.....	20
3. Interviews	22
3.1. Methodische Ansätze	22
3.2. Setting	23
3.3. Sample.....	24
3.4. Transkription.....	25
4. Metaphernanalyse.....	26
4.1. Linguistische Grundlagen	26
4.2. Ansatzpunkte für die Analyse	28
4.3. Vorgehensweise bei der Metaphernanalyse	30
4.4. Gütekriterien der Metaphernanalyse	33
5. Typenbildung	35
III. Einzelfallanalysen.....	39
1. Valmir – „Sachen, was ur lange her sind“	39
2. Marko – „Geschichte, die sollte man eigentlich wissen“	47
3. Mia – „Und die Sache hat sich“	56
4. Valeria – „Wirklich sehen, wie es wirklich war“	65
5. Melinda – „Eigentlich eh nur Krieg“	73
6. Florian – „Was weltbewegendes, was uns alle verändert und mitgerissen hat“	81
7. Kerstin – „Wir sind zu weit, wir sind schon viel zu weit“	88
8. Alexander – „Von den Grunddingen kommt man eigentlich nie ab“	98
9. Erbil – „Erfahrung: Was ich gelesen habe, was ich gehört habe oder was ich gesehen habe“	105
10. Gerhard – „Es ist so, wie der Mensch sich entwickelt hat“	113
IV. Typenbildung.....	121

1. Typ I – Historische Genese (Alexander, Gerhard).....	121
2. Typ II – Thematischer Filter (Kerstin, Florian)	122
3. Typ III – Unverständnis (Valmir, Mia, Melinda).....	124
4. Typ IV – Affektives Begehren (Marko, Valeria, Erbil).....	127
5. Tabellarischer Überblick	129
V. Schlussfolgerungen.....	131
1. Geschichtsbewusstsein zwischen Konvergenz und Divergenz	131
2. Die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Studie von Hintermann et al.....	138
VI. Anhang.....	145
1. Literaturverzeichnis.....	145
2. Abstract	149
3. Lebenslauf	150
4. Interviewleitfaden.....	152

Einleitung

Im Verlauf meines Studiums der Geschichte konzentrierten sich meine Interessen immer mehr auf unterschiedlichste Repräsentationen der Vergangenheit als auf die Erforschung des historischen Geschehens selbst. Seit Beginn meines Studiums war ich in verschiedenen Bereichen der historisch-politischen Arbeit engagiert. Ich arbeitete als Freiwilliger, neben- und schließlich hauptberuflich in der außerschulischen Jugendarbeit, als Betreuer von zeitgeschichtlichen Schulprojekten wie Workshops, Zeitzeug_innengesprächen¹ und Studienfahrten, als Berufsschullehrer und schließlich auch in der Lehrer_innenfortbildung im Bereich der politischen Bildung. Im Zuge meines Zivildienstes an der Internationalen Jugendbegegnungsstätte in Auschwitz befasste ich mich zunächst vor allem mit Gedenken als aktive Auseinandersetzung mit Geschichte. Dabei stieß ich auf den kulturwissenschaftlichen Leitbegriff Gedächtnis und beschäftigte mich mit Diskursen um Erinnerungspolitik und der gesellschaftspolitischen Relevanz von Zeitgeschichte. Mit zunehmendem Engagement im Bildungsbereich und mit meinem Lehramtsstudium gewannen pädagogische Aspekte im Allgemeinen, Themen der Gedenkstättenpädagogik im Besonderen und schließlich der Bereich des historischen Lernens an Bedeutung. Dieser Weg führte mich zur Auseinandersetzung mit Geschichtsbewusstsein, dem Leitbegriff der Geschichtsdidaktik.

Aufgrund meiner Erfahrungen als Berufsschullehrer weiß ich um die Gegebenheiten in der dualen Berufsausbildung gut Bescheid und verfolge zugleich, wie dieser Bereich ein vom restlichen Schul- und Bildungssystem in vielerlei Hinsicht isoliertes Dasein führt. Neben dem außerhalb der Berufsschulen vorherrschenden Unwissen über die Schulform selbst, die Lehrer_innenausbildung oder die Unterrichtsfächer trägt dazu auch eine weitverbreitete Ignoranz der Lehre in beinahe sämtlichen bildungspolitischen Debatten bei. Meine Forschungsarbeit zum Geschichtsbewusstsein von Lehrlingen bewegt sich in einem gesellschaftlichen Spannungsfeld zwischen zunehmend erodierten Ansprüchen an die Geschichte als *magistra vitae* einerseits und einer von Entertainment, Kommerzialisierung und Ritualisierung bestimmten Omnipräsenz von Geschichte andererseits. Insbesondere berufstätige Jugendliche befinden sich oft im Brennpunkt gesellschafts- und bildungspolitischer Debatten um vermeintlich fehlendes Geschichtsbewusstsein. Nachdem

¹ Der Unterstrich zwischen männlicher und weiblicher Form drückt aus, dass sich nicht alle Menschen in der bipolaren Geschlechteraufteilung wiederfinden wollen oder können.

beispielweise im Frühjahr 2009 Jugendliche mit einem Luftdruckgewehr auf Teilnehmer_innen einer Gedenkveranstaltung in Ebensee geschossen hatten und nur wenige Tage davor eine Wiener Schulklasse wegen antisemitischer Äußerungen und Störaktionen von einer Fahrt nach Auschwitz nachhause geschickt worden war, richtete sich die politisch-mediale Aufmerksamkeit auf das Geschichtsbewusstsein und die politische Bildung Jugendlicher. Nationalratspräsidentin Prammer konstatierte: „Das Geschichtsbewusstsein vieler Menschen fehlt, wenn ich mir die jüngsten Ereignisse ansehe“.² Bundeskanzler Faymann präsentierte mit Unterrichtsministerin Schmied einen „Maßnahmenkatalog für politische Bildung“³ und die Ministerin wollte „nicht zur Tagesordnung übergehen“ und verkündete: „Ich möchte alles im Schulbereich in die Wege leiten, damit so etwas wie in Ebensee oder Auschwitz nicht mehr passiert“.⁴ Die Bedeutung der Zielgruppe Berufsschüler_innen wurde dabei stets hervorgehoben. Beinahe zeitgleich wurde über die Ergebnisse der Studie „Wählen mit 16“ Eine Post Election Study zur Nationalratswahl 2008“⁵ berichtet, die erwerbstätigen Jugendlichen im Vergleich zu Schüler_innen eine wesentlich größere „Nähe zu autoritären, islam- und zuwanderungsfeindlichen Aussagen“⁶ attestierte. Die Forschung in diesem Feld erscheint für mich unter anderem aufgrund dieser Umstände besonders reizvoll. Mich interessiert dabei, welche Bedeutung Geschichte für Jugendliche hat, die zu einem großen Teil eine wenig erfolgreiche Schulbahn absolvierten, vergleichsweise wenig Geschichteunterricht hatten und einen – schon allein durch die Berufstätigkeit – in vielerlei Hinsicht erschwerten Zugang zu Bildung haben. Dieser zentralen Fragestellung näherte ich mich auf einer empirischen Grundlage in Form von Interviews so ergebnisoffen wie möglich an.

Zu diesem Zweck begann ich nach der Erstellung eines Arbeitskonzepts im Dezember 2009 und Jänner 2010 mit dem Führen von Interviews mit Berufsschüler_innen. Diese Interviews konzipierte ich mit der Absicht, sie so nah wie möglich an ungezwungenen

² OTS-Aussendung vom 15. 5. 2009. URL:

http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20090515_OTS0144/prammer-das-geschichtsbewusstsein-vieler-menschen-fehlt-wenn-ich-mir-die-juengsten-ereignisse-ansehe (abgerufen am 15. 11. 2012).

³ OTS-Aussendung vom 29. 5. 2009. URL:

http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20090529_OTS0333/faymannschmied-praesentieren-massnahmen-fuer-bessere-politische-bildung (abgerufen am 15. 11. 2012).

⁴ "Nicht zur Tagesordnung übergehen". derStandard.at, URL:

<http://derstandard.at/1242316170420/derStandardat-Interview-Nicht-zur-Tagesordnung-uebergehen?seite=5> (abgerufen am 15. 5. 2009).

⁵ Kozeluh, Ulrike et al. (2009): „Wählen mit 16“. Eine Post Election Study zur Nationalratswahl 2008. Befragung – Fokusgruppen – Tiefeninterviews. derStandard.at, URL:

<http://images.derstandard.at/2009/05/15/studie.pdf> (abgerufen am 15. 11. 2012).

⁶ Perlot, Flooh; Zandonella, Martina (2009): Wählen mit 16 – Jugendliche und Politik in Österreich. In: SWS Rundschau 49 (4), 420-445.

Gesprächen über Geschichte verlaufen zu lassen. Die durch einen Auslandsaufenthalt unterbrochene Arbeit an der Sammlung des empirischen Materials konnte ich erst im Herbst 2010 wieder fortsetzen und schließlich im Juni 2011 nach 18 Interviews beenden. Entsprechend der Interviewgestaltung legte ich auch bei der Analyse Wert auf die Annäherung an das Geschichtsbewusstsein der Interviewten abseits der Verifizierung von Arbeitshypothesen und der letztlich eindimensionalen Bezugnahme auf Wissen über die Geschichte. Zehn Interviews, ausgewählt nach Kriterien der größtmöglichen Varianz des Samples, analysierte ich nach dem Vorbild der Metaphernanalyse und bildete im Anschluss auf Grundlage der Fallbeispiele eine empirisch fundierte Typologie.⁷ Abschließend widmete ich mich den grundlegenden Erkenntnissen über Funktion und Bedeutung von Geschichtsbewusstsein und der Frage, inwieweit meine Ergebnisse eine über den Bereich der Zielgruppe Berufsschüler_innen hinausgehende Gültigkeit haben.

⁷ Bei der Konzeption meiner Diplomarbeit orientierte ich mich in mehreren grundlegenden Fragen, insbesondere im Hinblick auf die Forschungsansätze und die Typenbildung, an der 2003 erschienen Monographie „Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland“ der deutschen Erziehungswissenschaftlerin Viola Georgi.

I. Geschichtsbewusstsein: Theoretische Grundlagen

Geschichtsbewusstsein ist traditionell der Forschungsgegenstand der Geschichtsdidaktik. Als Fundamentalbegriff gewann er in dem Maß an Bedeutung, in dem sich die Geschichtsdidaktik von einer „Kunstlehre“⁸ des Unterrichtens, deren Empirie im Wesentlichen die Unterrichtspraxis war, zu einer „eigenständige[n], auf diesen Gegenstand bezogene akademische Disziplin“⁹ weiterentwickelte. Eine Voraussetzung dafür war neben der Diskreditierung von Geschichte als Gesinnungsfach und der damit verbundenen Vorstellungen von Geschichtslernen auch der kulturwissenschaftliche Paradigmenwechsel in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. „Forschungsansätze und Methoden des ‚neuentdeckten Feldes‘ der Geschichtsbewusstseinsforschung haben sich von Anfang an im interdisziplinären Schnittfeld von Geschichtswissenschaft, Pädagogik, Psychologie und den systematischen Sozialwissenschaften bewegt.“¹⁰

Vor diesem Hintergrund vollzog sich ein Wandel vom „*Geschichtsbewußtsein* zum *Geschichtsbewußtsein*“¹¹ (Hervorhebung im Original), mit dem die Didaktik auf „die besonderen subjektiven Vorprägungen, Annahmen, Wissensbestände, Einstellungen, Vorlieben, Interessenslagen und Absichten [stieß], die die Schüler und Schülerinnen immer schon mitbringen.“¹² „Die Erweiterung der geschichtsdidaktischen Perspektive, die sich nicht mehr allein auf Vermittlungsprozesse im Unterricht richtet, ist im Begriff des Geschichtsbewußtseins angelegt.“¹³ Folglich geht es nicht mehr darum ein „Abbild‘ der Vergangenheit zu vermitteln, auch nicht, bloßes ‚Verständnis‘ für vergangene Zeiten zu entwickeln, sondern [um] Geschichte als gegenwärtigen Bewusstseinszustand.“¹⁴ Der Begriff Geschichtsbewusstsein erfuhr in Verbindung mit wissenschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Diskursen zu Gedächtnistheorien, Geschichts- und Erinnerungskultur eine weit über die (schulische) Ver-

⁸ Rüsen, Jörn (2008): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, 13.

⁹ Georgi, Viola B. (2003): Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg: Hamburger Edition, 38.

¹⁰ Georgi (2003): Entlehene Erinnerung, 38.

¹¹ Rüsen (2008): Historische Orientierung, 13.

¹² Rüsen (2008): Historische Orientierung, 11.

¹³ Jeismann, Karl-Ernst (1990): „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Gerold Niemetz und Bodo von Borries (Hg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Metzler, 44-75, 46.

¹⁴ Jeismann (1990): „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts, 59.

mittlung von Geschichte und deren Fachdisziplin Geschichtsdidaktik hinausgehende Relevanz und wurde zu einem „Zentralbegriff der Debatten über historisches Lernen und Lehren“.¹⁵

1. Definitorische Ansätze

Karl Ernst Jeismann brachte mit der viel zitierten Charakterisierung von Geschichtsbewusstsein als „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“¹⁶ einen zentralen Aspekt auf den Punkt: „Mit der Erinnerung an die Vergangenheit werden immer auch Gegenwart und Zukunft als Dimensionen der aktuellen Lebenspraxis thematisiert.“¹⁷ Jörn Rüsen versteht den Begriff Geschichtsbewusstsein als „Inbegriff der mentalen (emotionalen und kognitiven, unbewußten und bewußten) Operationen, durch die die Erfahrung von Zeit im Medium der Erinnerung zur Orientierung der Lebenspraxis verarbeitet werden“.¹⁸ Der Erinnerungsarbeit des Geschichtsbewusstseins beschreibt er dabei als „Sinnbildung über Zeiterfahrung“.¹⁹ Hans-Jürgen Pandel schreibt hingegen, „daß Geschichtsbewusstsein mit ‚Erinnern‘ nichts zu tun hat“²⁰ und betrachtet es als eine narrative Kompetenz. „Die Geschichte(n) erfahren wir nicht, sondern sie werden tradiert, erzählt: Wir erinnern uns nicht an sie, sondern sie werden uns in einer kulturellen Kommunikation überliefert.“²¹

Carlos Kölbl geht zunächst von der Dreigliedrigkeit des Geschichtsbegriffs aus, die sich auf Geschichte als vergangene Ereignisse, Geschichte als Erzählungen von Geschehnissen und Geschichte als Kenntnis solcher Begebenheiten bezieht.²² Darauf aufbauend wirft er die Problematik auf, dass Geschichtsbewusstsein demnach „historisches Wissen“, die Fähigkeiten, „dieses zu synthetisieren sowie auszudrücken“ und „historische Phänomene rational [zu] rekonstruieren“²³ voraussetzt. Ein solches Verständnis des Geschichtsbewusstseins bezeichnet Kölbl als „Geschichtsbewußtsein im engeren Sinne oder verwissenschaftlichtes Geschichts-

¹⁵ Rüsen, Jörn (2001): Einleitung. In: Jörn Rüsen (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln: Böhlau (Beiträge zur Geschichtskultur, Bd. 21), 1-14., 1.

¹⁶ Jeismann, Karl-Ernst (1997): Geschichtsbewußtsein – Theorie. In: Klaus Bergmann et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, 42-44, 42.

¹⁷ Rüsen (2008): Historische Orientierung, 15

¹⁸ Rüsen (2008): Historische Orientierung, 14.

¹⁹ Rüsen, Jörn (2008): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, 61.

²⁰ Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik 12 (2), S. 130–142, 131.

²¹ Pandel (1987): Dimensionen des Geschichtsbewußtseins, 131.

²² Kölbl, Carlos (2004): Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung. Univ., Diss. Erlangen-Nürnberg, 2002. Bielefeld: Transcript, 21.

²³ Kölbl (2004): Geschichtsbewußtsein im Jugendalter, 22.

bewußtsein“²⁴, von dem er „Geschichtsbewußtsein im weiteren Sinne“ unterscheidet, „das auf das existentielle Verstrickt-Sein in Geschichte abstellt“²⁵ und ungeachtet der Ausprägung dieser Kompetenzen vorausgesetzt werden kann. Viola Georgi nähert sich der Vielschichtigkeit des Begriffs Geschichtsbewusstsein vor dem Hintergrund der Frage, „ob dieses nun eine Bewußtseins-, Wissens- oder Erinnerungsleistung sei.“²⁶ Bewusstsein könne dabei jedenfalls nicht „als alleiniges Bestimmungsmoment“ dienen, weil zum einen die Rolle der unbewussten und vorbewussten Elemente außen vor bliebe und zum anderen aus forschungspragmatischer Perspektive Bewusstsein ausgesprochen schwierig zu messen sei. Ein dominierender Wissensansatz fokussiere wiederum auf die „quantitative Bestimmbarkeit“ und vernachlässige qualitative Komponenten. Darüber hinaus bleibe fraglich, inwiefern die Ansammlung von Geschichtswissen mit der Beschaffenheit von Geschichtsbewusstsein korreliert. Die Auffassung von Geschichtsbewusstsein als Erinnerungsleistung setze jedenfalls voraus, dass Menschen sich an nicht selbst erlebte Begebenheiten erinnern können. Rüsen schreibt in diesem Zusammenhang von „Zeiterfahrung im Modus einer Erinnerung, die hinter die Grenzen der eigenen Lebenspraxis zurückreicht“.²⁷

Mit Georgi setze ich voraus, dass Geschichtsbewusstsein zwar „ein kulturelles und kein ‚natürliches‘ Phänomen ist. Es kann sich daher nur in dem Maße bilden, in dem historisches Bewusstsein in der Lebenswelt der Menschen anzutreffen ist.“²⁸ Georgi ergänzt, dass man sich „strenggenommen [...] den kulturellen Repräsentationen von Geschichtsbewußtsein“ nicht entziehen könne. Ich halte in diesem Zusammenhang die Worte von Heinz-Joachim Heydorn für zutreffend: „Die Natur des Menschen ist ... seine Geschichte, es ist kein Rückgriff auf eine andere Natur möglich.“²⁹ Rüsen führt zu historischer Bildung aus, dass man diese nicht einfach erwerben könne „und dann wie einen Besitz (als kulturelles Gütesiegel einer sozialen Position) ‚hat‘ (etwa nachweislich eines Reifezeugnisses, eines bestandenen Universitätsexamens oder prestigeträchtiger Historiographie mit Lederrücken und Goldschnitt im Bücherschrank).“³⁰ Diese Annahmen lassen sich insofern auf den Forschungsgegenstand Ge-

²⁴ Kölbl (2004): Geschichtsbewußtsein im Jugendalter, 23.

²⁵ Kölbl (2004): Geschichtsbewußtsein im Jugendalter, 23.

²⁶ Georgi (2003): Entlehene Erinnerung, 44.

²⁷ Rüsen, Jörn (1989): Lebendige Geschichte. Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1542), 94.

²⁸ Georgi (2003): Entlehene Erinnerung, 43.

²⁹ zit. n. Boenicke, Rosemarie (1995): Vernunft durch Bildung? Gedanken beim neuerlichen Lesen der Schriften Heinz-Joachim Heydorns. In: Peter Euler und Ludwig A. Pongratz (Hg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 169-183, 181.

³⁰ Rüsen (1989): Lebendige Geschichte, 93.

schichtsbewusstsein übertragen, als die Frage danach, ob jemand Geschichtsbewusstsein hat oder nicht hat, von vornherein auf einen Irrweg führt.

Unter diesen Vorzeichen sind die folgenden theoretisch-konzeptuellen Überlegungen zu Dimensionen und Analysekategorien zu betrachten, die durch die Festlegung eines Rahmens für Geschichtsbewusstsein gezwungenermaßen normativ arbeiten. Verschiedene Modelle, die Geschichtsbewusstsein fassbar, darstellbar und vergleichbar machen wollen, schaffen Voraussetzungen für die weitere empirische Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Ausprägungen von Geschichtsbewusstsein. „Will man diese unterschiedlichen Ausprägungen nicht im Sinne einer Defizithypothese interpretieren, nach der immer etwas ‚fehlt‘, so müsste die Andersartigkeit abgeleitet und plausibel gemacht werden.“³¹ Hans-Jürgen Pandel argumentiert, dass schon unser Sprachgebrauch irreführend ist, weil für Geschichtsbewusstsein grammatisch nur die Einzahl zur Verfügung steht, aber tatsächlich die Rede von einer „individuelle[n], mentale[n] Struktur [ist], die durch ein System aufeinander verweisender Kategorien gebildet wird.“³²

2. Dimensionen und Analysekategorien

Pandel schlägt für die Operationalisierung dieser mentalen Struktur ein aus „sieben aufeinander verweisende[n] Doppelkategorien“³³ bestehendes Bezugssystem vor, welches seiner Ansicht nach bereits im Prozess des Sprachlernens erworben wird. „In dem Maße, in dem das Kind diese grundlegenden Kategorien ausdifferenziert, erwirbt es jenes kognitive Bezugssystem, ohne das es weder Geschichte verstehen noch Geschichte erzählen könnte.“³⁴

„Diese Kategorien sind:

- Zeitbewußtsein (früher – heute/morgen)
- Wirklichkeitsbewußtsein (real/historisch – imaginär)
- Historizitätsbewußtsein (statisch – veränderlich)
- Identitätsbewußtsein (wir – ihr/sie)
- politisches Bewußtsein (oben – unten)
- ökonomisch-soziales Bewußtsein (arm – reich)

³¹ Pandel (1987): Dimensionen des Geschichtsbewußtseins, 131.

³² Pandel (1987): Dimensionen des Geschichtsbewußtseins, 132.

³³ Pandel (1987): Dimensionen des Geschichtsbewußtseins, 132.

³⁴ Pandel (1987): Dimensionen des Geschichtsbewußtseins, 132.

– moralisches Bewußtsein (richtig – falsch)“³⁵

Bodo von Borries unterteilt für die Studie „Geschichtsbewusstsein im interkulturellen Vergleich“³⁶ die Inhalte des Geschichtsbewusstseins auf Grundlage der folgenden Erfahrungsbereiche: Alltag, Jugend, Biographie, Politik, Religion und Weltanschauung und Identifikation. Die subjektiven Tätigkeiten, mit denen die Inhalte dieser Erfahrungsbereiche verarbeitet werden, bezeichnet von Borries als Operationen des Geschichtsbewusstseins. Er unterscheidet die folgenden – aktiven und passiven – Operationen: Beobachten, Wissen, Erfahren, Erklären, Schließen, Prognose erfragen, Beraten werden, Urteilen, Eingreifen, Vermitteln, Trauern, Ohnmächtig sein, Stolz sein, Rächen.³⁷

Im Hinblick auf seine Funktionsweise beschreibt von Borries „Geschichtsbewusstsein als System von Gleichgewichten und Transformationen“³⁸. Er bezieht sich dabei auf vier Bereiche, innerhalb dieser und zwischen diesen Ausgleichs- und Transformationsprozesse stattfinden. Diese sind:

„Schichten der Codierung (biographische Erfahrung, soziales Gedächtnis, kulturelle Überlieferung und methodisierte Wissenschaft),

Figuren der Sinnbildung (traditionale, exemplarische, kritische und genetische Struktur),

Verknüpfung von Zeitebenen und Geschichtsoperationen (im Sinne eines komplexen Geflechts von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmung und Zukunftserwartung durch historische Wahrnehmungen, Deutungen und Orientierungen),

Dimensionen der Verarbeitung (kognitive Einsicht, moralische Entscheidung, emotionale Bewegtheit und ästhetische Anschauung).“³⁹

Die Aussagekraft dieses Modells erschließt sich allerdings nicht damit, dass „alles mit allem zusammenhängt“, sondern [es geht] um recht konkrete und nachvollziehbare Äquivalente und Komplemente kognitiver und emotionaler Art“.⁴⁰ Das Ziel der Operationen des Geschichtsbewusstseins ist dabei die Herstellung und Erhaltung einer „Stimmigkeit“ des Bewußtseins-

³⁵ Pandel (1987): Dimensionen des Geschichtsbewußtseins, 132.

³⁶ Borries, Bodo von et al. (Hg.) (1994): Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges. (Geschichtsdidaktik, N.F., 9).

³⁷ Borries (1994): Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich, 105-112.

³⁸ Borries, Bodo von (2001): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen. Unter Mitarbeit von Andreas Körber. In: Jörn Rüsen (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln: Böhlau (Beiträge zur Geschichtskultur, Bd. 21), 239-280., 239.

³⁹ Borries (2001): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, 240.

⁴⁰ Borries (2001): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, 266.

zustandes“.⁴¹ Stimmig ist laut von Borries nicht mit widerspruchsfrei oder gar spannungslos zu verwechseln, sondern meint vielmehr eine „natürliche Befindlichkeit mentaler Ruhe und angenehmer Stabilität“.⁴²

An anderer Stelle fasst von Borries sein Konzept von Geschichtsbewusstsein zu einem aus vier taxonomisch ausdifferenzierten Ebenen bestehenden Modell zusammen, wobei das „Kriterium für die Differenzierungen im Begriff des Geschichtsbewußtseins je und je der Grad der Bewußtheit und der Vernünftigkeit [ist]. Die vier Stufen benennt von Borries wie folgt:

- ‚Unvermeidliche Geschichtsbestimmtheit‘
- ‚Geahnte Geschichtserfülltheit‘
- ‚Bemerkte Geschichtsüberliefertheit‘
- ‚Kritische Geschichtsreflexion““.⁴³

Rüsen erarbeitete eine Typologie der Geschichtsschreibung, in der er den „Sinnbildungsprozess [als] Vorgang des Erzählens“⁴⁴ identifiziert und beschreibt. Mit den von ihm herausgearbeiteten Figuren der Sinnbildung, die den Weisen des historischen Erzählens entsprechen, beschreibt er auch die (Erinnerungs-)Arbeit des Geschichtsbewusstseins mit Hilfe von vier Formen der narrativen historischen Kompetenz. Rüsen charakterisiert

- traditionales Erzählen,
- exemplarisches Erzählen,
- kritisches Erzählen und
- genetisches Erzählen.

Zwar beschreibt Rüsen's Kategorisierung in dieser Reihenfolge, vergleichbar mit von Borries' Stufenmodell, ein ansteigendes Maß an Vernunft und Reflexionsfähigkeit. Doch Rüsen führt aus, dass sich die „wesentliche Sinnbildungsleistung [aus der] Verbindung der unterschiedlichen historischen Erzählweisen“⁴⁵ ergibt.

⁴¹ Borries (2001): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, 266.

⁴² Borries (2001): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, 266.

⁴³ zit. n. Bergmann, Klaus (2000): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, 313.

⁴⁴ Rüsen, Jörn (1990): Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens. Originalausg. Frankfurt am Main: Fischer (Fischer Wissenschaft), 153.

⁴⁵ Rüsen (1990): Zeit und Sinn, 192.

3. Assoziierte Begriffe

Im Bedeutungsumfeld von Geschichtsbewusstsein befinden sich zahlreiche Begriffe wie Geschichtsbild, Geschichtsverlangen oder -begehren, geschichtliches Interesse historisches, Denken, historische Orientierung oder historisches Lernen, die Kölbl als „Teile der Binnenstruktur“⁴⁶ des Geschichtsbewusstseins ausmacht. An dieser Stelle gehe ich kursorisch auf den Begriff des historischen Lernens und die damit verbundenen Kompetenzen ein, weil insbesondere diese Konzepte für meine Arbeit von Bedeutung sind. In Anlehnung an Jeismanns Untergliederung der für das Lernen von Geschichte maßgeblichen geistigen Operationen in Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil⁴⁷ spricht Rüsen von Erfahrung, Deutung und Orientierung als Dimensionen historischen Lernens.⁴⁸

Die Betrachtung der Operationen des Geschichtsbewusstseins als Lernvorgänge setzt voraus, dass „nicht jede historische Erinnerung, nicht jede Erfahrung, Deutung und orientierende Verwendung der menschlichen Vergangenheit schon als historisches Lernen gelten soll.“⁴⁹

Im Mittelpunkt des historischen Lernens steht für Rüsen – auch abseits aller bewussten Anstrengungen des Lernens – die subjektive Aneignung von Geschichte in dem Sinn, dass „Geschichten (im Sinne von bewußten Erinnerungen und gedeuteter Vergangenheit) selber Teil der Lebensverhältnisse sind (z.B. der politischen Kultur oder höchst wirksamer Konstruktionen historischer Identität).“⁵⁰ Historisches Lernen bezieht sich also auf jene Tätigkeit des Geschichtsbewusstseins, die „einen Zuwachs an Erfahrung der menschlichen Vergangenheit, an Kompetenz zur historischen Deutung dieser Erfahrung und an der Fähigkeit, historische Deutung in den Orientierungsrahmen der eigenen Lebenspraxis einzufügen und wirksam werden zu lassen, erbringt.“⁵¹ Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner et al. nennen historische Fragekompetenzen, Methodenkompetenzen, Orientierungskompetenzen und Sachkompetenzen als Bereiche eines Kompetenz-Strukturmodells.⁵²

Dieser an der Oberfläche bleibende Überblick über die wissenschaftliche Verortung des Begriffs Geschichtsbewusstsein mit Hilfe verschiedener Theoriemodelle, Dimensionen und Ka-

⁴⁶ Kölbl (2004): Geschichtsbewußtsein im Jugendalter, 25.

⁴⁷ zit. n. Rüsen (2008): Historisches Lernen, 41.

⁴⁸ Rüsen (2008): Historisches Lernen, 61.

⁴⁹ Rüsen (2008): Historisches Lernen, 63.

⁵⁰ Rüsen (2008): Historisches Lernen, 64

⁵¹ Rüsen (2008): Historisches Lernen, 64-65.

⁵² Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander (Hg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una.

tegorisierungen soll den theoretischen Bezugsrahmen meiner empirischen Untersuchung offenlegen. Zwar war es mein Anspruch, die Ergebnisse der Analyse nicht in einem vorab definierten Bezugssystem herauszuarbeiten, doch in Form meines Vorwissens und darüber hinaus in Form verschiedener Ansatzpunkte für meine Arbeit, etwa für die Erstellung des Leitfadens oder für die Typenbildung, sind die dargelegten Überlegungen selbstverständlich auch eine Grundlage meiner Analyse. Des Weiteren halte ich den theoretischen Überblick für wichtig, weil Diskurse um den Begriff Geschichtsbewusstsein weitgehend auf den didaktischen Bereich beschränkt und in der Geschichtswissenschaft – im Unterschied zum Gedächtnisbegriff – außen vor bleiben. Kölbl sieht das Gedächtnis in Form seiner von Jan Assmann so genannten „Außendimensionen“, wie sie das kulturelle oder kommunikative Gedächtnis (als Unterform des kollektiven Gedächtnisses) darstellen“⁵³, von vitaler Bedeutung für das Geschichtsbewusstsein. Als Hintergrund für die mangelnde Synthese in diesem Bereich vermutet er Spannungen zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. Rüsen betrachtet die fehlende Berücksichtigung der geschichtsdidaktischen Erkenntnisse im zeitlich später ansetzenden Diskurs über Erinnerung und Gedächtnis in den Fachdisziplinen der „Kulturwissenschaften“ als „bemerkenswertes Zeugnis für disziplinäre Abschottung“⁵⁴. Angesichts der Tatsache, dass sich dieser Diskurs „von der Sache her aufs engste mit dem Geschichtsbewusstsein berührt“, sieht Rüsen den der Geschichtsdidaktik anhaftenden „Ruch eines bloß auf ‚Anwendung‘ oder ‚Vermittlung‘ gerichteten Bemühens“⁵⁵ als Ursache. Martin Lücke und Michael Sturm beschreiben in ihrem Beitrag „Stiefschwestern. Zum Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik“⁵⁶ die Ambivalenz der Verwandtschaft dieser beiden Disziplinen. In meiner Arbeit stehen nicht die klassischen, auf den Unterricht fokussierten, Fragen der Geschichtsdidaktik im engeren Sinne im Mittelpunkt und dennoch sind ihre Konzepte zur Erforschung der Repräsentation der Geschichte im Bewusstsein von Jugendlichen unverzichtbar.

⁵³ Kölbl (2004): Geschichtsbewusstsein im Jugendalter, 28.

⁵⁴ Rüsen (2001): Einleitung, 4.

⁵⁵ Rüsen (2001): Einleitung, 4.

⁵⁶ Lücke, Martin; Sturm, Michael (2008): Stiefschwestern. Zum Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. In: Michele Barricelli und Julia Hornig (Hg.): Aufklärung, Bildung, "Histotainment"? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, S. 27-41.

II. Methodische Orientierung

1. Ansätze der Geschichtsbewusstseinsforschung

Viola Georgi beschreibt in ihrer 2003 publizierten Dissertation „Entlehene Erinnerungen. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland“ zwei einander entgegengesetzte Ansätze in der Geschichtsbewusstseinsforschung, die auf unterschiedlichen analytischen Zugängen beruhen. Einen Großteil der Untersuchungen in diesem Bereich ordnet sie dabei normativen Konzeptionen des Geschichtsbewusstseins zu. „Im Vordergrund stehen Gestalt und Entwicklung sowie Aufgabe und Wirkung von Geschichtsbewußtsein. Dabei geht es in der Regel um die Identifikation von Kategorien, die nähere Aussagen zur Konstitution des Geschichtsbewußtseins erlauben.“⁵⁷ Zur Anwendung kommen in der Regel quantitative Untersuchungen mit standardisierten Fragebögen. „Der erste Zugang basiert auf eher normativen, am geschichtswissenschaftlichen Paradigma orientierten Konzeptionen des Geschichtsbewusstseins“⁵⁸. Nichtwissenschaftliche Formen der Geschichtsaneignung werden dabei auf der Folie der theoretischen Erkenntnisse als „triviales Geschichtsbewusstsein“ oder „historisches Bewusstsein im Alltag“ charakterisiert. Das ist dann problematisch, wenn diese Formen von Geschichtsbewusstsein nur insofern von Interesse sind, als sie normativ definierten Konzeptionen ungenügend entsprechen und nur über ihre Defizite im Vergleich zu normativen Ausgangspunkten beschrieben werden. Georgi nimmt in den methodologischen Überlegungen ausführlich auf jene „Geringschätzung alltäglicher Formen des Geschichtsbewusstseins“⁵⁹ Bezug. Für den zweiten Zugang stehen gerade diese „Geschichtsgeschichten“⁶⁰, in denen der subjektive Aspekt der Aneignung von Geschichte durch Individuen zum Ausdruck kommt“⁶¹ im Mittelpunkt des Interesses. Dabei wird auf einen hermeneutischen Zugang und Verfahren der qualitativen Sozialforschung gesetzt und auf das Verständnis der subjektiven Aneignung und Deutung abgezielt.

⁵⁷ Georgi (2003): Entlehene Erinnerung, 39.

⁵⁸ Georgi (2003): Entlehene Erinnerung, 39-40.

⁵⁹ Georgi (2003): Entlehene Erinnerung, 61.

⁶⁰ Knigge, Volkhard (1988): "Triviales" Geschichtsbewusstsein und verstehender Geschichtsunterricht. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, 106-131.

⁶¹ Georgi (2003): Entlehene Erinnerung, 40.

Johannes Meyer-Hamme gibt im Rahmen seiner 2009 erschienen Dissertation „Historische Identitäten und Geschichtsunterricht“ einen Überblick⁶² über jüngere empirische Studien zum Geschichtsbewusstsein und unterscheidet dabei zwischen durchwegs quantitativen, hypothesenprüfenden und nahezu vollständig auf qualitativen Erhebungsverfahren beruhenden rekonstruktiven Studien. Meyer-Hamme verortet in seinem Überblick über den Forschungsstand zahlreiche rekonstruktive Studien, von denen die „Mehrzahl der aktuellen und laufenden Empirieprojekte“ qualitative Methoden wählt. Diese von Georgi abweichende Einschätzung dürfte vor dem Hintergrund der „in den letzten Jahren massiv zugenommene[n] Forschungsarbeit“⁶³ eine entsprechende Verschiebung des Fokus widerspiegeln.

Für die vorliegende empirische Untersuchung kam aus mehreren Gründen nur ein qualitativer, rekonstruktiver Ansatz in Frage. Zum einen gehe ich davon aus, dass im Berufsschulbereich eine quantitative Befragung mittels standardisierter Fragebögen zum Thema Geschichtsbewusstsein in ihrer Validität von vornherein eingeschränkt wäre, weil entweder ein signifikanter Teil der Schüler_innen von einem – wenn auch übersichtlich und einfach gestalteten – Fragebogen überfordert wäre oder die Erhebung selbst nur oberflächlich ausfallen könnte. Diesbezüglich beziehe ich mich auf die Studie „Dissonante Geschichtsbilder? Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien“, für die 1332 Schüler_innen an 16 Schulstandorten befragt wurden. Christiane Hintermann bekräftigt im Endbericht zur Studie meine Annahme, wenn sie von einem grundsätzlich reibungslosen Ablauf, aber von erheblichen Verständnisschwierigkeiten im Fall einer HTL „mit einem Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund von bis zu 90 %“⁶⁴ berichtet. Wenn Hintermann schreibt, dass „Nachfragen auf Grund von Sprach- und/oder Verständnisschwierigkeiten selten waren“⁶⁵, ist diese Feststellung insofern zu relativieren, als insbesondere Berufsbildende Mittlere Schulen und Fachschulen in der Studie deutlich unterrepräsentiert waren.⁶⁶ Als Grund werden dabei erhebliche Schwierigkeiten bei der Kooperation mit dem BHS-/BMS-Bereich im Vergleich zum AHS-Bereich genannt. Der Bereich der Berufsschulen wurde wie so oft als „Sonderform“ im Bildungswesen gar

⁶² Meyer-Hamme, Johannes (2009): Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung. Univ., Diss. 2009 Hamburg, 2009. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, 26), 19-44.

⁶³ Meyer-Hamme (2009) Historische Identitäten und Geschichtsunterricht, 19.

⁶⁴ Hintermann, Christiane (2007): Dissonante Geschichtsbilder? Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Unter Mitarbeit von Gertraud Diendorfer, Petra Dorfstätter und Oliver Rathkolb. Demokratiezentrum Wien. Wien, 45.

⁶⁵ Hintermann (2007): Dissonante Geschichtsbilder?, 45.

⁶⁶ Erhebungen fanden an 16 höheren Schulen statt. An zwei Schulstandorten (Ungargasse und Margaretenstraße) wurden auch Schüler_innen Berufsbildender mittlerer Schulen befragt. Hintermann (2007): Dissonante Geschichtsbilder?, 41.

nicht berücksichtigt. Jene Verständnisschwierigkeiten, die Hintermann als Ausnahmefall beschreibt, dürften im BS-Bereich bei einem signifikanten Anteil der Schüler_innen auftreten, zumal gerade in diesem Bildungssegment auch abseits der Gruppe der Schüler_innen mit Migrationshintergründen Leseschwierigkeiten evident sind.

Zum anderen bin ich mit Georgi der Meinung, dass abgesehen von sprachlich oder anderweitigen kognitiv bedingten Verständnisschwierigkeiten „die beste Form, Geschichtsbewußtsein zu bergen, wohl das Gespräch ist“. ⁶⁷ „Nur in der Erzählung kann der geschichtenförmige Sinnzusammenhang der Lebensgeschichte und der Selbst- und Weltwahrnehmung eines Menschen seinen Ausdruck finden.“ ⁶⁸ Je weniger man davon ausgeht, dass Geschichtsbewusstsein maßgeblich eine Wissensleistung ist, desto schwieriger ist es, quantitative Methoden einzusetzen. Denn auch wenn vordergründig keine Wissensfragen gestellt werden, so müssen etwa Begrifflichkeiten vorausgesetzt werden oder es fehlen die in der Gesprächssituation gegebenen Möglichkeiten, beispielsweise Vorbehalte abzubauen oder latente Annahmen herauszuarbeiten.

Die für diese Arbeit gewählten Mittel der Datenerhebung und die korrespondierenden Methoden sind vom Motiv einer möglichst wirklichkeitsnahen Annäherung an das Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen bestimmt. In diesem Sinn nehme ich im Verlauf der gesamten Arbeit immer wieder Anleihe bei der empirisch fundierten Theoriebildung mit Hilfe der Ansätze der Grounded-Theory-Methode. Anselm Strauß beschreibt dafür erstens die Bildung theoretischer Konzepte von Beginn der Arbeit an, zweitens die an diesen Konzepten ausgerichtete Auswahl von Interviewpartner_innen (theoretisches Sampling) und drittens fortlaufende Vergleiche zur weiteren Ausbildung von theoretischen Konzepten als „Grounded Theory-Essentials“. ⁶⁹ Die für die Einzelfallanalyse grundlegenden Arbeitstechniken der Metapheranalyse zielen auf die Erfassung der schwer messbaren Dimensionen des Geschichtsbewusstseins ab. Die daran anschließende empirisch begründete Typenbildung systematisiert die gewonnen Erkenntnisse und eröffnet somit weitere Betrachtungsmöglichkeiten.

⁶⁷ Georgi (2003): Entliehene Erinnerung, 68.

⁶⁸ Georgi (2003): Entliehene Erinnerung, 68.

⁶⁹ Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 41.

2. Berufsschüler_innen als Zielgruppe

Zu Berufsschüler_innen als Zielgruppe dieser Arbeit erachte ich einige Anmerkungen schon allein deshalb als notwendig, weil erfahrungsgemäß vielen Absolvent_innen höherer Schulen das duale Ausbildungssystem, für das sich bundesweit mit rund 40 %⁷⁰ die relative Mehrheit der Jugendlichen eines Jahrgangs entscheidet, im Großen und Ganzen unbekannt ist. Die Tragweite dieses Umstands führt dazu, dass Berufsschüler_innen als „vergessene Mehrheit“⁷¹ in bildungspolitischen Debatten außen vor bleiben. Demgegenüber steht immer wieder eine hohe Aufmerksamkeit für das Geschichtsbewusstsein berufstätiger Jugendlicher, wenn es medial und politisch um Geschichtsbewusstsein vor dem Hintergrund des Umgangs mit der NS-Vergangenheit geht.

Für die Auseinandersetzung mit dem Geschichtsbewusstsein von Berufsschüler_innen halte ich es für wesentlich, dass sich dieser Gruppe zugehörige Jugendliche nicht grundsätzlich von anderen Jugendlichen unterscheiden. Diese Annahme steht allerdings nicht im Widerspruch dazu, auf einige spezifische Unterschiede einzugehen, die durch das Bildungssystem beziehungsweise die Arbeitswelt bedingt sind. Nora Sternfeld geht am Beginn ihres Beitrags über Geschichtsvermittlung mit Lehrlingen⁷² auf ebendiese Bedingungen in der Lehrlingsausbildung und ihre Bedeutung für die Auseinandersetzung mit Geschichte ein und weist dabei häufig präsente „verkürzte Deutungen und Zuschreibungen“⁷³ zurück. Berufsschüler_innen werden nur neun Jahre grundlegender Schulbildung zuerkannt und dabei spielt es im Bildungssystem keine Rolle, in welcher Schulstufe und mit welchem Abschluss die Schulpflicht erfüllt wird. Das bedeutet unter anderem, dass ein_e Berufsschüler_in im Vergleich zu einer_einem Schüler_in einer AHS wesentlich weniger Geschichtsunterricht erfahren hat. Da es für den Geschichtsunterricht an der Berufsschule keine Entsprechung gibt, liegen diese Erfahrungen auch in der Regel zumindest subjektiv weit zurück. Bei Untersuchungen an jeder anderen Schulform müsste die Rolle des Geschichtsunterrichts dementsprechend anders bedacht werden. Ein wichtiger Faktor ist darüber hinaus die Konzeption des dualen Ausbildungssystems, in dem der Schule bloß eine ergänzende Funktion zukommt, weil 80 % der Ausbildung

⁷⁰ Statistische Daten des BMUKK, URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/berufsschulen.xml#toc3-id5> (abgerufen am 14. 11. 2012). In Wien ist dieser Anteil etwas geringer.

⁷¹ "Berufsschüler sind eine vergessene Mehrheit". Der Standard, 24. 11. 2010, URL: <http://derstandard.at/1289608020535/Berufsschueler-sind-eine-vergessene-Mehrheit> (abgerufen am 14. 11. 2012).

⁷² Sternfeld, Nora (2010): Strukturen analysieren, Räume öffnen, Position beziehen. Geschichtsvermittlung mit Lehrlingen in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. In: Till Hilmar (Hg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien: Czernin, 325–345.

⁷³ Sternfeld (2010): Strukturen analysieren, Räume öffnen, Position beziehen, 331.

im Lehrbetrieb geschehen. Die (ökonomische) Verwertungslogik ist im gesamten Bildungsbe-
reich auf dem Vormarsch, aber der Lehrlingsausbildung schon aufgrund der Rolle des Ar-
beitsmarktes immanent. Historische Bildung muss sich unter diesen Vorzeichen zunehmend
zwischen ihrer überkommenen Funktion als „Gesinnungsfach“⁷⁴ und den populären Darstel-
lungsformen des „Histotainment“, die „widerspruchsfrei historische Wahrheit suggerieren
oder verkünden“⁷⁵ beweisen, um nicht ins „Visier bildungspolitischer Heckenschützen“⁷⁶ zu
geraten.

Für die vorliegende Studie befragte ich insgesamt 18 Schüler_innen im Alter von 15 bis 23
Jahren. Die Altersgruppen der 15 – 16-Jährigen, der 17 – 18-Jährigen und der über 19-
Jährigen sind dabei in etwa gleich groß. Mit 7 von 18 Schüler_innen sind Frauen unterreprä-
sentiert. 60 % der Interviewten haben keinen Migrationshintergrund.⁷⁷ Von den knapp 40 %
mit Migrationshintergrund haben zwei Schüler_innen Familien aus Serbien, jeweils eine_r
Familie aus Kroatien, aus dem Kosovo, aus der Türkei, aus Bosnien und aus Rumänien sowie
Serbien. Die interviewten Lehrlinge gehören den folgenden Berufsgruppen an: Restaurant-
fachmann_frau, Fleischer_in, Mechatroniker_in, Metalltechniker_in, Tierpfleger_in, Büro-
kaufmann_frau, Systemgastronomiefachmann_frau, Bankkaufmann_frau, Koch_Köchin,
Zahntechniker_in. Grundsätzlich führte ich an jeder Schule etwa zwei Interviews. Um die
Variation des Samples gezielter zu erweitern und aus damit zusammenhängenden organisato-
rischen Gründen fanden an meiner eigenen Schule überdurchschnittlich viele Interviews statt.
Für diese Arbeit habe ich mit den folgenden sieben Wiener Berufsschulen zusammengearbei-
tet: Berufsschule für Metall- und Glastechnik, BS für Kraftfahrzeugtechnik, BS für Verwal-
tungsberufe, BS für Lebensmittel, Touristik und Zahntechnik, BS für Bürokaufleute, BS für
Gastgewerbe und BS für Industrie, Finanzen und Transport.

⁷⁴ Bergmann (2000): Geschichtsdidaktik, 75.

⁷⁵ Bergmann (2000): Geschichtsdidaktik, 23.

⁷⁶ Krammer, Reinhard (2002): Reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Ziel des Geschichtsunterrichtes. Was tun
in der Praxis? Nicht ausgearbeitetes Manuskript für ein Referat, gehalten am Österreichischen Historikertag.
URL: http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/seminarbibliotheken-zentrale-seminare/an-der-grenze/212_Krammer-ReflektiertesGeschichtsbewusstsein.pdf (abgerufen am 14. 11. 2012), 1.

⁷⁷ Migrationshintergrund bedeutet hier, dass zumindest ein Elternteil nicht in Österreich geboren wurde.

3. Interviews

3.1. Methodische Ansätze

Entsprechend der Konzeption meiner Diplomarbeit, die auf eine möglichst wirklichkeitsnahe Auseinandersetzung mit Geschichtsbewusstsein abzielt, orientierte ich mich bei der Interviewführung am halbstandardisierten Leitfadeninterview⁷⁸ und an dem von Jean-Claude Kaufmann beschriebenen verstehendem Interview.⁷⁹ Der Fokus des Leitfadeninterviews liegt auf der Rekonstruktion subjektiver Theorien der Interviewten. „Subjektive Theorien meint dabei, daß der Interviewpartner über einen komplexen Wissensbestand zum Thema der Untersuchung verfügt.“ Der_die Interviewte kann sich dabei auch spontan auf offene Fragen äußern und benötigt allenfalls Unterstützung, damit auch implizite Annahmen formuliert werden können. Gerade für den Zielbereich Geschichtsbewusstsein halte ich diese Bedingungen für zutreffend. Der Leitfaden ist dabei in thematische Bereiche unterteilt, die jeweils Fragen verschiedenen Typs enthalten. Dabei ergänzen sich „offene Fragen“, „theoriegeleitete, hypothesenorientierte Fragen“ und „Konfrontationsfragen“, die „bis dahin vom Befragten entwickelten Theorien und Zusammenhänge [...] noch einmal im Licht konkurrierender Alternativen kritisch“ hinterfragen.⁸⁰ Während Uwe Flick beispielsweise vorschlägt, an der jeweiligen Stelle mehrere Konfrontationsfragen in den Leitfaden aufzunehmen, um stets eine passende parat zu haben, orientiert sich mein Leitfaden schon allein deshalb nur grundlegend an dieser Struktur, um im Gespräch keine Irritationen auszulösen. Mir war für den Leitfaden wichtig, zunächst thematische Aspekte zu umreißen, je nach kommunikativer Kompetenz der Interviewten offene oder eher theoriegeleitete Fragen in den Vordergrund zu stellen und durch – zum Teil konfrontatives – Nachfragen Missverständnissen entgegenzutreten und den_die Interviewpartner_in dazu zu bringen, eigene Positionen abzugrenzen.

Der Leitfaden erfüllte dabei einerseits die Funktion einer Gedächtnisstütze für mich und trug dazu bei, die Interviews trotz der angestrebten Offenheit der Gesprächssituation ausreichend vergleichbar zu gestalten. Mein Ziel war eine geführte Unterhaltung rund um die von mir gesetzten Schwerpunkte, die einem natürlichen Gespräch möglichst nahe kommen sollte. Kaufmann beschreibt die Herausforderung für den_die Interviewerin in der „Laborsituation“, die

⁷⁸ Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, 99-104.

⁷⁹ Kaufmann, Jean-Claude (1999): Das verstehende Interview. Theorie und Praxi. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz (Edition discours, 14).

⁸⁰ Flick (2005): Qualitative Sozialforschung, 100-101.

ein Interview mit sich bringt, folgendermaßen: „Auch wenn das verstehende Interview einen Rahmen bildet, der klar jenseits des Alltäglichen liegt, muß er [der Interviewer, Anm.] ihn als Interviewer doch banalisieren, solange er sich als Akteur darin bewegt.“⁸¹ Zu diesem Zweck wirkte ich den einer Interviewsituation immanenten Irritationen entgegen, indem ich mich nach Möglichkeit zugunsten des Erzählflusses des_der Interviewten zurückhielt, den geäußerten Standpunkten wertschätzende Aufmerksamkeit entgegenbrachte und für meine Fragen jeweils möglichst plausible Anknüpfungspunkte suchte. Inhaltlich legte ich eine möglichst große Zurückhaltung an den Tag, die ich – um nicht distanziert zu wirken – mit authentischem Interesse an den Standpunkten der Schüler_innen und Bemühungen um ein positives Gesprächsklima ausglich. Je eher der_die Interviewte Schüler_in von vornherein kommunikativ, sprachlich kompetent und für die jeweiligen Themen zugänglich war, desto besser war eine solche Interviewführung grundsätzlich möglich. Je weniger diese Voraussetzungen gegeben waren, desto wichtiger war der beschriebene Ansatz für die Gewinnung aussagekräftiger Materialien. Mit Hilfe des Leitfadens konnte ich sicherstellen, dass im Wesentlichen in jedem Interview alle von mir festgelegten Themen- beziehungsweise Fragenkomplexe berücksichtigt werden konnte.

Den dieser Arbeit beigelegten Interviewleitfaden erstellte ich mit der Absicht, Erzählanreize über Geschichte im Allgemeinen, über die Bedeutung von Geschichte im Lebensumfeld der interviewten Person und über die im ersten Teil dieser Arbeit umrissenen Analysekategorien des Geschichtsbewusstseins zu setzen. Dabei orientierte ich mich einerseits an den von Rüsen, Pandel und v. Borries herausgearbeiteten Dimensionen des Geschichtsbewusstseins und zum Teil auch am Leitfaden einer Studie von v. Borries.⁸² Die wichtigsten Kriterien waren dabei, Wissensabfrage weitestgehend oder gänzlich zu vermeiden und die Fragen so zu stellen, dass möglichst jede Person ungeachtet ihrer Bildung, ihres Interesses oder ihrer sonstigen Zugänge zu Geschichte sie beantworten kann.

3.2. Setting

Entscheidend für die Interviewführung war, den für die Schüler_innen unbekannten und sie tendenziell verunsichernden Elementen soweit als möglich entgegenzuwirken. Ich stellte mich als Student der Geschichte vor, der sich im Rahmen seiner Abschlussarbeit dafür interessiert,

⁸¹ Kaufmann (1999): Das verstehende Interview, 91.

⁸² Borries, Bodo von (1988): Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart: Klett, 172-175.

ob beziehungsweise wie sich andere für Geschichte interessieren. Sofern das nicht von vornherein klargestellt war, erwähnte ich auch, dass ich selbst Berufsschullehrer bin, aber dieses Projekt nichts mit meiner Arbeit als Lehrer zu tun hat. Um das zu unterstreichen, schlug ich den Interviewten generell die Anrede mit Du vor. Zur Unterstützung des angestrebten Gesprächsrahmens, bot ich auch etwas zu trinken an, versicherte die anonymisierte Auswertung, stellte klar, dass es im Rahmen des Gesprächs keine richtigen oder falschen Antworten gibt und keinerlei Wissen, Interesse oder sonstiges vorausgesetzt wird. Die Interviews fanden in Besprechungsräumen oder leeren Klassenzimmern statt und verliefen in der Regel ungestört. Am Ende der Interviews erkundigte ich mich stichwortartig nach noch nicht zur Sprache gekommenen personenbezogenen Daten, die mir für die Zusammenstellung des Samples relevant erschienen: Alter, Geburtsort, bisherige Wohnorte, Staatsbürgerschaft, schulische Laufbahn, Beruf und Nationalität der Eltern. Um eine bessere Einschätzung zum Verlauf des Interviews aus der Sicht der Interviewten zu erhalten, fragte ich auch nach den persönlichen Eindrücken, weiteren Fragen zum Interview oder meinem Vorhaben und sonstigen Bemerkungen. Die dabei erhaltenen Rückmeldungen, die als authentisch einzuschätzen sind, waren durchwegs positiv, nie negativ und zum Teil beinahe überschwänglich. Die Schüler_innen schätzten das Interesse an ihnen, das Gespräch über für sie zumindest teilweise interessante Themen und vermutlich nicht zuletzt die Abwechslung im Stundenplan. Alle Gespräche fanden während der Unterrichtszeit statt. Für das Ansuchen um die erforderliche Genehmigung des Stadtschulrates für Wien mussten Direktor_innen der einzelnen Schulen schon vorab einer Zusammenarbeit zustimmen. Bei der Vereinbarung von Terminen, dem Finden von Freiwilligen für die Interviews, dem Einholen der Zustimmung der Erziehungsberechtigten im Fall von minderjährigen Gesprächspartner_innen und schließlich der Durchführung der Interviews wurde ich von den Schulleiter_innen und Lehrer_innen stets unterstützt.

3.3. Sample

Angeleitet von den Annahmen der Grounded Theory⁸³ versuchte ich das Sample der Interviews so zu gestalten, dass sich darin eine größtmögliche Variation widerspiegelt. Dabei wird mit der Vorgehensweise des „theoretischen Samplings“ die „theoretische Sättigung“ angestrebt, die durch die Maximierung der Differenzen, also die Steigerung der Verschiedenartigkeit der Daten erreicht wird. Zu diesem Zweck müssen Datenerhebung und -analyse⁸⁴ auch

⁸³ Georgi (2003): Entlehene Erinnerung, 118.

⁸⁴ Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber, 69.

parallel erfolgen, um eine empirisch fundierte Theoriebildung zu erreichen. Schließlich können auch Kandidat_innen nicht im Vorhinein nach Kriterien wie generelles Interesse an Geschichte, leitende Geschichtsvorstellungen, thematische Interessen, familiäre Verstrickungen ausgesucht werden. Ich strebte also eine Stichprobe an, in der sich die Geschlechter, Altersgruppen, Nationalitäten, Berufsgruppen und soziale Schichten einigermaßen vielfältig widerspiegeln, um diese im Verlauf der Arbeit am Material auch nach qualitativen Kriterien auszurichten. Meine Möglichkeiten waren insoweit eingeschränkt, als ich auf die Zustimmung der jeweiligen Direktionen, die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrkräften, die freiwillige Meldung der Schüler_innen und – bei minderjährigen Schüler_innen – die schriftliche Einwilligung eines_einer Erziehungsberechtigten angewiesen war. In der Praxis zeichnete sich ab, dass es tendenziell schwieriger ist, Frauen, Migrant_innen, Menschen mit geringerer Sprachkompetenz beziehungsweise geringeren Deutschkenntnissen, Personen aus weniger auf Bildung ausgerichteten Familien und Personen ohne besonderes Interesse an Geschichte zu einem Interview zu überzeugen. Dieses Problem wurde durch die Situation, in der Klasse nach Interessierten Fragen zu müssen oder durch Lehrkräfte, die mit guten Absichten eher nicht diesen Kriterien entsprechende Schüler_innen für Interviews vorschlugen, verschärft. Im Rahmen der Auswahl von zehn aus ursprünglich achtzehn geführten Interviews für die Einzelfallanalysen konnte ich diese Schieflage zufriedenstellend korrigieren. Im Fall einer Klasse griff ich zum Zweck der Erweiterung des Samples in die gewünschte Richtung auch auf eine meiner eigenen Schüler_innen zurück. Vor dem Hintergrund meiner Erfahrung nach allen Interviews kann ich davon ausgehen, dass dieser Umstand keinen unerwünschten Einfluss hatte, zumal das Schuljahr zu diesem Zeitpunkt praktisch schon abgeschlossen war. Diese möglichst gezielte Auswahl von Interviewpersonen im Verlauf der parallel zur Interviewführung stattfindenden Datenauswertung charakterisiert die Grounded Theory. Repräsentative Aussagen, beispielsweise über die Verteilung bestimmter Ausprägungen von Geschichtsbeusstsein, sind auf diesem Weg nicht zu gewinnen.

3.4. Transkription

Die Interviews zeichnete ich mit einem Diktiergerät auf, was unter den gegebenen Bedingungen problemlos funktioniert hat. Für die Transkription verwendete ich die Software f4.⁸⁵ Die Metaphernanalyse erfordert eine vollständige wörtliche Transkription, aber auf wesentlich aufwendigere Verfahren, die etwa Betonung, Aussprache, Gestik etc. berücksichtigen, konnte

⁸⁵ Das Programm ist auf der Website <http://www.audiotranskription.de> verfügbar.

ich für diesen Zweck verzichten. Dialekte wurden von mir bei der Transkription der Standardsprache angeglichen und einzelne Passagen zu Gunsten der Lesbarkeit und Verständlichkeit vorsichtig geglättet. Zu diesem Zweck richtete ich mich nach den Vorschlägen für ein einfaches Transkriptionssystem im Praxishandbuch Transkription.⁸⁶ Dabei konzentrierte ich mich auf die für die Metaphernanalyse relevanten Punkte und kennzeichnete daher beispielsweise keine Gesprächspausen.

4. Metaphernanalyse

4.1. Linguistische Grundlagen

George Lakoff und Mark Johnson haben mit ihrer kognitiven Metapherntheorie einen Grundstein für die Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung gelegt. Ihre zentrale Annahme ist dabei, dass Metaphern kognitive Modelle zur Strukturierung der Wirklichkeit sind. „Die primäre Funktion der Metapher ist die, uns zu ermöglichen, daß wir eine Art der Erfahrung von einer anderen Art der Erfahrung her partiell verstehen können.“⁸⁷ Wenn also beispielsweise im Zusammenhang mit Theorien von *Grundsteinen*, *Säulen*, *Gebäuden*, *Fassaden* etc. die Rede ist, sind diese Metaphern keineswegs in erster Linie oder gar ausschließlich ein rhetorischer „Aufputz“, sondern verweisen auf das Verständnis von einem Gebäude, das wiederum Aufschluss über das mit diesen Metaphern verbundene Denken und Handeln geben kann. Lakoff und Johnson behaupten, dass „der größte Teil unseres normalen Konzeptsystems metaphorisch strukturiert ist; das heißt, daß wir die meisten Konzepte partiell von anderen Konzepten her verstehen.“⁸⁸ Als Beispiel für die Minderheit der direkt verstandenen Konzepte führen Lakoff und Johnson das für den Menschen elementare Raumkonzept⁸⁹ von unten und oben an und verdeutlichen damit zugleich, dass der metaphorischen Ausdrucksweise eine umso größere Rolle zukommt, je weniger konkret, lebensnah und alltäglich ein Erfahrungsbereich ist. Die Bedeutung von unten und oben wird als grundlegende Orientie-

⁸⁶ Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg: Eigenverlag, URL: <http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> (abgerufen am 25. 8. 2012), 19-21.

⁸⁷ Lakoff, George; Johnson, Mark (2007): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag, 177.

⁸⁸ Lakoff/Johnson (2007): Leben in Metaphern, 70.

⁸⁹ Lakoff/Johnson (2007): Leben in Metaphern, 70.

runingsmetapher auf zahlreiche weniger unmittelbarere Bereiche übertragen⁹⁰ (*raufkommen, oben sein, aufstehen, bergab gehen, untergraben* u.v.m.).

Metaphern zeichnen sich also dadurch aus, dass mit ihrer Hilfe für die Darstellung komplexer und zumeist abstrakter Erfahrungszusammenhänge auf alltagsnähere Konzepte zurückgegriffen wird. So kann eine Theorie etwa mit Begriffen, die sich in ihrem eigentlichen Sinn auf Gebäude beziehen, anschaulich dargestellt werden, weil uns der Aufbau von Gebäuden – vom Fundament bis zum Dach – im Allgemeinen vertraut ist. „Welche Bedeutung das Wort Fundament beispielsweise in dem metaphorisch definierten Bereich (Theorie) hat, hängt davon ab, wie das metaphorische Konzept *Theorien sind Gebäude* im Einzelnen benutzt wird, um das Konzept *Gebäude* zu strukturieren.“⁹¹

„In allen Lebensbereichen [...] definieren wir unsere Realität von Metaphern her und handeln auf der Basis der Metaphern. Wir ziehen Schlußfolgerungen, verfolgen Ziele, gehen Verpflichtungen ein und führen Pläne aus: Und das alles geschieht auf der Grundlage dessen, wie wir unsere Erfahrungen – bewußt oder unbewußt – mittels der Metapher partiell strukturieren.“⁹² Lakoff und Johnson beschreiben Metaphern des Weiteren als mögliche „sich selbst erfüllende Prophezeiungen“⁹³, weil das durch die Metapher geleitete Handeln schlussendlich „die Metapher in ihrer Fähigkeit [stärkt], unsere Erfahrung kohärent zu machen.“⁹⁴ „Die Metapher steht uns als äußeres, zwingendes Faktum gegenüber – es wird für wahr gehalten, wie die Metapher konzeptualisiert.“⁹⁵

Von besonderem Interesse im Hinblick auf ihre Aussagekraft sind weniger die blumigen Sprachbilder, die auf den ersten Blick als Metaphern erkannt und häufig bewusst als solche eingesetzt werden. Aufschluss über sonst schwer erfassbare kognitive Modelle geben vielmehr jene alltäglichen Metaphern, welche als solche oft erst entschlüsselt werden müssen. Für die kognitive Metapherntheorie nicht oder nur indirekt von Interesse ist die kleine Gruppe von „solitäre[n] metaphorische[n] Ausdrücke[n], die für sich allein stehen und in unserer Sprache

⁹⁰ griechisch *metaphérein* = anderswohin tragen. Duden, URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Metapher> (abgerufen am 15. 11. 2012).

⁹¹ Lakoff/Johnson (2007): *Leben in Metaphern*, 66.

⁹² Lakoff/Johnson (2007): *Leben in Metaphern*, 182.

⁹³ Lakoff/Johnson (2007): *Leben in Metaphern*, 179.

⁹⁴ Lakoff/Johnson (2007): *Leben in Metaphern*, 179.

⁹⁵ Schmieder, Christian (2007): *Die Spermien und das Meer: Metaphernanalyse als qualitative Methode*. *metaphorik.de*, URL: <http://www.metaphorik.de/aufsaeetze/schmieder-spermienundmeer.pdf> (abgerufen am 10. 11. 2012), 7.

bzw. unserem Denken nicht systematisch genutzt werden.“⁹⁶ Ein häufig angeführtes Beispiel für eine solche auch als „tot“ bezeichnete Metapher ist der Begriff „Tischbein“. Bei dieser Klassifizierung geht es nicht darum, dass Tischbein ein gängiger, festgeschriebener oder auch lexikalisierter Begriff ist, sondern dass das zugrundeliegende metaphorische Konzept „ein Tisch ist ein Mensch (oder ein Lebewesen)“ keine weiteren Entsprechungen in unserer Sprache findet, also isoliert ist.

Für die systematische Metaphernanalyse als qualitative Forschungsmethode sind von den Überlegungen der kognitiven Metapherntheorie zunächst zwei Begrifflichkeiten zentral: Metapher und metaphorisches Konzept oder Modell. Eine Metapher ist für den Gebrauch in der Analyse jede Redewendung oder Formulierung, welche in einem strengen Sinn mehr als bloß wörtlich verstanden werden kann. Wenn beispielsweise eine Person sagt, dass ihre Familie aus diesem oder jenem Land kommt, handelt es sich dann um eine Metapher, wenn aus dem Zusammenhang heraus klar ist, dass es sich nicht etwa um die konkrete Rückkunft aus dem Urlaub handelt, sondern zum Beispiel der Geburtsort der Eltern oder Großeltern gemeint ist. In diesem Fall wird die Migration der Familie als Weg beschrieben. Solche Metaphern sind für qualitative Untersuchungen relevant, wenn die wörtliche Bedeutung aus dem Quellbereich (Weg) auf den jeweiligen Zielbereich (Migration) übertragen wird. Von einem metaphorischen Modell wird gesprochen, wenn mehrere kohärente Metaphern einem entsprechenden Bild, in dem ein bestimmter Quellbereich einem Zielbereich entspricht, zugeordnet werden können. In diesem Beispiel von Migration könnte etwa von „*bergauf gehen*“, „*große Sprünge machen*“, „*schnell gehen*“, „*Etappen*“ etc. die Rede sein.

4.2. Ansatzpunkte für die Analyse

Mithilfe metaphorischer Modelle können „vorbegriffliche Orientierungen des Denkens und Erlebens“⁹⁷ ergründet werden, die kaum oder gar nicht direkt abgefragt werden können. Die Metaphernanalyse „eröffnet eine Möglichkeit, unbewusste Einstellungen oder verborgene Vorstellungshorizonte herauszuarbeiten.“⁹⁸ Die Analyse von Metaphern ist eine Analyse der Sprache in Bezug auf Leitlinien unseres Konzeptsystems, deren wir uns in der Regel nicht bewusst sind. „Da Kommunikation auf dem gleichen Konzeptsystem beruht, nach dem wir

⁹⁶ Lakoff/Johnson (2007): *Leben in Metaphern*, 68.

⁹⁷ Schmitt, Rudolf (2003): *Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse*. Forum Qualitative Sozialforschung, URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/714/1547> (abgerufen am 10.11. 2012), 2.

⁹⁸ Schmieder (2007): *Die Spermien und das Meer: Metaphernanalyse als qualitative Methode*, 5.

denken und handeln, ist die Sprache eine wichtige Erkenntnisquelle dafür, wie dieses System beschaffen ist.“⁹⁹ „In dem [die Metaphernanalyse] die metaphorischen Muster, durch die hindurch verstanden wird, selbst zur Sprache bringt, fungiert sie als Verstehen des (alltäglichen) Verstehens, als Verstehen zweiter Ordnung.“¹⁰⁰

Zum Zwecke der Erfassung dieses Verständnisses wird im Wesentlichen nach den folgenden Schritten vorgegangen. Zunächst gilt es, metaphorische Modelle auf ihnen immanente erkenntnisfördernde und erkenntnisverhindernde Aspekte zu untersuchen. Lakoff und Johnson sprechen dabei von „highlighting“ und „hiding“ beziehungsweise „beleuchten“ und „verbergen“. „Die Systematik, aufgrund derer wir den einen Aspekt eines Konzepts in Bildern eines anderen Konzepts erfassen können [...], verbirgt zwangsläufig die anderen Aspekte dieses Konzepts.“¹⁰¹ Wird Geschichte metaphorisch als Gebäude begriffen, so wird zum Beispiel durch *grundlegende* Erfindungen, welche weiter *ausgebaut* werden, eine gewisse Struktur der Entwicklung betont, die sich aus den mit Gebäuden verbundenen Vorstellungen ableitet. Wenn es für eine Epoche *tragende Säulen* gibt, legt deren Wegfallen beispielsweise einen *Zusammenbruch* nahe. Ist von einem *Fundament* die Rede, wird betont, dass bestimmte Geschehnisse eine Voraussetzung für weitere sind. Während einzelne Aspekte also durch eine Metapher hervorgehoben werden, finden andere keine oder weniger Beachtung. In der Gebäudemetapher können beispielsweise Akteur_innen der Geschichte oder Fragen nach dem Sinn der Beschäftigung mit Geschichte außen vor bleiben. Die bloße Verwendung dieses metaphorischen Konzepts deutet darauf hin, dass etwa strukturierte Vorstellungen über die Geschichte vorhanden sind. Sonst ließe sich in diesem Kontext schwer mit Formulierungen wie „*auf den Grund gehen*“, „*aufbauen*“ oder „*zusammensetzen*“ über Geschichte sprechen. Das komplette Fehlen von Metaphern dieser Art könnte im Gegenzug den Rückschluss stützen, dass das Geworden-Sein der Gegenwart etwa nicht besonders präsent ist. Metaphorische Konzepte sind vor dem Hintergrund ihres Kontextes darüber hinaus mit Wertungen verbunden. So kann die Bautätigkeit der Menschheit im übertragenen Sinn als Zeichen des Fortschritts positiv gewertet werden oder als bedrohlicher Eingriff in die Umwelt empfunden werden. Zwischen einzelnen metaphorischen Modellen ergeben sich wiederum Abhängigkeiten oder Widersprüche, die dazu beitragen können, verschiedene Denk- und Handlungsweisen in Verbindung zu setzen oder voneinander abzugrenzen und sie somit genauer zu erfassen.

⁹⁹ Lakoff/Johnson (2007): *Leben in Metaphern*, 11-12.

¹⁰⁰ Schmitt, Rudolf (2011): Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode. *metaphorik.de*, URL: <http://www.metaphorik.de/21/schmitt.pdf> (abgerufen am 10. 11. 2012), 58.

¹⁰¹ Lakoff/Johnson (2007): *Leben in Metaphern*, 18.

Zwei Metaphern können sich mittels ihrer Zielsetzungen überschneiden. Lakoff und Johnson beschreiben solche Überschneidungen „als gemeinsame metaphorische Ableitungen und als die durch diese Ableitungen geschaffenen metaphernübergreifenden Entsprechungen.“¹⁰² Auch auf den ersten Blick vereinzelte Metaphern verschiedener Quellbereiche können als „Teile ganzer metaphorischer Systeme [...] in ihrer Gesamtheit dem komplexen Ziel dienen, das Konzept einer Argumentation in all seinen Einzelaspekten zu beleuchten“ und somit „sind sie dennoch kohärent und passen zusammen, wenn überschneidende Ableitungen vorhanden sind“.¹⁰³ Zu beachten ist dabei, dass ein metaphorisches Modell in seiner Gesamtheit keineswegs starr an bestimmte Begrifflichkeiten gebunden sein muss, da ähnlich oder gleich gelagerte metaphorische Konzepte durchaus sehr verschieden genutzt werden können. Auf Geschichte lässt sich vor dem Hintergrund von Begriffen aus dem Bereich des Lernens zum Beispiel ganz unterschiedlich Bezug nehmen. Wird von *aufpassen*, *zuhören*, *studieren* etc. gesprochen, ergibt sich ein ganz anderes Bild, als wenn sich jemand mit Geschichte *vollgestopft* sieht. Während das erste Modell weitgehend mit Geschichte als Besitz (*weitergeben*, *bewahren*, *verlieren*, *Erbe* etc.) korreliert, kann das zweite Modell beispielsweise mit Geschichte als Konflikt (*abschließen*, *sein lassen*, *erledigen*) einhergehen. Das Ausfindigmachen von sich stützenden Konzepten und das Weiterdenken der so entstehenden Bilder steigert die Zuverlässigkeit der gewonnenen Erkenntnisse.

4.3. Vorgehensweise bei der Metaphernanalyse

Richtlinien zur Vorgehensweise bei der Metaphernanalyse werden unter anderem bei Rudolf Schmitt 1997¹⁰⁴, 2003 und 2011, Christian Schmieder 2007 und Jan Kruse, Kay Biesel, Christian Schmieder 2011 beschreiben. Die Metaphern mitsamt bedeutungsrelevantem Kontext werden zunächst aus dem Quelltext ausgeschnitten. Dafür sind mehrere Durchgänge unumgänglich, weil gerade die nicht auf den ersten Blick als solche erkennbaren Metaphern wichtig sind und „erkannte Metaphern sind schon verstandene Metaphern“.¹⁰⁵ Zur Identifikation der Metaphern ist eine Verfremdung des ursprünglichen Textes, wie sie durch das Ausschneiden der metaphorischen Passagen geschieht, hilfreich. Prinzipiell sollen die Metaphern möglichst vollständig erfasst werden, weil auf dieser Basis die Validität der Analyse gesteigert wird.

¹⁰² Lakoff/Johnson (2007): *Leben in Metaphern*, 114.

¹⁰³ Lakoff/Johnson (2007): *Leben in Metaphern*, 124.

¹⁰⁴ Schmitt, Rudolf (1997): Metaphernanalyse als sozialwissenschaftliche Methode. Mit einigen Bemerkungen zur theoretischen "Fundierung" psychosozialen Handelns. In: *Psychologie & Gesellschaftskritik* 21 (1), URL: <http://web.hszg.de/~schmitt/aufsatz/kritmeth.htm> (abgerufen am 10. 11. 2012).

¹⁰⁵ Schmitt (2011): *Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode*, 67.

Eine vorab durchgeführte Sammlung von diversen Hintergrundmetaphern zum Forschungsgegenstand erleichtert die Identifizierung von maßgeblichen Metaphern.

In einem nächsten Schritt werden die ausgeschnittenen Metaphern zu metaphorischen Modellen geordnet. Ein solches Modell besteht aus mehreren Metaphern, die einen gemeinsamen Quellbereich und Zielbereich teilen. Metaphern wie „etwas zu erzählen *haben*“, „Traditionen *verlieren*“, „Geschichte *weitergeben*“, „historisches *Erbe*“ etc. nehmen jeweils auf den Quellbereich *Besitz* Bezug. Daher können sie dem metaphorischen Modell „Geschichte = Besitz“, gebildet nach der Formel „Quellbereich = Zielbereich“, zugeordnet werden. An die Zuordnung solle der Anspruch der größtmöglichen Vollständigkeit gestellt werden, weil sich die einzelnen Modelle in Abgrenzung zueinander so verlässlicher herausbilden lassen.

Im Rahmen der oben beschriebenen Analyse gilt es, die metaphorischen Modelle so auszuarbeiten und zu vervollständigen, dass sie in Hinblick auf verschiedene Bedeutungen und sich daraus ergebende Anknüpfungen zum Datenmaterial weiter gedacht werden. „[E]s wird versucht, das herauszuarbeiten, was die Metaphern selbst nicht sagen, aber was sie implizieren.“¹⁰⁶ Die Ergebnisse einer Metaphernanalyse können auch mit anderen Methoden mittels Triangulation ergänzt werden. Dafür kommt beispielsweise die als Grounded Theory bezeichnete Methode der empirisch fundierten Theoriebildung in Frage.

Bei der vorliegenden Arbeit ging ich zunächst nach dem beschriebenen Schema vor und passte es im Verlauf meiner Arbeit den Ansprüchen meiner Untersuchung an. Mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogrammes schnitt ich aus den transkribierten Interviews Metaphern mitsamt relevantem Kontext aus und kopierte sie in ein neues Dokument. Diesen Vorgang wiederholte ich am so entstandenen Lückentext ein- bis zweimal. Im Zuge der ersten Versuche stellte ich fest, dass für meine Untersuchung der jeweilige Bedeutungszusammenhang wichtiger als die eher auf den sprachwissenschaftlichen Bereich fokussierte Auseinandersetzung mit der Vielzahl möglichst aller einzelnen Metaphern ist. Abhängig von der Ausdrucksweise des_der Interviewten und von Länge und Verlauf des Interviews wurden die Transkripte dabei in einem Verhältnis von etwa 80:20 bis 60:40 in ein aus übriggebliebenen Fragmenten bestehendes „Gerüst“ und in die ausgeschnittenen Metaphern getrennt. Neben der eigentlichen Identifikation der Metaphern lag die Schwierigkeit vor allem darin, die untersuchungsrelevanten Zielbereiche einerseits nicht aus dem Auge zu verlieren und andererseits nicht vorschnell

¹⁰⁶ Schmieder (2007): Die Spermien und das Meer: Metaphernanalyse als qualitative Methode, 13.

einzugrenzen. Als Zielbereiche bedeutend waren nicht nur die auf die Definition oder Erklärung von Geschichte abzielenden metaphorischen Modelle wie „Geschichte = Gebäude“, sondern auch alle mit Geschichte verbundenen Handlungen, Denkweisen, Äußerungen („Beschäftigung mit Geschichte = lernen“, „reden über Geschichte = erzählen“, etc.).

Für den nächsten Schritt der Gruppierung der Metaphern zu metaphorischen Modellen verwendete ich Atlas.ti, eine Software zur Analyse und Auswertung qualitativer Daten.¹⁰⁷ Die auch bei zehn Interviews beträchtliche Datenmenge an ausgeschnittenen Metaphern wäre ohne die Basisfunktionen dieses Programmes kaum mehr effizient zu verwalten gewesen. Meine Arbeit mit Atlas.ti beschränkte sich primär darauf, die Metaphernsammlungen als sogenannte Primärdokumente anzulegen und diese zu codieren. So können mit den einzelnen Textstellen jeweils Schlagworte zugeordnet werden, die für ein metaphorisches Modell stehen oder im Analyseverlauf zu einem solchen zusammengefügt werden. Diese Textstellen sind sodann mittels verschiedener Suchfunktionen leicht auffindbar und können weiter kommentiert, vernetzt oder anderweitig verwaltet und bearbeitet werden.

Im Zuge dieser Arbeitsvorgänge modifizierte ich den oben beschriebenen Ablauf einer Metaphernanalyse entsprechend den Anforderungen meiner Untersuchung. Einerseits stellte ich fest, dass eine vollständige Analyse und Gruppierung aller Metaphern ausgehend von mehreren Hundert Seiten Transkriptionen meine Möglichkeiten übersteigen würde. Andererseits entsprächen die Ergebnisse einer solchen Analyse wohl nicht hinlänglich meinen Absichten, Erkenntnisse über das Geschichtsbewusstsein der Interviewten zu gewinnen, sondern verliefen sich in primär sprachwissenschaftlich bedeutsamen Details. Auch der Zielbereich „Geschichtsbewusstsein“ wäre auf diese Art wohl nicht praktikabel abzugrenzen gewesen. Angelehnt an die Untersuchung von Christina Schachtner „Ärztliche Praxis. Die gestaltende Kraft der Metapher“¹⁰⁸ fokussierte ich jeweils auf Schlüsselmetaphern, die sich durch ihre zentrale Bedeutung für das Verständnis von Geschichte der interviewten Person auszeichnen. Dabei erweiterte ich die Art der Bildung metaphorischer Modelle insofern, als ich vom strikten Konzept der Kategorisierung unter der Überschrift „Zielbereich = Quellbereich“ teilweise abwich. Dadurch gelang es mir, Begriffe oder Redewendungen mit maßgeblichem metaphorischem Gehalt in die Analyse miteinzubeziehen, die den beschriebenen Kriterien eines meta-

¹⁰⁷ Kruse, Jan; Biesel, Kay; Schmieder, Christian (2011): Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103-106. Kruse, Biesel und Schmieder beschreiben die Möglichkeit der Nutzung von QDA-Software für die Metaphernanalyse.

¹⁰⁸ Schachtner, Christina (1999): Ärztliche Praxis. Die gestaltende Kraft der Metapher. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 51.

phorischen Modells nur partiell entsprechen, aber einen wichtigen Zugang zum Geschichtsbewusstsein des_der Gesprächspartner_in eröffnen. So verwendete zum Beispiel Melinda den Begriff Krieg zwar nicht so, dass sich etwa das metaphorische Modell „Geschichte = Krieg“ davon ableiten ließe, aber doch insoweit metaphorisch, als *Krieg* erstens ihre Wahrnehmung von Vergangenheit strukturiert und zweitens als Topos ihrer Geschichtsauffassung eine mehr als nur auf den eigentlichen Begriff bezogene Bedeutung hat. Die beispielsweise von Mia im Interview oft und vielfältig gebrauchte Redewendung „Und die Sache hat sich“ ließe auch keine eindeutige Zuordnung von Quell- und Zielbereich einer Metapher zu, aber hat in dieser Form eine tragende Rolle für ihre Geschichtskonstruktionen.

Entscheidend für die Identifikation von Schlüsselmetaphern, die für das Geschichtsbewusstsein eine leitende Funktion innehaben, war das jeweilige Verständnis von Geschichte. Die Schlüsselmetapher ist erstens durch ihre Präsenz im Interview charakterisiert. Dabei geht es nicht um quantitative Maßstäbe, sondern vielmehr um ihre tragende Funktion bei der Äußerung von verschiedenen Überlegungen rund um Geschichte. Zweitens macht die Schlüsselmetapher aus, dass ausgehend von ihr als Hauptstrang weitere im Interview bedeutende Aspekte beziehungsweise metaphorische Modelle schlüssig in die Analyse eingefügt werden können, sodass sich letztlich ein aussagekräftiges Bild vom Geschichtsbewusstsein der interviewten Person zeichnen lässt. Für die Darstellung der Einzelfälle war es mein Ziel, zunächst das zentrale metaphorische Konzept in möglichst vielen Facetten mit Hilfe von Passagen aus dem jeweiligen Interview zu zeigen. Des Weiteren kommentierte und erläuterte ich die jeweiligen Konzepte entsprechend der vorgestellten Arbeitsweise, um so ihre gesamte Tragweite aufzuzeigen. Abschließend versuchte ich, zusammenfassende Aussagen mit Hilfe eines Ausschnitts aus dem Interview zu verdeutlichen und abzusichern. Der dabei gegangene Weg von der Empirie des Interviews zur Theorie der metaphorischen Konzepte und zurück ist an die Methodik der Grounded Theory angelehnt, in der die „Generierung von Theorie als Prozess“¹⁰⁹ begriffen wird.

4.4. Gütekriterien der Metaphernanalyse

Vor dem Hintergrund, dass „Sinnverstehen [...] mit dem Makel des Subjektiven, bestenfalls des vorwissenschaftlichen Bemühens behaftet“¹¹⁰ ist, setzt sich Schmitt mit für die Metapher-

¹⁰⁹ Glaser/Strauss (2005): Grounded Theory, 41.

¹¹⁰ Schmitt (2011): Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, 54.

nanalyse spezifischen Gütekriterien auseinander. Er schlägt eine Kontextreflexion zur „Rekonstruktion metaphorischer Konzepte aus heterogenen Materialien zur Dokumentation kulturell überlifer Metaphorisierungen eines Themas“¹¹¹ vor, die als Vergleichsfolie dienen soll. Eine solche Kontextreflexion ist in die vorliegende Arbeit nur eingeschränkt eingeflossen, indem sich aus den Interviews selbst die verbreitetsten Metaphern herauskristallisierten. Für eine Untersuchung von Schulbüchern, Tageszeitungen, TV-Beiträgen etc. waren sowohl das zu untersuchende Material als auch der rekonstruktive Fokus zu umfangreich. Bei jedem Forschungsansatz muss ungeachtet der konkreten Frage und Methode auch der eigene Standpunkt als Interpret_in reflektiert werden. Im Speziellen ist darauf zu achten, „wie Metaphern der Interviewenden oder Metaphern des Kontexts sich auf das Material auswirken.“¹¹² Zur genauen Dokumentation der Wahrnehmungsgewohnheiten des_der Autor_in schlägt Schmitt ein Eigeninterview vor, anhand dessen die eigene Konzeptualisierung des Forschungsgegenstandes herausgearbeitet wird.¹¹³ Der vorliegenden Arbeit ist der Fragenkatalog für die Leitfadeninterviews beigelegt, in dem sich selbstredend metaphorische Formulierungen finden. Um der Reflexion meines eigenen Standpunkts Rechnung zu tragen, achtete ich darauf, selbst in das Gespräch eingebrachte Metaphern nur insoweit für die Analyse zu berücksichtigen, als sie in einem relevanten Ausmaß jedenfalls als Projektionsfläche für den_die Gesprächspartner_in dienten. Das gilt insbesondere für die im Leitfaden verwendeten Formulierungen wie zum Beispiel „Geschichte *machen*“, „*Verlauf* von Geschichte“, „*Kampf* um Geschichte“. Für die in der Einzelfallanalyse als Schlüsselmetaphern herausgearbeiteten Konzeptionen belegte ich mit Hilfe von zitierten Passagen ausführlich den Standpunkt des_der Interviewten. Auf die empirische Verankerung der Theoriebildung¹¹⁴ fokussierte ich im Rahmen der Rekonstruktion metaphorischer Konzepte. Darüber hinaus legte ich darauf Wert die „eigene Konzeptbildung [...] am Material zu sättigen“¹¹⁵, indem ich in den Einzelfallanalysen exemplarische Passagen abseits der konkreten metaphorischen Modelle mit meinen Ableitungen aus der Metaphernanalyse in Verbindung brachte.

¹¹¹ Schmitt (2011): Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, 63.

¹¹² Schmitt (2011): Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, 72.

¹¹³ Schmitt (2011): Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, 67.

¹¹⁴ Schmitt (2011): Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, 72.

¹¹⁵ Schmitt (2011): Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, 72.

Beim Herausarbeiten der Schlüsselmetaphern achtete ich insbesondere auf die Kohärenz der metaphorischen Konzepte, ihr Auftreten in einem relevanten Ausmaß und den ausreichenden Nachweis am Material. Mit der Darstellung einer größtmöglichen Bandbreite des jeweiligen metaphorischen Systems reflektierte ich die „Reichweite der gefunden Implikationen“¹¹⁶ dieser Schlüsselmetaphern. Die abschließende Typenbildung ist auch als Triangulation im Sinne einer Einbindung nicht metaphorisch basierter Methoden zu sehen. Für die Definition der einzelnen Merkmale griff ich auf den Interviewleitfaden zurück und die Herausarbeitung der Typologie erfolgte weitgehend unabhängig von den in den Einzelfallanalysen dargestellten konkreten Konzepten. Stattdessen reflektiere ich die Funktion der Metaphern und ihre Bedeutung für das Geschichtsbewusstsein anhand meiner Eingangsfragen und unter Berücksichtigung des Forschungsstandes zum Geschichtsbewusstsein.

5. Typenbildung

Die an die Untersuchung der Einzelfälle als jeweils abgeschlossene Einheit anschließende Typenbildung verfolgt das Ziel, „komplexe soziale Realitäten und Sinnzusammenhänge zu erfassen und möglichst weitgehend verstehen und erklären zu können.“¹¹⁷ In wesentlichen Punkten orientiere ich mich dabei an Georgis Untersuchung¹¹⁸, die auf den Prinzipien der Grounded Theory aufbaut und methodisch auf das unter anderem bei Uta Gerhardt beschriebene Konzept zur fallvergleichenden Kontrastierung¹¹⁹ sowie auf das von Susanne Kluge skizzierte Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung¹²⁰ Bezug nimmt. Die Fallkontrastierung gelangt über den Vergleich von zueinander möglichst unterschiedlichen oder möglichst ähnlichen Einzelfallanalysen zu einer Typologie. „Durch das Gegenüberstellen von kontrastiven und ähnlichen Fällen, dem minimalen und maximalen Vergleich, lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten.“¹²¹ Dieser Vorgang führt dazu, dass „sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (interne Homogenität auf der ‚Ebene des Typus‘) und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden (externe

¹¹⁶ Schmitt (2011): Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, 73.

¹¹⁷ Kluge, Susann (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung, URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2498> (abgerufen am 10. 11. 2012), 1.

¹¹⁸ Georgi (2003): Entlehene Erinnerung, 117-123.

¹¹⁹ Gerhardt, Uta (1995): Typenbildung. In: Uwe Flick (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz, 435-439, 438.

¹²⁰ Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 91-107.

¹²¹ Georgi (2003): Entlehene Erinnerung, 119.

Heterogenität auf der ‚Ebene der Typologie‘)“.¹²² Kluge skizziert mit ihrem Stufenmodell ein Verfahren zur empirisch begründeten Theoriebildung, das sich durch „Offenheit“ und Flexibilität“¹²³ auszeichnet und dabei einen methodisch klar nachvollziehbaren Rahmen vorgibt. „Da jede Auswertungsstufe mit Hilfe unterschiedlicher Auswertungsmethoden und -techniken realisiert werden kann, kommt das Stufenmodell der Vielfalt qualitativer Fragestellungen und der unterschiedlichen Qualität des Datenmaterials sehr gut entgegen.“¹²⁴ Besondere Berücksichtigung erfahren bei Kluge Max Webers methodologische Postulate der Kausaladäquanz und der Sinnadäquanz.¹²⁵ Demnach muss erklärendes Verstehen, das soziologische Forschung ausmacht, nicht nur „empirische Regelmäßigkeiten (Kausaladäquanz)“, sondern auch „inhaltliche Sinnzusammenhänge (Sinnadäquanz)“¹²⁶ berücksichtigen. Kluge beginnt ihr Verfahren zur Typenbildung mit der Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen, die zu einer ersten Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten führt. „Während diese Merkmale und ihre Ausprägungen bei standardisierten Befragungen bereits vor der Datenerhebung festgelegt werden müssen, werden sie bei qualitativen Studien erst im Laufe des Auswertungsprozesses anhand des Datenmaterials – sowie des theoretischen (Vor-)Wissens – [...] erarbeitet und ‚dimensionalisiert‘.“¹²⁷ Zur Gruppierung der Fälle im zweiten Schritt schlägt Kluge neben der fallvergleichenden Kontrastierung auch das Konzept des Merkmalsraums vor, das unter anderem „einen Überblick sowohl über alle potentiellen Kombinationsmöglichkeiten als auch über die konkrete empirische Verteilung der Fälle auf die Merkmalskombinationen“¹²⁸ ermöglicht. Auf der dritten Stufe werden die „inhaltlichen Sinnzusammenhänge analysiert [...], die empirisch vorgefundenen Gruppen bzw. Merkmalskombinationen zugrunde liegen.“¹²⁹ Auf dieser Prozessstufe muss auch eine Offenheit gegenüber weiteren Merkmalen vorhanden sein, welche dann entsprechend den beschriebenen Arbeitsschritten in der Typologie berücksichtigt werden. „Abschließend werden die konstruierten Typen umfassend anhand ihrer Merkmalskombinationen sowie der inhaltlichen Sinnzusammenhänge charakterisiert.“¹³⁰

¹²² Kluge (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung, 2.

¹²³ Kluge (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung, 8.

¹²⁴ Kluge (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung, 8.

¹²⁵ Eberle, Thomas S. (1999): Sinnadäquanz und Kausaladäquanz bei Max Weber und Alfred Schütz. In: Ronald Hitzler, Jo Reichertz und Norbert Schröer (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK, Universitätsverlag Konstanz, 97-119.

¹²⁶ Kluge (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung, 2.

¹²⁷ Kluge (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung, 5.

¹²⁸ Kluge (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung, 5.

¹²⁹ Kluge (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung, 6.

¹³⁰ Kluge (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung, 7.

Für die Herausbildung der relevanten Vergleichsdimensionen greife ich zunächst auf den Interviewleitfaden und die sich darin teilweise widerspiegelnden Ansätze zur Charakterisierung verschiedener Aspekte von Geschichtsbewusstsein zurück. Darüber hinaus fließen in den Einzelfallanalysen erkennbare empirische Regelmäßigkeiten in einen zunächst unsystematischen Fragenkatalog ein, den ich anschließend mit jedem analysierten Einzelfall abarbeite. Darüber hinaus beachte ich jene sich aus der Analyse ergebende Kriterien, die im Wesentlichen auf alle Interviews angewendet werden können. Dabei geht es vor allem um die Beurteilung der in der Tabelle zur Typenübersicht als Geschichtskompetenz und Geschichtsbegehren beschriebenen Dimensionen und ihre Ausprägungen. Ich achte darauf, einfließende Ergebnisse der Metaphernanalyse empirisch zu bekräftigen, sofern das nicht ohnehin schon in der Analyse geschehen ist.

Zur Erfassung adäquater Sinnzusammenhänge mit Hilfe der jeweiligen Merkmalsräume greife ich auf theoretische Ansätze zurück, die Geschichtsbewusstsein als historisches Denken und Lernen fassbar machen und beschreiben. Dabei orientiere ich mich an Rüsens drei Operationen der historischen Erfahrungsaneignung Wahrnehmung, Deutung und Orientierung und an Jeismanns Unterteilung in Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil. An diese Gliederung lehnt sich auch die Auswertung an, in der die Antworten auf den beschriebenen Fragenkatalog in eine sinnadäquate Form gebracht werden und in die auch neu aufgeworfene Merkmale einfließen. In einem ersten Schritt erfasse ich die Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit Geschichte. Darunter verstehe ich primär Interesse im Sinne von Aufmerksamkeit und Vorliebe für Geschichte, das sich auch in Anteilnahme an historischen Auseinandersetzungen, im Erkennen eines mit Geschichte verbunden Nutzens oder Vorteils und nicht zuletzt durch eine Begeisterung für Geschichte ausdrückt. Diese Faktoren bestimmen meines Erachtens wesentlich die Möglichkeiten zur weiteren Auseinandersetzung mit Geschichte. In einem zweiten Schritt richte ich den Fokus auf die subjektive Aneignung von Geschichte, die immer auch mit einer Deutung verbunden ist. Dabei versuche ich auch, das durch die Metaphernanalyse herausgearbeitete Grundverständnis von Geschichte einzubeziehen. Der Rahmen der subjektiven Beschäftigung mit Geschichte lässt sich vor allem durch das Nachvollziehen von historischen Entwicklungen und Veränderungen und durch die Art der Verknüpfung von Geschichte mit der eigenen Lebenswelt abstecken. Die Intensität der Auseinandersetzung drückt sich in der Ausgestaltung beziehungsweise im Vorhandensein von Vorstellungswelten aus und ist mit Identifikationen und anderen affektiven Zugängen zu Geschichte verbunden. Abschließend konzentriere ich mich auf die Ableitungen aus dieser Auseinandersetzung, welche

in etwa der Orientierungsaufgabe des Geschichtsbewusstseins entsprechen. Orientierung in der Zeit geschieht über die Herstellung von Verbindungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, drückt sich in Handlungen wie Urteilen oder Vermitteln aus und führt zu einer Sinnbildung. Eine abschließend erstellte Kreuztabelle verengt den Merkmalsraum auf die zwei Merkmale Geschichtsbegehren und Geschichtskompetenz, welche sich durch meine Untersuchung als zentral herauskristallisiert haben. Die Tabellenform verdeutlicht, welche Kombinationen der Merkmale beziehungsweise ihrer Ausprägungen keine empirische Bedeutung haben.

Mit Georgi möchte ich hinzufügen, dass „ein Untersuchungselement einem Typus nicht einfach zugeordnet werden kann. Es steht dem Typus höchstens nahe.“¹³¹ Die Typologie beruht auf „empirisch begründeten Idealtypen“ und setzt in Abgrenzung zum „Verständnis des Idealtypus als ‚klassifikatorischem Typus‘“ „ein fließendes Verhältnis von Real- und Idealtypen“ voraus.¹³²

¹³¹ Georgi (2003): Entlehene Erinnerung, 121.

¹³² Georgi (2003): Entlehene Erinnerung, 121.

III. Einzelfallanalysen¹³³

1. Valmir – „Sachen, was ur lange her sind“

Valmir ist 18 Jahre alt, macht eine Lehre als Metalltechniker und geht in die dritte Klasse der Berufsschule. Er ist im Alter von dreieinhalb Jahren auf der Flucht vor dem Krieg aus dem Kosovo mit seinen Eltern nach Österreich gekommen. Seine Mutter ist Hausfrau und sein Vater arbeitet als Maurer und Elektriker. Valmir lebt zwar schon alleine aufgrund der vergleichsweise besseren Lebensumstände gerne in Österreich, aber er fühlt sich durchwegs als Ausländer. Dazu tragen vermutlich nicht zuletzt auch immer wieder erlebte Anfeindungen aufgrund seiner Herkunft bei. Das Interview mit Valmir findet am 15. April 2011 in der Berufsschule für Metall- und Glastechnik statt und dauert 55 Minuten. Valmir hatte sich bei einem Lehrer gemeldet, der mir bei der Suche nach Interviewpartner_innen behilflich war. Nach eigenen Angaben interessiert sich Valmir grundsätzlich zwar „ein bisschen“ für Geschichte, aber in seinem Leben bleibt nicht viel Platz für die Beschäftigung damit. Dieser Umstand in Kombination mit für nichtalltägliche Themen oft unzureichenden Sprachkenntnissen führt dazu, dass Valmir im Allgemeinen nur knapp antwortet und der Interviewverlauf vergleichsweise stark durch meine Fragen bestimmt ist. Auch wenn ihn der Zweck meines Interviews tendenziell verwundert, gibt er mir bereitwillig und ohne erkennbare Vorbehalte Auskunft und lässt sich auf das Gespräch ein. Dieser Eindruck wird dadurch bestätigt, dass er sich am Ende des Interviews nochmal genau nach meinen Absichten erkundigt.

In den Antworten auf meine Fragen nennt Valmir zahlreiche Schlagwörter ohne weitere Inhalte oder Assoziationen: von den Höhlenmenschen bis Sissi und von Ostarrichi bis Tschernobyl. Einen wichtigeren Stellenwert unter den historischen Themen nimmt lediglich der Jugoslawienkrieg als Teil der eigenen Lebens- bzw. Familiengeschichte ein, doch diese Bedeutung findet keine inhaltliche Entsprechung in Valmirs Antworten. Auffällig ist, dass Valmir Themen aus der aktuellen Berichterstattung wie die Atomkatastrophe von Fukushima oder den Krieg gegen Gaddafis Libyen rezipiert und gerade diese Schlagzeilen mit Geschichte in Verbindung bringt. Inhaltlich kommt dem Themenbereich der Verschwörungstheorien – vor allem vor dem Hintergrund von 9/11 – eine wesentliche Bedeutung zu, weil Valmir sich für die

¹³³ Zitate der Interviewten sind kursiv gedruckt. Schrägstriche zwischen Zitaten verweisen darauf, dass diese im Transkript nicht nebeneinander stehen. Unterstreichungen dienen der Hervorhebung metaphorischer Modelle. Die Namen aller Schüler_innen wurden verändert.

Beschäftigung damit begeistern kann und generell ein gewisses Misstrauen gegenüber Medien, Politik und öffentlicher Meinung hegt.

Geschichte als Sachen

Die Rede von *Sachen* beziehungsweise einer *Sache* ist das ganze Gespräch hindurch in verschiedenen Zusammenhängen im Vergleich zu anderen Interviews auffällig präsent. Sache/n wird als Metapher für historische Ereignisse, Epochen, Themen, Konflikte oder Länder gebraucht. Die Geschichte selbst wird zu einer Ansammlung von Sachen: *Für mich ist Geschichte Sachen, was ur lange her sind*. In verschiedenen Zusammenhängen benennt Valmir explizit ganze Themenbereiche als Sachen. Er spricht zum Beispiel von: *Kriegsssache / Atomsache / Gaddafi oder jetzt ist ja diese Japanssache [Atomunfall in Fukushima, Anm.] / Tschernobyl, diese Sachen / Verschwörung, so Sachen. Auch Themenfelder, die weniger konkret sind und sich schwerer benennen lassen, werden als Sachen umschrieben: *Der [Slobodan Milosevic] hat zum Beispiel halt gesagt so Sachen wie: Die wollen unser Land wegnehmen. Oder solche Sachen. / Irgendwie will ich auch nicht zu sehr darüber reden, über so Sachen [Auschwitz].**

Die eigene Auseinandersetzung mit Geschichte in Form von Diskussionen oder Informationsbeschaffung orientiert sich ebenso am Konzept Sache/n: *schon viele Sachen gelesen / Wir haben sich ur viel befasst mit so Verschwörungen, so Sachen. / Da standen Sachen drinnen, was mich ur, Kopf verdreht. / diese Sachen [Informationen] hab ich bekommen von woanders / Hab ur viel blöde Sachen gemacht*. Auf meine Eingangsfrage nach seinem Verständnis von Geschichte antwortet Valmir: *Geschichte also. Weltkrieg, Dinosaurier, Höhlenmenschen, Vergangenheit halt. Österreich, Kaisertum das Ganze*. Die unzusammenhängende Art dieser Aufzählung von Schlagwörtern legt den Schluss nahe, dass diese in das Schema von Sache/n passen, auch wenn die wörtliche Bezeichnung an dieser Stelle fehlt.

Die häufige Verwendung des Begriffs Sache/n hängt sicherlich auch mit der mangelhaften Sprachkompetenz zusammen: Sache/n wird wie ein Füllwort oder Platzhalter eingesetzt. Der Gebrauch von Sache/n ist aber nicht trotzdem, sondern hier gerade wegen dieses Umstands als Metapher beziehungsweise metaphorisches Konzept von Interesse. Die Metaphernanalyse zielt schließlich auf das Vorbegriffliche, das aus verschiedenen Gründen nicht präzise benannt wird. Auch um ein Sprachbild, also eine Formulierung, die im konkreten Zusammenhang eine mehr als nur wörtliche Bedeutung hat, handelt es sich bei Sache/n jedenfalls. Zur Ergründung

der mit dem Konzept „Geschichte = Sachen“ verbundenen Einstellungen, Wertungen und Denkweisen muss die Verwendung von Sache/n im Gespräch über Geschichte in Beziehung zur primären Bedeutung von Sache als Ding, Gegenstand, Etwas oder auch Vorfall gesetzt werden.

Als Sache/n bezeichnete Ereignisse, Personen, Informationen, Themen etc. müssen untereinander über einen gemeinsamen Nenner verfügen beziehungsweise als Sachen relevante Gemeinsamkeiten haben. Der beinahe universelle Gebrauch dieser „Kategorie“ für Geschichte legt nahe, dass diese Gemeinsamkeiten nicht nebensächlich sein können sondern eine weitreichende Bedeutung haben müssen. Andernfalls müsste von begrifflicher Willkür und Austauschbarkeit ausgegangen werden und das widerspräche den der Metaphernanalyse zugrundeliegenden Annahmen von Lakoff und Johnson, nach denen unsere Sprache metaphorisch konstituiert ist. Was verbindet also beispielsweise Fukushima (*Japansache*) mit den Kriegen im ehemaligen Jugoslawien (*Kriegssache*)? Die Gemeinsamkeit ist keine inhaltliche, sondern eine strukturelle: Sachen haben üblicherweise keine Beziehungen zueinander. Sie bedingen einander nicht, haben keine geordnete Abfolge, verhindern oder begünstigen einander nicht. Sie verfügen über kein Eigenleben sondern sind grundsätzlich isolierte Objekte, die üblicherweise zu einem bestimmten Zweck benützt oder gesteuert werden und dadurch eine Bedeutung erlangen. Sie erscheinen oder verschwinden nicht eigenmächtig, sondern es gibt sie oder es gibt sie nicht.

Welche Rückschlüsse lässt das Bild von Sache/n als Leitmetapher nun im Hinblick auf Valmirs Geschichtsbewusstsein zu? Die Untersuchung der Aspekte, die mit dieser Sache/n-Metapher hervorgehoben werden und jener, die in den Hintergrund gedrängt werden, erlaubt das Erkennen der immanenten Wertungen. Wenn also Geschichte im Wesentlichen aus isolierten Sachen besteht, dann ermöglicht das, eine Vielzahl von Themen, Ereignissen, Personen etc. als Schlagwort der Geschichte zuzuordnen oder als Geschichte zu identifizieren. Da sich im Rahmen des Konzepts, dass Geschichte eine Ansammlung von Sachen ist, soweit auch keine weitere Auseinandersetzung aufdrängt, lassen sich die vorhandenen Kenntnisse relativ einfach als Geschichte zusammenfassen, ohne dass gröbere Brüche in der Stimmigkeit des Geschichtsbewusstseins auftreten.

Diese Behauptungen lassen sich vor dem Hintergrund der Herausarbeitung des metaphorischen Konzepts auch an einzelnen Passagen des Interviews schlüssig darstellen. Zunächst

geht es um die Frage, was eigentlich Geschichte ist: *Ich hab keine Ahnung. Also Vergangenheit. Was früher war. Was vor tausenden von Jahren mal so passiert ist. Keine Ahnung. Ich kann das selber jetzt nicht genau erklären. / Für mich ist Geschichte Sachen was ur lange her sind. Aber nicht wie ich hier, was seit 10, 15 Jahren her sind.*

In der Folge entsteht ein Widerspruch zwischen der Annahme, dass Geschichte abgeschlossene Sachen sind (*was vor tausenden von Jahren mal so passiert ist*) und dem Umstand, dass etwa der Jugoslawienkrieg, der Valmir zum Flüchtling und Migranten machte und auf sein Leben bis heute einen wesentlichen Einfluss hat, diesen selbst gewählten Kriterien nicht entspricht. Es gelingt Valmir somit nicht, sein Leben in einen Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft schlüssig einzuordnen und sich selbst grundlegend in der Zeit zu orientieren. Jegliche Differenzierung oder Einschätzung von zeitlichen Verläufen verschwimmt vor der die Wahrnehmung leitenden Schablone Sache/n. Die Beschreibung *Hm, Geschichte also. Weltkrieg, Dinosaurier, Höhlenmenschen, Vergangenheit halt. Österreich, Kaisertum, das Ganze. [...] Ja, die Vergangenheit.* zeigt etwa, dass es ihm nicht möglich ist Verbindungen zu ziehen und dadurch Weltkrieg und Dinosaurier durch ihre faktische Bedeutungslosigkeit gleichermaßen zu historischen Artefakten oder eben Sachen werden.

Die Betrachtung von historischen Ereignissen als Sachen im erläuterten Sinn behindert auch die Fähigkeit zur Einschätzung ihrer Bedeutung. Wenn eine Sache in der eigenen Lebenswelt etwa gar nicht vorkommt, kann sie nur als marginal oder im Grunde überflüssig betrachtet werden: *Zum Beispiel, dass diese Sissi glaub ich gemordet wurde, ermordet wurde von einem. Ich glaub, das weiß keiner.* Angesichts der unbestreitbaren Präsenz von Sissi im kulturellen Gedächtnis Österreichs ist vielmehr das Gegenteil wahr. Jede_r, auch jemand, der sich kaum für Geschichte interessiert, wenig historische Bildung erfahren hat und mit dieser Information nichts weiter anfangen kann, weiß zumindest, dass Sissi ermordet wurde. Valmirs offenkundige Fehleinschätzung ist kein zufälliger Irrtum, sondern zeigt, wie wenig sein Geschichtsbewusstsein eine erkenntniserhellende Orientierungsfunktion in jeder Hinsicht erfüllen kann. Gerade dieses Beispiel zeigt, dass Wissen über Geschichte nicht kongruent mit Geschichts-bewusstsein ist. Könnte Valmir der Information über Sissis Tod noch den Tatort Genf und die Feile als bekannte Tatwaffe hinzufügen, genügte das wahrscheinlich den schulischen oder gesellschaftlichen Ansprüchen an historische Bildung. Seine mangelnde Kompetenz im Umgang mit Geschichte bliebe allerdings die gleiche.

Anhand der im Gespräch und auch in der Lebenswelt von Valmir viel Platz einnehmenden Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien lassen sich meine Annahmen ebenfalls nachvollziehen. Auf die Frage nach Veränderungen und Entwicklungen angesichts konkret festgestellter Unterschiede im Vergleich zu vor 100 Jahren mutmaßt Valmir zunächst zögerlich und festigt dann seine Theorie.

Vielleicht gibt es eine Person oben, die vielleicht zeitweise immer solche Ideen hinunter wirft. [...] Ich glaub schon, weil solche Sachen, wie kommen einfach so? Ich sag zum Beispiel Licht oder Feuer. Wie geht Feuer? Ich glaub nicht, dass da einfach jetzt Regen gekommen ist und ein Gewitter, auf einmal Puff, ein Donner schlägt ein, ein Feuer entsteht? [...] Klingt vielleicht blöd, vielleicht gibt es, gab es da irgendeine Person, die das wem gezeigt hat. Weil ich glaub nicht, dass man das. Ich weiß nicht, wenn man sich das alles anschaut, das gab es früher nicht. Kabeln und das Ganze. Und wenn man sich Metalltechnik jetzt anschaut. Die Maschinen und wie das alles gemacht wird. Schon irgendwie arg. Ich find das ur arg.

Im weiteren Gesprächsverlauf führt Valmir typische Themen von Verschwörungstheorien wie 9/11, den Zweiten Weltkrieg oder diverse antisemitische Phantasien aus und bezieht sich auch konkret auf den Verschwörungstheoretiker Jan Udo Holey alias Jan van Helsing, dessen Lehren ihn offenbar fasziniert haben: *Da standen Sachen drin, was mich ur, Kopf verdreht.*

Begünstigt wird diese Faszination für Verschwörungstheorien, wie die oben zitierte Interviewpassage zeigt, von der Sachen-Metapher. Die Vorstellung von Entwicklung als Prozess der Entstehung, Entfaltung oder Heranbildung sprengt den Rahmen des Konzepts von Sachen. Wenn Valmir sich wundert, *wie solche Sachen einfach so kommen* oder *wie Feuer geht*, dann scheint die an sich absurde Vorstellung, dass jemand Ideen – in der konzeptuellen Begrifflichkeit von Sachen – auf die Erde wirft, annehmbarer, als das vorhandene und auch artikulierte „Kulturwissen“ (Aneignung des Naturphänomens Feuer). Auch dieses Beispiel zeigt, dass Dimensionen des Geschichtsbewusstseins sich nicht notwendigerweise mit Dimensionen kognitiven Wissens überschneiden müssen. Die subjektive Aneignung der Geschichte verunmöglicht oder erschwert es, sich mit nicht in das Rezeptionsschema passenden Informationen auseinanderzusetzen.

Geschichte als Weg/Herkunft

Im Zusammenhang mit anderen metaphorischen Konzepten lassen sich die Erkenntnisse über Valmirs Geschichtsbewusstsein untermauern. Bei genauerer Betrachtung der Weg-Metapher fällt auf, dass sich der beschriebene Weg in erster Linie auf die eigene Lebensgeschichte, in der die Flucht nach Österreich ein zentraler Aspekt ist, bezieht: *hergekommen nach Österreich / wir sind ja alle nicht von Anfang an hier / dass es halt nicht so gut lief* (in der frühen Kindheit). Wenn sich der Fokus auf die – wiederum vor allem eigene – Zukunft richtet, stehen Unbestimmtheit und Verunsicherung im Mittelpunkt: *Was mache ich nach der Lehre? Wie soll es weiter gehen? / dass das zu nichts führt, diese zum Beispiel Kriege / Geht alles ur schnell. Es kommt immer wieder was Neues?* Die Weg-Metapher wird primär für den eigenen Lebensweg benutzt und ist vor allem auf die Herkunft aus einem anderen Land ausgelegt. Der Weg selbst – also etwa Entwicklungen, Veränderungen – sind höchstens vage beschrieben und Zukunftserwartungen bleiben außen vor. Valmir ist nicht in der Lage, einen über die eigene Erfahrung hinausgehenden Weg zu erfassen und beschränkt sich auf das Grundvokabular der Weg-Metapher. Das ist kohärent mit der Konzeption der Sachen-Metapher, die in den wesentlichen Punkten im Widerspruch zu einem prozesshaften Gewordensein und Werden steht.

Sehen

Der Seh-Metapher kommt bei Valmir eine ausgeprägte Bedeutung zu, wenn es darum geht, die Wahrheit herauszufinden. *Wenn es das eigene Auge sieht / Wenn es das eigene Auge sieht und hört*, kann das als Wahrheit gelten. Darüber hinaus bedeutet sehen oder schauen wahrnehmen und betrachten im Allgemeinen: *über diese Verschwörungstheorien hab ich auch ein bisschen geschaut / was man in den Medien sieht*. Bildliches ist stark mit persönlichen Erinnerungen verknüpft: *Die ganzen Bilder und das alles, wo der Krieg war*. Die Verwendung von sehen als verstehen oder erkennen fehlt jedoch im ganzen Interview mehr oder weniger, weil Fragen des Verständnisses keine wahrnehmbare Rolle in der Auseinandersetzung mit Geschichte spielen. Wenn Geschichte Sachen sind, bleibt auch nicht viel zu verstehen, sondern es gilt nur, möglichst mit eigenen Augen zu sehen, was es gibt beziehungsweise gab und was nicht: *Wenn man sich das alles anschaut, das gab es früher nicht*.

Lernen

Zwar ist Valmir durchaus die landläufige Vorstellung bekannt, dass man aus den Fehlern der Geschichte lernen müsse, doch er scheint sie nicht zu teilen: *Vielleicht dass es [Geschichte,*

Anm.] uns zeigt, dass man aus Fehlern lernen kann oder muss? Glaub ich halt mal. Dass man es besser machen muss als in der Vergangenheit.

Und funktioniert das?

Ich glaub das eher nicht, ich glaub das nicht. [...]

Den Grund dafür sieht Valmir nicht in der Bedeutung oder Vermittlung von Geschichte, sondern in den Menschen selbst: *Weil die sind dumm. Es passiert immer eigentlich das Gleiche. Zum Beispiel jetzt den Gaddafi und überall ist Krieg. Und wofür? Das weiß keiner.*

Während in Bezug auf den allgegenwärtigen Appell, die Menschheit möge aus ihrer Geschichte lernen, bei Valmir also wenig überraschend Ahnungslosigkeit und Unverständnis vorherrscht, beantwortet er an einer anderen Stelle meine Frage nach der Bedeutung von Geschichte mit Bezug auf seinen Erfahrungshorizont: *Aber wie gesagt, man kann daraus lernen, vielleicht? [...] Bei mir zum Beispiel schon. Weil angenommen, angenommen jetzt ich hab vor drei Tagen irgendeinen Fehler gemacht, dann sag ich Scheiße. Ja ich hab daraus gelernt. Für viele vielleicht, vor zehn Jahren hab ich so einen Fehler gemacht. Ja ich hab daraus gelernt. Ich glaub, also ich finde es ist schon wichtig.*

In Bezug auf seine eigene Lebensgeschichte nennt Valmir auch Beispiele, die sein Verständnis von Lernen aus der Geschichte erläutern. Die Lern-Metapher bleibt allerdings wiederum auf das Grundlegendste beschränkt. Das zeigt, dass ohne entsprechende Aneignung von Geschichte, die schließlich mit dem eigenen Leben in Verbindung gebracht wird, „Lernen aus der Geschichte“ eine bloße Worthölse bleiben muss.

Zusammenfassung

Valmirs Geschichtsbewusstsein erbringt wichtige Leistungen nicht oder nur sehr unzureichend. Es gelingt ihm nicht, wesentliche Zusammenhänge herzustellen. Der dominante Bezug auf Verschwörungstheorien – der sich auch aus der Tatsache ableiten lässt, dass Valmir zu keinem anderen Thema so viel zu sagen hatte – erscheint als geradezu notwendiges Ventil, um ein Mindestmaß an Stimmigkeit zu erreichen.

Vor dem Bedeutungshintergrund der Sachen-Metapher lassen sich Rückschlüsse auf Valmirs Geschichtsbewusstsein ziehen: Das Zurechtfinden im „Zusammenhang von Vergangenheits-

deutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“¹³⁴ ist durch die Schwierigkeit, überhaupt Zusammenhänge herzustellen, wesentlich behindert. Entgegen landläufiger Annahmen bedeutet das allerdings nicht, dass kein oder nur ein marginales Geschichtsbewusstsein vorhanden wäre. Mangelnde Kompetenz beim Erkennen historischer Zusammenhänge – insbesondere jene, die keine Verbindung zur Gegenwartswahrnehmung haben – heißt nicht, dass keine „mentalen Operationen“ zur lebenspraktischen Orientierung vor dem Hintergrund von Zeit stattfinden. Gerade die Tatsache, dass Valmir beispielsweise historisch begründet, warum es seiner Ansicht nach eine höhere Macht beziehungsweise Person geben müsse, ist ein eindruckliches Beispiel dafür. Die Herstellung und Erhaltung einer „innere[n] ‚Stimmigkeit‘ des Bewußtseinszustandes“¹³⁵, die nicht mit Spannungs- oder Widerspruchslosigkeit zu verwechseln ist, bleibt eine Voraussetzung für die – wie auch immer geartete – Selbstwahrnehmung des Individuums im Laufe der Zeit.

¹³⁴ Jeismann (1997): Geschichtsbewußtsein – Theorie, 42-44

¹³⁵ Borries (2001): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, 266.

2. Marko – „Geschichte, die sollte man eigentlich wissen“

Marko ist 18 Jahre alt und lernt den Beruf Restaurantfachmann. Er wurde in Serbien geboren und zog noch als Baby mit seinen Eltern nach Deutschland, wo er auch aufwuchs. Seit fünf Jahren lebt er in Wien. Markos Mutter ist Optikerin und sein Vater Koch. Er bezeichnet sich zwar im Interview einmal als Serbe, aber seine Identität sieht er weniger durch seine Nationalität als durch verschiedene kulturelle Einflüsse bestimmt. Das liegt vermutlich auch daran, dass sich Marko, der wie seine Eltern Zeuge Jehovas ist, einer übernationalen Gemeinschaft zugehörig fühlt. Sein Engagement in dieser Religionsgemeinschaft ist zwar nach eigenen Angaben nicht so intensiv wie es schon war, aber zeigt sich insofern, als Religion für ihn im Allgemeinen eine wichtige Rolle spielt und verschiedene Elemente aus dem Glauben der Zeugen Jehovas in seinen Ansichten fest verankert sind.

Das Interview mit Marko findet am 16. Dezember 2009 in der Berufsschule für Gastgewerbe statt und dauert 42 Minuten. Er meldete sich auf meine Frage an eine Schulklasse nach Interessent_innen für ein Interview. Marko beherrscht Deutsch so gut, dass er sich auch zu komplexen Themen äußern kann. Er ist eloquent, antwortet auf meine Fragen bereitwillig und versteht sie immer wieder als Denkanstöße, auf die er sich interessiert einlässt. Marko ist auch aufgrund seines Interesses an Geschichte dazu in der Lage, sich in abstrakteren Zusammenhängen über Geschichte zu äußern. So beschäftigte ihn zum Beispiel die Frage, was Geschichte eigentlich ist, tiefgehender. Die thematischen Bezugspunkte für Geschichte im Verlauf des Interviews sind grundsätzlich breit gefächert und umfassen unter anderem Ex-Jugoslawien, Gott, die Ägypter, die NS-Zeit und Geschlechterrollen. Dabei wird kaum auf konkrete Inhalte eingegangen und auch die Jugoslawienkriege spielen eine vergleichsweise sehr geringe Rolle. Die eigenen Erfahrungen in verschiedenen Kulturen nehmen einen wichtigen Platz in seinem Zugang zu Geschichte ein. Häufig ist die Rede vom harten Leben der Menschen, dem Bestreben dieses zu erleichtern und von Bildung als wichtiger Perspektive sowohl für das eigene Leben als auch für die Menschheit.

Geschichte als Lehre

Lernen ist im Interview mit Marko ein zentraler Bezugspunkt für seinen Umgang mit Geschichte und für die grundsätzliche Bedeutung von Geschichte. Die Bedeutung von Lernen im Zusammenhang mit Geschichte geht jedenfalls über den Allgemeinplatz „aus der Geschichte lernen“ hinaus. Das zeigt sich unter anderem an der Vielfalt der verwendeten Formulierungen.

Zu Markos Konzept von Lernen gehören die Begriffe wissen, studieren, kennen, zuhören, aufpassen, klar machen, erklären, bilden und lesen. Angesichts der Vielfalt von Begriffen im Zusammenhang mit Lernen und aufgrund des Kontexts im Interview lässt sich das metaphorische Modell Geschichte = Lehre herausbilden. Dieses metaphorische Modell ist gerade deshalb aussagekräftig, weil es sich auf die verschiedenen im Interview angesprochenen Wirkungsbereiche übertragen lässt. Die Lehrmetapher findet im persönlichen Bereich ebenso Anwendung wie für die Menschheitsgeschichte und sie lässt sich wie folgt in verschiedene Felder differenzieren.

Lernen in der Schule oder als Schüler

Ich finde den Lehrer super. Also was der alles über Geschichte weiß, was er mir erklärt hat / Ich bin so ein Mensch, wenn mich irgendwas interessiert, dann höre ich auch gut zu und passe gut auf und will unbedingt über das Thema was wissen. / Geschichte, die sollte man eigentlich wissen / man lernt aus diesen Geschichten / man sollte das nicht vergessen, man sollte es schon wissen.

Ein Teilbereich des metaphorischen Modells „Geschichte = Lehre“ erschließt sich durch Markos Sicht des eifrigen und lernwilligen Schülers, die normative Vorstellungen von Lernen und Lehren widerspiegelt. Geschichte wird dabei auch über den schulischen Zusammenhang hinaus als Lernstoff begriffen. Eine Person hat das Wissen und gibt es an andere weiter, die es ihrerseits bereitwillig entgegennehmen: *Wenn man über irgendwas redet, dann, irgendwas erzählt, irgendwas hört, dann will man das den Menschen weitergeben.* Angepasst an das Verhältnis Schüler_in/Lehrer_in beziehungsweise Kind/Erwachsene_r beinhaltet das auch eine Entwicklung vom/von der Lernenden zum/zur Lehrenden: *Später als Erwachsener dann kennt man die Geschichte.* Die „Lehre“ umfasst also Wissen über die Vergangenheit, das weitergegeben werden soll.

Lernen und Bildung

Das Konzept des bloßen Lernens und Lehrens, in dem ein aktiver Teil Wissen gibt und ein passiver dieses aufnimmt, wird durch einen umfangreichen Begriff von Bildung ergänzt. Bildung oder sich bilden hat dabei eine emanzipatorische Bedeutung für Marko und meint jedenfalls mehr als bloßes lernen, wobei ein Unterschied zwischen wissen und gebildet sein bzw. sich eine Meinung bilden zum Beispiel in der folgenden Aussage deutlich wird:

Ich habe das früher erzählt bekommen, gelesen bekommen, aber früher habe ich mich dann, dann später habe ich mich dann mehr drüber interessiert. Das hat sich dann geändert, weil ich mir das selber angeschaut habe, meine eigene Meinung drüber gebildet habe und nicht nur das was ich gehört habe, einfach im Kopf hatte, sondern meine eigene Meinung drüber gebildet habe.

Bildung bezieht sich aber nicht nur auf die eigene Aneignung von Wissen zum Zweck der Meinungsbildung, sondern ebenso auf die Bildung der Menschheit und ihrer Geschichte, wobei bilden metaphorisch auch als hinzufügen und zusammensetzen verstanden werden kann. Bilden bedeutet dabei auch formen und gestalten und bezieht sich immer auf erstrebenswerte Entwicklungen. Wer einen solchen Fortschritt ablehnt und sich nicht (weiter)bilden lässt, der *lebt in der Geschichte*. Das Konzept der Bildung beinhaltet also die ständige Erweiterung. Anders als beim Lernen durch Zuhören und Aufpassen muss man aktiv werden. Die „Lehre“ der Geschichte ist hier die Erkenntnis über das Werden der Menschheit.

Wie sich das [Geschichte, Anm.] dann gebildet hat / die Menschheit hat sich immer mehr gebildet und gebildet und sind klüger geworden / Die Menschheit hat sich einfach immer gebildet, gebildet, so ist das entstanden / Früher war alles noch viel Handarbeit und Schweiß und körperlich anstrengende Arbeit. Jetzt gibt es das immer noch, aber Leute mit hohen Schulen und gebildete Menschen, die haben bessere Berufe und das ist ja auch ok so. / Ja, die leben dann in der Geschichte, so wie die das. Die bilden, die lassen sich nicht weiterbilden.

Lernen im religiösen Kontext

Lernen steht auch in einem wesentlichen Bedeutungszusammenhang mit Markos religiöser Identität als Zeuge Jehovas, wobei er die Rolle des Lernens über die Geschichte in der Gemeinschaft betont. In diesem Kontext wird Lernen zum Studieren. Studieren ist einerseits eine besonders ernsthafte und vermutlich auch ritualisierte Form des Lernens und bezieht sich andererseits auch auf andere Aktivitäten als das klassische Lernen. Insbesondere wird lesen hauptsächlich in diesem Zusammenhang genannt, während die alltägliche Auseinandersetzung mit Geschichte über Filme und Erzählungen passiert. Zum Studieren zählt nicht nur die eindringliche Befassung mit der Glaubenslehre, sondern auch Tätigkeiten der Glaubensausübung selbst bzw. Markos Status als Taufanwärter (Zeuge Jehovas in Vorbereitung/Ausbildung). Hier zeigt sich „Lehre“ als Inhalt eines konkreten Welt- und Glaubenssys-

tems, nämlich dem der Zeugen Jehovas, in dessen Dienst die Geschichte gestellt wird. Diese Lehre gilt es, sich in einem Studium anzueignen und auch zu verbreiten.

Wir lernen über die Vergangenheit / Vergangenheit und die studieren wir / Man liest aus der Bibel was schon passiert ist, bei uns liest man auch in der Versammlung über die Bibel / Studieren in dieser Hinsicht, dass man vielleicht von Tür zu Tür geht und den Leuten irgendwas über erklärt, über Geschichte / Wie könnte ich die Welt besser machen? Dass eigentlich alles Frieden und so ist. Das würde eigentlich sehr schön sein. So wie ich das gelernt habe. Ich hatte mein Buch und da war Adam und Eva und die haben im Paradies gelebt, mit Tieren zusammen und keine Aggressionen und so. / Wie sie das merken könnten? [dass die Welt kaputt geht, Anm.] Ja, vielleicht mit studieren.

Geschichte als Hilfe

An Markos religiöse Überzeugung und sein Verständnis von der Bedeutung von Geschichte als Lehre schließt die Auffassung von Geschichte als Hilfe an. Hilfe wird zum Sinn der Geschichte und zum Ziel der Auseinandersetzung mit Geschichte. Dabei geht es nicht nur um das Lernen aus Fehlern, sondern auch um eine Bestärkung und Ermunterung durch die Auseinandersetzung mit Geschichte, also die Geschichte als Kraftquelle. Das bezieht sich wiederum sowohl auf persönliche Erinnerungen und wird als allgemeine Erkenntnis verstanden. Der Hinweis auf die Ermunterung und Hilfe durch die Geschichte gerade im Zusammenhang mit der Frage nach dem Sinn der Geschichte deutet auf ein heilsgeschichtliches Verständnis hin. Im Interview ist das anstrengende, schwere Leben ein wiederkehrender Topos. Als Beispiel für Hilfe durch Geschichte wird darauf verwiesen: *Ohne Fleiß kein Preis*. Der Blick auf die Geschichte gibt sozusagen die Kraft diesen Anforderungen gerecht zu werden und lässt die Menschen diese Prüfung in Erwartung einer Erlösung überstehen. Die Lehre der Geschichte wird somit zu einer Art Heilslehre. Ganz profan wird Geschichte aber auch als hilfreich für Menschenkenntnis verstanden, die Marko für seinen Beruf Restaurantfachmann als wichtig ansieht.

Schöne Erinnerungen auch wie schlechte Erinnerungen. Ist schon wichtig, das hilft! / [Vergangenheit] könnte sehr hilfreich sein / Der Sinn der Geschichte? Wenn man über irgendwas redet, dann, irgendwas erzählt, irgendwas hört, dann will man das den Menschen weitergeben, dass sie vielleicht die gleichen Fehler nicht machen, was da passiert ist früher. Dass es einfach die Menschen ermuntert und hilft, die sowas lesen. / Gute Antworten, Geschichten

vielleicht, Hilfe für die Menschen. Was man besser machen kann [Leistung, Produkt eines Historikers, Anm.] / Wie die gearbeitet haben, die Ägypter früher. Das ist schon, das kann schon sehr helfen. Ohne Fleiß kein Preis, sagt man.

Geschichte als Besitz

Geschichte wird von Marko metaphorisch immer wieder als Besitz, Erbe oder Kapital dargestellt. Geschichte hat man, behält man, gibt man weiter oder gewinnt man. Das verhält sich einerseits analog zu seiner allgemeinen Wertschätzung gegenüber Geschichte als (Schul-) Wissen oder religiöser Lehre und findet andererseits eine Entsprechung in der Vorstellung, dass Geschichte Bildung ist. Gebildete oder Gelehrte sind reich, weil sie etwas zu erzählen haben und somit auch Geschichte machen.

Die haben alle eine andere Geschichte / meine kulturelle Vergangenheit / Und dann probiert er [Historiker, Anm.], irgendwas da rauszuholen und den Menschen dann weiterzugeben / von Familie zu Familie wird diese, werden diese Bräuche einfach beibehalten / Wer Geschichte macht? Menschen, die was zu erzählen haben, denen was wichtig ist. Die was erlebt haben, was die weiterbringen möchten, das die wichtig finden. Ich glaub, das sind die Menschen.

Zusammenfassung

Geschichte ist für Marko als lernwilliger Schüler, historisch interessierter Mensch und als Zeuge Jehovas auf verschiedenen Ebenen ein wichtiges Thema in seinem Leben. Auch seine eigene Lebensgeschichte, der Weg von Serbien über Deutschland nach Österreich, bietet für Marko Anknüpfungspunkte für Geschichte. Bedeutung und Art seiner Auseinandersetzung mit Geschichte lassen sich auch dadurch nachvollziehen, dass im ganzen Interviewverlauf Auseinandersetzung mit Geschichte sehr oft als Kommunikation beschrieben wird: Lesen, erklären, erzählen, (zu-)hören, reden, schreiben und schauen gehören zur aktiven und passiven Auseinandersetzung mit Geschichte. Marko legt dabei viel Wert auf den allgemeinen Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Er ist dabei stets bestrebt, ein gebildeter Mensch zu sein beziehungsweise zu werden.

Was da hinten gibt und wie das alles so ist. Mit wem man zusammenhängt, was Familie ist und so. Das hat mich sehr interessiert, da hab ich mit meiner Mutter öfters drüber geredet. /

Ich werde dann erzählen, was, wie es in meiner Zeit war, wo ich gelebt hab und wie sich alles verändert hat. Die Geschichte, die ist nie zu Ende.

Marko bringt also eine große Wertschätzung gegenüber Geschichte mit und gerade vor diesem Hintergrund fällt bei genauerer Betrachtung auf, dass er oftmals nicht in der Lage ist, seinen eigenen Anspruch – nämlich eine lehrreiche Auseinandersetzung mit der Geschichte – einzulösen. Die Konkretisierung und die Vermittlung von Zusammenhängen gelingen ihm beispielsweise nicht.

Marko stellt zwar fest, dass man *auf jeden Fall aus Geschichte lernen könne*, aber auf die Nachfrage, was denn damit gemeint sei, antwortet er wenig aussagekräftig: *Allgemein, die wirklich ganz allgemeinen Sachen. Wie soll ich das sagen. Mh, Geschichte. Ich sag einfach, in dem Land, in dem man wohnt, diese Geschichte, die sollte man eigentlich wissen. Das ist was Allgemeines und daraus kann man lernen und ja, ich finde, das ist das.*

An anderer Stelle antwortet Marko auf die Frage, ob er aus der Geschichte – in diesem Fall vom Pyramidenbau – nun etwas lernt: *Eigentlich schon, ja. Man lernt daraus, pfh. Was lernt man daraus? (flüstert) Was lern ich für mich daraus? Habe mir nie diese Frage gestellt. Ehrlich gesagt, ich hab mir nie diese Frage gestellt: Was könnte ich draus lernen? Tut mir leid, kann ich nicht.*

Die Frage, was denn unterschiedliche Lebenssituationen beispielsweise in Deutschland und Serbien mit Geschichte zu tun haben, wirft eine interessante Gegenfrage auf: *Was hat das, ja? (lacht) Das ist auch eine gute Frage. Mh. Fällt mir jetzt wirklich nicht ein. Geschichte, ja die Geschichte, pfh. Was ist eigentlich Geschichte? Können Sie mir das nur kurz in kurzen Worten erklären? Geschichte? Auch eine Begründung, wozu man Geschichte eigentlich braucht, fällt Marko nicht leicht: Wozu? Weiß ich auch nicht, was das eigentlich bringen soll, das Geschichte. Soll uns vielleicht mal klar machen, wie das früher war. Naja.*

Zielsicher beantwortet Marko ähnliche Fragen nach der Bedeutung von Geschichte vor allem, wenn er auf seine Glaubenslehre verweisen kann. So zum Beispiel bei der Antwort auf die Frage, ob abgesehen von persönlichen Erinnerungen auch etwas für alle Menschen oder alle Menschen aus einem Land wichtig sei: *Der Gott vielleicht? Der spielt eine Große. Weil jeder Mensch hat einen Gott. Vielleicht ihre eigenen Götter, die eigenen Namen, aber jeder*

Mensch. Das ist die richtige Vergangenheit. Ich glaub, das verbindet alle Menschen. Wie die Welt entstanden ist. Zum Beispiel unsere Geschichte ist mit Adam und Eva, wo er die Welt erschaffen hat und so. [...] Und das sind ja Menschen, die was erlebt haben früher und die das in der Bibel niedergelassen haben, die das geschrieben haben. Das ist schon sehr interessant, was die Menschen da erlebt haben, die schreiben das ja richtig auf. Ja lesen, genau, lesen!

Bemerkenswert finde ich an diesen Passagen weniger, dass es Marko trotz seines Interesses an Geschichte, seiner Lernbereitschaft und seiner Überzeugung, man könne aus der Geschichte lernen, oft schwer fällt, diese Standpunkte darzulegen. Spannend in Bezug auf Markos Geschichtsbewusstsein ist, dass es von einem Punkt her stets Sinn und Konsequenz erhält:

Ja, das wichtigste, was ich finde, ist dass es wirklich einen Gott gibt, dass man daran glauben soll, weil die Welt, wie sie entstanden ist. Weil das früher ja nichts eigentlich war und Gott dann alles draufgemacht, erschaffen hat und so. Das ist, ich glaub das Wichtigste, dass die Leute. Und die Leute sehen es nicht, dass die Welt eigentlich kaputt geht. Die geht wirklich richtig kaputt.

Auch wenn für Marko die eigenständige Auseinandersetzung mit Geschichte persönlich wichtig ist und für die ganze Menschheit im Sinne von Bildung, Fortschritt und Entwicklung einen emanzipatorischen Charakter hat – die Menschenrechte werden als ein Beispiel genannt – ist doch Gott am wichtigsten an Geschichte. So positiv der Blick auf die Entwicklung der Welt auch ist (*die Menschheit hat sich immer mehr gebildet und gebildet und sind klüger geworden*), wird in diesem Zusammenhang letztlich festgestellt, dass sie kaputt geht, denn das ist ein integraler Bestandteil der Lehre der Zeugen Jehovas. Als Beispiele dafür werden auf Nachfrage Umweltprobleme und die Wirtschaftskrise genannt.

Ebenso widersprüchlich verhält es sich mit der Darstellung von Geschlechterverhältnissen im Wandel der Zeit. Zunächst werden die vermeintlich traditionellen Geschlechterverhältnisse als Beispiel für historische Konstanten beschrieben: *Frau ist zuhause, passt auf die Kinder auf oder der Mann muss arbeiten gehen, um die Familie zu ernähren. Das bleibt immer so.* Unmittelbar danach wird als Antwort auf die Frage „Und was denkst du, wenn Frauen heute auch arbeiten gehen?“ überraschend das komplette Gegenteil beschrieben:

Ah, das ist super! Es ist super. Ich finde, es gibt keinen Unterschied zwischen Mann und Frau. Man sollte die gleichberechtigten und eine Frau sollte auf ihren eigenen Beinen stehen und nicht abhängig sein von einem Mann. Ja weil es gibt so und solche Männer. Und eine Frau sollte schon selber entscheiden können. Und es gibt schon lang nicht mehr Mann-Frau Unterschied, weil jetzt ist alles gleichberechtigt, die Frauen.

Markos Geschichtsbewusstsein stellt sich als angesichts der Widersprüche und mangelnden Kohärenz als unkritische Übernahme verschiedener angebotener Versionen oder Lehren dar, wobei jene der Zeugen Jehovas einen weit größeren Raum einnimmt, als schulisch oder medial vermittelte Geschichte. Es findet keine kritische und abgesehen von meist eher vordergründigen Ausnahmen (*böse Menschen, Ozonloch, Wirtschaftskrise*) überhaupt keine negative Wertung statt. Marko bezieht sich auf seine persönliche Lebensgeschichte, auf Schulwissen und darüber hinausgehend auf die Menschheitsgeschichte und er ist bemüht, beide Ansatzpunkte in Einklang zu bringen. Er scheitert daran, sich selbst an die engen Vorgaben der Zeugen Jehovas zu halten, die doch sein Weltbild maßgeblich prägen.

Weil in unserer Religion, bei den Zeugen Jehovas, steht sehr viel drin, wie das Leben früher war und wie das Leben auch sein wird. Und wir glauben ja an die Wiedergeburt und dass alles wieder alles einmal ein Paradies ist. Aber das, es wird eine Zeit kommen, wo alles wirklich richtig scheiße laufen wird.

Auf der einen Seite steht also ein streng vorgegebener Kanon von Wissen über die Vergangenheit und die dazu passenden Lehren und auf der anderen Seite ist Marko positiv fasziniert von Fortschritten und Entwicklung in der Menschheitsgeschichte und der emanzipatorischen Rolle von Bildung. Durch vorgegebene Anfangs- und Endpunkte gelingt aber keine für Marko greifbare Verbindung zwischen Vergangenheitsdeutung und Zukunftsperspektive. Gerade die Lehrmetapher zeigt diese Schwierigkeit auf. Die Entwicklung seines Denkens über Geschichte beschreibt Marko mit einem bedeutenden Bezug zu Bildung: *Das hat sich dann geändert, weil ich mir das selber angeschaut hab, meine eigene Meinung drüber gebildet hab und nicht nur das was ich gehört hab, einfach im Kopf hatte, sondern meine eigene Meinung drüber gebildet hab.*

Dem entgegengesetzt steht ein religiöses Verständnis von Studieren, das auf die Verbreitung vorgegebener Lehrsätze reduziert ist: *Studieren in dieser Hinsicht, dass man vielleicht von*

Tür zu Tür geht und den Leuten irgendwas über erklärt, über Geschichte vielleicht irgendein Teil aus der Bibel vorliest und wie das jetzt ist und so.

Was und wozu eigentlich gelernt wird und warum das wichtig ist, bleibt angesichts der Betonung, dass das Lernen aus der Geschichte ihr Sinn ist, im Unklaren. Insofern wird gerade der Begriff der Bildung den eigenen Ansprüchen nicht gerecht, weil es darum geht, nicht nur zu wissen, sondern auch zu gestalten. Lernen aus der Geschichte scheint schon für sich genommen so wichtig zu sein, dass es gar keine nähere inhaltliche Bestimmung braucht. Das Lernen schwebt über den Dingen beziehungsweise über den Themen und erscheint auch religiös verklärt.

3. Mia – „Und die Sache hat sich“

Mia ist 17 Jahre alt und besucht die Berufsschule für Bürokaufleute. Mia wurde in Österreich geboren und stammt aus einer kroatischen Familie aus Herzegowina. Die Eltern haben ihr Heimatland im Zuge des Krieges verlassen und arbeiten als Küchenhilfe und Maurer in Wien. Ihre kroatische Identität hat für Mia einen hohen Stellenwert, sodass sie sich ausschließlich als Kroatin fühlt. Interessant ist, dass sie sich gleichzeitig vom Nationalismus abgrenzen möchte. Neben der Sprache, der Kultur und Kroatien als Urlaubsziel hat für sie vor allem der katholische Glaube eine große Bedeutung für ihre nationale Identität. Die Bedeutung des Glaubens beschränkt sich aber primär auf rituelle und kulturelle Aspekte und weniger auf ihren Alltag oder eine fixe Glaubenslehre. Das Gespräch mit Mia findet am 26. November 2010 in der Berufsschule für Bürokaufleute statt und dauert 74 Minuten. Gründe für die überdurchschnittliche Dauer sind einerseits, dass es keine schulorganisatorische Einschränkung gab und andererseits ist Mia ausgesprochen interessiert und meint am Ende des Gesprächs, dass sie sich noch nie so über Geschichte und Identität unterhalten habe. Ihre Sprachkenntnisse sind trotz immer wieder fehlender Wörter jedenfalls ausreichend, wobei Deutsch im persönlichen Umfeld nicht die Umgangssprache sein dürfte. Mia hatte sich vorab bei einer mir behilflichen Kollegin freiwillig für das Interview gemeldet.

Das vorherrschende Thema des Interviews ist der Jugoslawienkrieg und seine Folgen, wobei sich Mias Anknüpfungspunkte dabei auf andauernde und in ihrer Lebenswelt regelmäßig vorkommende Konflikte zwischen Serb_innen, Kroat_innen und (muslimischen) Bosnier_innen konzentrieren. Neben weiteren nationalistisch geprägten Konflikten in der Geschichte und Gegenwart, die aber jeweils nur kurz angesprochen werden, nimmt auch das Thema Nationalsozialismus, fokussiert auf die Person Hitlers, einen größeren Stellenwert im Gespräch ein. Dabei geht es vor allem um die Geschichte Jugoslawiens und um Nationalsozialismus als universellen Maßstab für *schlimme* Geschichte. Bemerkenswert ist, dass sich Mia im Laufe des Interviews über ihr eigenes Unwissen – etwa betreffend den Jugoslawienkrieg aber auch den Zweiten Weltkrieg – mehrmals ärgert. Während des Interviews zeichnet sich Mia dadurch aus, dass sie eine große Bereitschaft dazu mitbringt, die eigenen Positionen zu hinterfragen. Über Geschichte äußert sie teils gegensätzliche Ansichten, die aber nicht willkürlich auftauchen, sondern jeweils ihrer gedanklichen Auseinandersetzung entspringen.

Geschichte abschließen

Quer durch das Interview kommt in verschiedenen Zusammenhängen, aber immer an entscheidenden Stellen, eine nur metaphorisch zu verstehende Redewendung vor: *Und die Sache hat sich*. Dieser Satz entspricht für sich genommen nicht den Kriterien eines metaphorischen Modells, aber hat als metaphorische Redewendung eine richtungsweisende Bedeutung für Mias Geschichtsbild. Das Bild von Sachen entspricht grundsätzlich dem am Beispiel des Interviews mit Valmir herausgearbeiteten metaphorischen Modell „Geschichte = Sachen“. Bemerkenswert ist allerdings, dass Sachen weitgehend für Konflikte stehen. Folglich sind Konflikte das, was Geschichte in erster Linie ausmacht. Die Aussage zielt auf andauernde historische Konflikte, die Mia beendet sehen möchte.

Will man den Satz „... und die Sache hat sich“ grammatikalisch richtig zu Ende bringen, muss noch „erledigt“ oder eventuell „geklärt“ angefügt werden. Konflikte werden als Sachen betrachtet, die zu einem Abschluss kommen sollen, im besten Fall geklärt oder gegebenenfalls auch einfach ignoriert, aufgegeben oder sonst wie abgeschlossen beziehungsweise ruhend gestellt werden sollen. Dass der Satz immer unvollendet und ohne ergänzende Ausführungen vorkommt, deutet darauf hin, dass es im Prinzip gleichgültig ist, wie *die Sache* beendet wird.

Primär steht „und die Sache hat sich“ also für den Wunsch, mit der konfliktreichen Geschichte abzuschließen. Als Beispiele nennt Mia neben dem Jugoslawienkrieg auch den Konflikt zwischen Nord- und Südkorea und die Auseinandersetzung um Südtirol zwischen Österreich und Italien. Während der Jugoslawienkrieg im Interview ein bestimmendes Thema mit vielen Anknüpfungspunkten ist, haben diese beiden anderen Konflikte im Interview nur den Zweck, die Vorstellung vom Beenden von Konflikten zu veranschaulichen.

Also bei Südkorea und Korea, das finde, also Süd- und Nordkorea. Das könnte man zum Beispiel einfach aufhören damit und die Sache hat sich, aber das weiß man ja nicht, wann das vorbeigehen kann. / Es gab ja auch einen Konflikt zwischen Italien und Tirol, Südtirol eigentlich. Aber jetzt ist ja eh alles ok. Jetzt gehört der Teil Österreich und die Sache hat sich. Oder? Da war schon ein Konflikt, aber sie haben jetzt draus gelernt, egal. Italien hat nachgegeben, wir lassen es den Österreichern und die Sache hat sich.

Beide Beispiele zeigen eindringlich, wie wenig es im Zusammenhang mit Konflikten um Hintergründe, Ursachen, Entwicklungen, Interessen oder irgendwelche Inhalte geht. In Nord- und

Südkorea *könnte man einfach aufhören* und beim Beispiel Südtirol rückt die Beilegung des Konflikts so sehr in den Mittelpunkt, dass einfach die Seiten vertauscht werden, weil diese für die Aussage ohnehin irrelevant sind.

So einfach und komplikationslos stellt sich der Jugoslawienkrieg, also der Konflikt, der Mia als Kroatin in Wien seit jeher begleitet, nicht dar. *Mir wäre halt viel lieber, dass das halt alles gepasst hat, alles ein Land und die Sache hat sich. Aber so einfach ist das nicht.* Die grundsätzliche Einstellung, dass Konflikte aus der Geschichte abgeschlossen werden müssen, bleibt aber unverändert. *Es ist einfach passiert. Es ist traurig, aber wahr und die Sache hat sich.*

Diskussionsverweigerung

Nachdem also die heiße Phase eines Konflikts beendet wurde, erweitert sich Mias Wunsch, *die Sache* zu erledigen, auch auf die Erinnerung und die Auseinandersetzungen mit der Vergangenheit in der nächsten Generation. Mia, die zwar ihre kroatische Identität kein bisschen relativiert, aber beispielsweise den Nationalismus ihrer Eltern kritisch reflektiert, findet auch, dass ihre Eltern die Geschichte anders weitergeben hätten sollen: *Ja, schon. [...] Also, positiver. Es ist einfach, es war, es ist passiert, die Sache hat sich. Aber nein, immer so herumgestochert die ganze Zeit. Also, ja sie [die Eltern, Anm.] hätten es schon anders machen sollen.*

Ausgangspunkt für Mias Wunsch, die Vergangenheit gleichsam zu begraben, ist dabei weniger eine allgemeine Geringschätzung der Geschichte, sondern die auf ihren Erfahrungen begründete Überzeugung, dass eine positive, also nicht weitere Konflikte auslösende Beschäftigung mit einer konflikthaften Vergangenheit nicht möglich sei.

Und so könnten eigentlich wir, also die nächste Generation nach der Zeit, einfach sehen: Ok, es war nicht gut. Lass uns unseren Frieden schließen. Viele Menschen sind draufgegangen. Nicht nur von euch, sondern auch von uns und die Sache hat sich. Aber wär das passiert, dass irgendwer. Das würd sich dann herumsprechen, dann die nächste Generation lernen und dann würde es die nächste Generation es den nächsten und somit gäbe es nie einen Konflikt. Aber leider ist es nicht so.

Gerade weil sich Mia einen solchen Fortschritt in Richtung einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit konfliktreicher, kriegerischer Vergangenheit der ehemals verfeindeten Parteien nicht vorstellen kann, bleibt nur der Wunsch nach einem Zurück in die Vergangenheit: *Also*

mir wäre es viel lieber, dass alles noch immer ist wie früher. Einfach ein Land und fertig. Aber jetzt ist alles getrennt, viele Leute sind gestorben dabei und ich find das einfach schade. Weil jetzt ist auch noch die Streiterei hin und her. Auch jetzt zwischen den Jugendlichen.

Dass Konflikte aus der Vergangenheit nur zu weiteren Konflikten führen können, sofern es nicht irgendwie gelingt, sie zu erledigen, also zu eliminieren, ist für Mia ein Automatismus. Der ursprüngliche Konflikt und seine Hintergründe scheinen dabei keine Rolle mehr zu spielen, wenn die verfeindeten Gruppen sich gegenüberstehen: *Aber so, wenn Fußballmatches sind. Dann ist es egal. Dann ist nicht nur, dann wird es nicht angesprochen auf den Krieg, sondern einfach nur: Es wird sich, wir werden uns schlagen und die Sache hat sich. Es passiert einfach.*

Mias ablehnende Einstellung gegenüber der Geschichte zeigt sich auch als Rezeption ihres Geschichtsunterrichts, den Sie mit den gleichen Sprachbildern beschreibt, mit denen Sie über den Jugoslawienkrieg spricht. Zwar hat Mia grundsätzlich die Vorstellung, dass der Geschichtsunterricht interessant sein kann und soll, aber erlebt hat sie ihn folgendermaßen: *Einfach lernen und die Sache hat sich, ja. / Also einfach nur Mittelalter, durchgegangen. Dann all diese Zeiten und so alles durchgegangen und das war es dann. / Ob ihr_e Lehrer_in ein Ziel für den Unterricht hatte? Nein, eigentlich nicht. Also ihr war es egal. Passt schon, Test, fertig.*

Fiktionale Geschichte

Mias Auffassung der Geschichte kann in weiten Teilen als ahistorisch betrachtet werden, weil historische Ereignisse, Entwicklungen oder Prozesse als solche vernachlässigt werden. Besonders bemerkenswert ist aber, dass die Geschichte Mia dennoch sehr wohl beschäftigt und sie durch ihr traditionsbewusstes kroatisches Elternhaus auch von einem bestimmten Narrativ geprägt ist. Wenn man Mias eigene Erzählungen betrachtet, drängt sich ein Bild von entlehnten und anschließend beliebig kombinierten Versatzstücken auf.

Was da passiert ist? [...] Ja so genau weiß ich das ja auch nicht, weil mich interessiert es zwar schon, aber das jetzt genau. Ich glaube, das war irgendwas mit dem Präsidenten oder so. Er wollte, glaube ich, Präsident werden und der andere wollte es auch. Dann gab es Krieg. Dann hat sich Hitler mit eingemischt irgendwie. Hitler war auf der Seite von Kroatien irgendwie. Dann hat sich Franjo Tuđman, das ist halt der Präsident von Kroatien gewesen,

mit Hitler zusammengebündet und dann haben sie halt mehrere Leute umgebracht und als Serben. So hab ich es irgendwie verstanden. [...]

Und ah, das war ja die Geschichte mit dem Zweiten Weltkrieg dann. Und danach war ja wieder Jugoslawien.

Ja.

Das war ja eine Zeit, wo du jetzt gesagt hast, so hätte es eigentlich weiter gehen sollen. Wie ist es dann passiert, dass da dieser Krieg ausgebrochen ist?

Ja, das weiß ich auch nicht genau. Das ist ja das.

Und haben deine Eltern da mal drüber geredet?

Na mit mir reden sie über so. Da haben wir schon, reden wir nur manchmal, aber nicht den Auslöser dafür. Weil wir schauen es uns nur an und so. Ja. Aber nie den Auslöser. Weil es gibt in Kärnten Bleiburg. Schon mal gehört davon? [...] Da wurden viele Kroaten und Moslems umgebracht. Von den Serben halt. Und gibt es halt jedes Jahr eine Messe dort für die, die gestorben sind.

Wann sind die umgebracht worden?

Ja im Krieg. Das war im, ich weiß es nicht, das.

Im Zweiten Weltkrieg meinst du oder im Jugoslawienkrieg?

Ja, es könnte auch im Jugoslawienkrieg, glaube ich, gewesen sein, glaube ich. Ja, passt eh irgendwie, glaube ich, ja. Und wir fahren da halt öfters hin.

Jedes Jahr?

Jedes Jahr. Und ja, damit wir uns halt zurück und so. Und ist super, also.

Eine Messe von einem katholischen Priester?

Ja genau, aber da kommen auch die von den Moslems halt, der Pfarrer halt, keine Ahnung wie der heißt. [...] Und ja, da kommt der auch. Aber er redet nicht, sondern es ist eine kroatische Messe, also. Aber ist wirklich schön.

In Mias Geschichtsbild werden der Zweite Weltkrieg und der Jugoslawienkrieg de facto zu einem Ereignis. Dafür wird in Kauf genommen, dass der Staatspräsident des postjugoslawischen Kroatien und ehemalige Partisan Franjo Tuđman zum Verbündeten Hitlers wird. Die Ermordung von Kroaten durch Serben im Jugoslawienkrieg schwimmt mit dem Massaker von Bleiburg und verlagert sich somit auf österreichisches Staatsgebiet. Aus einer normativen Perspektive könnte man angesichts dieses Verständnisses Mias Geschichtsbewusstsein grundlegend in Frage stellen. Ich meine, dass Mias Geschichtsbewusstsein auch unabhängig von Kategorien wie Stringenz und Richtigkeit in bestimmten Teilaspekten stark ausgeprägt ist.

Das kommt beispielsweise im oben zitierten Interviewausschnitt gut zur Geltung. Diese auf die wesentlichen Stellen verkürzt wiedergegebene Passage gehört zu den wenigen, in denen ein_e Interviewpartner_in auf meine Bitte, ein historisches Ereignis beziehungsweise einen Verlauf zu beschreiben, so bereitwillig und umfangreich antwortet. Mia nimmt gerne und regelmäßig an den jährlichen Gedenkveranstaltungen bei Bleiburg teil. An einer anderen Stelle erwähnt sie, dass sie mit ihren Eltern immer wieder Filme über den Zweiten Weltkrieg in Jugoslawien schaut. Geschichte nimmt in Mias Lebenswelt im Vergleich zu den anderen Interviewten vermutlich einen überdurchschnittlich wichtigen Platz ein. In erster Linie beschäftigt sich allerdings nicht Mia mit Geschichte, sondern die Geschichte beschäftigt Mia.

Geschichte betrifft und macht betroffen

Diese Annahme lässt sich auch anhand von Mias Bezugnahme auf Geschichte quer durch das Interview darstellen. Mia ist von Geschichte, insbesondere von der Geschichte des Jugoslawienkrieges, betroffen. Dabei zeigt sich eine allgemeine Betroffenheit schon aufgrund der Herkunft, die aber nur als indirekt betrachtet wird: *Ex-Jugoslawienkrieg zum Beispiel. Weil ich komme aus Kroatien und ja betroffen bin ich halt nicht direkt, aber schon irgendwie.* Darüber hinaus geht das Verständnis einer Betroffenheit, die sich auf der Nachwirkung der Geschichte begründet: *Von meiner Oma der Bruder ist an dem Krieg im Krieg gestorben. Also das betrifft mich schon irgendwie. Aber es betrifft mich in dem Sinn, dass es noch immer so ist. Dass sich halt jetzt, also die Jugendlichen zum Beispiel streiten sich wegen solchen Sachen. Das betrifft mich.*

Mia bezieht sich keineswegs nur auf den Jugoslawienkrieg, der in ihrem Umfeld fast unvermeidbar immer wieder zum Thema wird und als Teil der Familiengeschichte naheliegenderweise *betrifft*, sondern weitet ihr theoretisches Geschichtsverständnis, vermutlich auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen, aus: *Ich finde, Geschichte ist allgemein. Gehört Geschichte immer dazu. Es hat ja mit uns auch, wir sind immer betroffen von dem. / Ja, wir Menschen sind davon betroffen. / Es betrifft uns einfach. Ich weiß auch nicht wie. Wenn das Früher nicht gewesen wär, wär das Jetzt nicht. Also immer so, ja. Ja so.*

Mia kann zwar im Gespräch nicht genau benennen, wie die Menschheit von Geschichte betroffen ist, aber ihre eigene Betroffenheit zeigt sich im Verlauf des Interviews immer wieder als großes Bedauern. Dabei sieht sie nicht sich selbst oder ihre Nation als Opfer, sondern folgt dem universalistischen Ansatz der Menschheitsgeschichte. Während die negativen emotiona-

len Äußerungen, wie unten beispielhaft dargestellt, eine große Rolle einnehmen, gibt es abgesehen von Mias Liebe zu Kroatien (*Mein Herz schlägt für Kroatien, aber ich bin nicht nationalistisch also. Das ist so, ja, man kann das nicht so beschreiben, es ist einfach so ein Gefühl.*) keine positiv besetzten Anknüpfungspunkte an Geschichte im weitesten Sinn. Angesichts der Wahrnehmung von Geschichte als eine Ansammlung von Konflikten verwundert das auch nicht weiter.

Aber jetzt ist alles getrennt, viele Leute sind gestorben dabei und ich find das einfach schade. [Jugoslawien, Anm.] / Und betrifft dich das irgendwie, der Koreakonflikt? Eigentlich nicht, aber ich weiß nicht. Mir tut das immer ur weh, wenn ich so was hör, dass so was passiert und so. Wie fühlt sich das an? Ja schlecht. Weil, das ist für mich, ich weiß nicht. Einfach Menschen sterben wegen Blödsinn, unnötig! Das find ich schon traurig. / Ja, es ist halt schon schlimm, weil man sieht, wie die Kroaten umgebracht werden. Und ja. Aber mir fällt es halt schwer, solche Filme zu schauen, weil es tut einfach weh. Es ist egal ob in welchem Land es ist, es tut einfach weh, wenn man das sieht. / Nein, aber ich finde halt, ich find es halt schlimm. Ich hab mich schon, also Hitler, ich finde das interessant, also wirklich. Ich finde, es war schlimm, aber ich finde es trotzdem interessant, weil es hat wieder was mit Kroatien zu tun. Und dann finde ich es wieder auch schlimm, wie er die Menschen umgebracht hat, nur weil sie andere Augenfarbe, anders ausgesehen haben. Und ich fand das halt auch schlimm.

Für Mia ist Geschichte bildlich gesprochen ein Behälter voll mit Schmerz, Trauer und Streit, der geschlossen und entsorgt werden muss. Diese von Mia mehrmals verwendete Behältermetapher ist gerade deshalb so aussagekräftig für Mias Geschichtsbewusstsein, weil sie im schwer fassbaren Bereich des Vorbegrifflichen bleibt. Behälter sind dabei die Geschichte selbst und insbesondere die Nation als Schicksalsgemeinschaft, die einen von außen und innen umschließt.

Meine Eltern sind so wie die Nationalisten, also diese Jugendlichen, die noch immer so stolz und so alles auf ihr Land sind. Also, das versteh ich. Weil die waren ja in das. Aber jetzt die Jugendlichen, das versteh ich nicht. / Weil da merkt man, ok, da kommt es nur von einer Seite. Was können die Leute dafür, wenn sie anders. Sie sind arm und er [Hitler, Anm.] bringt sie trotzdem um. Die können gar nix dafür. Die haben ja nicht den Krieg angefangen. Aber in dem Fall Kroatien, Jugoslawien sind beide in das. Aber so hat nur Hitler alle umgebracht. /

Das ist einfach nur so, weil du aus dort bist, du bist aus dort und passt schon. / Für uns ist das, diese Herkunft, dieses Blut in uns. Das ist einfach so.

Zusammenfassung

Mia kommt vor allem im Umfeld ihrer Familie oder ihres kroatischen Bekanntenkreises einseitig in Bezug auf das Thema Krieg mit Geschichte in Berührung. Diese fehlende Multiperspektivität führt nicht zur chauvinistischen Parteinahme, sondern zum oben beschriebenen verengten Geschichtsbegriff, dem auch der Geschichtsunterricht nichts entgegenzusetzen hatte. Während des Interviews kam es mehrmals zu Situationen, in denen Mia ihren bisherigen Zugang kritisch reflektierte.

Ich weiß nicht, es [Geschichte, Anm.] bezieht sich irgendwie nicht so sehr aufs Leben, man kann ja Leben ohne Geschichte. Hätt ich jetzt nicht Geschichte gehabt, mein Gott! Was soll ich machen? So schlimm wär es nicht, ich könnt noch immer lesen, schreiben, alles. / Wenn es nicht die Geschichte gäbe, gäbe es auch nicht die, ja! [...] Mathematik also rechnen, die Formeln, wie man alles halt. Und früher gab es ja auch Fuß, Zoll und so alles. Und jetzt gibt es haben wir das halt alles umgewandelt auf einmal Meter. Also ich glaub, das hat alles – wenn das halt – es hat schon einen Teil Geschichte. Oja! Wenn es die Geschichte nicht gäbe, gäbe es kein Lesen, kein Schreiben. / Wenn uns jemand halt fragt: Geschichte? Brauchen wir das? Wenn man so nicht lange nachdenkt. Ich hab jetzt schon irgendwie lang nachgedacht. Dann würd man einfach sagen, ja, dass braucht man eigentlich nicht. Außer es interessiert wen, also.

Ausgangspunkt war Mias primär durch die Schule geprägtes Verständnis von Geschichte als eine Ansammlung von Informationen über die Vergangenheit, die man womöglich interessant finden kann, aber die praktisch keinen darüber hinausgehenden Nutzen haben. Diese in verschiedenen Interviews oft geäußerte Ansicht verwirft Mia in der Folge und erklärt Geschichte zur Grundlage jeder Kultur. Mias Geschichtsbewusstsein ist während des Interviews sehr aktiv beim Herstellen neuer Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Eine entscheidende Voraussetzung dafür ist das Wahrnehmen von Betroffenheit im affektiven aber auch kognitiven Bereich. Während Mia sich vermutlich auch durch den Stellenwert von Geschichte, Konflikten und insbesondere des Krieges im ehemaligen Jugoslawien betroffen fühlt, fehlt ihr in weiten Bereichen eine positive, nicht nur betroffen machende, verletzende Perspektive für die Beschäftigung mit Geschichte. So lehnt sie diese einerseits theoretisch ab

– *und die Sache hat sich* – und fühlt sich andererseits doch immer wieder von der Geschichte ergriffen und letztlich betroffen.

4. Valeria – „Wirklich sehen, wie es wirklich war“

Valeria ist 15 Jahre alt und ist Bankkauffrau im ersten Lehrjahr. Das Interview mit Valeria findet am 3. Mai 2011 an der Berufsschule für Industrie, Finanzen und Transport statt und dauert 54 Minuten. Der Kontakt zu Valeria kam durch Vermittlung eines Kollegen aus der betreffenden Schule zustande, der für mich in einer Klasse nach Interessierten gefragt hatte. Valerias Mutter ist Angehörige der ungarischen Minderheit in Rumänien, ist Köchin und kam mit 20 Jahren nach Österreich, ihr Vater, ein Fliesenleger, wurde als Kind serbischer Roma bereits in Österreich geboren. Valeria selbst wurde in Wien geboren. Sie steht den verschiedenen nationalen und kulturellen Identitäten in ihrer Familie positiv und aufgeschlossen gegenüber und bezeichnet sich selbst als „Remix“. Valeria ist nicht Mitglied einer Religionsgemeinschaft, aber interessiert sich vor allem für kulturelle Aspekte in Religionen.

Valeria spricht Deutsch als Muttersprache oder wie ihre Muttersprache. Sie ist gesprächig und antwortet relativ ausführlich, zumal sie im Gesprächsverlauf viele Anknüpfungspunkte zu ihrer eigenen Lebenswelt findet. Eine zentrale Rolle spielen dabei ihre eigenen Erfahrungen mit unterschiedlichen Kulturen und Traditionen. Sie bezieht sich dabei auf Großeltern in Rumänien, die serbische Romafamilie oder einen türkischen Freund. Die Jugoslawienkriege, die für alle Interviewten mit Familie aus dem ehemaligen Jugoslawien eine vorherrschende Rolle spielen, werden von Valeria nur am Rande im Zusammenhang mit ihren Großeltern väterlicherseits erwähnt. Ein zentrales Thema neben Kulturen und Traditionen ist der Nationalsozialismus und die Verfolgung und Ermordung der Juden und Jüdinnen, wobei vor allem Valerias Bestürzung und Betroffenheit darüber im Mittelpunkt steht. Viele weitere Themen von Kleopatra bis Atatürk werden episodenhaft angerissen.

Geschichte als Wirklichkeit

Wenn Valeria über Geschichte spricht, kommt ein Bedürfnis nach Wirklichkeit zutage, das sich durch den ganzen Gesprächsverlauf zieht. In diesem Zusammenhang beschäftigen sie sowohl Fragen nach der historischen Wahrheit, die es nachzuvollziehen und zu beweisen gilt, als auch Fragen nach historischer Authentizität. Die wissenschaftliche Fundiertheit von Geschichte und die über Geschichte vermittelte Authentizität stellen sich allerdings keineswegs als einander bedingend dar, sondern erscheinen im Gegenteil als potenzieller Widerspruch. So kann der Wahrheitsgehalt eines Buches über Geschichte, so wissenschaftlich fundiert es auch

sein mag, nicht an das zum Beispiel durch Filme vermittelte Gefühl von Geschichte heranreichen. Daraus ergeben sich zwei Ebenen von Wirklichkeit.

Ja, also wirklich wissen zu 100 % kann man es nicht. Aus den Büchern liest man es, was daraus stimmt, ist wiederum die Frage. In den Geschichtsbüchern in der Schule ist auch wieder so eine Frage: Was wurde davon abgeändert, neue Auflage und was wurde nicht abgeändert. Und durch Filme, würde ich sagen, kriegt man ein Gefühl, wie es dort wirklich, eher war oder eher sein könnte. Die Lehrer ja erzählen uns zwar was, 100 % kann es ja nicht immer stimmen, das geht einfach nicht, solange man die Zeit nicht wirklich selber miterlebt hat.

Wirklichkeit setzt demnach idealtypisch voraus, die jeweilige Zeit selber miterlebt zu haben. Eine entsprechend große Bedeutung kommt demnach ersatzweise Zeitzeug_innen und ihren Erzählungen oder auch Relikten aus der Vergangenheit zu. Auch Filmen wird das Potential zugesprochen, zumindest das Gefühl von Wirklichkeit erzeugen zu können. Aufgrund dieser Vermischung von tatsächlicher und gefühlter Wirklichkeit zeigt sich, dass es im Zusammenhang mit Wirklichkeit nicht bloß um das „wie es eigentlich gewesen“, sondern mindestens ebenso um die mit der Geschichte vermittelte Authentizität geht, die an Gefühlen festgemacht wird. Da diese Authentizität Schulbüchern oder auch Erzählungen von Lehrer_innen nicht zugestanden wird, können diese per se nicht oder jedenfalls nicht ganz stimmen.

Wirklichkeit – was wirklich war – kann als durch Tatsachen, Fakten und Beweise abgesichertes Wissen verstanden werden. Valeria betrachtet Geschichte als *die Vergangenheit, was nacherzählt wird*. Diese Erkenntnis, dass also nicht die Vergangenheit selbst sondern Erzählungen beziehungsweise Überlieferungen der Untersuchungsgegenstand sind, führt zu einer gewissen Skepsis. Die Bedenken sind grundsätzlicher Natur und richten sich gegen die Geschichtsschreibung, die Geschichtswissenschaft und ihre Fähigkeiten, die Vergangenheit nachzuweisen im Allgemeinen, wie die folgenden Beispiele zeigen.

Warum kann das nicht Afrika sein, wie er darauf gekommen ist, dass es halt Amerika heißt. Das sind einfach so Sachen, die man zwar als Geschichte hört, aber man eigentlich nicht nachweisen kann, wie es entstanden ist.

[...]

Zum Beispiel in Ägypten von Kleopatra. Da ist zum Beispiel, eh schon länger her, in der Zeitung gestanden: Kleopatra ist nicht gestorben, sondern sie wurde von ihrer Schwester umge-

bracht und vergraben sozusagen. Und angeblich hat das irgendwer gefunden. Ja, denke ich mir, was stimmt davon? Das kann man ja nicht mehr nachweisen. Wo willst eine DNS-Analyse oder irgendsowas machen? Wo die Schwester von Kleopatra liegt, weiß kein Mensch heutzutage. Grad mal wo Kleopatra angeblich liegen sollte. Das ist die eine Frage. Ob es jetzt Kleopatra wirklich gab, ist jetzt die andere Frage. Wer hat Kleopatra eigentlich erfunden? Wer hat es weitererzählt, dass es Kleopatra gibt? Das sind einfach so Sachen, wo man eigentlich nachgehen muss, wenn man wirklich sagt, gab es das, gab es das nicht.

Weder die historische Erklärung für die Namensgebung¹³⁶ des Kontinents Amerika, noch die tatsächlichen Forschungsergebnisse¹³⁷ zu Kleopatra und ihrer Schwester werden konkret hinterfragt. Beide Beispiele sind insofern beliebig und dienen nur zur Verdeutlichung des grundsätzlichen Misstrauens gegenüber Wissen über die Vergangenheit, das für weiter zurückliegende Ereignisse und Epochen besonders ausgeprägt ist. Ein Grund dafür liegt in der Konzentration Valerias auf mündliche Überlieferungen, also Erzählungen (*Sachen, die man zwar als Geschichte hört; wer hat es weitererzählt*), die mit zunehmender zeitlicher Distanz schwerer denkbar sind.

Valeria sagt gleich zu Beginn des Interviews, sie interessiere sich zwar für Geschichte, sei aber kein Büchertyp, so dass ich wirklich Bücher lese, aber wenn mir das jemand erzählt, bin ich sehr aufmerksam drauf, also ich interessier mich zwar für Geschichte, aber wenn mir jemand was erzählt, interessiere ich mich mehr dafür als wenn ich nur ein Buch lese. Weil ein Buch zu lesen ist, finde ich, für mich eher fachlich oder sachlich nur, und wenn mir jemand erzählt, dann erzählt er mir was von seinen eigenen, also Gefühlen und wie das dort war und was dort eigentlich passiert ist so. Im Genauen was jemand miterlebt hat.

Wirklich bedeutet also nicht in erster Linie etwa *fachlich* abgesichert oder *sachlich* dargestellt, sondern – am besten durch Zeitzeug_innen – lebensnah geschildert. Emotionale Wirklichkeit zählt deutlich mehr als Fachwissen und Geschichtswissenschaft scheint eher für die Verfälschung oder Verkürzung der Ereignisse als für einen Beitrag zur Erkenntnis zu stehen. Bücher, insbesondere Schulbücher, betrachtet Valeria nicht nur als weniger interessant, son-

¹³⁶ Der Kartograf Martin Waldseemüller verwendete 1507 erstmals die Bezeichnung "America", weil er den Seefahrer Amerigo Vespucci für den Entdecker des Kontinentes hielt.

¹³⁷ 2009 identifizierten österreichische Forscher_innen um Fabian Kanz vom Archäologischen Institut und der Med-Uni Wien das Skelett von Kleopatras ermordeter Schwester. Vgl. Medizinische Universität Wien, URL: http://www.meduniwien.ac.at/homepage/news-und-topstories/de/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=666&cHash=b58d6d680f.

dern auch als weniger glaubwürdig. Im Unterschied zu alten Erzählungen erscheinen *ganz alte Bücher* wiederum als authentische Quelle, weil sie vermeintlich direkt, also ohne Überlieferung oder Forschung, Zeugnis ablegen.

Sicher kann man auf irgendein Ergebnis kommen, wenn man zum Beispiel alte Bücher, so ganz alte Bücher, diese ganz dicken, wo noch diese Hieroglyphen eigentlich da stehen. Vielleicht aus sowas liest, weil ich denke mir einmal, alte Bücher, da schreiben meistens die Leute einfach eigentlich den Tag sozusagen auf. Oder was damals passiert ist. Von dem her glaube ich schon, dass man irgendetwas herausfinden kann.

Geschichte als Leben

Valerias großes Bedürfnis nach wirklicher Geschichte ist im Wesentlichen ein Verlangen nach Geschichte zum Angreifen, aus erster Hand oder aus dem richtigen Leben, wie sie zum Beispiel dokumentiert wird, wenn Leute *einfach den Tag aufschreiben*. Valeria verbindet Geschichte vielfach mit Leben, sodass Leben zur Geschichte und Geschichte zum Leben wird. Letztlich wird zwischen Geschichte und Leben kein erkennbarer Unterschied gemacht und das bezeugt einen existenziellen Stellenwert von Geschichte. *Die Entwicklung, ja, so wie sich alles im Leben weiterentwickelt, hat sich die Geschichte auch entwickelt. Die Geschichte hat sich mit dem Leben, also neu entwickelt, sozusagen. [...] Früher war ja alles nur Meer, jetzt haben wir Länder, Grenzen, Wälder, alles haben wir jetzt mittlerweile. Und so ist die Welt aufgebaut worden, wo sich die Geschichte oder das Leben weiterentwickelt hat, finde ich. / Natürlich hat Geschichte einen Sinn. Von Geschichte leben wir und von Geschichte sind wir entstanden.*

Der Geschichtsunterricht, wie ihn Valeria teilweise beschreibt, passt ganz und gar nicht zu diesem Bild von „Geschichte aus dem Leben“. Lernen über die Geschichte und lernen aus der Geschichte war dabei eine Pflicht, die sich gegen jedes Interesse richtete. Valeria sah sich *mit Details und alles was dort war wirklich niedergestopft*. Eine Nützlichkeit oder gar Brauchbarkeit von Geschichte kann sie vor diesem Hintergrund nicht erkennen. *Ja, das ist, wie uns schon eingepumpt wurde, Allgemeinwissen sozusagen*. Valeria sagt als gewissenhafte Schülerin zwar: *Auch wenn du dagegen strebst, du solltest es lernen, weil irgendwann brauchst du es*. Tatsächlich bleibt Geschichte aber bestenfalls interessant und was wirklich wichtig ist, bringt das Leben. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Gleichsetzung von Geschich-

te und Leben erscheint das nur logisch, zumal gegenüber jeder „Geschichtslehre“ ohnehin Zweifel gehegt werden.

Jetzt wird ja immer groß diskutiert, ja die Kinder sollen immer mehr wissen, die Kleineren und so. Aber ich finde das soll, muss nicht unbedingt sein, weil mit der, im Leben lernen sie ja sowieso dazu und sie sollen jetzt nicht gleich vollgestopft werden mit. Ich mein Geschichte, wen es interessiert ist gut und wen es nicht, dann ist halt nicht so lustig der Geschichtsunterricht.

Eine andere Lehrerin beurteilt Valeria als viel besser, weil sie *nicht so detailliert reingegangen* ist. Valeria beschreibt, was ihr am Unterricht gefiel: *Zum Beispiel in der Barockzeit, da hat man ja diese weiten Kleider getragen und die Frauen wurden zugeschnürt mit dem Korsett und so was haben wir dann besprochen oder wie das für ein Gefühl sein musste und wie die ausgesehen haben. Da haben wir uns einen Film angeschaut drüber, wie die eigentlich alle angezogen waren und so. [...] Das hab ich vielmehr interessant gefunden.*

Die wichtigsten Bestandteile einer interessanten Beschäftigung mit Geschichte sind also Gefühle und etwas Anschauliches, am besten zusammengeführt in einem Film. Die Wirklichkeit von Gefühlen, auch wenn sie über einen Film vermittelt werden, kann für Valeria im Vergleich zu *niedergestopft* werden mit subjektiv bedeutungslosen und daher unwirklichen Fakten gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Sie schließt nahezu nahtlos an den Zeitzeug_innenbericht an:

Wenn man etwas selber miterlebt, kann man es besser an die Leute bringen sozusagen oder besser erzählen und sagen, was da wirklich war. Aber Filme finde ich interessant, weil man dann wirklich sieht, wie es wirklich war oder man vielleicht sozusagen ein Teil vom Leben der anderen Menschen sehen kann oder wie die gelebt haben.

Zusammenfassung

Die Annäherung an die Geschichte geschieht bei Valeria betont emotional. „Wirklich“ bedeutet also nicht einfach bewiesen oder wahr, denn wie oben erörtert geht es nicht um den konkreten Beweis, sondern um die prinzipielle Möglichkeit, Geschichte nachzuvollziehen. Und dies gelingt umso besser, je eher sie gefühlsmäßig echt ist. Das echte Leben steht scheinbar langweiligen Zahlen und Fakten aus dem Schulbuch gegenüber. *Und es ist natürlich so viel*

interessanter, wenn man weiß, was in der Zeit wirklich war und nicht einfach, was nur was am Buch steht. Damals waren so und so viel Leute und da da da.

Bestimmte Themen erleichtern, nicht zuletzt aufgrund ihrer medialen Präsenz, einen gefühlsbetonten Zugang eher als andere. Insbesondere die Beschäftigung mit Nationalsozialismus im Unterricht erlebt Valeria als informativ und bewegend. *Was damals war in Hitlerzeit oder so. Darüber haben wir auch geredet und ich finde das eigentlich sehr interessant, wobei es auch traurig ist. In jeder Erzählung über den Nationalsozialismus wiederholt Valeria, wie schlimm sie diese Zeit findet: Ja, so zum Beispiel bei, eh bei Hitler zum Beispiel mit den Juden. Also das fand ich ganz schlimm, vor allem rein das Menschliche, fand ich ganz schlimm und das finde ich traurig und da bin ich auch, würd ich auch dafür sein zum Beispiel, dass die Juden in Ruhe gelassen werden.*

Valerias Auffassung von Geschichte stellt sich ambivalent dar: Auf der einen Seite ist Geschichte *eingepumptes Allgemeinwissen*, das ein_e pflichtbewusste_r Schüler_in lernt, auch wenn es sie_ihn *dagegen strebt*. Auf der anderen Seite ist Geschichte nicht bloß interessant, sondern Valeria stellt sogar fest, dass wir letztlich *von Geschichte leben*. Der augenscheinliche Widerspruch zeigt sich etwa in der Beurteilung von Filmen im Vergleich zu Schulbüchern. Während man bei Filmen *wirklich sieht, wie es wirklich war*, gilt für Bücher: *Was daraus stimmt, ist wiederum die Frage*. Einmal ist es wünschenswert *im Genauen* erzählt zu bekommen wie was war und dann wieder ist *ins Detail reingehen* in erster Linie *ziemlich anstrengend*.

Der Stellenwert von Filmen für Valerias Geschichtsbewusstsein ist exemplarisch für ihre Beschäftigung mit Geschichte. Er geht einerseits auf den Schulunterricht zurück und wird andererseits zweifelsohne durch die mediale Omnipräsenz von Geschichte begünstigt. Insbesondere populäre Darstellungsformen von Geschichte setzen schon aus kommerziellem Interesse auf das „Bedürfnis, Geschichte in fiktionaler Form – gleichsam als Live-Übertragung zu konsumieren, zu befriedigen und damit die störenden Grenzen zwischen Realität und Fiktionalität zu verwischen.“¹³⁸ Valeria berichtet ausführlich von zwei Filmen, die beide auch in unterschiedlichen Generationen repräsentativ für die schulische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Schoah sein dürften: „Der Junge im gestreiften Pyjama“ und „Der Bockerer“.

¹³⁸ Bergmann (2000): Geschichtsdidaktik, 22.

Die Handlung von „Der Junge im gestreiften Pyjama“ schildert Valeria detailgetreu und meint zusammenfassend: *Aber er ist sehr traurig, der Film. Und ich denke, das widerspiegelt auch sehr die Hitlerzeit oder vor allem die Juden, wie die diskriminiert wurden eigentlich und vernichtet wurden.* Auch „Der Bockerer“ hat Valerias Vorstellungen über den Nationalsozialismus nachhaltig geprägt: *Den haben wir uns angeschaut. Und es ist natürlich so viel interessanter, wenn man weiß, was in der Zeit wirklich war und nicht einfach, was nur was am Buch steht. Damals waren so und so viel Leute und da da da.* Der folgende Gesprächsausschnitt verdeutlicht, wie sehr ein Film die Realität überlagern oder vielmehr ersetzen kann.

Das ist für mich wichtig, dass man einfach mal weiß, wie ist etwas entstanden oder wie war es zum Beispiel in der Hitlerzeit oder in der Barockzeit oder überhaupt wie war es, bevor wir gelebt haben oder vor unserer Zeit, wie war es dort.

[...] Das Beispiel mit der Hitlerzeit zum Beispiel, was ist da jetzt wichtig zu wissen, aus deiner Sicht? Weil du hast ja ein paar Sachen sicher noch erinnert und wahrscheinlich eher die Sachen, die du für wichtig findest.

Also ich finde wichtig, dass auf jeden Fall das Hakenkreuz das Zeichen von Hitler war. Und dass es keine Demokratie war, sondern eine fixe Diktatur. Dass es eigentlich nur die Sozialpartei gab, glaub ich heißt die. Und, dass die Leute eigentlich nur machen durften, was der Hitler gesagt hat, dass die Juden vor allem ausgeraubt wurden und einfach sozusagen aus ihren Wohnungen rausgeschmissen worden sind. Egal was die hatten oder was nicht. Die sollten, mussten die Böden, die Straßen mit Zahnbürsten oder so kleinen Bürsten schrubben und dass die Juden einfach verhasst wurden. Nur weil sie eine andere Religion hatten. Obwohl wir heutzutage auch Muslime, Buddhisten, Katholiken, serbisch-orthodox, alles haben wir heutzutage. Und niemand ist gegen irgendetwas. Und dadurch, die Hitlerzeit finde ich das ganz schlimm, vor allem in dem Film Bockerer, hat sich der Bockerer sozusagen gegen den Hitler gestellt. Und sein Junge, sein Sohn war aber auch ein Offizier von Hitler, oder war bei der Bundes-, war beim Bundesheer. Und der eigene Sohn hat den Bockerer dann geschlagen und. Also die Zeit war eigentlich furchtbar, finde ich. Und das hört man heutzutage auch noch, dass Hitler war so schlimm und die Hitlerzeit war ja unglaublich und Hitler wollte alle Länder zusammenbringen und nur, damit er an die Macht kommt. Und das fand ich eigentlich sehr schlimm.

Der Film ist von der Geschichte praktisch nicht mehr zu unterscheiden. Was wirklich ist und was es gab legt der Film fest. Für den selbst gestellten Anspruch, zu wissen, wie etwas ent-

standen ist, bleiben die genannten wichtigen Informationen vernachlässigbar. Das Gewordensein des NS-Terrors und in der Folge der heutigen Zeit wird nicht ansatzweise nachvollzogen und ist zweifelhaft (*Und niemand ist gegen irgendetwas.*). Auch deutlich fiktionale Elemente (*... hat sich der Bockerer sozusagen gegen den Hitler gestellt*) werden an anderer Stelle im Gespräch rezipiert, zumal sie durchaus gängige Interpretationen stützen: *Natürlich hat Hitler viele Leute gehabt, aber ich denke nicht, dass das Volk überhaupt die Bewohner oder die normalen Menschen für Hitler gewesen wären. Weil sie waren ja eigentlich auch gegen Hitler.*

Während für Valeria eine auf Fakten basierende historische Wirklichkeit oder Wahrheit also von vornherein unattraktiv und letztlich unmöglich erscheint, werden lebensnahe, emotional gefärbte und nach Möglichkeit widerspruchsfreie Darstellungen als „wirklich“ empfunden. Durch ein auf unzusammenhängenden Fakten basierendes Geschichtssystem auf der einen Seite und betont emotionale Exkurse auf der anderen Seite unterstützte und festigte der Schulunterricht diese Ansicht, die letztlich den eigenen Anspruch zu ergründen, *wie aus was was geworden ist*, verunmöglicht. Das Bedürfnis nach mit Leben erfüllten Vorstellungen, griffigen Erzählungen etc. steht über dem nach sachlich fundierten Erkenntnissen.

5. Melinda – „Eigentlich eh nur Krieg“

Melinda ist 16 Jahre alt und ist im zweiten Lehrjahr einer überbetrieblichen Ausbildung als Köchin. Melinda ist in diesem Schuljahr auch meine Schülerin und das Interview kam zustande, weil ich in dieser Klasse nach möglichen Gesprächspartner_innen fragte. Eigene Schüler_innen sprach ich nur in dieser Klasse an, weil ich hier die Möglichkeit sah, das Sample um Schüler_innen zu erweitern, die sich sonst eher nicht freiwillig für ein Interview melden würden. Aufgrund des Arbeitsverhältnisses mit der Klasse und des zum Interviewzeitpunkt bereits abgeschlossenen Schuljahres hatte ich in diesem Fall keine Bedenken wegen eines unerwünschten Einflusses meiner Lehrerrolle. Melinda wurde in Österreich geboren, ihre Mutter ist Serbin und ihr Vater Österreicher. Ihre Mutter arbeitete als Putzfrau und ihr Vater als Tischler. Beide sind schon in Pension. Melinda fühlt sich vor dem Hintergrund ihrer österreichischen Schulbildung und ihres österreichischen Vaters überraschend eindeutig als Serbin. Dabei legt sie selbst großen Wert darauf, gegen Nationalismus zu sein und grenzt sich damit implizit gegenüber vielen Serben_innen in ihrem Umfeld ab.

Das Interview findet am 17. Juni 2011 an der Berufsschule für Lebensmittel, Touristik und Zahntechnik statt und dauert 48 Minuten. Melinda spricht fließend und mit leichtem Akzent Deutsch, aber ihre Ausdrucksfähigkeit ist insofern eingeschränkt, als es ihr immer wieder schwer fällt, sich zu komplexeren Themen zu äußern und sie einige Fragen nicht, nicht direkt oder nur sehr knapp beantwortet. Ein Grund dafür dürfte aber auch ein nach eigenen Angaben eingeschränktes Interesse an Geschichte sein. Am Interview nimmt sie jedenfalls dennoch bereitwillig teil und das Gespräch verläuft auch aus ihrer Sicht interessant. Ein wichtiges Thema war Krieg, wobei damit insbesondere der Zweite Weltkrieg und die Jugoslawienkriege gemeint sind. Diese Kriege sind stellvertretend für Krieg das, was an Geschichte als interessant empfunden wird. Melindas Angaben bleiben aber im Allgemeinen vage, sodass konkrete historische Ereignisse, Epochen oder Personen nicht genauer erörtert wurden. Darüber hinaus geht es vor allem vor dem Hintergrund von Traditionen immer wieder um Identitäten, wobei Melinda sich hier einerseits gegen Zuschreibungen aufgrund der Nationalität oder Herkunft ausspricht, aber immer wieder selbst auf solche Kategorien zurückgreift.

Geschichte und Krieg

Melinda beschäftigt im Zusammenhang mit Geschichte zuallererst das Thema Krieg. *Krieg* fällt ihr spontan ein, wenn sie an Geschichte denkt und bleibt auch auf Nachfrage das einzige

Thema, das sie mit Geschichte assoziiert. Nur ausgehend von Krieg entwickelt Melinda auch selbst ein Interesse für Geschichte und Fragen an die Geschichte: *Ich war eigentlich nie so ein Fan von Geschichte und für mich war eigentlich überhaupt nicht interessant so diese komischen Barockzeiten und so. Überhaupt diese komischen Zeiten, was man da und da, was da war. Und so interessant ist eigentlich, wirklich zu wissen, wieso zum Beispiel jetzt eigentlich der Krieg entstanden ist, wie er entstanden ist und so weiter. Was da alles passiert ist.* Krieg scheint der einzige Bedeutungsgehalt von Geschichte zu sein. Melinda bekräftigt an einer anderen Stelle im Gespräch, dass sie sich nie besonders für das, *was früher war*, interessiert habe und fügt hinzu: *Für mich zählt eigentlich, dass es heute kein Krieg gibt. So nicht wirklich so. Ich meine, irgendwo gibt es schon noch, ich weiß nicht jetzt, wo genau.* Mit der Absicht, mehr über Melindas Vorstellungen über die Vergangenheit zu erfahren, frage ich sie, wohin sie gerne in die Vergangenheit reisen würde. Darauf entwickelt sich folgender Dialog, aus dem latent mehr über die Wichtigkeit von Krieg für Melindas Geschichtsbild zu erfahren ist.

Wo es schön war.

Wann war es schön, glaubst du?

Vor Krieg.

Vor welchem Krieg?

Vorm Zweiten. [...]

Warum glaubst du eigentlich, dass es vor dem Krieg schön war?

Na, weil da noch nicht so blöde Leute auf der Welt waren. So meiner Meinung nach. So, ja. Weil ich. Wer Krieg anfängt, ist nicht wirklich der Gescheiteste, meiner Meinung nach. Was hat er davon? Davon hat er genauso tote Mensch vom anderen Land, genauso auch seine Truppen, werden genauso ein paar ermordet oder so. Oder genauso wie wenn Männer Frauen dann vergewaltigen und so. Was haben die davon? Und dann, wenn der Krieg zu Ende ist, dann weinen alle und sagen: Ja, das und das war. Pech.

Krieg ist für Melinda nicht nur ein interessantes Thema aus der Geschichte beziehungsweise das, was aus der Geschichte für die Gegenwart wirklich zählt. Darüber hinaus strukturiert Krieg gewissermaßen Melindas Auffassung von Vergangenheit als eine Zeit vor und eine Zeit nach dem Krieg, wobei auch diese Ansichten nicht weiter ausgeführt werden. Krieg ist ein maßgeblicher Topos in Melindas Geschichtsbewusstsein. Die Rede von Krieg bezieht sich auf mehr als den wörtlichen Sinn, nämlich auf einen Ankerbegriff für Melindas Geschichtsbe-

wusstsein. Von diesem metaphorischen Punkt aus versuche ich, mich Melindas Geschichtsbewusstsein anzunähern.

Zweiter Weltkrieg und Jugoslawienkriege

Für Jugendliche mit einem familiären Bezug zum ehemaligen Jugoslawien sind erwartungsgemäß die Jugoslawienkriege oft ein zentraler Anknüpfungspunkt für die Auseinandersetzung mit Geschichte. Melinda hingegen antwortet auf meine Nachfrage, ob sie sich auf einen bestimmten Krieg beziehe: *Hitler. Ja. Da so.* Dennoch spielen im familiären Zusammenhang die Jugoslawienkriege eine Rolle, allerdings dürfte der persönliche Bezug nicht allzu groß sein. Melinda schildert nur eine Erzählung ihrer Mutter, der sie nicht allzu viel Bedeutung beizumessen scheint: *Einmal, da war ich klein, ich weiß nicht, wie alt ich da war, zwei oder drei, glaub ich. Weil ich komme ja aus Serbien und da war in Serbien gerade noch bisschen Krieg und so und da, meine Mutter erzählt noch, wie es war und so. Dass irgendwas was war, dass unser Haus total zerstört wurde und so. Halt wie so voll aus Erzählungen weiß ich es noch und so, wo ich kleiner war, kann ich mich nicht erinnern.*

Während der Zweite Weltkrieg zum interessantesten Thema der Geschichte vor dem Hintergrund der Schulbildung bzw. des Unterrichtsgegenstandes Geschichte wird, spielen in Melindas Familie und im weiteren sozialen Umfeld vielmehr die Konflikte im ehemaligen Jugoslawien eine wichtige Rolle. Im Gegensatz zu ihrem Interesse für den Zweiten Weltkrieg, zu dem sie selbst Fragen entwickelt, steht sie den Jugoslawienkriegen in Gesprächen fast teilnahmslos gegenüber. *Aber wenn wir dann reden [in der Familie, Anm.], meistens eh über die Serbienkriege in Kroatien und Bosnien, das und das. Oder jetzt was da war, dieser, ich weiß nicht wie der heißt, der jetzt in Serbien erwischt wurde, der diese Truppen angeführt.*

Der, dieser Mladic.

Ja, genau der. Da haben wir auch bisschen drüber geredet. Ich hab nicht mitgehört, wozu wir, was die geredet haben, so.

Auch in Melindas Freundes- und Bekanntenkreis dürfte der Balkankonflikt immer wieder ein Thema sein, wobei sie wiederum kein Interesse zeigt. Als Serbin scheint sie eher zwangsläufig betroffen zu sein, wohingegen sie sich vom Zweiten Weltkrieg unabhängig von ihrer Nationalität betroffen fühlt. *Na zum Beispiel, was da war, also eh wieder über Serbien, zwischen Serbien und Bosnien und Kroatien und über diese Tschetnik und Ustascha oder wie die heißen so. Haben wir bisschen was geredet, aber ich hab da nicht wirklich viel davon verstan-*

den. Haben mehr Ante und Mario [ihre Klassenkollegen, Anm.] geredet. Ich hab nur ein bisschen schon auch was mitgeredet, aber nicht wirklich so mitreden können, weil ich nie da wirklich aufgepasst hab.

Konflikt

Es fällt auf, dass Melinda an vielen Stellen durchblicken lässt, sich für eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Jugoslawienkriege nicht wirklich zu interessieren beziehungsweise solchen potenziellen Streitthemen unter Jugendlichen ex-jugoslawischer Herkunft relativ gleichgültig gegenüberzustehen, wohingegen sie zuvor über den Zweiten Weltkrieg wissen möchte, *wieso zum Beispiel jetzt eigentlich der Krieg entstanden ist, wie er entstanden ist und so weiter*. Ihre passive Haltung zu historisch-politischen Themen rund um das ehemalige Jugoslawien unterscheidet sie auch offensichtlich von anderen Jugendlichen mit ex-jugoslawischem Hintergrund. Melinda findet es *übertrieben*, wenn *manche jeden Tag drüber reden* und beschreibt ihre Einstellung so:

Ich war immer so. Mir ist es eigentlich egal so. Wenn es Jugoslawien ist oder jetzt halt getrennt und so. Weil gerade durch das, wenn jetzt Jugoslawien aufgelöst, gibt es erst, gab es erst recht Krieg. Zum Beispiel mit Albanien, wegen Kosovo, ob Kosovo uns gehört oder den Albanern und so. Grad durch sowas entsteht Krieg.

Ist auch, auch nichts was dich jetzt beschäftigt hat, als vor drei Jahren das mit dem Kosovo war und so?

Naja, ich hab mir schon bisschen so gedacht, naja, aber ich hab jetzt nicht so gesagt: Ja, wir, uns Serben gehört das und so. Mir war es eigentlich egal. Die sollen machen, was die wollen.

Melinda sagt zwar, sie *komme aus Serbien*, verortet sich auch im Konflikt grundsätzlich auf der serbischen Seite (*uns Serben*), aber lehnt derartige Konflikte, Streitereien oder Auseinandersetzungen grundsätzlich ab. *Also jetzt Jugoslawienkrieg. Einer sagt so, einer sagt nein, das war so. Zum Beispiel wer angefangen, einer sagt, ja die haben angefangen, einer sagt, nein die haben angefangen und so. Das nervt mich genauso*. Augenscheinlich kennt Melinda keine nicht konfliktreiche oder konfliktschürende Auseinandersetzung mit Geschichte beziehungsweise keine geschichtliche Debatte abseits der Jugoslawienkriege und des Zweiten Weltkrieges, wie aus ihren Erzählungen über Klassenkollegen beziehungsweise Familienmitglieder deutlich wird. Zwar bleibt Melinda ruhig und passiv und sieht sich ja auch grundsätzlich nicht

betroffen. Doch innerlich regt sich großer Widerstand schon allein, wenn ein solcher Konflikt aufkommt.

Ich mag jetzt den Ante und so, aber manchmal, der geht mir schon auf den Wecker und sagt: Ja, Serbien, das und das. Ich meine, seine Truppen haben genauso die Serben umgebracht. Und wir haben genauso die Bosnier und Kroaten umgebracht. Das ist, so ist halt Krieg. Aber ich finde es halt nicht gut, dass jetzt einige immer sagen, eh wegen den Vorurteilen. Ja, der und der ist jetzt so, weil er von dort und dort kommt. Finde ich so ein Blödsinn. Jeder Mensch ist nicht so. Ich meine, bei ihm ist es eigentlich eh auch mehr Spaß und so, aber trotzdem, manchmal ist es nicht wirklich angebracht sowas zu sagen. Wenn er sagt: Ja, die Serben haben das und das gemacht. Ich fühle mich schon angesprochen. Einerseits höre ich da nicht hin, einerseits muss ich schon irgendwie, tu ich schon in mir drinnen ein bisschen kochen halt, bisschen aufgebraust und so. Ja, aber ich sage nichts dazu.

Eine Auseinandersetzung zu führen hält Melinda aber – womöglich aufgrund der Erfahrungen in der eigenen Familie – für nicht lohnend. Der Beschäftigung mit Krieg, beziehungsweise hier vor allem mit den Jugoslawienkriegen, kann sie schon aus eigener Erfahrung keine sinnvolle Perspektive abgewinnen. *Manche von meiner Familie sind auch nicht grad so korrekt, wenn sie sagen: Ja, die und die haben es eh verdient und so. Da habe ich auch einmal was gesagt und dann hieß es sofort: Ja, du musst nicht immer deine Meinung sagen. Bist immer ur frech und so. Hab ich mir gedacht, ja egal, sag ich nichts mehr.*

Identitäten

Trotz Melindas für Jugendliche mit familiären Bezügen zu den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens vermutlich untypischer Gleichgültigkeit (*Mir war es eigentlich egal. Die sollen machen, was die wollen.*), ist ihre Identität als Serbin nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Konflikte relativ ausgeprägt. Zwar artikuliert Melinda das im Vergleich zu anderen Interviewten – vor allem jene mit Migrationshintergrund – nicht ausdrücklich, doch es wird deutlich, wenn sie im Zusammenhang mit Serbien von wir, uns etc. spricht. *Und wir haben genauso die Bosnier und Kroaten umgebracht. / ob Kosovo uns gehört oder den Albanern / Ja, es gibt schon für uns serbische Normale so Feiertage, die wir immer feiern so.* Auch der Umstand, wie sehr sich Melinda trotz ihrer vordergründigen Gleichgültigkeit gegenüber politischen Konflikten doch angegriffen fühlt (*in mir drinnen ein bisschen kochen halt, bisschen aufgebraust und so*), deutet auf einen wichtigen Bezug zu Identität und Geschichte hin. Gleichzeitig spricht

sich Melinda deutlich gegen Vorurteile aufgrund der Herkunft aus, unter denen das Zusammenleben aus ihrer Sicht offenbar auch leidet: *Ich war noch nie so und ich werde auch nie so sein. Und ja. Ich finde es auch eigentlich blöd, wenn es wirklich eine Gruppe gibt, die sagen: Ja, die sind so und die bleiben auch so. Das war früher, das ist Geschichte halt. Und was früher, wird jetzt nicht wohl wieder so sein.* Hier wird auch sichtbar, wie tragfähig Melindas Metapher von Geschichte = Krieg ist, denn früher war Krieg und am wichtigsten ist, dass es heute keinen Krieg mehr gibt.

In anderen Bereichen wiederum ist ihr Verständnis von nationaler Identität sehr ausschließlich definiert. Generell versteht Melinda entgegen ihren eigenen Ansprüchen nationale Identitäten eher eng gefasst beziehungsweise starr, wie aus den folgenden Beispielen deutlich wird. Das verwundert ob ihrer eigenen Stellungnahme gegen jegliche Zuschreibungen aufgrund der Herkunft.

Meine beste Freundin, sie ist nicht getauft und sagt: Ich bin stolze Serbin, also bin eine richtige Serbin. Das finde ich nicht so. Ich meine, es ist ihre Meinung, aber meiner Meinung nach ist es nicht so wirklich. Für mich bist du erst eine Serbin, wenn du serbisch orthodox bist. Du bist erst ein Türke, wenn du islamisch bist und so. Ist meiner Meinung nach so.

Die trägt immer ein Kopftuch im Winter und im Sommer trägt sie keines. [...] Da denke ich mir so: Ja dann entscheide dich eben. Du tragst eines für immer oder überhaupt. Also nicht für immer, halt du tragst halt eines oder du tragst keines.

Zusammenfassung

In Melindas Darstellungen treten mehrere Widersprüche auf, die während des Gesprächs zwar nicht offenkundig werden und für Melinda subjektiv vermutlich keine wirkliche Rolle spielen, aber eine wichtige Bedeutung für die Analyse ihres Geschichtsbewusstseins haben. Über das vordringliche Thema Krieg erschließen sich weitere „Tätigkeitsbereiche“ des Geschichtsbewusstseins wie Konflikte und Identitäten, von denen ausgehend sich die zentralen Widersprüche skizzieren lassen.

Für Melinda ist Krieg, wie eingangs beschrieben, interessant und wichtig, wobei sie sich insbesondere auf den Zweiten Weltkrieg bezieht, der in der Schule ein ansprechendes Thema war. Die Jugoslawienkriege hingegen, die Melinda durch ihren Bekanntenkreis, ihre Familie

oder einfach als Serbin immer wieder beschäftigen, sind ihr nach eigenen Angaben egal. Melinda wendet sich gegen Vorurteile aufgrund der Herkunft – gerade vor dem Hintergrund der Jugoslawienkriege – und bezieht schon allein durch ihre Ablehnung von Konflikten verschiedenster Art beziehungsweise ihr inneres Unbeteiligtsein Stellung gegen Nationalismus. Wenn es aber um ihre eigene nationale Identität oder die anderer geht, fühlt sich Melinda nicht nur klar zugehörig, sondern verbindet für sich und andere mit dieser Zugehörigkeit auch gewisse Verbindlichkeiten, allen voran Religionen und ihre Vorschriften.

Wenn es um Krieg geht, sind für Melinda zwei Kriege relevant: Mit dem Jugoslawienkrieg wird sie in ihrem Umfeld konfrontiert, der Zweite Weltkrieg war im Geschichtsunterricht ein bevorzugtes Thema. Beide Kriege sind Geschichte und somit vorbei und abzuschließen, denn Krieg entsteht *aus Konflikten und Meinungsverschiedenheiten*. Für solche Konflikte gibt es keine Chance auf Frieden, also ist es besser, sich nicht darauf einzulassen.

Die Tatsache, wie sie sich der Auseinandersetzung mit dem Jugoslawienkrieg passiv abwendet und den Zweiten Weltkrieg nicht nur ausgesprochen interessant findet, sondern auch als Wendepunkt der Geschichte ansieht, ist im Zusammenhang mit ihren Identitäten als Serbin und als Österreicherin zu sehen. Als Serbin kommt sie den Jugoslawienkriegen nicht aus, obwohl sie nach den zumindest indirekt mitbekommenen Kriegserfahrungen jeder weiteren Auseinandersetzung entgehen möchte. Eine Beschäftigung mit dem Jugoslawienkrieg ohne Konflikte und Meinungsverschiedenheiten scheint unmöglich zu sein. Durch ihr demonstratives Desinteresse und ihre Gleichgültigkeit gegenüber historischen und politischen Streitpunkten, die sie als Serbin eigentlich betreffen müssten, entsteht ein Defizit in einem sozialen Umfeld, in dem nationale Identität ohne Bezug auf den Krieg nicht denkbar zu sein scheint.

Wenn Krieg nun also augenscheinlich eine so entscheidende Rolle für die Menschheit spielt, dann bietet der Zweite Weltkrieg jedenfalls aus ihrer Sicht die weitaus einfacheren Anknüpfungspunkte. Im Schulunterricht offenbar angebotene Narrative nahm Melinda dankbar auf. Durch die Konzentration auf die Person Hitler wird das ganze Ereignis leichter fassbar und kann positiv mit der Gegenwart verknüpft werden.

Weil da ich eigentlich erst recht gesehen habe, was ein einziger Mensch, dass also ein Mensch alle auf seine Seite sozusagen ziehen kann und das, was eigentlich ein Mensch ange richtet hat, so. Das hat mich schon interessiert, wie er so eine Macht auf einmal hatte. Weil er

ist eigentlich Österreicher und dann ist er nach Deutschland gegangen und das ist eigentlich schon schlimm.

Ich bin eigentlich auch froh, dass ich in Österreich wohne, weil Österreich ist das einzige Land, was zu keinem, was zu keinem. Wie heißt das? Ok, jetzt muss ich wieder in Geschichte. Wie heißt das? Dass wir, wenn Krieg ist, dass wir zu keinem helfen oder so.

Neutral.

Genau, dass wir neutral bleiben und so. Da bin ich auch froh darüber und ich finde es schon gut, dass, wenn man einerseits überlegt, es ist schon wirklich viel passiert in der Geschichte. Schon traurige Sachen und so.

Melinda übernimmt die Neutralität als wesentlichen Punkt des österreichischen Nachkriegsnarrativs, der die Erfolgsgeschichte der Zweiten Republik untermauert, in ihre Geschichtskonstruktion. Sie macht den Zweiten Weltkrieg zur leichter fassbaren und widerspruchsfreieren Geschichtsgeschichte, die außerdem im Gegensatz zu den Konflikten um Ex-Jugoslawien ein Happy End hat. Melindas Bedürfnis nach konfliktfreier Existenz wird im Interview immer wieder deutlich. *Ich will jetzt nicht die ganze Zeit herumstreiten oder so. Ich möchte nicht mit irgendeinem Streit, weil er sagt, ja es ist so und ich sage so. Dann sage ich halt: Ja ok, egal, hat er recht. Soll er glauben, was er soll. Ich hab meine eigene Meinung, er hat seine eigene Meinung. Es ist ok, dass er es sagt, aber jetzt streiten mit ihm oder so will ich nicht.*

Um die eigene nationale Identität als Serbin letztlich auch ohne Krieg und Konflikt festmachen zu können, greift Melinda auf Religion und damit verbundene kulturelle Aspekte zurück, die als mehr oder weniger beliebig gewählt erscheinen. Melindas Geschichtsbewusstsein ist konfrontiert mit einem komplexen Geflecht von Selbstverständnis, zugeschriebenen Identitäten, selbst empfundenen und von außen scheinbar aufgezwungenen Konflikten. Vor diesem Hintergrund muss es die Leistung erbringen, einen schlüssigen und zumindest in der Wahrnehmung widerspruchsfreien Bezug zur Vergangenheit zu schaffen.

6. Florian – „Was weltbewegendes, was uns alle verändert und mitgerissen hat“

Florian ist 22 Jahre alt und steht kurz vor dem Abschluss seiner vierjährigen Lehre als KFZ-Mechatroniker. Seine Eltern kommen beide aus Österreich, die Mutter ist Angestellte und der Vater ist in Frühpension. Florian wuchs in Wien auf. Vor seiner Lehre besuchte er ein Gymnasium. Florian ist ein Anhänger der Musikrichtung Black Metal und auch äußerlich als solcher erkennbar. Vor einigen Jahren begeisterte er sich für sogenannten Nationalsozialistischen Black Metal¹³⁹ und übernahm dabei nach eigenen Angaben auch ideologische Elemente wie etwa Antisemitismus. Zwar spielt die Black Metal Kultur nach wie vor eine wichtige Rolle für Florian, aber nach eigenen Angaben distanzierte er sich vom Nationalsozialismus und vom im Black Metal verbreiteten Kult rund um nordische Gottheiten. Er beschreibt seine politische Einstellung nun als gemäßigt rechts, was in verkappten rassistischen Einstellungen zutage tritt. Religionen, insbesondere das Christentum, lehnt er auch vor dem Hintergrund seiner Beschäftigung mit Black Metal ab.

Das Interview findet am 21. Juni 2011 an der Berufsschule für Kraftfahrzeugtechnik statt und dauert 64 Minuten. Florian meldete sich spontan auf meine Anfrage an die Schulklasse. Er ist ein sehr gesprächiger Interviewpartner und kann seine Standpunkte problemlos darlegen. Nachdem bereits am Anfang des Gesprächs Black Metal ein Thema ist, nimmt die Geschichte dieser Musikrichtung einen größeren Raum ein. Davon ausgehend werden auch Nationalsozialismus und in weiterer Folge rechte Politik beziehungsweise rechte Einstellungen zu Themen, wobei Florian seine eigenen Positionen zwar vorsichtig, aber doch freimütig in das Gespräch einbringt und dabei auch Verbindungen zur Geschichte herzustellen versucht. Politik und Weltgeschehen steht Florian interessiert gegenüber und er ist darum bemüht, sich abseits des von ihm wahrgenommenen Mainstreams zu positionieren. Er stellt klar, dass die Anschläge von 9/11 aus seiner Sicht von der Regierung Bush geplant und durchgeführt worden wären. Ein weiterer bedeutender Punkt für das Interview ist Technologie und ihre Entwicklung, wobei Florian vor allem berufsbezogenes Interesse einbringt. Seine daran orientierte Weltansicht zieht sich durch das ganze Gespräch.

Geschichte bewegt die Welt

Für Florian sind welt- oder eher weltbewegende Sachen das, was Geschichte ausmacht. Während beispielsweise auch die Gründung der Beatles aus Florians Sicht weltbewegend war,

¹³⁹ National Socialist Black Metal (NSBM) ist eine explizit nationalsozialistische Richtung in der Black-Metal-Szene.

schränkt er ein, dass im Vergleich dazu sehr weltbewegende Ereignisse schon eher was mit einem Land oder mit einer Regierung oder so zu tun haben. Wie zum Beispiel, ja, der erste Mann am Mond war sehr weltbewegend, weil es zwar jetzt nicht nur von einem Land ausgegangen ist, von Amerika, sondern eben von der ganzen Welt, dass wir mal den Mond besetzt haben. Was die Welt bewegt, lässt auch den Menschen nicht unberührt und so haben beispielsweise die Finanzkrise, Kriege oder auch Umweltkatastrophen viele Leute mitgerissen. Am weltbewegendsten sind dabei große Ereignisse, wie zum Beispiel der Zweite Weltkrieg, weil es wirklich was Größeres war. Die herausragende Rolle von Bewegung in Florians Geschichtskonstruktion macht deutlich, dass Zäsuren und damit einhergehende Veränderungen an sich einen wichtigen Stellenwert innehaben, der auch grundsätzlich themenübergreifend – von den Beatles bis Fukushima – verstanden wird. Die jeweilige Tragweite einer Veränderung wird durch ihre Größe beziehungsweise die Anzahl der betroffenen Menschen ausgemacht. Wenn Menschen von Ereignissen mitgerissen werden, unterstreicht das die Kraft solcher Einschnitte, denen man sich praktisch nicht entziehen kann. Die globale Perspektive ist für Florian vorherrschend, denn wirklich Großes, Bewegendes und Mitreißendes ist an die ganze Menschheit gerichtet.

Sachen, was in der Welt passiert sind, wurden irgendwie niedergeschrieben oder festgehalten und die dann der ganzen Menschheit mitgeteilt. Und das ist eigentlich Geschichte für mich: Was weltbewegendes, was uns alle verändert hat und mitgerissen hat.

Bewegend bedeutet auch packend und mitnehmend, denn bewegende Geschichten berühren auch emotional, gehen in die Tiefe und stoßen womöglich zur weiteren Beschäftigung an. Im Unterschied zu weltbewegenden und mitreißenden Umständen befindet sich in diesem Sinn Bewegendes eher auf einer individuellen und gefühlsbetonten Ebene, für die auch die persönliche Verarbeitung beziehungsweise Aneignung im Mittelpunkt steht. Florian berichtet über eine besondere Geschichte aus den Kriegserlebnissen seines Großvaters. *Die bewegendste Geschichte für mich war einfach, wo er einmal erzählt hat, dass er von seinem damaligen oder sehr guten oder besten Freund getrennt worden ist. [...] Das war für mich schon irgendwie was, das hat auch was mit sentimental zu tun [...] Das war für mich was sehr bewegendes auf jeden Fall. Der Rest war halt einfach nur so umadum schießen und so, was halt als kleines Kind halt gefällt. [...] Ja, was diese bewegenden Sachen, die, für die kannst eher später erst was empfinden, wenn du wirklich auch im Kopf reifer geworden bist.* Über seine eigene Auseinandersetzung mit dem Zweiten Weltkrieg erzählt Florian: *Und ja, es hat mich*

halt einfach doch mitgenommen, wie das zustande gekommen ist und dass eigentlich nur ein einzelner Mensch für so viele Millionen Tote gesorgt hat. Da habe ich schon einen tieferen Hintergrund bei dem Ganzen gehabt.

Wenn ein Ereignis oder eine Entwicklung viele Menschen erreicht, entsteht wiederum eine Bewegung. Eine Bewegung löst gewissermaßen weitere Bewegungen aus und breitet sich damit aus. Auch in diesem Sinn kann Bewegung als Geschichte verstanden werden, zumal sich abzeichnet, dass Menschen hierbei aktive oder passive Rollen zukommen. Gesellschaftliche Tragweite und individueller Wirkungsbereich werden als miteinander verbunden dargestellt, wenn etwa Ereignisse mitreißen und Menschen sich ebenso von sich aus bewegen und Bewegungen anregen. Florian erzählt über die Entstehung „seiner“ Musikrichtung¹⁴⁰ Black Metal: *Und das hat halt sicher viele Menschen mitgerissen und nicht gerade, nicht jetzt gefreut, aber irgendwie einen Stupser gegeben und gesagt, ja das könnte ich auch machen.* In diesem Sinn spricht Florian auch von einer ersten Welle der Black Metal Geschichte. Menschen werden aber nicht nur mitgerissen, also passiv von Bewegungen erfasst, sie bewegen sich auch eigenständig. So stellt Florian fest, dass *von der Musikrichtung [Hip-Hop] viele rübergezogen sind dann in Metal und in Black Metal* und er ist dabei etwa *auf Rechtspolitik gestoßen*, also hat sich auf sie zubewegt. *Man merkt aber schon in gewissen Punkten, dass da irgendwie doch dieses Rechte so richtig rüberkommt und sich somit also auch bewegt.* Ebenso wird versucht, Menschen in Bewegung zu bringen. So habe George W. Bush beispielsweise mit 9/11 *sein eigenes Land verletzt um die Leute anzuregen, dass es die Terroristen waren und sie anzugreifen.* Es gibt immer auch Mitläufer, die schon bestehende Bewegung begleiten. *Es ist so einfach so auf Mitläuferbasis aufgebaut wie die Emos, die Krocha, wenn du dir einen Voki hast schneiden lassen.* Wenn eine Bewegung präsent ist oder an Bedeutung gewinnt, dann breitet sie sich aus. Florian stellt zum Beispiel fest, *dass das ganze Nazitum, sich das ja trotzdem noch weiter ausbreitet auch. / Das hat sich halt irgendwie schon das Ganze auf jedes Land irgendwie aufgeteilt, dass wirklich nur die Inländer das wahre Volk, die wahre Rasse sind.* Der im Black Metal teils gepflegte Kult um nordische Götter ist *sehr verbreitet.*

Richtung und Fortschritt

Was die Welt bewegt, gibt auch eine Richtung vor und die Menschheit erscheint für Florian grundsätzlich nach vorne orientiert. Mit dieser Richtung ist eine positive Wertung verbunden und für Florian steht der Fortschritt im Mittelpunkt. *Ja, wir werden gescheiter, wir schreiten*

¹⁴⁰ Musikrichtung ist hier als tote beziehungsweise lexikalisierte Metapher zu verstehen. Vgl. Kapitel II.4.1. zu den linguistischen Grundlagen der Metaphernanalyse.

vor und die Technologie wird besser durch gescheite Leute, die das Ganze erfinden. Meist positiv, teils negativ natürlich auch. Wenn man hernimmt, Einstein mit der Atombombe. Aber ja, der Homo Sapiens wird von Tag zu Tag intelligenter und schreitet immer mehr voran. Auch unsere Wirtschaft muss vorgekurbelt werden und steigen. Florians Lehrberuf KFZ-Mechatroniker ist wohl ein wichtiger Grund dafür, dass er gerade Fortbewegungsmittel im Mittelpunkt der Weltbewegung beziehungsweise des Fortschritts sieht und diesen in einer Zeitspanne nachzeichnet. *Begonnen von alleine ein Fahrzeug schieben, bis jetzt hin schon zu Hybridmotor mit zurückgewonnener Energie zu fahren, wenn möglich. Sonnenenergie natürlich auch. Ja das ist eigentlich das Weltbewegendste, das Weltbewegendste würde ich sagen überhaupt, dieses Fortschreiten der Automobilindustrie.*

Zwar versteht Florian den die geschichtliche Entwicklung scheinbar lenkenden Fortschritt grundsätzlich geradlinig, doch führen bestimmte Einschnitte auch zu Richtungsänderungen. *Ok, man geht jetzt von den Atomkraftwerken, versucht man wegzukommen, weil man gesehen hat, dass es gefährlich ist. Man steigt aber schon seit längerer Zeit auf Sonnenenergie um [...]. Sich zu verändern, die eigene Richtung zu ändern und sich Bewegungen anzuschließen oder von ihnen zu trennen, heißt ein-, aus- oder umzusteigen. Und da auch nicht jeder drauf einsteigt, dass man mit der Atomenergie aufhört. / Die sind jetzt eher auf Metal Core und Hardcore umgestiegen. Seine eigene Entwicklung zur Ablehnung von Religion beschreibt Florian als Ausstieg: *Entstehung von Jesu und was da alles passiert ist, das bleibt ja schon von der Jugend noch sitzen. Da hab ich auch noch nicht selber aussteigen können.**

Bewegungen, Ideologien können selbst Richtungen sein, eine Richtung vorgeben und auch in Richtungen gehen oder führen: *Die sie einfach ausrotten, jetzt arg gesagt. Antisemitismus, alles in der Richtung. Gruppen aus der Black Metal Szene gehen wiederum ins Verbotene oder es ist halt auch mit der Zeit das Ganze ins Rechte gerückt. Florian beschreibt, dass er da schließlich nicht mehr mit konnte oder wollte: Und von dem ich mich eben abwandte, trotzdem es mich aber irgendwie gereizt hat zu erfahren, wie man auf sowas kommt. Wer anderen die Richtung weist, ist ein Vorreiter. Black Metal eigentlich so Vorreiter nach Kiss waren dann eigentlich schon Mayhem¹⁴¹ aus Norwegen 1983 oder so war das, weiß ich jetzt nicht genau, waren Vorreiter des Black Metals. Wer folgt, kann allerdings auch auf den falschen Weg gebracht werden und von der Dominanz der Kirche im Mittelalter *hat man sich leichter irreführen lassen.**

¹⁴¹ Mayhem ist eine norwegische Band, die in den 1980er- und 1990er-Jahren den nationalen und internationalen Black Metal wesentlich beeinflusste.

Weg

Zusammenhänge zwischen verschiedenen Umständen oder auch Bewegungen werden als Richtung beziehungsweise Weg verstanden. Der Weg einer Bewegung kann in gerader Richtung oder über Umwege verlaufen und wird demzufolge als direkt beziehungsweise indirekt beschrieben. In der Geschichte des Black Metal beschreibt Florian die Entwicklung nach rechts. *Ja, und es ist halt auch mit der Zeit das Ganze ins Rechte gerückt. Ein bekanntes Beispiel sicher für Laien wäre Burzum¹⁴², der schon zwar jetzt nicht direkt auf Antisemitismus am Anfang geschlagen hat, aber doch mit der Zeit dann [...]. Ob seine Freunde Gefahr liefen, mit dem Verbotsgesetz in Konflikt zu geraten? Naja, jetzt nicht direkt, [...] aber wir haben schon gewusst, wie weit wir gehen können ohne, dass da irgendwie andere Leute davon erfahren, was wo wann. Auf die Frage, ob die zuvor besprochenen rechten Einstellungen bei Jugendlichen auch etwas mit Geschichte zu tun haben, findet Florian eine Verbindung. *Ja, indirekt schon. Direkt nicht aus dem Grund, weil es ja, es war ja doch ein bestimmter Grund von den Nationalsozialisten, warum sie die Juden vergast haben und die Roma und Sinti umgebracht haben, die Behinderten, Schwule. [...] Gegen die Leute dürfte Hitler was gehabt haben, somit hat er sie ausgerottet. [...] Ja, das ist halt indirekt das, was noch mitgenommen worden ist. Dieser Ausländerhass. Wenn jetzt nicht gezielt auf Juden, wie es früher war.**

Wirklich direkt ist nur eine eins-zu-eins Übertragung, die eine unmittelbare Nähe zum Ereignis oder die eigene Anwesenheit voraussetzt. So etwa, wenn der Großvater über den Zweiten Weltkrieg erzählt. *Weil der eben auch direkt vom Zweiten Weltkrieg hat erzählen können, weil er mitgekämpft hat, von wo er abgesprungen ist, an welcher Front er gekämpft hat, wo er gefangen genommen worden ist, von wem, wie lange. Generell ist Dabeisein die verlässlichste und direkteste Informationsquelle über die Geschichte. Man kann Geschichten erfinden, man kann aber auch die Wahrheit erzählen. Nachweisen wird man es nur können, wenn man eine Person hat, die was tatsächlich auch dabei war. Aber ansonsten kann eine Geschichte eine totale Lüge sein. Dass Jesus auf der Welt war, kann sein, muss aber nicht. Dass kann irgendjemand geschrieben haben. Es gibt keinen direkten Beweis in meinen Augen, dass es Jesus gegeben hat.*

Zusammenfassung

Die zentrale Bedeutung von Bewegungen in Florians Geschichtsbild bringt eine gewisse Dynamik zum Ausdruck. Veränderung bekommt einen grundlegenden Charakter und die Welt

¹⁴² Burzum bedeutet Dunkelheit und ist ein Black-Metal-Projekt des wegen Mordes und Brandstiftung verurteilten norwegischen Rechtsextremisten Varg Vikernes.

zeigt sich ständig im Fluss, wodurch Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht getrennt voneinander denkbar sind. Die Welt ist in Bewegung und da Geschichte als Bewegung begriffen wird, ist sie für das Leben und damit auch für jede Weiterentwicklung notwendig. Diese Perspektive gilt zumindest für die Menschheit als Ganzes betrachtet, denn eingeschränkt wird die Dynamik einer technokratisch anmutenden Geschichtskonstruktion auf der Ebene des Individuums.

Macht Geschichte einen Sinn? Sicher für uns macht Geschichte schon irgendwie einen Sinn. Weil sonst könnten wir nicht leben. Sowohl in der Vergangenheit, als auch in der Zukunft. [...] In dem Sinne Geschichte wichtig für unsere Evolution, für die Weiterbildung und so weiter. Sonst, das Dasein als Individuum, ich könnte jetzt nicht wirklich sagen, ob Geschichte einen Sinn macht in unserem Leben oder nicht.

Die Bewegung (= Geschichte) der Menschheit wird als Fortschritt oder Weiterentwicklung erlebt, wobei Florian im Allgemeinen auf Technologie fokussiert ist. Dass gerade die Autoindustrie beziehungsweise die Entwicklung von Fortbewegungsmitteln überhaupt als Beispiele genannt werden, hängt sicher mit seinem Beruf Mechatroniker zusammen, aber geht auch weit darüber hinaus. *Ja so viel kann man eigentlich gar nicht wirklich ohne Technologie machen, weil es wirklich eigentlich zum größten Teil alles, fast alles eben was du machst, mit Technologie zu tun hat. [...] Weil selbst ein Kuli ist Technologie. Ist ja auch erfunden worden. Früher hast einen Stein genommen und geschrieben.* Die Konzentration auf den technisch geprägten Fortschrittsbegriff lässt die gesellschaftliche Entwicklung abseits des technischen Fortschritts weitestgehend unbeachtet. Florians Antwort auf meine Frage nach Veränderung beim Menschen selbst zeigt, dass der Stellenwert technischer Entwicklungen so dominant erscheint und der Gedanke an bewegende oder mitreißende Veränderungen beispielsweise im zwischenmenschlichen Bereich, in Gemeinschaften oder in der Kultur gar nicht aufkommt. Der Mensch wird in erster Linie als biologisches Objekt verstanden, das sich im Zuge der Evolution weiterentwickelt und zum Beispiel intelligenter wird. Doch auch im Hinblick auf den Menschen selbst steht Technik, hier am Beispiel von Medizin und Naturwissenschaft, im Mittelpunkt. *Der Mensch selbst hat sich schon auch verändert. Ob jetzt da was dazugekommen ist, das weiß ich nicht. Aber vom Menschen selber her jetzt eigentlich gesehen, ja auch ok, die Körperbehaarung ist jetzt einmal weggegangen. Ja aber sonst einfach dieses vertiefte in den Menschen, heilen von Bakterien, Krankheiten, Blutkörperchen, Leukozyten oder wie das da alles heißt, keine Ahnung. Das ist halt schon irgendwas vom Naturwissenschaftlichen*

her, was da verändert worden ist. Aber trotzdem brauchst die Technik dazu. Ein Mikroskop funktioniert nur mit elektrischem Strom. Elektrischer Strom ist wieder Technologie, die wir erfunden haben.

Das Verständnis von Geschichte zielt auf die weltbewegenden Ereignisse als die großen Meilensteine des Fortschritts ab. Die jeweils unterschiedlichen Lebenswelten bestimmter Gruppen haben im Bild der fortschreitenden Menschheit keinen Platz, weil der Fortschritt als homogen und konform mit der Entwicklung der Menschheit betrachtet wird. Im Bereich der Technik lässt sich der Fortschritt als Voranschreiten der Menschheit einigermaßen widerspruchsfrei erfassen und veranschaulichen. Das gilt umso mehr, je direkter, also je gegenwartsbezogener und je universaler, also von der ganzen Menschheit ausgehend, Technik und ihre Entwicklung verstanden wird. *Aber ja, der Homo Sapiens wird von Tag zu Tag intelligenter und schreitet immer mehr voran. Wenn man jetzt bedenkt zum Beispiel, als großes Beispiel auch für Jugendliche her gesehen. Ein Handy. Vor 40 Jahren hat es noch kein Handy gegeben. Vor 18, 15 Jahren sind die ersten Handys so wirklich für den freien Markt rausgekommen. Das waren noch ordentliche Geräte. Da hast noch einen extra Rucksack gebraucht für dein Handy und jetzt hast ein Handy was, keine Ahnung, zehn Blätter Papier dick ist, ein bisschen größer und du kannst mehr machen als mit einem Hochleistungscomputer, der ein ganzes Gebäude in Anspruch genommen hat früher.*

Der Bezugsrahmen für das Verständnis von Technik beginnt mit der insbesondere im Hinblick auf technische Entwicklung rasanter werdenden Bewegung im 19. Jahrhundert. Die Industrialisierung ist für Florian ein so entscheidender Einschnitt, dass etwa Technik und Naturwissenschaft ohne Elektrizität gar nicht als solche wahrgenommen werden. Insofern steht dieses Verständnis von Technik selbst außerhalb der geschichtlichen Entwicklung. *Man merkt halt, in kurzer Zeit werden wir viel, viel schneller intelligenter und auch durch dieses Bevölkerungswachstum, dadurch, dass mehr Leute auf die Welt kommen, gibt es auch immer mehr gescheite Menschen. Das schreitet voran. / Es hat nicht nur mit der Technologie zu tun, also man kann sein Wissen erweitern ohne Technologie genauso. Wenn, die anderen haben es ja auch geschafft früher, Sternbilder zu erkennen ohne einen Computer zu brauchen. Und das ist ja schon Jahre her. Mayakultur zum Beispiel. Die haben ja auch nichts gehabt. Ja, gut viel geht nicht ohne Technik. Das muss man schon auch zugeben.*

7. Kerstin – „Wir sind zu weit, wir sind schon viel zu weit“

Kerstin ist 22 Jahre alt und ist Tierpflegerin im dritten Lehrjahr. Sie maturierte in Salzburg und zog dann wegen ihrer Ausbildung zur Tierpflegerin nach Wien. Beide Elternteile arbeiten im Gesundheitsbereich. Die Mutter ist Intensivkrankenschwester und der Vater hat die Stationsleitung in einem Pflegeheim über. Ihre Familie lebt am Land in Salzburg, wo Kerstin auch aufgewachsen ist und nach wie vor gerne Zeit verbringt. Der Bezug zu Salzburg als Heimat ist bei Kerstin stark ausgeprägt und spiegelt sich auch in einem besonderen Interesse für ländlich geprägtes Brauchtum, traditionelle österreichische Kultur und Wertschätzung gegenüber der Natur wider. Kerstins Heimatliebe drückt sich in einem Patriotismus aus, der auf die erwähnten Interessen aufbaut. Auch ihre Begeisterung für den Beruf Tierpleger_in zeigt sich in einer starken Naturverbundenheit, die mit einer grundsätzlichen Skepsis gegenüber dem Fortschritt als Bedrohung der Natur einhergeht. Kerstin hat ein großes Interesse an indigenen Völkern, bringt einer naturverbunden Lebensweise Respekt entgegen und steht der westlichen Zivilisation sehr kritisch gegenüber.

Das Interview mit Kerstin findet am 17. Dezember 2009 statt und dauert mit 100 Minuten überdurchschnittlich lange. Das liegt an Kerstins Gesprächsbereitschaft, ihrer elaborierten Ausdrucksweise und ihrer persönlichen Achtung vor vielen der angesprochen Themen. Außerdem ist aus schulorganisatorischen Gründen ein Interview ohne Zeitdruck möglich. Der Ort des Interviews ist die Berufsschule für Lebensmittel, Tourismus und Zahntechnik, wo auch die Tierpfleger_innen aus ganz Österreich in Lehrgängen ausgebildet werden. Kerstin spricht mit Ausnahme von wenigen Passagen im Dialekt. Da dieser Umstand kein Gegenstand der Analyse ist, wird der Dialekt in den zitierten Passagen zugunsten einer verbesserten Lesbarkeit weitestgehend nicht wiedergegeben. Thematisch bestimmen Kerstins Interessenschwerpunkte das Gespräch. So sind das Verhältnis von Mensch und Natur und die Entwicklung der modernen Gesellschaft mit vielen Bezügen zu Aborigines oder Inuit zentrale Themen. Ebenso wichtig ist die salzburgische beziehungsweise ländliche österreichische Kultur und ihr zunehmender Bedeutungsverlust. Kerstin vollzieht den geschichtlichen Verlauf anhand des Gegensatzes zwischen Mensch und Natur nach und geht dabei auch auf Themen wie Wirtschaft, Konflikte und Identitäten ein.

Geschichte als Natur

Für Kerstin ist Natur in vielen Zusammenhängen ein wichtiger Anknüpfungspunkt: für ihren Beruf als Tierpflegerin, ihre Heimatverbundenheit und ihre Interessen wie zum Beispiel Naturheilkunde oder indigene Völker, die sie als *Naturvölker* oder *Urvölker* bezeichnet. Diese Erfahrungsbereiche fließen alle in Kerstins Geschichtsbewusstsein ein, wo sich Geschichte als von der Natur bestimmt, als Naturgeschichte oder als Natur selbst darstellt und die Natur zur Matrix für die Betrachtung der Geschichte wird. Die westliche Zivilisation stellt sie als Störfaktor dar, der katastrophale Folgen auslöst. All diesen Themen bringt Kerstin eine große Begeisterung entgegen.

Ich verschlinge förmlich alles, was irgendwie so mit Urvölkern zu tun hat. [...] In meinen Augen ist die Menschheit ein Virus, der es verlernt hat – jedes Viech kann mit der – grad in meinem Beruf als Tierpfleger – kann man sagen, man kann an jedem Individuum beobachten, wie es sich angepasst hat, mit der Umwelt zu leben. Und der Mensch kommt, zerstört und baut sich seine eigene Umwelt. Und diese Völker – hat grad das Beispiel Tsunami, was vor ein paar Jahren war, gezeigt, dass die leben noch so urtümlich, die können auf die Signale achten. [...] Die achten noch die Zeichen der Natur, die leben im Einklang und nehmen wirklich nur das, was sie zum Leben brauchen. Und das finde ich persönlich unheimlich imponierend.

Die Menschheitsgeschichte ist der Natur- oder Erdgeschichte (*die ganze Systematik, die Entwicklungsgeschichte*) untergeordnet. *Rein wenn man jetzt die Erdgeschichte anschaut, hat sich ja die menschliche Geschichte in so kurzer Zeit abgespielt.* Kerstin fordert, *sich nicht dem Lauf der Dinge, der Natur so zu widersetzen, weil wir setzen ja alles möglich daran, dass wir sagen: Wir sind die Besseren. Wir schaffen uns unsere eigene Natur.* Die Natur wird mit dieser Sichtweise zum Subjekt, das den Lauf der Dinge, in anderen Worten die Geschichte, steuert. *Widersetzt sich der Mensch der Natur, widersetzt er sich der Geschichte. Ich finde es lächerlich, dass man Inseln aufschüttet irgendwo in einer speziellen Form. Wenn die Natur gewollt hätte, dass dort eine Insel wäre, dann wäre aufgrund von Seebeben, dann hätte es dort eine gegeben.* Diese Passagen verdeutlichen den Stellenwert der Natur für die Menschheitsgeschichte. Sie ist Schöpfer und Schöpfung zugleich und somit absolut und steht über dem Menschen. Sich ihr zu widersetzen ist beinahe blasphemisch.

Kampf

Vor dem Hintergrund der Natur als oberste Instanz sieht Kerstin jede Entwicklung letztlich auch als Kampf. Sie nimmt dabei Anleihen beim Darwinismus und Konzepten der Evolution durch natürliche Auslese, die kraft höherer Gewalt absolut und unzweifelhaft sind. So sind etwa Kriege an sich natürlich, weil es sie *auch beim Menschenaffen* gibt: *Schimpansen zum Beispiel. Schimpansen organisieren sich zusammen, auch verschiedene Familienverbände, und führen Krieg gegen andere um Nahrung und Platz.* Wenn es solche Entwicklungen auch in der Natur gibt, stellt sich die Frage nach Gut und Böse nicht, denn sie sind schlicht *notwendig. Weil nur damit entstehen Wanderungen. Es kommen Sachen, es werden Sachen verdrängt. Es entwickeln sich Neue. Es werden Sachen ausgerottet. Bis dahin finde ich es sogar sehr natürlich, dass das Ganze passiert. Weil aus allem anderen heraus hat sich der Mensch auch nicht entwickelt. Der Bonobo oder der Schimpanse ganz im Besonderen zeigen uns ja nur, wie es früher war. Was halt grad noch der Schritt war, bevor der Mensch dann entstanden ist. Bevor der Homo erectus gekommen ist und ich glaube ein paar kleine Zwischentapen bis dorthin.*

Zwar ist Kampf natürlich, weil die Tierwelt gleichsam den unverfälschten Lauf der Dinge vor dem Aufkommen des Menschen zeigt. Doch die von Kerstin so geschätzten Urvölker beziehungsweise Naturvölker werden zu Opfern des Kampfes um Lebensraum, weil sie *zu klein* waren um der europäischen Übermacht *wirklich was entgegenzusetzen*. Auch wenn die Natur Kämpfe vorgibt, die zu Weiterentwicklung auf der einen und totalem Verlust – Ausrottung – auf der anderen Seite führen, wurden die indigenen Völker als Opfer dieser Entwicklung durch *äußere Einflüsse* ihrer Geschichte beraubt. *Wo sie noch leben haben können, wie es die Geschichte einfach vorgegeben hat. Bevor man angefangen hat, sie zu verdrängen, ihnen ihr Land zu nehmen, Vorschriften zu machen. Bevor äußere Einflüsse sich in das Ganze einge-mischt haben.* Leben und Geschichte bilden hier eine Einheit, in der die Geschichte das Leben vorgibt und das Leben die Geschichte nachvollzieht. Diese romantisierte, in sich geschlossene Ganzheit ist die Natur. Sie steht für ein natürliches Gleichgewicht, das der Mensch stört, sobald er sich über die Natur erhebt. Der folgende Verlust der Natur durch die äußeren Einflüsse – in diesem Fall europäische Eroberer – steht für den Verlust der eigenen historischen Identität, der kulturellen Lebensart, des Lebensraumes und auch der Zukunftsperspektiven.

Natur und Kultur

Schon dieses Beispiel des Kampfes gegen die naturverbundenen Völker zeigt, dass zwischen Natur und Kultur im Idealzustand nicht zu unterscheiden ist. Differenziert wird nur, ob die Kultur die Natur achtet und sich im Einklang mit ihr befindet oder die Kultur sich über die Natur erhebt und damit gegen sie wendet. Die alternativlosen Mechanismen der Natur – *die Stärksten setzen sich durch, die Schwächsten gehen unter oder verändern sich soweit, dass man sagt, ok, sie gehen in eine andere Richtung, um dem entgegenzuwirken, um eine andere Nische zu besetzen* – überträgt Kerstin auf einen „Kulturkampf“, der mit den gleichen brutalen Vorzeichen wie die Auseinandersetzungen in der Natur zu führen ist. Dieser Vergleich gilt nicht nur für die Geschichte der Unterdrückung und Verdrängung indigener Völker, sondern auch für in der Gegenwart verortete Kulturkämpfe.

Ich habe zum Beispiel eine Klassenkollegin von mir, kroatischer Abstammung, Christl, die erzählt von, die hat eine kroatische Kultur mitgekriegt, sie sagt auch: Das Wichtigste ist das Land (klopft auf den Tisch), der Glaube (klopft auf den Tisch) und die Familie (klopft auf den Tisch). Und da fährt der Zug drüber. Und wenn es da Probleme gibt, dann wird auch getötet dafür. Nicht richtig, aber es ist so. Und das ist einfach was, was ich vermisste. Bemerkenswert ist, wie zivilisatorisch richtig oder nicht richtig vor den Gesetzen der Natur letztlich irrelevant bleibt: Nicht richtig, aber es ist so. Die Bereitschaft, im Falle von Problemen für die „eigene Art“ zu töten, steht metaphorisch für die biologistische Ausrichtung des „Kulturkampfes“.

Verlust

Was Kerstin an der Einstellung ihrer Mitschülerin gut findet beziehungsweise in ihrem eigenen kulturellen Umfeld vermisst, ist das wehrhafte Eintreten für ihre Kultur, deren stetiger Bedeutungsverlust eine Folge des Erfolgs von offenbar stärkeren und durchsetzungsfähigeren Konkurrenten ist. Kerstin sieht den Verlust ihrer eigenen Kultur in Analogie zum Schicksal der Aborigines oder Inuit, sodass es ebenso äußere Einflüsse sind, die das (innere) Gleichgewicht stören. Verlust ist ein zentrales Konzept in diesem Zusammenhang, das sich wiederum auf den Verlust von Geschichte, Identität, Lebensraum und Kultur bezieht. *Es fängt ja schon allein mit dem an, dass wir unsere Kultur immer mehr verlieren. [...] Aber ich denke schon, dass unser, von unserem Kulturgut nimmer viel überbleibt. / Und mit dem Ganzen, unsere eigene Kultur einfach immer mehr verschwinden zu sehen, das tut weh. / Ich finde es unheimlich schade, wie viel verloren einfach geht vom Brauchtum.*

Die Ursachen oder Faktoren, die zu diesem Verlust führen, sind eins zu eins aus der Geschichte der Unterdrückung und Verdrängung der indigenen Völker übernommen. Österreich erscheint einfach zu klein, um sich äußeren Einflüssen wirkungsvoll entgegenzusetzen. *Wir sind weder in der Wissenschaft groß, noch in der Wirtschaft, global jetzt betrachtet, irgendwie aufregend. Wir sind halt so ein kleiner Mitläufer. / Wenn wir uns schon nicht als, als wirtschaftlich besonders hervortun können, weil wir einfach zu klein sind dafür. Wir sind ja so ein Stecknadelkopf auf der Weltkarte. Dass wir dann zumindest sagen, eben das was uns noch zu Österreich macht, ein bisschen mehr zusammenhalten.*

Im Unterschied zu den indigenen Völkern, die von vornherein chancenlos waren, trägt Österreich selbst zum Verlust durch eine verbreitete passive Haltung bei. Das, was Österreich *noch* zu Österreich macht, ist Kultur und Brauchtum, dem viel zu wenig Wertschätzung und Unterstützung zuteilwird. Dieser Sorge inhärent ist die Angst um die Geschichte, wobei damit sowohl Kultur, die erhalten werden muss, als auch Kultur, die überliefert werden muss, gemeint ist. Vergangenheitswahrnehmung, Gegenwartskritik und Zukunftsperspektive bilden ein bedrohtes Ganzes. *Aber das Ganze dann auch irgendwie fördern, dass erhalten bleibt. Es wird einfach alles nur so, einfach so drübergekehrt, so ja, wir sind nix, wir haben nix, wir tun nix. So eine, ja, so eine passive Einstellung eigentlich generell zu unserer Kultur. / Ich persönlich finde, dass wir zu wenig beitragen. Ich meine, was wird aus unserer Zeit überbleiben: Ein Haufen Kasperl, Österreich als Bananenrepublik in meinen Augen.*

Der Kampf gegen äußere Einflüsse, also jene mit denen sich Österreich in einer existenziellen Auseinandersetzung befindet, wird dem Bild des gallischen Dorfes entsprechend, bis auf wenige Ausnahmen, gar nicht geführt. Die Gegenspieler sind dabei zum Beispiel Migrant_innen und die EU. Charakteristisch ist die Angst vor dem Verlust der eigenen Identität und Lebensweise. *Dass man Asyl gewährt und dass man sagt, okay, sie können sich ein Leben und so aufbauen, das schon, aber man kann ja dann nicht sagen, Österreich ist jetzt eine Kleinvariante, zumindest ein Teil davon, jetzt ein Abklatsch von der Türkei oder von sonst irgendwo. / Dass wir sagen: OK, wir gehören zur EU, aber wir müssten doch ein bisschen stärker auf uns schauen. / Und das ist schon so eine Sache, wo ich sag, von uns sollte es einfach mehr geben. Es gibt kaum noch Weihnachtslieder. In der Nachbarortschaft daheim hat es die Streiterei geben, dass die ganzen Nikolaus, Krampus, Weihnachtslieder, Adventszeit in der Schule abgeschafft wird, weil der Ausländeranteil dort über 90 Prozent liegt. Damals ist das auch von Seiten der Politik, das war kurz vor die Wahlen, da hat es dann einen Riesenskandal geben,*

weil die Österreicher einfach aufgeschrien haben, gesagt: Na, wir haben ja eh nicht viel, aber wir wollen das. Warum dürfen unsere Kinder jetzt im Kindergarten und in der Volksschule keine Weihnachtslieder mehr singen, nur weil 90 Prozent andere da sind.

Österreich beziehungsweise die Österreicher_innen werden also zunehmend vergessen oder allenfalls in die „ökologische Nische“ verdrängt, also gezwungen, ihr Überleben durch Anpassung an neue Umweltfaktoren sicherzustellen. Was bleibt, ist lediglich das zur touristischen Vermarktung bestimmte. Damit einher geht eine Verkitschung der österreichischen Identität und Geschichte, die mit gelebtem Brauchtum nichts mehr zu tun hat. *Ja, aber das ist das Einzige mit dem wir uns, das noch relativ weit bekannt ist, mit dem wir uns noch irgendwie sagen können: Hallo, wir sind Österreich! Vergesst uns nicht, wir gehen nicht unter, wie haben ja die Sissi mal gehabt. (zynische Betonung) Ich glaub schon, dass das so ein bisschen Entgegenwirken dem ganzen Untergang irgendwie ist so, dass wir nicht komplett verschwinden.* Die Feststellung *wir haben uns verloren, in der heutigen Zeit* weist auf die Tragweite dieser Entwicklung hin. Für Kerstin geht es dabei nicht bloß um bestimmte kulturelle Gepflogenheiten oder Bräuche, sondern in Verbindung mit dem Verlust von Werten um die Verfasstheit der Gesellschaft, womit etwa die Bedeutung der Familie oder der verantwortungsvolle Umgang mit Ressourcen gemeint sind.

Übertreibung

Der allgegenwärtige Verlust der österreichischen Identität, ja letztlich der Untergang Österreichs selbst geht Hand in Hand mit einer Übertreibung, die Ursache und Symptom dieses Verlusts gleichzeitig ist. Übertreibung bezieht sich dabei auf jegliche Entwicklung, aber insbesondere auf Verschwendung der natürlichen Ressourcen. Bestimmte Entwicklungen der Moderne wie etwa Emanzipationsbewegungen werden zwar nicht grundsätzlich abgelehnt, aber als zu viel des Guten eher negativ eingestuft. *Ja, Geschichte vergessen, das eben das wo ich auch sage, im Speziellen auf Österreich ist ja das selbe Beispiel in klein, wenn man es sich anschaut. Wir vergessen unsere Geschichte. Es ist alles so: Aja, das machen wir schon irgendwie und keiner hat mehr eine Wertigkeit in des alles. Wir leben in so einer Verschwendung. / Ich bin auch der Meinung, dass die Emanzipation unserer Gesellschaft, wenn auch für die Frau individuell viel gebracht hat, aber auch sehr, sehr viel Negatives für unsere heutige Gesellschaft gebracht hat.*

Kerstin setzt diesen als Übertreibung verstandenen Tendenzen die Einfachheit und Bescheidenheit, idealerweise im Kontext des ländlichen, naturverbundenen Lebens entgegen, die in der Überfluggesellschaft nicht mehr wertgeschätzt werden. Die Wertigkeit alter handwerklich gefertigter Gegenstände versinnbildlicht etwa diese vermisste Urtümlichkeit und verweist auf die romantisierende Betrachtung der Vergangenheit als Reaktion auf eine als bedroht empfundene Zukunft. *Einfach dieses, dieser kreative Anreiz, der dahinter steckt. Ich habe viele von diese Kleinigkeiten daheim oft selber nachbaut, nachgeschnitzt und so weiter und so fort. Und das, also ich persönlich habe mich immer recht angesprochen gefühlt bei so einer Thematik. Wo man einfach sagt, woa! Ok, ein einfacher Schlitten, ein Pferdeschlitten im Winter. Diese ganzen großen Holzschlitten, die es noch früher geben hat, wo Heu und so weiter noch transportiert worden sind. Die meisten sagen, ok ein altes, staubiges Ding. Aber wenn man sich anschaut, wie viel Körperkraft und Zeit und Arbeit und Wissen da dahintersteckt. Bis es überhaupt zu dem kommt.*

Weg

In Kerstins Weg-Metaphern spiegeln sich die zentralen Elemente ihres Geschichtsbewusstseins – Übertreibung und Verlust – wider. Motor dieser Entwicklung, die den Menschen also gegen seine eigene Natur in Stellung bringt, ist das Streben des Menschen nach immer mehr, die Gier als Form der Übertreibung. Die von der Natur vorgesehenen Bahnen der evolutionären Entwicklung hat der Mensch durch übermäßig große Sprünge verlassen. *Es ist glaube ich, alleinig mit dem, dass der Mensch sich als das unter Anführungsstrichen am weitesten entwickelte Säugetier, sich einfach dann sprunghaft immer mehr vermehrt hat und sie immer weiter ausgebreitet hat, dass die Probleme damit gekommen sind. Einfach eben mit diesem Fortschritt. Diese sprunghafte Entwicklung unterscheidet auch den europäischen Raum vom Rest der Welt, weil sich dieser überdimensional sprunghaft entwickelt hat. Zwar war die Entwicklung bis zu einem gewissen Punkt [...] absolut natürlich. Doch mit Waffengebrauch etc. Und der ganze Handel, der entstanden ist. Dass das, was man hatte, nicht mehr genug war. Ich glaub mit dem ist eigentlich der erste Schritt in Richtung heutiger Situation passiert. / Der Mensch, glaube ich, wird sich nie mit dem zufrieden geben, was wir haben. Es muss immer weiter gehen.*

Diese Getriebenheit scheint auch dafür verantwortlich zu sein, dass sich die Menschheit eben schon viel zu weit entwickelt hat. Zu weit ist ein Sinnbild für die schwer zu fassende Übertreibung auf allen Ebenen. *Wobei, wie gesagt, am heutigen Standpunkt sind wir schon weit*

über dem hinaus, was gut ist für uns. / Und einfach das zu sehen, dass es fast wie ein Teufelskreis ist, dass sich das Rad immer weiter dreht in diese Richtung, dass wir einfach selber mehr kaputt machen. / Dadurch, dass ich Tierpfleger bin und den Lauf des Lebens in vielerlei Hinsicht immer wieder vor Augen geführt kriege, denke ich mir einfach: Wir sind zu weit, wir sind schon viel zu weit. Die Konsequenz dieser Übertreibung ist der scheinbar unabwendbare Untergang, dem entgegengewirkt werden kann, aber der sich letztlich nicht vermeiden lässt. Ich glaub schon, dass das so ein bisschen Entgegenwirken dem ganzen Untergang irgendwie ist so, dass wir nicht komplett verschwinden. Die Natur ist unnachgiebig und duldet die überhebliche Ignoranz des Menschen nicht. Der Bezug von Mensch und Natur mutet alttestamentarisch im Sinne eines verbindlichen Bundes des Menschen mit der Natur an, dessen Bruch schlimme Folgen hat. Manche sind einfach von der Natur leider Gottes benachteiligt, aber warum kann ich das nicht einfach akzeptieren. Wir wissen ja, dass wir überbevölkert sind und dass es nur mehr bergab geht mit dem Ganzen. / Es geht bergab mit uns, die Erderwärmung kommt rasant und auf grausame Art und Weise, wenn man sich die ganzen Unwetter und Katastrophen anschaut.

Zusammenfassung

Kerstins Geschichtsbewusstsein ist geprägt von einem empfundenen Kampf um Urtümlichkeit und Natürlichkeit gegen diverse Entwicklungen, die als Bedrohung und Übertreibung wahrgenommen werden. Bemerkenswert ist dabei vor allem die Konsistenz der Geschichtsbilder bis hin zum Alltag. Der folgende Auszug zeigt, wie hierfür auch Widersprüchlichkeiten oder persönliche Nachteile durch eine Art Unterwerfung gegenüber der Geschichte in Kauf genommen werden.

Ich komme aus der Salzburger Gegend und in Salzburg wird zum Beispiel – nur als ein kleines Beispiel jetzt – dieser Perchtenlauf, dieser Brauch einfach gepflegt. Und wenn ich jetzt heimkomme und ich bin doch jetzt in der, besonders in der Adventszeit, weil es wunderschön ist in der Bergregion mit dem Schnee und die ganzen Christkindlmärkte. Wenn ich heimkomme und sage, ich möchte auf einen Perchtenlauf gehen, ist schon fast ein Ding der Unmöglichkeit. Weil es insbesondere leider Gottes, und es ist nun einmal leider auch so, wenn man sich die Zahlen anschaut und schaut was passiert, dass besonders die jungen Leute mit einem Migrationshintergrund, die zwar dort hingehen aber dann einen auf dicke Hose machen, weil die anscheinend, weiß ich nicht, mehr pubertieren, mehr Hormone haben anscheinend als wir und vielleicht ein bisschen aggressiver auftreten. Weils vielleicht einfach die Kultur ist. Mag

ich gar keinem einen Vorwurf machen. [...] Und viele Gemeinden können sich das einfach nicht leisten, dass die da ein Großaufgebot an Polizisten auffahren, nur damit der Brauchtum einen Nachmittag lang gelebt wird. Weil da müssen nicht nur die Gemeinden zahlen, sondern eben auch die Pässe, die dann im Endeffekt laufen. Und wir haben heuer so wenige Perchtenläufe wie selten. Und das ist eigentlich schon immer ein Highlight gewesen, wo ich gesagt habe, es sind auch wunderschöne Handwerksarbeiten.

Die Masken und so?

Die Maske. Mein Vater, mein Bruder sind selber gelaufen. Ich als Frau wäre gerne gelaufen, aber nach österreichischem Brauchtum darf eine Frau maximal als Hexe mitgehen und nicht als Percht laufen. Habe ich bis heute nie gemacht, weil ich mir denke: Ok es ist so und, schade, hätte mir auch Spaß gemacht, aber.

Und wie findest du, dass das bis heute so ist, dass da eine Frau nicht mitlaufen kann als Percht?

Es hat sich schon sehr, sehr verändert. Es gibt nur mehr wenige Pässe, die das wirklich nach altem Brauchtum machen, die des wirklich, die Ross- und die Kuhschwanzeln nehmen, mit rein dem Fell, die großen Schellen und rein die Holzmasken. Es sind viele, die mittlerweile beleuchtet mit LED, mit knalligen Farben, mit irgendwelchen spacigen Rüstungen noch dazu und dergleichen und das sind aber auch meistens dann die, wo dann auch die Frauen mitlaufen. Aber das ist, das ist mir zu überdrüßig. Das ist schon so utopisch, dass ich sage, danke. Also ist dir das Traditionellere im Prinzip lieber?

Ja, das schlichte einfache. Ich brauche das nicht immer alles so aufgebauscht, so riesig so. [...]

Und man könnte ja auch sagen, man macht es jetzt nicht so übertrieben aufgemotzt, aber trotzdem: Warum sollen Frauen nicht mitlaufen?

Wer geht dann als Hexe mit? (lacht)

Kerstin versteht Geschichte als ein in sich geschlossenes Ganzes, das Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ebenso erfasst wie Heimat, Brauchtum, Kultur und Identität. Damit wird Geschichte zu einem Äquivalent der Natur, dem sich der Mensch zu fügen oder zu unterwerfen hat. In einem von der Natur vorgegebenen Rahmen sind dabei Entwicklungen nicht nur möglich, sondern unabdingbar, weil immer wieder Neues entsteht und Altes vergeht, aber den Rahmen gibt die enge Bindung an die Natur vor. Äußere Einflüsse erweisen sich dabei als Herausforderungen oder Bedrohungen, denen zum Schutz der eigenen Art entgegenzutreten

ten ist. Wird der Rahmen gesprengt, durch Übertreibungen welcher Art auch immer, führt das unweigerlich zu Verlusten.

8. Alexander – „Von den Grunddingen kommt man eigentlich nie ab“

Alexander ist 18 Jahre alt, lernt den Beruf Systemgastronomiefachmann und besucht die dritte Klasse der Berufsschule. Er kommt aus einer österreichischen Familie ohne Migrationshintergrund. Die Mutter arbeitet als Kindergärtnerin und der Vater als Arbeitsinspektor. Die Unterstufe absolvierte Alexander in einer AHS, eine Höhere Schule brach er im Anschluss daran ab und begann eine Lehre. Alexander lässt keine patriotischen oder nationalistischen Einstellungen erkennen, aber er verbindet seine Identität stark mit Wien. Das begründet er vor allem geschichtlich beziehungsweise mit der Präsenz von Geschichte in Wien. Alexander zeichnet ein sehr großes Interesse an Geschichte aus. Er sieht sich selbst als geschichtsbewusst und betrachtet Geschichte als eine Art Hobby. So hat er den Wunsch, selbst empfundene Wissensdefizite auszugleichen.

Das Interview mit Alexander, für das er sich auf meine Nachfrage in der Schulklasse meldete, findet am 21. Jänner 2010 an der Berufsschule für Lebensmittel, Touristik und Zahntechnik statt und dauert 80 Minuten. Das Gespräch ist von Alexanders Begeisterung für Geschichte geprägt und entwickelt sich daher mühelos. Alexander hat keine sprachlichen oder sonstigen Probleme damit, seine Gedanken auch zum Ausdruck zu bringen. Er ist dazu in der Lage, zu verschiedenen Fragen relativ präzise Stellung zu nehmen und sich dabei auch auf hintergründige Gedankengänge einzulassen. So beschäftigen ihn beispielsweise auch die Geschichtsgeschichten anderer. Sein allgemeines Interesse für Geschichte ist ein Grund dafür, warum das Gespräch inhaltlich relativ weitgefächert ist. Unter anderem die Themen Geschlechterrollen und Emanzipation, Zweiter Weltkrieg in Verbindung mit Erzählungen des Urgroßvaters und berufsbezogene Geschichte nehmen einen breiten Raum ein. Ebenfalls umfangreicher verläuft die Auseinandersetzung über Geschichte im Hinblick auf Themen wie Entwicklung und Bedeutung von Geschichte oder den Umgang mit Geschichte.

Geschichte als Gebäude

Alexanders Überlegungen zu Geschichte zeichnen sich durch eine gewisse Strukturiertheit aus, auf deren Grundlage er seine Sichtweisen und Überlegungen argumentiert. In den so entstehenden Bildern kommt den Metaphern „(sich) entwickeln = bauen“ und „Geschichte = Gebäude“ ein wichtiger Stellenwert zu. Mithilfe dieser Sprachbilder stellt Alexander Zusammenhänge und Voraussetzungen dar und erklärt seine Standpunkte. Ein wesentliches Element dabei ist die Annahme, dass sich Entwicklungen und Veränderungen *von Grund auf* vollzie-

hen, also wie ein Gebäude ein Fundament haben, dem eine tragende Rolle zukommt, obwohl es auf den ersten Blick nicht erkennbar ist. In der Auseinandersetzung mit Geschichte versucht Alexander, die Fundamente freizulegen. Im Zuge der Beschreibung von Strukturen von Veränderungen sieht Alexander zum Beispiel den Buchdruck als *Grundding* und beschreibt damit die Historizität von Veränderungen. *Oder mit dem Buchdruck, mit Gutenberg, ist auch aus einfachsten Mitteln und jetzt rennt die Zeitung schon durch, also das. Und von den Grunddingen kommt man eigentlich nie ab, vom Buchdruck und dass da ein Letter ist und dass da Farbe draufhauen auf das Papier jetzt. Von den Grunddingen kommt man nie ab. Und deswegen glaub ich, dass die Leute sowieso noch viel von denen glernt haben, von den ganz Früheren.* Alexander beschreibt, dass ihm Geschichte bei der Wahrnehmung seiner Umwelt *von Grund auf einfällt und ins Auge sticht*. Geschichte selbst ist für einen sich als geschichtsbewusst verstehenden Menschen eine Art „Grundding“. Traditionelle Berufe wie Tischler, Mechaniker oder Bauer sind *Grundberufe*, in der Schule wird ein *Grundwissen* vermittelt und allgemeine menschliche Bedürfnisse sind ebenso *Grunddinge*.

Weiterentwicklung ist durch Aufbau und Ausbau gekennzeichnet. Nach 1945 ist Wien, *eine Stadt, die nur noch Trümmer war, komplett neu und wie man sieht schön aufgebaut worden.* Auch Barcelona wurde wieder zu *einer wunderschönen Stadt neu aufgebaut*. Damit meint Alexander mehr als die Wiedererrichtung zerstörter Gebäude. Er beschreibt Meilensteine in der Geschichte, die ihn faszinieren. *Da ist jeder Mensch ein besonderer Mensch, wenn er sagt, egal was passiert ist, wir bauen es jetzt das neu auf. Das sind für mich schöne Momente nach schlimmen Momenten sozusagen. Dass die Leute halt nicht aufgeben, sondern weiter getan haben.* Wenn Alexander mit dem Prozess des Aufbaus mitfühlt, sieht er auch Geschichte selbst als Prozess des Aufbaus, der sich für ihn in schöne und schlimme Momente gliedert. Wenn etwas im Laufe der Zeit an Bedeutung gewinnt, wird es ausgebaut. *Und der Drang nach viel Geld zu verdienen ist halt, hat sich auch stark vermehrt und sich ausgebaut.* Im Zusammenhang mit seinem Beruf als Systemgastronomiefachmann erwähnt Alexander, *dass halt diese [Fastfood] Ketten ausgebaut werden und dass diese Ketten überhaupt entstanden sind, weil das hat es ja früher nicht gegeben.* Weiterentwicklung bedeutet auf das Bestehende noch etwas draufzusetzen. *Und das es eben noch immer was zum Draufsetzen gibt. Ich meine, früher hat man sicher nicht diese berühmten Sektpyramiden gemacht, wo man oben einschenkt, weil das die Hälfte verschwappt und das ist halt die Entwicklung, die halt für den Beruf schon auch wichtig ist.*

Ein Grund für die Beschäftigung mit Geschichte liegt für Alexander darin, von einem Ereignis zum anderen zu kommen und so die Geschichte zu begreifen. Einzelne Ereignisse und die Geschichte im Ganzen sind aufeinander aufgebaut und lassen sich auch nur aus dieser Perspektive sinnvoll erfassen. Dabei wird dieser Aufbau nachvollzogen, um zum Beispiel einzelne Elemente mitsamt ihrer Funktion zu ergründen und generell den Prozess der Entstehung nachzuvollziehen. *Und dann kommt halt immer mehr dazu und dann bist beim Zweiten Weltkrieg. Dann ist der aber aus oder bist beim Anfang vom Zweiten Weltkrieg und dann denkst dir, wie kann es soweit kommen, dass der Krieg entsteht oder wie kann es soweit kommen, dass der Erste Krieg entsteht und solche Sachen. / Weil eben das auch eine wichtige Zeit [Steinzeit, Anm.], was ich jetzt weiß, war, weil da ist auch, auch am meisten eigentlich entstanden. Da sind wir selber eigentlich, so wie wir jetzt sind entstanden. Und ich weiß eigentlich, die, die jeder Mensch glaube ich weiß, diese grundlegenden Säulen von der Steinzeit halt, auf die das Ganze aufbaut ist.*

Was aufgebaut wurde oder sich aufgebaut hat, kann auch zu Grunde gehen und das entspricht bildlich einem einstürzenden Gebäude, weil es einen *Duscha* oder *Boscha* macht. *Für mich ist ein gutes Beispiel, dass die Vereinigten, also das Vereinigte Arabische Emirat, das, dort wirds irgendwann amal, glaub ich, einfach so ein Duscha machen und da würden die Menschen einfach zu Grunde gehen an ihren Hochhäusern. [...] Irgendwann wird das einfach zu kostenspielig und damit können Menschen, vor allem die kleinen Menschen, zu Grunde gehen. Die großen werden nicht zu Grunde gehen, diese Chefs von den Firmen, sondern die Mitarbeiter und die ganz unteren Mitarbeiter und irgendwann wird da halt mal, wird es ein ordentlichen Boscha machen. / Da geht eine Kultur, oder eine Geschichte zu Grunde, wo Leute in 30 Jahren nimmer drüber reden können.*

Nicht nur das, rund um den Interviewzeitpunkt gerade eröffnete, höchste Gebäude der Welt in Dubai versinnbildlicht eine Epoche. Geschichte wird für Alexander auch oft durch Gebäude repräsentiert oder wahrgenommen. Das Erhalten von Gebäuden dient auch der Erhaltung von Geschichte, indem diese zugänglich bleibt. Das Begehen und Betrachten von Gebäuden entspricht dem Nachspüren von Geschichte. Auch Tradition und Identität spiegeln sich insbesondere in Gebäuden wider. So steht zum Beispiel gerade Wiens historische Bausubstanz für die Wiener Tradition und Wiener Eigenheiten.

So alte Gebäude fallen mir halt auf, wo ein anderer so vorbeigeht und dann zum nächsten H&M schaut. / Wichtig ist, dass für mich jetzt persönlich, was hoffentlich auch viele angeht, dass man alte Sachen nicht komplett zerstören darf, so wie die innere Stadt, so dass die alten wichtigsten Gebäude wenigstens bleiben und so wie sie sind bleiben. / Dass Gott sei Dank Wien drauf achtet, dass die Tradition von Wien und dass Gebäude, die viel mit Tradition auch zu tun haben, dass die einfach stehen bleiben. / Wenn jetzt ein Mensch, sagen wir jetzt beim Schloss Schönbrunn vorbeifährt oder beim Stephansdom, dann ist es jetzt wohl imposant, hoffe ich für jeden und zweitens wird er sich denken, warum steht das da und wem gehört das und was ist damals passiert.

Während Alexander im Allgemeinen mit der Konstruiertheit von Entwicklungen und Zuständen auch die Rolle von Veränderungen betont, macht er in Bezug auf Geschlechterverhältnisse eine Ausnahme, ohne jedoch von der Gebäude-Metapher abzuweichen. Hier sieht er durch die Natur eine Rangordnung vorgegeben, innerhalb derer es zwar eine gewisse Bandbreite von Ausprägungen gebe, doch die Verankerung im Menschen selbst bleibe unverändert, zumindest „im Grunde“. Gebäude oder deren Verankerungen und Fundamente sind schließlich auch nicht abwandelbar, ebenso wie „Grunddinge“ unumstößlich sind. *Weil das einfach ein Instinkt von Mensch ist und im Unterbewusstsein einfach verankert ist, dass der Mann der Starke ist und der Mann die Frau beschützt. Das ist einfach, natürlich ist das in manchen ausgeprägt und in manchen nicht, aber das ist einfach überall drinnen und das ist einfach so, einfach die Natur, glaub ich. Das hat die Natur so erschaffen und das ist so, finde ich halt. [...] Im Grund genommen finde ich das eigentlich als, als, kann ich das gut bewerten, dass es so ist.*

Ein weiteres Augenmerk auf Struktur legt die Gliederung der Geschichte in Teile. Geschichte selbst gliedert sich in Teile, wobei Alexander darunter Zeitspannen, Themen beziehungsweise Inhalte, Akteur_innen und auch Überlieferungen versteht. Hier geschieht die Rezeption von Geschichte entsprechend der Gebäudemetapher, in der Teile Strukturelemente des Ganzen sind. Die Teile markieren Abschnitte, werden zusammengetragen und haben zum Beispiel eine ihrer Größe entsprechende Funktion. *So was ist für mich, in meinem Leben Geschichte. Was jetzt halt, wo jetzt ein Teil jetzt abgeschlossen ist und ein neuer Teil beginnt. / dann gehe ich zu meiner Oma, zu meinem Großonkel und so und da hole ich mir halt so ein bisschen die Teile, wie das passiert ist. / Mundpropaganda [...] ist ein wichtiger Teil von der Geschichte. Weil so die Geschichten übermittelt werden und hin und her und nachdem ich so ein kleiner*

Teil auf der Welt bin, wird über mich nicht, außer ich werde jetzt Bundespräsident, viel geredet werden über mich.

Bei der Aneignung von Geschichte werden die einzelnen Teile schließlich zusammengesetzt, sodass ein Bild entstehen kann. Dieser Vorgang beschreibt im Prinzip eine gedankliche Rekonstruktion nicht mehr stehender „Gebäude“. Dabei geht es sowohl um die Tätigkeit des Rekonstruierens als auch um die Bausteine, welche die Qualität des Gedankengebäudes maßgeblich bestimmten. *Fantasievoll hab ich dacht, also wie gesagt, eben mit den Burgen, mit dem Mittelalter. Ich hab mir das halt viel mehr selber zusammen gelehmt ja, Puzzleteile selber zusammengesetzt. Und jetzt bin ich halt einfach schon auch draufgekommen, glaube ich, jeder, dass halt eher, natürlich auch Fantasie und natürlich sollte man auch selber was zusammensetzen, nur die Puzzleteile sind Fakten und Beweise und nicht Gschichtln von einem Freund oder vom Sitznachbar von der Volksschule, so. Zur Orientierung im so entstanden Bild gibt es auch Punkte. Anschauungspunkte demonstrieren die Historizität, Hauptpunkte legen Prioritäten fest und Geschichtspunkte sind Zäsuren in Entwicklungen. Diese Punkte kann man sich in einem Plan eingezeichnet vorstellen beziehungsweise stehen sie für eine planvolle Auseinandersetzung mit Geschichte, die der Strukturiertheit der Gebäude-Metapher entspricht. Das ist das Wichtigste von Geschichte eigentlich, dass es auch immer Anschauungspunkte gibt, halt. / Also das ist so für mich die Hauptpunkte. / Wenn das dann zu Grunde geht, ist das so ein richtiger wichtiger Geschichtspunkt.*

Die einzelnen Teile ergeben zusammengefügt eine Geschichtswelt, die sozusagen ein Spiegelbild der Weltgeschichte in der Vorstellung Alexanders ist. *Du hast dir eine eigene kleine Welt halt aufgebaut und ich glaub halt, jetzt sagen wir mal, Beispiel Mittelalter wieder, dass ich mir so verstellen konnte halt, dass, wie das so dort ausschaut und wie der Alltag so war, anhand, was schon, also nicht reine Phantasie, sondern anhand der Geschichte. Nur wenn wir jetzt dorthin fahren und es ist anders bis ich auf der einen Seite froh darüber, dass ich es weiß. Auf der andern Seite ein bisschen enttäuscht, weil dann so eine, meine ganze, frühere Geschichtswelt halt so im Kopf halt zerbrochen ist dann. Das ist so.*

Zusammenfassung

Für Alexander spielt Geschichte nicht nur wegen seines Interesses oder seiner Faszination für historische Themen, Epochen oder Persönlichkeiten eine Rolle. Er konsumiert Geschichte nicht nur, sondern ist ständig dabei, sich historische Erfahrungen anzueignen, sie aufzubauen,

um sie mit seiner Lebenswelt zu verknüpfen. Auffallend ist dabei nicht nur Alexanders vom grundsätzlichen Geworden-Sein der Welt strukturierte Zugangsweise, sondern auch die Reflexion seiner eigenen Geschichtsbilder oder Geschichtswelten, indem er deren Entstehen und Zerbrechen nachvollzieht. Alexanders Geschichtsbewusstsein erfüllt für ihn die Funktion einer möglichst weitgefassten Orientierung. Beschäftigung mit Geschichte bedeutet für ihn *nicht nur seit heute in der Früh leben sondern, also leben, die heute in der Früh denken, sondern die von 200 Jahren noch denken*. Der Geschichtswissenschaft steht er dabei sehr positiv gegenüber und die Bedeutung ihrer neuen Erkenntnisse beschreibt Alexander folgendermaßen: *Aber für mich ist es einfach von Bedeutung, weil ich mir denke: Ach so und das ist ja gar nicht so und das muss man eigentlich, das muss man jetzt alles überdenken wieder*. Alexander erkennt auch die Bedeutung der jeweiligen Perspektive auf Geschichte und so, wie ein Gebäude von einer anderen Perspektive ein ganz anderes Erscheinungsbild abgeben kann, versucht er auch unterschiedliche Perspektiven auf Geschichte zu erkennen und somit eigene Perspektiven deutlicher herauszuarbeiten und seine Orientierung zu verbessern. Deutlich wird das zum Beispiel, wenn er zur im Jänner 2010 aktuellen Debatte um eine sogenannte Anwesenheitspflicht für Asylwerber_innen Stellung nimmt und dabei auch darauf eingeht, wie in diesem Fall die Innenministerin womöglich Bezüge zur Geschichte herstellt. Diese Art der Reflexion von Lernen aus der Geschichte sticht im Vergleich zu den anderen Einzelfallanalysen heraus und charakterisiert Alexanders Zugang zu Geschichte.

Jetzt eben mit, mit den Einwanderern und den, ich will jetzt da nix politisch anmalen, aber mit der Frau Fekter¹⁴³ halt, solche Sachen, wo mir halt ins Auge stechen. Da sollt man halt drüber nachdenken, was früher passiert ist und dass das nicht nochmal passiert, das Ganze da jetzt. [...] Ja genau, mit Einsperren und so, was ich jetzt so gelesen hab mit Einsperren und das kennt man ja irgendwo her schon und so hat es damals wahrscheinlich auch begonnen, mit so kleinen Dingen. [...] Also, ich glaub es sind zwei Punkte. Erstens dass, ich will sie wirklich nicht ankreiden jetzt, vielleicht dass das irgendwie zu lasch oder falsch interpretiert hat oder, dass das für sie nicht so arg war und dass ganz grob jetzt gesagt, das ist halt jetzt nur so ein Beispiel, dass halt da wenigstens jeder seine Arbeit gehabt hat, so auf die Art. Damals zu der Zeit und das vielleicht, aber das ist jetzt wirklich sehr weit hergeholt, und das glaub ich oder hoff ich nicht, dass sie das so denkt. Und das Zweite ist, dass sie sich denkt, es bleibt halt bei der einen Verschärfung, es kommt nix mehr und das ist dann eh nicht schlimm.

¹⁴³ Maria Fekter war zum Zeitpunkt des Interviews Bundesministerin für Inneres.

*Nur was ich glaub ist das, wenn man bei dem bleibt, dann kommt noch was Ärgeres und dann.
Also, dass sie das so schrittweise gedacht hat.*

9. Erbil – „Erfahrung: Was ich gelesen habe, was ich gehört habe oder was ich gesehen habe“

Erbil ist 20 Jahre alt und macht eine Lehre als Koch. Er wurde in Österreich geboren, aber ist so wie seine Eltern türkischer Staatsbürger. Erbil wohnt mit seinen 14 und 15 Jahre alten Schwestern in Wien und nimmt die Rolle des Erziehungsberechtigten ein. Beide Elternteile leben in der Türkei und sind arbeitslos. Er versteht sich auch als Türke, aber möchte in Österreich bleiben und hat auch eine emotionale und identitätsstiftende Bindung zu Österreich. Sein Türkischsein bedingt aber anders als bei anderen Interviewten mit Migrationshintergrund keine besonderen Anforderungen an Religiosität, Kultur oder Tradition.

Das Interview findet am 27. Juni 2011 an der Berufsschule für Lebensmittel, Touristik und Zahntechnik statt und dauert 75 Minuten. Erbil meldete sich spontan, nachdem ich in der Schulklasse nach Interessierten gefragt hatte. Mit Geschichte assoziiert er sowohl Geschichtsunterricht als auch Erzählungen seiner Großmutter beziehungsweise generell älterer Menschen über frühere Zeiten. Während er den Schulunterricht nur mäßig spannend fand, bringt er Erzählungen über früher jedenfalls eine bestimmte Wertschätzung entgegen, die mit Respekt gegenüber Älteren verbunden ist. Erbil interessiert sich also eingeschränkt für Geschichte, wobei ihn insbesondere die historischen Themen Nationalsozialismus und Osmanisches Reich ansprechen. Im Interview spielen die Bedeutung von Geschichte und Erbils Vorstellungen von Geschichte allerdings eine größere Rolle als die inhaltliche Beschäftigung mit einzelnen Themen, zumal detaillierteres Wissen – auch über türkische Politik und Geschichte – fehlt. Erbil entwickelt auch ohne inhaltliche Schwerpunkte ein grundsätzliches Interesse für die Themen des Interviews und bringt dieses mit zunehmender Reife der Persönlichkeit in Verbindung. Zumindest teilweise gestaltet sich die Erörterung bestimmter Fragen auch schwierig, weil Erbils Deutschkenntnisse für alltagsferne Gesprächsthemen nicht immer ausreichen. Ich versuchte sprachlich bedingten Missverständnissen durch Rückfragen nach Möglichkeit vorzubeugen.

Geschichte als Erfahrung

Erbil begreift Geschichte als Erfahrung und meint damit Erlebtes, durch das der/die Einzelne genauso wie die Menschheit insgesamt klüger wird oder geworden ist. Erfahrung ist dabei ein Überbegriff für jegliches in der Menschheitsgeschichte angehäuften Wissen und bekommt somit eine sehr weit gefasste, universale Bedeutung, sodass Geschichte für Erbil faktisch sy-

nonym zu Erfahrung ist. Das wird am folgenden Beispiel deutlich, wenn Erbil Geschichte sowohl mit Vergangenheit als auch mit Zukunft in Verbindung bringt.

Geschichte? Eine zukünftige viel Erfahrung. Also viele Erfahrung aus der Zukunft.

Aus der Zukunft?

Ja.

Aus der Zukunft meinst du also?

Also Vergangenheit.

Also aus der Vergangenheit. Verwechslung.

Ja, Vergangenheit.

Erfahrungen aus der Vergangenheit.

Genau.

Zwar kommt hier vordergründig die für das Interview typische sprachliche Unsicherheit zum Tragen, doch bei genauerer Betrachtung machen beide angebotenen Varianten – Erfahrungen aus der Vergangenheit und aus der Zukunft (zukünftige Erfahrung) – Sinn und stützen Erbils Konzept von Geschichte als Erfahrung. Denn Geschichte als Erfahrung aus der Vergangenheit bedeutet jedenfalls auch viel Erfahrung in der Zukunft. Der Weitergabe dieser Erfahrung kommt auch im Weiteren eine entsprechend wichtige Rolle zu.

Konsequenterweise beschränkt Erbil sein Verständnis von Erfahrung auch im weiteren Gespräch nicht auf das eigene Erleben. Dieses tritt vielmehr vor der Fülle an verfügbarer menschlicher Erfahrung in den Hintergrund. *Sei es jetzt meine oder von jemand anderen. Das ist egal, also. Erfahrungen. Was ich gelesen habe, was ich gehört habe oder was ich gesehen habe.* Erbil versteht unter seinen Erfahrungen nicht persönlich Erfahrenes, sondern selbst – auf welchem Weg auch immer – angeeignete Vergangenheit, wie in der Antwort auf die Frage nach eigenen, selbst gemachten Erfahrungen deutlich wird.

Meine eigenen Erfahrungen? Ja über die Hitlerzeit weiß ich schon sehr viel. Über osmanische Zeit. Türkenbelagerung und so. Ja ich sehe sogar mir Videos an, bei Internet, wie Youtube und so. Weil es mich interessiert also, so Sachen.

Gibt es auch so Sachen, die du selber eben erlebt hast und wo du sagst: Ja, das ist eigentlich Geschichte. Nicht so wie jetzt Osmanisches Reich, weil das ist schon hundert Jahre her.

Na erlebt hab ich jetzt überhaupt nichts eigentlich.

Ansammlung von Erfahrung

Erfahrung ist auch der Schlüssel zu Weiterentwicklung und Veränderung im Allgemeinen, wobei Erbil diese generell als stetige Verbesserung auffasst. Dabei kumuliert sich die gemachte Erfahrung, was zu mehr verfügbarem Wissen führt und wiederum mehr Intelligenz mit sich bringt. Aus der Geschichte lernen ist demnach der Entwicklung immanent und nicht etwa ein Appell oder ein besonderes Ziel. Wenn Erbil Veränderungen über einen längeren Zeitraum nachvollzieht, sticht ihm die Ansammlung von Erfahrungen mitsamt ihren positiven Auswirkungen ins Auge.

Mehr Erfahrung haben die Menschen. Die Menschen sind viel gescheiter. [...] Naja durch Erfahrung von der Vergangenheit und plus noch dazu diese Erfahrung, was sie jetzt machen. Und von der Vergangenheit die Erfahrungen zu nehmen und heute kein Fehler mehr zu machen.

Funktioniert das so auch?

Meiner Meinung nach ja. Also was die Politik betrifft, denke ich schon.

Schon, ja? In allen Bereichen?

Ich weiß nur, wie es hier ist. Weil es hier freies Land ist, ich denke, hier ist es so. Österreich betrifft das.

Der Fokus von Erbils Blick auf die Weiterentwicklung der Welt liegt in erster Linie auf Technik zur Vereinfachung des Lebens, wie seine Zukunftsvorstellungen zeigen. *Die Erde wird es noch tausende Jahre geben und wir werden noch mehr uns steigern, also mehr Erfahrung, mehr Wissen, mehr Technologie. Und irgendwann werden wir nur noch da sitzen und Knöpfe drücken.* Dabei hat Erbil ein strukturiertes Bild von Entwicklung, in dem der Mensch sozusagen von Null begonnen hat und schließlich die gemachten Erfahrungen oder Entdeckungen jeweils überliefert hat. Diese konstante Steigerung ist die Kumulation von Erfahrungen, wobei Erbil annimmt, dass Fortschritte jeweils auf vorhergehenden Verbesserungen aufbauen. An einem Beispiel verdeutlicht er diese Annahme schemenhaft.

Ja, dass zum Beispiel früher, dass die ersten Menschen, was gekommen sind, die haben ja nichts gehabt. Und wie sie zum Beispiel, wie sie zum Beispiel Feuer gefunden haben oder so. Das war ja eine riesen Entwicklung. [...] Aus Feuer dann konnte man mehrere Sachen machen. Man konnte mehrere Sachen von Hitzemöglichkeiten finden. Und würde man Feuer

nicht entdecken, als erster Mensch oder so, dann denke ich, es würde auch keine Hitzemöglichkeiten geben. So zum Beispiel Herdplatte oder irgendwas.

Erzählen

Im Mittelpunkt der menschlichen Erfahrung steht das Erzählen. Erbil spricht in diesem Zusammenhang nicht nur von Erzählungen seiner Oma, denen er zwar eine grundsätzliche Wertschätzung, aber zumindest kein übertriebenes Interesse entgegenbringt. *Meine Oma erzählt viele Sachen: Es war so früher und so. Und dann manchmal interessiert es mich dann auch, wenn sie redet. Aber sie redet dann so viel, dass es mir wieder vergeht.* Die Erzählungsweise die Form der mündlichen Überlieferung ist aus Erbils Sicht generell vorherrschend für die Weitergabe von Erfahrungen und somit auch der entscheidende Grund für die mit der Ansammlung von Erfahrung einhergehende positive Entwicklung.

Die Gründe dafür sind, denke ich, dass die Leute sprechen, also reden miteinander. Weil ohne reden würde man einen Teil davon verpassen. Mit einem Teil davon meine ich zum Beispiel, man kann sehen und schon Wissen haben. Aber man kann auch hören und Wissen haben. Und das Hören und Wissen fehlt dann. Wenn man nicht redet. Und das andere ist dann sehen halt. Auch reden so wie zum Beispiel deine Oma mit dir redet? Genau, genau, ja. So etwas. Von ihrem Leben erzählt oder so. Wenn das keiner erzählt, dann kannst du das ja auch nicht wissen.

Schriftliche Überlieferung von oder Auseinandersetzung mit Geschichte spielt für Erbil eine vernachlässigbare Rolle, weil vermutlich in seiner Lebenswelt Bücher über Geschichte eine geringe Rolle spielen und er auch vielmehr Erzählen und Zuhören als Schreiben und Lesen als Ideal von Bildung ansieht. Das Fehlen des Redens beim bloßen Sehen scheint dem Fehlen einer Erklärung oder eines Austausches gleichzukommen. Nur zu sehen bedeutet, auf sich alleine gestellt zu sein und das erschwert die Ansammlung von Erfahrungen.

Das Erzählen zum Zweck der Weitergabe von Erfahrungen ist darüber hinaus für Erbil auch als eine Art Konstante in der Geschichte institutionalisiert. *Naja, bei manchen älteren Leuten gibt es so Sachen, was gleich geblieben sind. Zum Beispiel mein Vater geht zum Beispiel ins Kaffeehaus, trinkt seinen Kaffee und spielt Karten oder so etwas. Und da gibt es dann ältere Männer als meinen Vater, die versuchen, den Jüngeren was zu erzählen zum Beispiel. Und dann hört man als Junger zu. Und was sie dann erzählen, wie sie dann das erzählen, wie sie*

es rüberbringen. Das ist dann, denke ich, gleich geblieben. Während im Schulunterricht Lehrer, die reden und reden und reden schon langweilig sind, bringt Erbil der Erzählung in diesem Rahmen Respekt und Interesse entgegen. Dann höre ich dem Typen zu und frage, was der jetzt schon erlebt hat, was er Wissen hat. Das sind Sachen, was mich interessieren.

Erbil berichtet auch über kontroverse Diskussionen im Kreis seiner Freund_innen und Bekannten über historische Themen, ohne dabei auf die Themen näher einzugehen. Dabei zeigt sich eine Wertschätzung von Wissen, die eins zu eins auf Erfahrung übertragen werden kann. Geschichte wird dabei zu Besitz oder Reichtum, der dem_der Besitzer_in einen Vorteil verschafft. *Naja, Recht hat bei uns eigentlich der, der am meisten Erfahrung hat. Also ich habe auch Freunde, die was gescheiter also als meine anderen sind. Also sozusagen der hat dann mehr zu sagen als der andere. Also der andere bringt dann nichts mehr raus, weil das Wissen fehlt. Und der andere sagt dann noch mehr und noch mehr und dann kann der andere nichts mehr sagen, also.*

Das Erzählen als Form von Weitergabe von Wissen steht auch für die Funktion, die Geschichte für eine Gemeinschaft hat. Erbil stellt schon zuvor fest, dass Weiterentwicklung auf Geschichte, respektive auf angehäufter Erfahrung, beruht. Daraus resultiert einerseits eine Verantwortung für die Zukunft und andererseits auch eine Funktion für die Gemeinschaft, deren Existenz schließlich auch in der Geschichte gründet. Auf meine Frage, ob man ohne Geschichte auch leben könne, antwortet Erbil: *Ja, ja. Natürlich kann man ohne Geschichte auch leben. Aber nur dein Leben leben. Und was ist dann mit der Zukunft, was ist mit den anderen? Wenn du dich dann heute nicht interessierst, also ohne Geschichte lebst, eigentlich kann man ohne Geschichte nicht leben, heute. Dann müssen alle so denken. [...] Wenn du nicht lebst, dann wirst du es nicht bereuen, sondern eher die Zukunft wird es bereuen.*

Generationen

Verdeutlicht wird die Wichtigkeit von Geschichte für eine Gemeinschaft am Beispiel von Generationen einer Familie beziehungsweise Generationen im Allgemeinen. Erbil verbindet also Vergangenheit und Zukunft über die Geschichte, über gemachte und noch zu machende Erfahrungen. In diesem Zusammenhang stehen Generationen für die wesentlichen Entwicklungsschritte. *Ganz früher waren die Menschen zwar nicht dumm, aber haben zu wenig Erfahrung gehabt. Wenn wir, wenn die dritte oder vierte Generation kommt, dann werden die auch so denken, wie ich jetzt zum Beispiel denke oder so. Weil die werden auch sagen: Früher*

gab es auch keine, nicht so viel, jetzt haben wir mehr Erfahrung. Nicht zuletzt meint Erbil, Geschichte für seine zukünftige Familie zu brauchen. Naja, ich würde es für meine Familie brauchen. Also wenn meine Söhne fragen: Ja, Vater, wie war es früher? Dann kann ich sagen, ja es war so. Wir haben hart gearbeitet und das. Die harte Arbeit, welche von Generation zu Generation erleichtert wird, bestimmt dabei Erbils Geschichtswahrnehmung. Er schließt dabei von der Vergangenheit – konkret von den Erzählungen seiner Großmutter – auf die Zukunft, wenn er damit rechnet, dass sich eine beobachtete Entwicklung fortsetzen wird.

Ich denke, dass die nächste Generation es viel leichter haben wird zu leben. Weil die Technik und so weiter entwickelt sich mehr und mehr. Und früher gab es ja keine Technik so viel wie jetzt. Und da denke ich, werden sie mehr Interesse zeigen. Also dann kann ich sagen, zum Beispiel: Ja, so viel Technik gab es nicht. Wir mussten mehr selber machen, als nur auf Knopfdruck zu machen. Oder irgendwas. Solche Sachen. Was meine Oma mir erzählt hat zum Beispiel, muss ich meinem Sohn oder meiner Tochter weitergeben. Weil meine Oma hat auch zu mir gesagt: Ja, wir haben mit den Händen es gemacht. Die zum Beispiel Tomate aufgehoben oder alles mit Hand oder so. Und so werde ich es dann halt meinem Sohn weitergeben, wie ich das gemacht habe zum Beispiel.

Geschichte ist für Erbil vor dem Hintergrund der Erzählungen seiner Großmutter und seines Respekts gegenüber der Erfahrung Älterer was Reiferes, das sozusagen gleich der Erfahrung mit dem Alter kommt. *Früher war ich so eher nicht der Typ für Geschichte. Umso reifer man wird, umso mehr interessiert man sich ja auch. Weil Geschichte ist ja auch für mich was Reiferes. In der Hauptschule habe ich mich nicht so sehr interessiert wie jetzt. Sogar es interessiert mich jetzt, wo ich jetzt hier sitze und mit Ihnen rede.* Erbil erwartet sich, als alter Mensch erfahrener über Geschichte zu denken, noch mehr interessiert zu sein und meint sogar: *Nicht einmal von Geschichte wegkommen würde ich.*

Zusammenfassung

Für Erbil ist Geschichte als gelebte Erfahrung betont lebensnah. Er sieht Vorteile darin, Wissen zu haben und Wissen beruht wiederum auf Erfahrung und somit Geschichte. Erbil stellt vor diesem Hintergrund auch Ansprüche an sich und wird zum begeisterten Zuhörer, wenn er die Möglichkeit sieht, von der Erfahrung Älterer oder Reiferer zu profitieren. Eine wichtige Rolle spielen dabei eigene Vorstellungen über die Geschichte, deren Entstehen mit dem Prozess einer aktiven Aneignung der Vergangenheit verbunden ist. *Ich selber, ich denke ja auch.*

Ich hab von jedem etwas genommen. Also jemand andere hat von da irgendwas gesagt, der andere von da und dann hab ich das irgendwie kombiniert und dann irgendwie meine eigene Geschichte erfunden oder so. Aber was auch stimmt. Also wie ich das erzähle, stimmt ja auch.

Gerade die Wertschätzung von Erzählungen zur Übermittlung von Erfahrungen und die direkte Gleichsetzung von Wissen und Erfahrungen begünstigt, dass letztlich auch Vorstellungen in den Mittelpunkt rücken. Ebril beschreibt das Entstehen von Vorstellungen folgendermaßen. *Zum Beispiel, wenn ich was höre: Es war ein langer Krieg, langer Kalter Krieg. Dann denk ich mir: Eine Ewigkeit hat es gedauert, also. Solche Sachen. Also ich gehe in meinem Kopf immer so durch. Also wie könnte es sein, wie wäre es? Also wenn es ein Krieg wäre über Geschichte, dann denk ich mir: alte Waffen, nicht so viel Erfahrung, haben sich alle bei einem Tisch hingesetzt und haben Pläne gemacht oder so irgendwas. [...] So wie bei einem Konsolespiel. Wo man Spiele spielt, Strategiespiele spielt, so ungefähr.*

Diese Konzentration auf Vorstellungen, die Erbil als seine Aneignung von Erfahrungen selbst reflektiert, schränkt wiederum die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit dahingehend ein, dass das, was letztlich nicht vorstellbar ist oder jedenfalls keine zur positiv fortschreitenden Entwicklung passende Vorstellung ist, auch keine lohnenswerte Erinnerung sein kann. Gerade weil das Sammeln von Erfahrung zur Weiterentwicklung Sinn der Geschichte ist, passen auch jene Erfahrungen, die nicht zur Verbesserung des Lebens beitragen, nicht in dieses Schema. Keinen Sinn hat dementsprechend alles, was sich nicht positiv in die Menschheitsgeschichte einordnen lässt und damit nicht zur Sinnbildung taugt. *Das wären dann zum Beispiel Kriege. Solche Sachen. So, dass Hitler an die Macht kommt, ja.* Vor diesem Hintergrund scheint es, bei aller Wertschätzung von Geschichte als Erfahrung und Wissen, auch sinnvoll, nicht in die Vergangenheit zu schauen.

Ich denke, es gibt solche Leute. Die nur auf die Zukunft schauen. Was nicht über die Vergangenheit interessieren. Ich finde es auch gut so, weil es gibt auch Sachen, die was sich gar nicht mehr zu erinnern lohnt. Weil es gibt arge Sachen, zum Beispiel: Was man mit Menschen gemacht hat. Weil ich, wo ich Mauthausen war, dachte ich mir: Boah, was sie das alles gemacht haben. Und damit. Sie haben sogar das Fleisch von einem Menschen bearbeitet. Ja. Lohnt sich das, dass zu erinnern?

Nein, denk ich nicht.

Mauthausen?

Nein. Würde ich auch keinem empfehlen oder so.

Hinzufahren jetzt?

Also einmal schon, natürlich. Dass sie wissen, was dort ist, also was da früher war, weil es ist schon interessant zu hören. Es gibt auch mehrere Generation. Ich denke, jeder würde sich dort interessieren, also. Wenn er hören würde, meine Verwandten waren dort vielleicht.

Würdest du auch sagen, jetzt in 20 Jahren zum Beispiel, deine Kinder sollen auch mit der Schule einmal hinfahren?

Ja, natürlich.

Aber warum sagst du dann, es lohnt sich nicht zu erinnern, wie das?

Naja, weil es werden Menschen geben, die werden sagen: Ja, boah das ist ekelig, das will ich jetzt nicht sehen und werden vielleicht anders denken. Weil früher, ich weiß nicht, wie man früher ganz genau gedacht hat. Weil Hitlerzeit war ja arg. Ich weiß nicht, wie Hitler gedacht hat. Vielleicht war das eine andere Denkweise oder so etwas? Und da denk ich, es lohnt sich wirklich nicht das. Nur wenn man einmal sieht, was da war, dann denk ich, dass das genügt.

Dadurch, dass Erbil den Gräueltaten der NS-Zeit weder einen Sinn abgewinnen kann noch sie in der Geschichte sinnvoll einordnen kann oder sich genauer mit der Vorstellung auseinandersetzen möchte, lohnt sich die Erinnerung schlicht nicht. Warum man dennoch einmal in Mauthausen gewesen sein sollte, lässt sich vermutlich ebenso wie Erbils Fokussierung auf grausame Details aus der Ausrichtung der Klassenfahrt ableiten. Zur Erfahrung beziehungsweise zur Geschichte scheint die Auseinandersetzung aber keinen greifbaren Beitrag zu leisten.

10. Gerhard – „Es ist so, wie der Mensch sich entwickelt hat“

Gerhard ist 20 Jahre alt, arbeitet als Fleischerlehrling und besucht die zweite Klasse der Berufsschule. Er wurde in Wien geboren, aber ist überwiegend bei seinen Großeltern in Niederösterreich aufgewachsen und eher im ländlichen Umfeld zu Hause. Das kommt unter anderem auch durch einen rustikalen Dialekt zum Ausdruck, der nur gelegentlich von Standardsprache unterbrochen wird. Dass seine österreichische Identität für ihn wichtig ist, zeigt sich im Interview an den häufigen Abgrenzungen gegenüber Ausländer_innen. Gerhards Vater arbeitete zunächst als Fleischermeister und wurde dann Tierarzt, seine Mutter ist Medizinische Assistentin.

Das Interview findet am 27. Juni 2011 in der Berufsschule für Lebensmittel, Touristik und Zahntechnik statt und dauert 82 Minuten. Gerhard meldete sich auf meine Nachfrage in der Schulklasse spontan. Er ist sehr kommunikationsfreudig und bringt überdies eine große Begeisterung für Geschichte in das Gespräch ein, sodass ihn das Verstreichen von zwei Schulstunden während des Gesprächs am Ende überrascht. Er nimmt zu allen Fragen ausführlich Stellung und bezieht sich darüber hinaus immer wieder anekdotenhaft auf Arbeit, Schule, Bekannte und Familie. Das ganze Gespräch hindurch spielen insbesondere die Erzählungen seines von ihm sehr geschätzten Großvaters eine herausragende Rolle. In diesen widerspiegeln sich weit verbreitete Ansichten, die auf eine generelle Entlastung der Kriegsgeneration hinauslaufen. Gerhards Begeisterung für Geschichte geht allerdings thematisch über den Zweiten Weltkrieg hinaus und bezieht sich auf die Dynamik der menschlichen Entwicklung. Im Interview kommt immer wieder Detailwissen zutage, das von einer intensiveren Auseinandersetzung mit verschiedenen Bereichen wie zum Beispiel Militärgeschichte zeugt. Diverse Errungenschaften, die zur Herausbildung des Menschen und seiner Lebenswelt beigetragen haben und beitragen, üben auf Gerhard eine Faszination aus. Mit Beispielen bezieht er sich dabei gerne auf seinen Lehrberuf, dem er sich mit großer Hingabe widmet.

Geschichte als Entwicklung

Gerhard betrachtet Geschichte als Synonym für Entwicklung, wobei stets der Mensch – genauer gesagt die menschliche Arbeit zu Zweck der Verbesserung der Lebensqualität – im Mittelpunkt steht. *Mit einfachen Worten: Es ist so, wie der Mensch sich entwickelt hat. Vom ersten Auftreten [...] von der Entwicklung, von klein auf bis zum heutigen Zeitalter.* Gerhards Hauptaugenmerk liegt bei der Menschheitsgeschichte im Längsschnitt mit einem Fokus auf

kontinuierliche Weiterentwicklung. Die Entwicklungslinien verlaufen stets aufsteigend im Hinblick auf konstante Verbesserungen und im Sinne einer Evolutionsgeschichte von klein zu groß: von klein auf schon angefangen / man fangt klein an und wird dann immer größer / wie das halt Schritt für Schritt von dannen gegangen ist / man hat im Prinzip bei Null angefangen. Gerhard widmet sich im Gespräch mit Vorliebe langfristigen Perspektiven, die sich auf Entstehung und Weiterentwicklung konzentrieren, wobei seine Begeisterung für Geschichte merkbar ist. *Oder die Schrift überhaupt. Wie sie entstanden ist. Der Vormensch hat angefangen auf die Höhlenwände zu kritzeln. Der nächste hat angefangen, dann irgendwie dann schon langsam, wie kann ich Papier herstellen. Die Ägypter mit dem Papyrus. Und dann die Bibel schreiben und das.*

Die jeweiligen Entwicklungslinien haben eine ihnen immanente Dynamik gemeinsam, die sich vornehmlich durch Geschwindigkeit oder auch durch die Distanz zwischen den Entwicklungsstufen ausdrückt. *Schnell* betont dabei insbesondere die Kraft solcher Entwicklungen und zunehmende Geschwindigkeit, also stetige Beschleunigung, die ihnen immanente Dynamik. In Bezug auf Waffentechnik stellt Gerhard zum Beispiel fest, wie schnell es eigentlich sich entwickelt hat in den letzten paar Jahrhunderten. *Von Steinschlossgewehr zum ersten mit Patronen geladenen Revolver und dann immer weiter. Betreffend die Entwicklung der Bautechnik meint er etwa: Was für ein Gebäude müssten wir heute errichten, dass wir 60 Jahre brauchen, bis es fertig ist. Das müsste ein enormes Trumm sein. Wie schnell, wie sich das entwickelt hat. Generell kennzeichnet die im Laufe der Zeit zunehmende Geschwindigkeit, also Beschleunigung, Entwicklungen. Also es ist ein Wahnsinn wie sich das in der Zeit entwickelt hat und wie schnell sich das jetzt in den letzten paar Jahren eigentlich noch mehr entwickelt.*

Langsam steht allerdings nicht für einen Mangel an Kraft oder Dynamik, sondern betont primär die Kontinuität einer Entwicklung. *Weil früher haben sie ja die Körndln mit Steinen auf Steinen zerrollt. Und dann, schön langsam, mit Wind, Wasserkraft. / Es geht schön langsam auf einen Dritten Weltkrieg zu. Langsam, ich sage jetzt nicht, es steht vor der Tür. Aber es geht sicher auf das zu. Langsam unterstreicht nicht nur den gleichmäßigen Fortgang von Entwicklungen, sondern muss sich im Sinne der Redewendung „langsam aber sicher“ gar nicht auf die tatsächliche Geschwindigkeit beziehen, wenn die Unausweichlichkeit im Vordergrund steht, wie etwa beim eigentlich schnellen Tod durch Zyankali. *Innerhalb von drei Minuten schmerzhafter Krämpfe gehst du dann schön langsam ein.* Für alle Entwicklungen gilt eben-*

falls, dass sie sich im Kontext einer Verbesserung aufeinander beziehen, einander bedingen oder sich in der konkreten Reihenfolge jeweils voraussetzen.

Früher haben sie gehabt, zugespitzte oder abgeschliffene Knochen mit denen, die haben sie ja als Werkzeug, Waffen und alles Mögliche benutzt. Und dann schön langsam sind sie dann draufgekommen, die Neandertaler, wenn man einen Stein abklopft, bekommt man wirklich scharfe Kanten zusammen. Machen wir daraus ein Messer. Dann kommt der nächste daher und der hat dann schon eine viel bessere Entwicklung. Dann schon langsam ist dann die Schmiede, also die Bearbeitung von Metallen, entstanden. Und der Tauschhandel. Und dann kommt schon langsam dann die Zeit, wo dann schon Rüstungen geschmiedet worden sind. Entwicklungen sind dabei grundsätzlich positiv, steigern die Lebensqualität der Menschen und machen das Leben leichter. Sie werden jeweils als kurzweilige, kohärente Episoden aus der Menschheitsgeschichte geschildert. Im Fokus stehen dabei insbesondere die Arbeit und die dafür nötigen Werkzeuge. Und hätten wir das alles nicht erfunden, also wäre es damals nicht perfektioniert worden, hätten wir heute keine gescheiten Messer in der Firma und jetzt. / Man arbeitet schneller, man hat besseres Werkzeug. Zum Beispiel ein Knochen wird geschwind hin, schätze ich einmal, wenn man jetzt da irgendwo ankommt, zack, Spitze weg, geht schon. Stein, dasselbe. Und dann, schön langsam, immer ausprobieren. Und das wird halt besser für die Verarbeitung, generell, der Mensch tut sich leichter.

Entwicklung folgt im Wesentlichen dem Zyklus Entstehen, Verändern und Vergehen. Das Vergehen wird dabei aber nicht als Verlust empfunden, weil das Hauptinteresse nicht bei der Bewahrung, sondern bei der Entstehung und Veränderung liegt. *Manche Erfindungen sind dann gänzlich verschwunden. Ich hab jetzt kein Beispiel, aber es gibt sicher Sachen, die was erfunden worden sind, wo man dann gesagt: Ja das brauchen wir nicht. Da hätten wir was, mit dem könnte man denselben Arbeitsschritt machen.*

Begeisterung

Gerhards Interesse gegenüber diesen Entwicklungen ist von Begeisterung und Faszination bestimmt. Als Triebkraft für den Fortschritt wird neben dem Zufall auch die Experimentierfreudigkeit der Menschen betrachtet. Er zeigt sich überwältigt von der Größe und Bedeutung der menschlichen Entwicklungsgeschichte und beschreibt sie immer wieder als *Wahnsinn*. Wahnsinn steht dabei nicht für Unvernunft oder Unüberlegtheit, sondern eher für menschliche Tollkühnheit, die bewundernswert erscheint und den Menschen letztlich zum Menschen

macht. Dieser Fortschritt, so was fasziniert auch. Weil man hat im Prinzip bei null angefangen und es hat keiner gesagt, du musst jetzt da ein Messer erfinden, du musst jetzt schauen, wie du. [...] Nur offensichtlich sind wir halt doch irgendwie eine besser entwickelte Spezies auf dieser Welt, die es eben geschafft hat von eben diesem Raubtier zu etwas zu werden, was allem übersteht. Das ist ein Wahnsinn.

Gerhard ist dabei nicht von den in der Geschichtsschreibung herausragenden Zäsuren beeindruckt, sondern vielmehr vom Alltagsleben, auf das er zum Beispiel aus seiner Lebenswelt als Fleischer Bezug nehmen kann. *Auch die Zubereitungen vom Fleisch. Früher haben sie es ja, was ich gehört habe, roh gefressen. Dann sind sie draufgekommen, wenn sie es räuchern, also übers Feuer halten, dann wird es länger haltbar. Und dann salzen und alles Mögliche und wie das entstanden ist bis in die heutige Zeit. Ein Wahnsinn.* In der Begeisterung für Geschichte kommen Bewunderung und zugleich Respekt für viele der Gegenwart zugrunde liegende Leistungen zum Ausdruck, die seit der Kindheit zu bestehen scheinen und unverändert andauern. *Da bin ich mit meiner Mutter eigentlich mit großer Begeisterung immer in die Burgen gegangen und habe mir die Burgen selber, die Gewölbe und alles Mögliche und vor allem die Rüstungen, mich haben diese Rüstungen fasziniert. Dass damals mit den einfachsten Handwerkzeugen richtige Rüstungen entstanden sind. [...] Es war irgendwas da, wo ich gesagt, habe: Bist du narrisch. Eigentlich Respekt. Wenn man sich anschaut, was die für Werkzeug gehabt haben.*

Respekt und Bewunderung gilt also in erster Linie der menschlichen Art an sich, weil viele Errungenschaften als aufeinander aufbauend verstanden werden und somit in der Regel wesentliche Entwicklungen nicht nur von einer herausragenden Persönlichkeit ausgehen. Jene Menschen, die sich Gedanken machen und hinterfragen, treiben den Prozess voran. Geschichte kommt dabei insoweit eine Bedeutung zu, als Erkenntnisse aus der Vergangenheit weitergegeben werden. *Man braucht ja eine Grunderfindung, damit man dann wieder was weitererfinden kann.* Er vermutet, dass es viel Zufall ist und dass es auch ein paar Leute sicher dabei gegeben hat, die was sich auch Gedanken gemacht haben. *Weil es gibt ja, man kann jetzt nicht sagen, der eine ist deppert, der andere ist gescheit, sondern es gibt immer besser, ungefähr auf einem gleichen Niveau. Aber einer weiß halt ein bisschen mehr oder macht sich mehr Gedanken darüber. Wieso funktioniert das und wie kann ich das machen, dass ich das jetzt länger haltbar mache? Da haben sie sicher auch experimentiert. [...] Oder mit dem Salzen. Wird einer vielleicht jetzt da beim Kosten, mh, Salz gut. Dann hauen wir drauf, dann war es*

zu viel und dann aber: Ah, warte, das haltet länger. Wasserentzug so. Ich schätze, es ist immer, egal was man entwickelt, eine Frage von Zufall und auch, man braucht auch Köpfchen für so was. Man muss sich Gedanken über das machen. Zuerst einmal: Wie könnte ich? Und warum ist das dann so? Wenn ich dann was herausgefunden habe. Warum ist es so? Damit ich auch das dann weitergeben kann.

Die Rolle des Großvaters

Demnach verbinden sich gegenwärtige Bedürfnisse mit vergangenen und zukünftigen Entwicklungen dadurch, dass sie sich aufeinander beziehen oder aufeinander aufbauen. Zufall als wichtiges Element und die Annahme, dass nicht die per se herausragenden Persönlichkeiten, sondern eher per se menschliche Eigenschaften wie Neugierde und der Drang nach Arbeitserleichterungen, für solche beeindruckenden Entwicklungsprozesse verantwortlich sind, sprechen dafür, dass sich die Gesellschaft als Ganzes weiterentwickelt und viele kleine Leistungen dazu beitragen. *Manche erreichen so was, dass es in Geschichtsbüchern steht. Manche erreichen so was, die werden eigentlich fast gar nicht erwähnt. [...] Aber jeder bringt irgendwie seinen Beitrag zu der Geschichte bei.* Helden sind nach Gerhards Verständnis Mensch, *die einfach durch ihr Wissen einfach die Qualität, die Lebensqualität, einfach steigern.* Eine ähnliche Begeisterung wie jene für Geschichte in Form von Entwicklungen wird ansonsten nur dem Großvater und damit dem Zweiten Weltkrieg beziehungsweise seinen Kriegserzählungen entgegengebracht, den Gerhard auch als Helden bezeichnet. *Mein Großvater ist für mich ein Held.*

Die Begeisterung und auch Bewunderung, die Gerhard der Entwicklungsgeschichte im Allgemeinen entgegenbringt, empfindet er also auch für seinen Großvater. An ihm bewundert Gerhard insbesondere seine Erzählungen über den Zweiten Weltkrieg, also die Weitergabe von Geschichte. *Es war spannend, es war eigentlich spannend, weil der Großvater, der kann dir das irgendwie so bildlich vorstellen und der nimmt dann auch diverse Sachen, was am Tisch sind und probiert das dann so zum Hinstellen und sagt: Ja, da war eine Stellung und da sind wir dann rüber und dann haben sie uns zurückgedrängt und das musst du dir so vorstellen. [...] Es hat mich eben deswegen der Zweite Weltkrieg schon interessiert, weil der Großvater viel erzählt hat. Und nicht nur das, was ich im Geschichtsbuch lesen habe können, sondern auch mehr über das Ganze erfahren habe. Zum Beispiel über Sachen, wo mein Großvater gesagt hat, das ist ein kompletter Blödsinn, was in dem Buch drinnen steht.*

Der Großvater hat für Gerhard nicht nur als Held und wichtiger Lebensmensch einen hohen Stellenwert. Im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Geschichte kommt ihm eine Schlüsselrolle zu. Diese bildet sich vor dem Hintergrund heraus, dass Gerhard den Zweck der Beschäftigung mit Geschichte im Lehren und Lernen sieht. *Das ist, ja eigentlich nur zu lehren, also nicht zu lernen, sondern zu lehren. Anderen Menschen was zu zeigen, die es interessiert. Ja und eben auch aus der Geschichte zu lernen. Eben wie gesagt solche Themen, Zweiter Weltkrieg oder Monarchie. Dass man weiß, wie was wann wo, wie bin ich dran, wenn das passiert.*

Gerade dieses Verständnis dürfte der Großvater allem Anschein nach entscheidend mitgeprägt haben. Gerhards Begeisterung für das Prozesshafte in der Geschichte und insbesondere für jene Experimentier- und Denkarbeit von Menschen, die den Entwicklungsprozess immer wieder antreibt, legt eigentlich die Vermutung nahe, dass sich Gerhard auch mit Fragen zur Geschichte des Nationalsozialismus, seinen Wurzeln und seiner Bedeutung für die Gegenwart so auseinandersetzt wie etwa mit der Herausbildung von Werkzeugen oder Arbeitstechniken. In der Tat hat der Großvater einen autoritären Stil – auch im Umgang mit Geschichte – geprägt. *Ich habe mich bei meinem Großvater vor allem nicht wirklich fragen getraut, weil er ist ein sehr strenger Mensch. Und wenn er jetzt nicht über irgendwas selber zum Reden anfängt, fragt man auch nicht nach, keiner bei uns in der Familie. Man fragt nicht nach, Großvater wird schon wissen, was er tut.*

Diese Einstellung widerspiegelt sich auch in Gerhards Vorstellungen vom Lernen aus der jüngeren Geschichte, zumal der Großvater insbesondere in diesem Zusammenhang eine prägende Wirkung für ihn hatte. *Und vor allem das Thema Zweiter Weltkrieg ist so ein Thema, wo man sagt: Ok, Kinder, hörts auf, äh passts auf. Denkt selber nach, weil es ist schon mal in die Hose gegangen und das könnte dabei herauskommen. Wenn man nicht selber mitdenkt und sich einfach von einem Diktator steuern lässt. Und es kommt vielleicht wieder einmal so was vor. Und dann könnte sich vielleicht die ganze Gesellschaft auflehnen und sagen: Nein, den wollen wir nicht, weil da hat es schon so was Ähnliches einmal gegeben. Ich meine, verhindern kann man es wahrscheinlich dann eh nicht, weil wir Menschen eigentlich immer mit dem Strom gehen und es gibt nur wenige, die Querdenker sind und gegen die andere Richtung rennen. Das sind auch die, die was meistens untergehen.*

Die Intention des Lehrens von Geschichte ist zumindest ambivalent. Einerseits sollen Lernende zuhören und aufpassen um zu lernen, dass sie selber denken und sich nicht von einem Diktator steuern lassen sollen. Andererseits läuft man als *Querdenker* abseits der Masse Gefahr, das Leben zu riskieren. Das mag allenfalls ehrenvoll sein, aber als vorbildlich schätzt es Gerhard augenscheinlich nicht ein. Der Großvater war kein solcher Querdenker, aber Gerhard stellt ihn und seine Geschichte stellvertretend für die der großen Mehrheit der Mitläufer (... *weil wir ja eigentlich Mitläufer sind. Also der größte Teil der Menschheit ist ein Mitläufer.*) so positiv wie möglich dar. *Die, die sich was sagen trauen haben, die gibt es heute nimmer. Die weiße Rose zum Beispiel. Alle hingerichtet worden.* Gerhard bezieht sich mit Verweis auf die Erzählungen seines Großvaters immer wieder auf gängige Darstellungen des Nationalsozialismus in Österreich. Zum Tragen kommt dabei etwa die Identifikation mit der Wehrmacht über das Heldengedenken oder revisionistische Verharmlosung der NS-Verbrechen, wenn zum Beispiel der Holocaust als „Fehler“ Hitlers dargestellt wird.¹⁴⁴ Wehrmachtssoldaten werden pauschal zu Opfern, Hitler wird mit Hilfe verbreiteter Mythen verklärt und verherrlicht: *Egal, was ist, egal, wer den Hitler verteuflert, er [der Großvater, Anm.] muss dem Hitler dankbar sein, weil er hat ihm damals, in einer schwierigen Zeit, einen Arbeitsplatz beschafft.*

Zusammenfassung

Beispielhaft für die, trotz vordergründiger Betroffenheit, letztlich krude Verharmlosung des NS-Terrors ist der folgende Gesprächsausschnitt, der im Zusammenhang mit der Erzählung von einem Besuch in Mauthausen mit der Hauptschulklasse steht. Bemerkenswert ist dabei, dass das Gegenteil einer Verharmlosung beabsichtigt ist, aber der hohe Grad der Identifikation mit dem Großvater nur eine letztlich verharmlosende Perspektive auf die NS-Verbrechen zulässt. Im Folgenden zeigt sich diese abseits von inhaltlichen Aspekten in einem emotional nachvollzogenen Vergleich von Morden in Gaskammern und Selbstmorden von Nazis.

Oder das mit der Gaskammer, das Zyklon B, was sie da eingeleitet haben. Das ist angeblich zur Lausbekämpfung, eben so, wie es der Goebbels in einem Bericht geschrieben hat, zur – das habe ich nämlich nachrecherchiert, zur Schädlingsbekämpfung Klammer Läuse und diverse andere Kleintiere. Dann haben sie 12 bis 15 Leute in das Kammerl reingetan und haben halt oben rein das Zyklon B. Und die Leute sind elendigst verreckt, elendigst. Das ist, dieses Zyklon B geht auf die Atemwege, verkleistert im Prinzip alles und du erstickst elendig. Und jeder Mensch, der schon mal unfreiwillig mit dem Schädel unter Wasser gedrückt worden ist,

¹⁴⁴ Vgl. hierzu die Zitate auf Seite 133.

der weiß wie das ist, wenn man keine Luft kriegt und ich brauche das nicht, also. Und es ist mit Schmerzen auch verbunden. Überhaupt, vergiften, was sie da noch gehabt haben. Die Zyankalitabletten, was sich die Nazis gegen Ende freiwillig reingehaut haben. Die ist aus Glas bestanden. Draufbeißen, schlucken, es reißt dir die Speiseröhre auf, die Glassplitter, das Zyklon, ah das Zyankali geht dir in den Körper hinein. Das verätzt ja alles und von, innerhalb von drei Minuten schmerzhafter Krämpfe gehst du dann schön langsam ein und du spürst nichts mehr. Das ist ein Wahnsinn, was Leute bereit sind in einer Situation anderen Menschen anzutun, um ihr eigenes Leben zu schützen und in einer Situation, wo sie merken es gibt keinen Ausweg mehr, sich selber anzutun. Es ist ein Wahnsinn, was, wie, was ein Mensch machen kann.

Kann man aus sowas was lernen?

Ja, dass eigentlich der Mensch nur auf seinen eigenen Vorteil hinaus ist. Also jeden Mensch, den man. Also mein Großvater hat es selber gesagt: Wenn du einen Menschen zu lange hungern lässt, dann wird er zur Bestie. Wird wirklich bis zum bitteren Tod wird dort gekämpft. Jeder will selber überleben. Und da gibt es keine Freunde mehr. Sobald es ums nackte Überleben geht, hat mein Großvater gesagt, es geht nur mehr noch ums nackte Überleben. Dann gibt es keine Freunde mehr. Man muss selber in so einer Situation gewesen sein, um darüber urteilen zu können.

Diese Passage zeigt, wie diffizil Operationen des Geschichtsbewusstseins abgekoppelt von inhaltlicher Stringenz verlaufen können, obwohl diese durchaus angestrebt wird. Schließlich muss die eigene Sicht auf den Großvater mit dem Wissen um die Grausamkeit des Nationalsozialismus in Einklang gebracht werden. An Gerhards Geschichtsbewusstsein und seinen Geschichtsgeschichten lässt sich nachvollziehen, dass Geschichtsbilder nicht nur durch inhaltliche Widersprüche gekennzeichnet sind, sondern auch Operationen des Geschichtsbewusstseins selbst widersprüchlich sein können. Wenn Gerhard etwa den Spruch „Was war, das soll man lassen. Und was kommt, das soll man kommen lassen“ als Redensart seiner Großmutter affirmativ wiedergibt, dann steht das doch der Begeisterung für die aktive Beschäftigung mit der Vergangenheit entgegen.

IV. Typenbildung

1. Typ I – Historische Genese (Alexander, Gerhard)

Voraussetzungen

Charakteristisch für die Typ I nahestehenden Personen ist ein großes Interesse für Geschichte, das selbstverständlich artikuliert wird und mit einer grundsätzlichen Begeisterung für Geschichte Hand in Hand geht. Das von den Interviewten selbst geäußerte Interesse spiegelt sich in einer allgemeinen Aufmerksamkeit wider, die den in der Lebenswelt präsenten Spuren von Geschichte entgegengebracht wird. Besondere Vorlieben für bestimmte Themenbereiche, Epochen, regionale Aspekte oder sonstige Schwerpunkte sind fraglos vorhanden, jedoch ist eine allgemeine Wertschätzung gegenüber Geschichte herausragend. Im Hinblick auf die der Geschichte und auch der Auseinandersetzung mit Geschichte entgegengebrachten Achtung messen die Interviewten Geschichte eine wesentliche Bedeutung bei. Dabei beziehen sie sich auf Geschichte als wichtige Bildungsgrundlage und zumindest der subjektive Nutzen für den die Geschichtsinteressierte_n ist außer Frage gestellt. Geschichtswissenschaft wird als methodisierter Erkenntnisgewinn aus der Geschichte begriffen. Geschichtswissenschaft wird – unabhängig von den konkreten Formen der eigenen Beschäftigung mit Geschichte – als unverzichtbarer Beitrag zur Auseinandersetzung mit Geschichte angesehen und darüber hinaus als gesellschaftlich wertvolle oder sogar erstrebenswerte Tätigkeit betrachtet.

Aneignung

Zum Repertoire des Geschichtsbewusstseins zählt in jedem Fall das Nachvollziehen historischer Genese. Dies gelingt insofern stringent, als die Geschichtskonstruktionen ein in sich stimmiges Bild ergeben und die Wichtigkeit von Geschichte für die Auseinandersetzung mit der Gegenwart untermauern. Die diesem Typus zugerechneten Interviewten zeichnen sich durch die Fähigkeit zur Übertragung ihrer Denkmuster auf verschiedenste Bereiche aus. Das zeugt von eigenständig erbrachten Denkleistungen auf der Grundlage historischen Wissens. Die vielfache Verknüpfung dieser Überlegungen mit der eigenen Lebenswelt, zum Beispiel mit Beruf, Familie oder Politik, erweist sich dabei als befruchtend für die aktive Auseinandersetzung mit Geschichte, indem etwa Fragen aufgeworfen und gezielt Antworten gesucht werden. Eine wichtige Voraussetzung für die in solcher Weise fundierte Auseinandersetzung mit Geschichte sind durch Aneignung von Geschichte aufgebaute Vorstellungswelten, die lebhaft geschildert werden. Idealtypisch wird dieser Prozess auch auf einer Metaebene, zum Beispiel

mit Bezug auf neu gewonnene Erkenntnisse, und am Beispiel anderer Narrative reflektiert. Jedenfalls erkannt wird die grundsätzliche Bedeutung einer Dekonstruktion von Geschichtsbildern. Ein affektiver Zugang zur Beschäftigung mit Geschichte ist schon durch die eingebrachte Begeisterung bedingt, doch Emotionen werden auch in Verbindung mit argumentativen Darstellungen gesetzt. Historische Identität oder Identifikation sind den subjektiven Deutungen immanent, wobei sie eher rational orientiert als einseitig oder übersteigert sind. Ihr Fokus zielt vor dem Hintergrund eines strukturierten Zugangs mit universalem Anspruch tendenziell auf die Menschheit an sich ab.

Orientierung

Die Sinnbildung aus Geschichte wird mit dem Ziel der gesteigerten Orientierungsfähigkeit bewusst angestrebt und geschieht im Rahmen „von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“.¹⁴⁵ Vergangenheit und Gegenwart werden dabei über das generelle Geworden-Sein des Menschen und seiner Umwelt in Zusammenhang gebracht. Etappen, Perioden oder Epochen können zueinander abgegrenzt werden und als einander beeinflussend oder aufeinander aufbauend in einen Zeitverlauf eingeordnet werden. Die Interviewten erkennen Prozesse der Veränderung als wichtig, identifizieren auslösende Faktoren und sind in der Lage, Veränderungen beispielhaft und schlüssig zu beschreiben. Geschichte in ihrer Gesamtheit wird dabei nicht primär als Produkt herausragender Persönlichkeiten begriffen, sondern vielmehr auf die Menschheit als Ganzes zurückgeführt. Der Anspruch, Geschichte auch selbst zu vermitteln, wird ebenso erhoben, wie über Geschichte im Rahmen der eigenen Geschichtskonstruktionen stringent geurteilt wird. So werden etwa Zukunftsperspektiven nicht bloß eingenommen, sondern Tendenzen zu gewissen Entwicklungen, deren Anlagen in der Gegenwart beziehungsweise Geschichte liegen, werden erkannt, geäußert und argumentiert.

2. Typ II – Thematischer Filter (Kerstin, Florian)

Voraussetzungen

Die diesem Typus entsprechenden Schüler_innen zeichnen sich durch ein grundsätzliches Interesse an Geschichte aus, das jedoch im Unterschied zu Typ I wesentlich deutlicher, ausgehend von bestimmten Geschichtskonstruktionen, auf konkrete Themenkreise oder Topoi fokussiert ist. Die zu diesem Typus gezählten Interviews mit Kerstin und mit Florian ähneln

¹⁴⁵ Jeismann (1997): Geschichtsbewußtsein – Theorie, 42-44

sich entsprechend dieser Kriterien stark, obwohl die inhaltlichen Schwerpunkte der beiden entgegengesetzter nicht sein könnten. Während Kerstin Geschichte als einen von der Natur vorgesehenen Lauf der Dinge sieht, konzentriert sich Florian auf menschliche Entwicklung im Zeichen des technischen Fortschritts. Hier ist trotz der grundsätzlichen Aufgeschlossenheit gegenüber der Auseinandersetzung mit Geschichte eine wesentliche Einschränkung zu erkennen, weil diese Fokussierungen wie eine Matrix für das Geschichtsbewusstsein funktionieren. Der_die Betreffende versteht sich auch nicht als uneingeschränkt für Geschichte begeistert, weil seine_ihre Aufmerksamkeit und Anteilnahme in so großem Ausmaß auf den jeweiligen Interessensbereich gerichtet ist. Dieser Fokus muss nicht notwendigerweise primär historisch konnotiert sein, aber hat einen dominanten Stellenwert für die Auseinandersetzung mit Geschichte. So wird zwar Geschichte im Allgemeinen durchaus ein Nutzen zuerkannt, doch anders als bei Typ I ist dieser mit der vorherrschenden Sinngebung verknüpft und kann auch nur in diesem Bezugsrahmen schlüssig konkretisiert werden. Geschichte ist zwar durchaus eine Quelle der Faszination, doch diese bezieht sich weniger auf die Vergangenheit oder das Geworden-Sein selbst, sondern vielmehr auf die jeweiligen Schwerpunkte. Der Stellenwert der Geschichtswissenschaft ist im Vergleich zu Typ I nahezu irrelevant. Es ist anzunehmen, dass das mit dem geringeren Erkenntnisinteresse und einem tendenziell nicht ausgeprägtem Reflexionsbedürfnis zusammenhängt.

Aneignung

Die Geschichtskonstruktionen der dem Typ II zugeschriebenen Interviewpartner_innen stehen in punkto Stringenz und Stimmigkeit jenen des Typ I nicht nach, doch sie unterscheiden sich durch ihren klar abgegrenzten Bezugsrahmen. So werden beispielsweise Entwicklungen schlüssig nachvollzogen, aber dabei immer den Anforderungen der jeweiligen zentralen Interpretation angepasst. Die Verengung des Blickwinkels erlaubt es, mitunter sehr präzise bei der Beschreibung von Entwicklungen zu sein und entsprechend konkrete Anknüpfungspunkte zur eigenen Lebenswelt zu finden. Schließlich gilt es im Vergleich zu Typ I eher, ein vorhandenes Bild auszugestalten und bestehende Annahmen historisch zu legitimieren, als etwa Fragen an Geschichte im Hinblick auf Prozesse der Entstehung und Veränderung zu richten. Wenn sich die grundlegenden Muster nicht anwenden lassen, werden logische Widersprüche oder Lücken im Geschichtsbild in Kauf genommen oder den Erfordernissen gemäß kaschiert. Auch für die Vorstellungswelten der Schüler_innen gilt, dass sie wie bei Typ I als Repräsentationen der Arbeit des Geschichtsbewusstseins ausgeprägt sind. Allerdings lassen sich die entscheidenden Grundannahmen oft nur schwer auf andere Bereiche übertragen und sind abseits ihres

Kernbereichs weit weniger konsistent beziehungsweise können nicht artikuliert werden. Da Geschichte, wenngleich mit Einschränkungen, gedankenreich eine Bedeutung beigemessen wird und auch Auseinandersetzung mit Geschichte potenziell aktiv betrieben wird, kann die Betrachtung jedenfalls auch affektiv geprägt sein. Der Grad der Emotionalität steigt mit dem Ausmaß der Identifikation mit den eigenen „Geschichtsgeschichten“¹⁴⁶. Die Ausprägung historischer Identitäten lässt sich ebenso wenig verallgemeinernd festlegen, weil sich diese an die vom Leitmotiv der Auseinandersetzung bestimmten Bedürfnisse anpasst.

Orientierung

Die aus diesen Voraussetzungen resultierende Verbindung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gleicht einer durch den inhaltlichen Fokus vorgegebenen Schiene, der insofern einfach gefolgt werden kann, als die Wahrnehmung von Veränderung und Verläufen merkbar an dieser ausgerichtet wird. Je enger das Korsett der Geschichtsinterpretation gefasst ist, desto klarer erstreckt sich die Sichtweise der Vergangenheit auch auf die Zukunft. Bei der Sinnbildung drängt sich der Eindruck eines Zirkelschlusses auf, weil der Rahmen der Orientierung ohnehin festgelegt ist. Schließlich vollzieht sich die Geschichte sozusagen ausgehend von den Bedeutungszuschreibungen.

3. Typ III – Unverständnis (Valmir, Mia, Melinda)

Voraussetzungen

Der grundsätzliche Zugang zu Geschichte der dem Typ III zugerechneten Personen weicht insofern deutlich von allen anderen Typen ab, als sie zumindest vordergründig Desinteresse für Geschichte erkennen lassen beziehungsweise äußern. Dieses Desinteresse relativiert sich im Laufe des Interviews allerdings auf unterschiedliche Weise. Erstens finden sich im Gespräch auch ausgehend von nicht unbedingt historisch verstandenen Themen, wie zum Beispiel alltäglichen Konflikten, durchaus Anknüpfungspunkte zur Beschäftigung mit Geschichte, die gerne aufgegriffen werden. Zweitens kann die bislang nicht gekannte und zum Beispiel vom Geschichtsunterricht wesentlich abweichende Form der Unterhaltung über Geschichte im Rahmen des Interviews bereits im Laufe des Gesprächs ein unvermitteltes Interesse hervorrufen. Beide Umstände bestätigen die „Unumgänglichkeit des Sich-in-Beziehung-Setzens zur Vergangenheit“¹⁴⁷ und sosehr sich verschiedene Kompetenzen, Prägungen oder Arbeitsweisen des Geschichtsbewusstseins auch unterscheiden können, sowenig lässt sich Ge-

¹⁴⁶ Georgi (2003): Entliehene Erinnerung, 61.

¹⁴⁷ Georgi (2003): Entliehene Erinnerung, 71.

schichtsbewusstsein auf einen bestimmten oder in welcher Form auch immer wünschenswerten Umgang mit Geschichte einschränken. Nichtsdestotrotz erweist sich die deutlich eingeschränkte Aufmerksamkeit beziehungsweise Vorliebe für Geschichte als ein entscheidender Faktor für die Geschichtskonstruktionen der Schüler_innen. Die Nützlichkeit von Geschichte bleibt zwar theoretisch unbestritten, kann aber praktisch nicht begründet oder näher erläutert werden. Alle dem Typus nahestehenden Interviewten meinen etwa, dass es sich bei Geschichte um „Allgemeinwissen“ handelt und man zumindest eine Ahnung haben sollte, wenn auch ein tatsächlicher Zweck der Beschäftigung mit Geschichte unklar bleibt. In dieser Argumentation widerspiegelt sich ein schulisch geprägtes Lernverständnis, das oberflächlich wie eine Leerformel als erwünschtes Verhalten übernommen wird. Im Widerspruch dazu stehen oft eigene Erfahrungen, denen zufolge die Interviewten Geschichte lieber „hinter sich lassen“ oder damit „abschließen“ wollen. Verständlich sind diese Einstellungen vor dem Hintergrund der wichtigen Rolle von Konflikten für die Geschichtskonstruktionen dieses Typus in Verbindung mit der Wahrnehmung, dass das Lernen aus der Geschichte oder allgemeiner ein in irgendeiner Art positiver Umgang mit diesen Konflikten nicht möglich erscheint. Im Zusammenhang mit der Rolle von Konflikten spielen für alle dieser Gruppe zugeordneten Personen insbesondere die Jugoslawienkriege und daraus resultierende lebensweltlich relevante Spannungen eine prägende Rolle. Anstelle einer Begeisterung kennzeichnet nicht zuletzt deshalb eher eine ablehnende Haltung gegenüber Geschichte diesen Typus. Diese explizit oder implizit geäußerte Ablehnung kann sich, wie eingangs beschrieben, mit der Verschiebung des Fokus auf Geschichte deutlich relativieren.

Aneignung

Geschichte wird im Vergleich zu Typ I und Typ II weniger komplex begriffen und einfach als „das, was war“ verstanden. Zur Verdeutlichung wird häufig auf den Geschichtsunterricht zurückgegriffen, der auch aufgrund der geringeren Anzahl von anderen potenziellen Berührungspunkten mit Geschichte eine verhältnismäßig wichtigere Rolle einnimmt. Die Bezugnahme auf den Geschichtsunterricht beschränkt sich allerdings auf gängige Überschriften wie Epochen oder Persönlichkeiten. Bestimmte Veränderungen oder Entwicklungen können wegen des vorherrschenden Unverständnisses nicht oder kaum beschrieben beziehungsweise nachvollzogen werden. Das heißt nicht, dass keine impliziten Annahmen über den Verlauf der Zeit vorliegen, doch diese lassen sich mit dem greifbaren Wissen oder Verständnis nicht schlüssig in Einklang bringen oder darstellen. Die Unfähigkeit, eigene Vorstellungswelten entsprechend konsistent auszugestalten, ist dafür ebenso ein Faktor wie die fehlenden lebens-

weltlichen Anknüpfungspunkte für die bewusste Auseinandersetzung mit Geschichte. Auch Punkte, die sich etwa für Fragen an Geschichte nahezu aufdrängen, wie etwa die eigene Herkunft und Familie, können mit den eigenen Geschichtskonstruktionen oft nicht in eine tragfähige Verbindung gebracht werden. An diesem Punkt fällt auf, dass alle diesem Typus zugeordneten Schüler_innen einen Migrationshintergrund, also zumindest einen im Ausland geborenen Elternteil, haben. Noch entscheidender ist in diesem Zusammenhang, dass sie sich unabhängig von jeweils unterschiedlichen Faktoren wie der Staatsbürgerschaft oder Familiensituation eindeutig als Nichtösterreicher_innen verstehen. Zwar ist aufgrund der Ausrichtung der Studie keine methodisch abgesicherte Aussage über einen quantitativen oder qualitativen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Geschichtsbewusstsein möglich. Es liegt jedoch der Schluss nahe, dass mehrere in der Lebenswelt präsente Narrative die Aneignung von Geschichte erschweren. Dies gilt besonders, zumal im Geschichtsunterricht auf diese Ausgangslage häufig nicht eingegangen wird, die Reflexion dieser Disposition jedoch besondere Aufmerksamkeit bräuchte. Oberflächlich kann diese Situation mit den Potenzialen und Herausforderungen einer mehrsprachigen Erziehung und Bildung in Verbindung gebracht werden. Mehrere präsente und unter Umständen auch konkurrierende Narrative können das Potential des eigenen Geschichtsbewusstseins erhöhen. Wenn auf diese Gegebenheiten allerdings nicht zielgerichtet eingewirkt wird, besteht offenbar das Risiko einer gewissen Orientierungslosigkeit. Eine historische Identität ist auch mangels Vorstellungswelten und Identifikationspunkten schwach ausgeprägt und kann zum Beispiel mit einer nationalen Identität nicht schlüssig in Verbindung gebracht werden. Anders als zu erwarten steht anstelle der fehlenden affektiven Begeisterung für Geschichte keinesfalls Gleichgültigkeit, sondern der emotionale Zugang zu Geschichte ist überwiegend von – nicht zuletzt aus Unverständnis resultierender – Unsicherheit geprägt. Auch mit Verweis auf Konflikte stehen oft negative Emotionsäußerungen (*schlimm, traurig, schade*) im Mittelpunkt.

Orientierung

Die aus der Geschichte gewonnene Orientierungskompetenz der Schüler_innen dieses Typus ist im Unterschied zu Typ I und Typ II dahingehend eingeschränkt, dass Veränderungen und Verläufe kaum nachvollzogen werden können und daher Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmung und Zukunftserwartung in einem statischen Verhältnis stehen. So sind zum Beispiel Zukunftsperspektiven vor dem Hintergrund der Vergangenheit nicht etwa beliebig oder besonders undefiniert, sondern angesichts von „ewigen Konflikten“ tendenziell negativ und von Unbehagen gekennzeichnet. Die für Typ I und Typ II zumindest implizit relevan-

te Frage einer Sinnbildung aus der Geschichte dürfte die Interviewten des Typ III außerhalb des Interviews noch nicht oder kaum beschäftigt haben. Die Annahme, dass deshalb weniger Orientierung vor dem Hintergrund von Geschichte stattfindet, ist dennoch nicht unbedingt zutreffend, weil sich vor allem die Qualität der Orientierung unterscheidet. So ist die Vorstellung verbreitet, dass Geschichte in erster Linie von herausragenden oder sonst wie führenden Persönlichkeiten – von Popstars bis zu höheren Wesen – entscheidend gestaltet wird – vermutlich auch mangels einer schlüssigen Verbindung von Geschichte und eigenem Leben. Die methodische Absicherung von Erkenntnissen aus beziehungsweise über Geschichte spielt hingegen keine nennenswerte Rolle und der Stellenwert der Geschichtswissenschaften ist dementsprechend marginal.

4. Typ IV – Affektives Begehren (Marko, Valeria, Erbil)

Voraussetzungen

Im Typ IV sind Merkmale und Charakterisierungen zusammengefasst, die jeweils auch in anderen Gruppen vorkommen, sich aber durch ihre Kombination unterscheiden. Typ IV umfasst dennoch nicht einfach jene Einzelfälle, die den anderen Typen nicht zweifelsfrei zuordnenbar sind¹⁴⁸, sondern trägt aufgrund der spezifischen Zusammenstellung der Merkmalsausprägung ebenso zum Erkenntnisgewinn bei. Die in diesem Typ zusammengefassten Interviews kennzeichnet zunächst ein Interesse an Geschichte, wie es bei Typ I oder Typ II zu finden ist. Es ist also zumindest ein spezifisch ausgeprägtes Interesse an Geschichte vorhanden, aber auch die für Typ I ausschlaggebende uneingeschränkte Wertschätzung gegenüber Geschichte ist in dieser Gruppe anzutreffen. Auf den Zweck beziehungsweise die Bedeutung von Geschichte wird ebenso grundlegend Wert gelegt, wie eine mit Geschichte verbundene Faszination zum Tragen kommt.

Aneignung

Bezüglich ihres Grundverständnisses von Geschichte haben die Schüler_innen gemeinsam, dass sie anderes als bei Typ I oder II kein Konzept von Geschichte haben, dass in sich schlüssig und nachvollziehbar ist sowie auch entsprechend kommuniziert werden kann. Dennoch ist anders als bei Typ III auch außerhalb der Interviewsituation das Bedürfnis vorhanden, Entwicklungen nachvollziehen zu können, zumal ja Geschichte auch eine entsprechende Vorliebe zuteilwird. Einen besonderen Stellenwert nehmen in allen Einzelfällen die mündlichen Über-

¹⁴⁸ Typ IV stellt also keine sogenannte Restkategorie dar.

lieferungen der Vergangenheit in Form von persönlichen Erzählungen ein, weil gerade auf diesem Weg das „Geschichtsbegehren“¹⁴⁹ am besten befriedigt werden kann und etwa Fragen an Geschichte direkt beantwortet werden können, ohne selbst nach Erkenntnissen suchen zu müssen. Die dem Typ IV nahe stehende Person ist auf der Suche nach der unmittelbaren Geschichtserfahrung und das Geschichtsverständnis ist danach ausgerichtet eng an das Leben gebunden. Im Unterschied zu Typ III werden Verbindungen aus der eigenen Lebenswelt zu Geschichte bereitwillig gezogen. Allerdings haben diese im Vergleich zu Typ I nicht unbedingt einen rationalen Anspruch und sind anders als bei Typ II nicht an einer konsistenten Geschichtskonstruktion orientiert. Entsprechend wichtig für die Entfaltung des Geschichtsbewusstseins sind auch Vorstellungswelten, die anders als bei Typ III lebhaft ausgeschmückt, aber nicht notwendigerweise als solche reflektiert werden. Sie widerspiegeln vor allem die affektive Aufladung von Geschichte. Historische Identitäten sind vor allem mangels „Stoff“, also konkreten Kenntnissen über Geschichte, weniger ausgeprägt, aber gefühlsmäßig erscheint eine auch identitätsstiftende Beziehung zu Geschichte durchaus bedeutend.

Orientierung

Ein Verlauf mitsamt Veränderungen von der Vergangenheit bis in die Gegenwart und darüber hinaus in die Zukunft wird im Rahmen der eigenen Vorstellungen gezogen. Das gelingt allerdings weniger stringent als bei Typ I und auch nicht, wie bei Typ II, mit der Fokussierung auf einen Topos. In den diesem Typ zugeordneten Einzelfällen behelfen sich die Interviewten daher mit nicht weiter inhaltlich fundierten Allgemeinplätzen wie „Erfahrungen ansammeln“ oder „Fehler nicht nochmal machen“. Die Verantwortlichkeit für Geschichte liegt stärker bei führenden Persönlichkeiten, was womöglich dadurch begünstigt ist, dass ein tragfähiges Gerüst für anders nachvollziehbare Geschichtskonstruktionen fehlt. Zur Orientierung ist eher ein lebensnahes Verständnis von Geschichte und Geschichtsgeschichten als ein der Geschichte übergeordneter Sinn wie in Typ II oder grundlegende Muster wie in Typ I gefragt. Typ IV ist durch ein starkes Geschichtsbegehren im Verhältnis zu beschränkten Kompetenzen charakterisiert. Die Strategien zum Füllen der entstehenden Lücke konzentrieren sich dabei in Vorstellungswelten, die nicht stringent mit der Realität verbunden sind.

¹⁴⁹ Knigge, Volkhard (1987): Zur Kritik kritischer Geschichtsdidaktik: Normative Ent-Stellung des Subjekts und Verkenning trivialen Geschichtsbewußtseins. In: Geschichtsdidaktik 12 (3), 253-266, 263.

5. Tabellarischer Überblick

Unter Berücksichtigung der empirischen Regelmäßigkeit und der Sinnzusammenhänge kristallisieren sich Geschichtsbegehren und Geschichtskompetenz als die für die Typologie zentralen Merkmale heraus. Mit Geschichtskompetenz im allgemeinen Sinn nehme ich auf die von Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner et al.¹⁵⁰ erarbeiteten Teilbereiche Sachkompetenz, Fragekompetenz, Methodenkompetenz (Re-Konstruktionskompetenz und De-Konstruktionskompetenz) und Orientierungskompetenz beziehungsweise ähnliche Kompetenzmodelle Bezug. Im Konkreten war für die Beurteilung dieser Kompetenzen ausschlaggebend, inwiefern der/die Interviewte in der Lage ist, Veränderungen und Entwicklungen stringent nachzuvollziehen, diese wiederzugeben und sich dabei Geschichte derart anzueignen, dass schlüssige Verbindungen zur Lebenswelt gezogen werden können, die der eigenen Orientierung dienlich sind und letztlich die Auseinandersetzung mit Geschichte erneut anstoßen. Geschichtsbegehren meint demgegenüber einerseits die über bloßes Interesse hinausgehende Disposition gegenüber Geschichte, die etwa auch Anteilnahme, Aufmerksamkeit und das Erkennen von Vorteilen der Beschäftigung mit Geschichte beinhaltet. Andererseits umfasst es Dimensionen wie Begeisterung, lebhafte Vorstellungswelten oder Identifikation, die auf ein affektives Geschichtsbedürfnis hinauslaufen. Volkhard Knigge beschreibt, dass „sich Subjekte selbst in den historischen Stoff *einbilden* [Hervorhebung im Original, Anm.], etwa mit Vorerfahrungen, affektiven Prägungen und (unbewußten) Wünschen.“¹⁵¹ Als spezifische Einschränkung verstehe ich die bei Typ II beschriebene Beschäftigung mit Geschichte unter den Vorzeichen konkreter Interessen und damit verbundener Interpretationsmodelle. Ein solcher Filter wirkt sich einschränkend auf die Wahrnehmung aus und stellt die Bestätigung feststehender Ansichten über ein grundlegendes Erkenntnisinteresse beziehungsweise ein allgemeines Geschichtsbedürfnis.

Im Zusammenspiel der beiden Achsen Geschichtskompetenz und Geschichtsbegehren entfalten sich die Operationen des Geschichtsbewusstseins, indem sie verschiedene äußere Einflüsse sowie eigene Ansichten integrieren und dadurch Ungleichgewichte ausgleichen und Stimmigkeit erzeugen. Auch wenn die vorliegende Arbeit keine Rückschlüsse auf die quantitative Verteilung der Merkmalsausprägungen erlaubt, zeigt die Kreuztabelle doch qualitativ begründete Einschränkungen des Merkmalsraums. So geht Geschichtskompetenz mit Geschichtsbegehren einher, Geschichtsbegehren existiert jedoch auch relativ unabhängig von Geschichts-

¹⁵⁰ Körber/Schreiber/Schöner (2007): Kompetenzen historischen Denkens

¹⁵¹ Knigge (1987): Zur Kritik kritischer Geschichtsdidaktik, 263.

kompetenz. Ich gehe davon aus, dass sich ein verhältnismäßig weit verbreitetes Interesse in Kombination mit entsprechender Begeisterung und Wertschätzung für Geschichte ebenso wie im Gegensatz dazu eher eingeschränkte Kompetenzen im Umgang mit Geschichte beziehungsweise im Bereich des historischen Lernens auch mit quantitativen Methoden empirisch belegen ließen. Im Hinblick auf die Erkenntnis dieses potenziellen Missverhältnisses zwischen Geschichtsbegehren und Geschichtskompetenz nehme ich ebenso an, dass sich dieses nicht speziell für die Zielgruppe der Berufsschüler_innen besteht.

		Geschichtsbegehren		
		stark ausgebildet	spezifisch eingeschränkt	schwach ausgebildet
Geschichtskompetenz	stark ausgebildet	I		
	spezifisch eingeschränkt		II	
	schwach ausgebildet	IV		III

V. Schlussfolgerungen

1. Geschichtsbewusstsein zwischen Konvergenz und Divergenz

Geschichtsbewusstsein wird im gesellschaftlichen, politischen und nicht zuletzt im schulischen Gebrauch in der Regel dann attestiert, wenn eine bestimmte Sichtweise auf die Vergangenheit in einem schlüssig daraus resultierenden Umgang mit Geschichte zum Ausdruck kommt und sich in daraus ableitbaren Erkenntnissen oder „Lehren“ aus der Geschichte verfestigt. Genauer gesagt wird Geschichtsbewusstsein vor allem jenen Personen abgesprochen, die die erwünschte Sichtweise, den daraus resultierenden Umgang mit Geschichte und die damit verbundenen Erkenntnisse nicht teilen. Dabei geht es meist nicht um fachlich oder wissenschaftlich gelagerte Kontroversen, sondern in allererster Linie um politische Diskurse. Geschichtsbewusstsein erscheint demnach als monolithisches Konstrukt, das an jeweils bestimmte Standpunkte gebunden und eng mit den dazugehörigen Inhalten verknüpft ist. Selbstredend ist das Geschichtsbewusstsein nicht abgekoppelt von Standpunkten, Inhalten und politischen Diskursen zu erfassen, doch zeigt es sich dabei viel widersprüchlicher, als es die allgemeine Verwendung des Begriffs vermuten ließe. Denn diese suggeriert das Vorhandensein *eines* Geschichtsbewusstseins, das über konkrete „Lehren aus der Geschichte“ identifizierbar wäre.

Geschichtsbewusstsein ist für die Auseinandersetzung mit Geschichte insofern entscheidend, als es ein bestimmtes Repertoire an Bewusstseinsoperationen, Denkweisen, Auffassungsmöglichkeiten und dergleichen im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Geschichte zur Verfügung hat. Das bloße Vorhandensein einer bestimmten Möglichkeit bedeutet jedoch nicht, dass diese auch in jeder Beziehung angewendet wird. So können der Anwendung grundsätzlich verfügbarer Methoden oder Operationen zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in bestimmten Bereichen andere Faktoren entgegenstehen. Ebenso wie Geschichtskonstruktionen inhaltlich oder logisch oftmals widersprüchlich sind, liegt ihnen auch nicht einfach *ein* bestimmtes Geschichtsbewusstsein zugrunde. Gerade die Aufgabe des Geschichtsbewusstseins, die „innere Stimmigkeit des Bewußtseinszustandes“¹⁵² herzustellen oder zu erhalten, bedingt die Unmöglichkeit, von *einem*¹⁵³ kohärenten Geschichtsbewusstsein auszugehen. So

¹⁵² Borries (2001): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, 266.

¹⁵³ Vgl. Pandel (1987): Dimensionen des Geschichtsbewußtseins, 132.

fordern neue „Zeiterfahrungen“¹⁵⁴ und Orientierungsbedürfnisse Geschichtsbewusstsein laufend heraus und bedingen eine Flexibilität in der Anwendung seines Instrumentariums. Geschichtsbewusstsein ist demnach auch insofern ebenso widersprüchlich wie Geschichtskonstruktionen, als es nicht über nur über bloß *ein* Repertoire von Operationen verfügt. Fast immer stehen mehrere und damit auch mehr oder weniger entgegengesetzte Optionen zur Aneignung von Geschichte grundsätzlich zur Verfügung. Den Widerspruch zwischen dem beschriebenen eindimensionalen Verständnis von Geschichtsbewusstsein und den Annäherungen an Geschichtsbewusstsein in dieser Arbeit möchte ich anhand eines Vergleichs zweier Interviews exemplarisch darstellen.

Die Interviews mit Alexander und Gerhard sind im Hinblick auf die Bedeutung und den Stellenwert von Geschichtsbewusstsein bemerkenswert. Beide stehen aufgrund verschiedener Ähnlichkeiten ihrer Auseinandersetzung mit Geschichte Typ I nahe. Im Kontext mit dem Nationalsozialismus, für beide Schüler ein zentraler Anknüpfungspunkt für Beschäftigung mit Geschichte und darüber hinaus ein gesellschaftlicher Brennpunkt für Diskurse um Geschichtsbewusstsein, unterscheiden sich ihre Aneignungen von Geschichte wesentlich. Sowohl Alexander als auch Gerhard stehen vergleichbare Kompetenzen zum Umgang mit Geschichte zur Verfügung und sie bringen eine ähnliche Disposition gegenüber Geschichte in das Gespräch ein. Beide haben damit jedenfalls potenziell ein reflexives und reflektiertes Geschichtsbewusstsein. Während Alexander sich mit verschiedenen Standpunkten so auseinandersetzt, dass sich darin sowohl De- als auch Rekonstruktionskompetenz widerspiegeln, bleibt Gerhards nicht weniger intensive Beschäftigung mit der NS-Zeit in einem von der Wertschätzung für seinen Großvater eingeschränkten Rahmen. Alexander zieht aus der Geschichte des Nationalsozialismus Verbindungen in die Gegenwart und setzt sich dabei am Beispiel der Debatte um Asylwerber_innen mit der Einschränkung von Freiheit auseinander.

Da sollte man halt drüber nachdenken, was früher passiert ist und dass das nicht nochmal passiert, das Ganze da jetzt. [...] Ja genau, mit Einsperren und so, was ich jetzt so gelesen hab mit Einsperren und das kennt man ja irgendwoher schon und so hat es damals wahrscheinlich auch begonnen, mit so kleinen Dingen. [...] Erstens, dass – ich will sie [die damalige Innenministerin Maria Fekter, Anm.] wirklich nicht ankreiden jetzt – vielleicht dass sie das irgendwie zu lasch oder falsch interpretiert hat oder dass das für sie nicht so arg war und dass – ganz grob jetzt gesagt, das ist halt jetzt nur so ein Beispiel – dass halt da wenigstens

¹⁵⁴ Rüsen (2008): Historisches Lernen, 61.

jeder seine Arbeit gehabt hat, so auf die Art. Damals zu der Zeit und das vielleicht. Aber das ist jetzt wirklich sehr weit hergeholt, und das glaub ich oder hoffe ich nicht, dass sie das so denkt. Und das Zweite ist, dass sie sich denkt, es bleibt halt bei der einen Verschärfung, es kommt nix mehr und das ist dann eh nicht schlimm. Nur was ich glaub ist dass, wenn man bei dem bleibt, dann kommt noch was Ärgeres und dann. Also, dass sie das so schrittweise gedacht hat, dass sie jetzt sagt, das führen wir jetzt ein und passt und so wird es dann gut. Das wird dann immer weitergehen, das ist das was ich glaub. Also, es wird nur von Schritt zu Schritt gedacht und nicht drei Schritte vor.

Gerhard betrachtet seinen Großvater, der eine maßgebliche Bedeutung nicht nur für seine Erziehung, sondern auch für seine Beschäftigung mit Geschichte hat, als einen Helden und seine Aneignung der Geschichte des Nationalsozialismus ist primär davon geprägt, diesen Status des Großvaters abzusichern. Dafür bedient er sich zahlreicher Geschichtsmythen, die eine über die Familie und die Person des Großvaters hinausgehende Relevanz haben.

Ja, schon allein wie die Reichskristallnacht war, hat er [der Großvater, Anm.] gesagt, da hat er schon spitzgekliegt, dass da was nicht geht, weil er hat gesagt, es hat in der Umgebung, hat es einen Juden gegeben. Der hat ein Geschäft gehabt. Mit dem hat er sich super verstanden. Mit dem ist der Urgroßvater im Ersten Weltkrieg im Graben gelegen. Der war sogar Offizier. Und dem haben sie die Scheiben eingehaut in der Nacht. Und der Großvater wollte runtergehen und ihm helfen. Und da haben sie ihn aber, seine Freunde haben ihn zurückgehalten und haben gesagt: Nein, tu es nicht, weil die haben vorne schon zwei inhaftiert, die was dem Juden helfen wollten. Ja und Synagogen anzünden ist dort an der Tagesordnung gestanden. Das hat er alles nicht verstanden, weil: Was haben sie uns getan? Und da hat mein Großvater gesagt: Das war vielleicht ein Blödsinn von ihm. Er hat halt nur einen Sündenbock gebraucht und die Leute haben ihm das geglaubt, dass die Juden alle schuld sind. Der Hitler jetzt, meinst du?

Ja, ja der Hitler. Ja, nicht er [der Großvater, Anm.] selber. Er hat ja nicht wirklich was gegen Juden. Er hat, die Eltern von meiner Großmutter haben eine Zeit lang sogar Juden versteckt im Keller. Nur wie es dann haarig geworden ist, haben sie gesagt: Na jetzt schauts, dass weg kommts. Weil die Nachbarn haben schon irgendwie Verdacht gehabt, weil die Essensrestln sind immer in den Keller runtergetragen worden, nicht auf den Mist. Und somit haben sie dann gemeint: Na jetzt wird es ein bissl kritisch, jetzt hauen wir sie raus.

Legt man einem Vergleich dieser beiden Interviewpassagen das am Beginn dieses Kapitels beschriebene Verständnis von Geschichtsbewusstsein als Synonym für bestimmte Standpunkte gegenüber der Geschichte und damit verknüpfte „Lehren aus der Geschichte“ zugrunde, könnte das Geschichtsbewusstsein von Alexander und Gerhard wohl gegensätzlicher nicht sein. Alexander lehnt den Nationalsozialismus entschieden ab und sieht in der NS-Ideologie eine potenzielle Bedrohung einer freien, demokratischen Gesellschaft. Er nimmt daher den Standpunkt ein, dass jeglichen Ansätzen solcher Entwicklungen mit Verweis auf die Geschichte entgegengetreten werden muss. Dabei setzt er sich auch dekonstruierend mit aus seiner Sicht verharmlosenden Positionen auseinander. Gerhards Ablehnung des Nationalsozialismus beschränkt sich hingegen eins zu eins auf die Perspektive des Großvaters. Er steht dem NS-Terror exakt so kritisch gegenüber, wie es die Selbstdarstellung des Großvaters zulässt. Diese Haltung wird auch an anderen Stellen im Interview deutlich, wenn er sich, den jeweiligen Situationen angepasst, abwechselnd kritisch und apologetisch äußert. Gerhard konzentriert sich dabei vielfach darauf, jede Möglichkeit zur Entlastung des Großvaters und seiner Generation geltend zu machen. Gerade diese entlastende Ambivalenz erkennt Alexander als problematisch.

An anderer Stelle wiederum ließen die Äußerungen von Alexander und Gerhard unter anderen inhaltlichen Vorzeichen ganz andere Schlussfolgerungen zu. Hier „lernt“ Gerhard aus der Geschichte des NS-Terrors die Bedeutung der Demokratie schätzen, deren Entwicklung er auch als historischen Fortschritt schlüssig darzustellen vermag. Er nähert sich dabei Geschichte mit Frage- und Rekonstruktionskompetenzen an, die sich im oben zitierten Abschnitt nicht erkennen lassen. Dieser Standpunkt scheint nicht zuletzt deshalb möglich, weil sie den Status des Großvaters nicht gefährden, sondern Gerhard sich sogar positiv auf ihn beziehen kann.

Das ist auch wieder so eine Gschicht. Wie gesagt, der Nutzen [von Geschichte, Anm.] wäre eben, dass man sich eben vorstellen kann, Zweiter Weltkrieg, wie ist es entstanden? Warum? Und wie, was es überhaupt heißt, eine freie Meinung zu äußern. Das hat man damals nicht dürfen. Freie Meinung, zack, hinter Gitter. Dass man überhaupt weiß, wie unsere Demokratie, wie das wieder entstanden ist, dass wir überhaupt wählen können und warum wir wählen können. Warum es wichtig ist, dass wir wählen können. Weil damals, keine Wahl, Hitler an der Macht. Tschüss, Danke, Wiederschauen. Das wird manchen Leuten nicht bewusst. Wann ich mir zeitweise anhöre, bei mir daheim: Was ist, gehst wählen? Na, ich geh nicht wählen.

Was interessiert mich das? Mein Großvater hätte sich gefreut, wann er wählen hätte können, jederzeit. Hat es nicht gespielt.

[...]

Und wie kommt es zu solchen Entwicklungen wie Demokratie?

Ich weiß nicht. Ich weiß nur, dass die Römer und die Griechen recht früh demokratisch auch waren, also Demokratie gehabt haben. Allerdings, glaube ich, war da nicht jeder Bürger. Vor allem, wenn wer gewählt hat, waren es sicher nicht die Frauen damals. Das, die Römer oder die Griechen oder vielleicht sogar beide. Ich glaube aber, dass damals die Demokratien auch nur in den Senaten drinnen waren. Dass die Senatoren eben entschieden haben, wer jetzt da der Oberhäuptling von denen ist. Wie das genau entstanden ist, weiß ich nicht. Aber ich glaube, die werden sich auch irgendwie Gedanken gemacht haben. Ja, statt dass wir uns gegenseitig die Goschen einhauen und schauen, wer der Stärkere ist, wägen wir ab. Wer ist der Bessere? Sag du, was du dem Volk versprichst, sag du, was du dem Volk versprichst und dann machen wir uns Gedanken darüber, wer der Bessere für unser Land sein könnte. So wird es wahrscheinlich entstanden sein.

Anhand dieses Auszugs zeigt sich Gerhard als demokratiebewusst auf Basis der Aneignung von Geschichte, wobei ihm sein Großvater wiederum als positiver Bezugspunkt dient. Seine Darstellung der Demokratiegeschichte ist eine schlüssige Kombination aus vermutlich schulisch geprägtem Wissen und eigenem Geschichts- und Demokratieverständnis. Die Entwicklung der Demokratie wird insofern kritisch reflektiert, als Demokratie nicht bloß als das gegenwärtige politische System erkannt wird. Gerhard verweist auf Einschränkungen der Demokratie auf bestimmte Schichten und reflektiert jedenfalls ansatzweise die Bedeutung der Unterdrückung von Frauen für eine demokratische Gesellschaft.

Alexander, der die Bedeutung von historischer Reflexion für die Beschäftigung mit Geschichte mehrmals in den Mittelpunkt stellt, legt grundsätzlich Wert darauf, Zustände als Ergebnis einer Entwicklung zu sehen. Diese Einstellung hindert ihn nicht daran, Geschlechterrollen als von der Natur *erschaffen* und somit vorgegeben zu verstehen.

Was gleichgeblieben ist? Dass der Mensch halt auf zwei Beinen geht, mit den Händen arbeitet, mit den Füßen geht und den Kopf zum Denken hat, sowas. Bleibt gleich. Oder dass man sich auch mit einfachsten Hilfsmitteln halt Werkzeuge bauen kann, was zum Kochen machen kann und überhaupt Jagd und dass man Tiere erlegt und die dann isst oder überlebt. Dass

halt Jäger und Sammler und solche Sachen. Das ist für mich gleich geblieben und auch bisschen die Rangordnung, dass die Frau halt zuhause ist und, weiß nicht, damals wird sie nicht die Höhle geputzt haben, aber so auf die, also das klingt jetzt sehr sexistisch, aber dass halt der Mann Jäger und Sammler ist und die Frau eben noch immer eher so Kinder und schon bisschen arbeiten, aber halt nicht so arg auch. Weil es von der Statur nicht geht. So ist, das ist ziemlich gleich geblieben. Das sind die Dinge. [...] Weil das einfach ein Instinkt von Mensch ist und im Unterbewusstsein einfach verankert ist, dass der Mann der Starke ist und der Mann die Frau beschützt erstens einmal. Und dass der Mann halt der Frau, wenn sie Kinder hat, Essen bringt und das und das macht. So ein Beschützerding, dass der Mann das Oberhaupt von der Familie ist halt. Und ja, das ist einfach so. Das ist in jedem Menschen drinnen. Das ist egal, von welchem Land er kommt und welche Religion er hat. Das ist einfach, natürlich ist in manchen ausgeprägt und in manchen nicht, aber halt das ist einfach überall drinnen und das ist einfach so, einfach die Natur, glaube ich. Das hat die Natur so erschaffen und das ist so, finde ich halt.

Dieses Zitat verdeutlicht, wie Alexanders Geschichtsbewusstsein sich in anderen Zusammenhängen ganz anders orientiert. Sein Wissen darum, dass seine Ansichten als sexistisch betrachtet werden, veranlasst ihn zwar zur präventiven Verteidigung, aber nicht zur Reflexion seiner Geschichtsvorstellungen in Bezug auf Geschlechterrollen. Er bringt, vergleichbar mit Gerhards Geschichtsmysen zur Verteidigung seines Großvaters, verbreitete Klischees vor, die vielfach die Realitäten ignorieren. Bemerkenswert ist dabei, dass sowohl Alexander als auch Gerhard nicht zuletzt aufgrund ihrer historischen Kompetenzen grundsätzlich dazu in der Lage sind, sich den (historischen) Realitäten rational anzunähern. So wäre etwa Alexander dazu in der Lage, Geschlechterrollen als (historische) Produkte gesellschaftlicher Umstände zu erkennen und Gerhard könnte sich plausibel machen, dass die Shoah kein „Blödsinn“ von Hitler war.

Diese Beispiele machen deutlich, wie sehr sich Menschen Geschichte beziehungsweise Geschichten trotz vergleichbarer Dispositionen und Kompetenzen unterschiedlich aneignen. Das bloße Potenzial für eine bestimmte Auseinandersetzung mit Geschichte gibt im Umkehrschluss weder den inhaltlichen noch den operativen Fokus der Aneignung vor, sondern steckt vielmehr einen maximalen Handlungsspielraum für die Auseinandersetzung mit Geschichte ab. Diese richtet sich im Konkreten nach verschiedenen Geschichts- oder Orientierungsbedürfnissen, welche die Tätigkeiten des Geschichtsbewusstseins anleiten. In ähnlicher Art und

Weise wie am Beispiel von Alexander und Gerhard lässt sich diese Komplexität von Geschichtsbewusstsein anhand der Interviews mit Kerstin und Florian nachvollziehen. Ihre inhaltlichen Betrachtungen und Schlussfolgerungen könnten unterschiedlicher nicht sein, aber ihre jeweiligen Aneignungen von Geschichte ähneln sich doch in entscheidenden Punkten. Die Typologie in dieser Arbeit zielt nicht auf die Homogenität der Geschichtskonstruktionen selbst ab, sondern auf das ihnen zugrundeliegende historische Wahrnehmen, Denken und das daraus abgeleitete Handeln.

Nicht zu unterschätzen ist dabei, wie sehr schon vermeintlich kleine Inputs eine deutliche Verlagerung des Fokus von Geschichtskonstruktionen bewirken und zugleich auf das Geschichtsbewusstsein Einfluss nehmen können. Dabei beziehe ich mich nicht nur auf die Möglichkeiten, die etwa Lehrer_innen oder im weitesten Sinne in der Bildungsarbeit tätige Personen haben, sondern auf einzelne Gespräche. Mia wirkt am Beginn des Interviews zunächst wie eine Person, der in nicht wissenschaftlichen Zusammenhängen schnell „kein Geschichtsbewusstsein“ attestiert werden könnte. Nur 30 Minuten später stellt sie geschichtsphilosophische Überlegungen an und entdeckt Geschichte als die Grundlage menschlichen Lebens und seiner Entwicklung. Anhand dieses Umstands lässt sich auch nachvollziehen, welche Probleme bei der Erforschung von Geschichtsbewusstsein quantitativen, nicht rekonstruktiven Zugängen im Allgemeinen und wissenschaftlichen Befragungen im Speziellen immanent sind. Der Eindruck „fehlenden Geschichtsbewusstseins“ verfestigte sich mit solchen methodischen Ansätzen umso leichter, je eher er auch vonseiten des_der Interviewten widerspiegelt wird und Geschichtsbewusstsein erscheint eindimensionaler, als es sich in meiner Arbeit darstellt. Ich kann nicht beurteilen, wie nachhaltig welcher Input für das Geschichtsbewusstsein sein kann, doch auf jeden Fall gestaltet sich dieses wandelbar. Analog zu Rüsens¹⁵⁵ Ausführungen über historische Bildung ist also ein reflektiertes und reflexives Geschichtsbewusstsein nichts, was man einfach erwerben und besitzen kann. Vielmehr ist das Geschichtsbewusstsein immer wieder gefordert, die eigenen Erfahrungen in Einklang mit der Perspektive auf Vergangenheit und Zukunft zu bringen und verändert dabei zumindest potenziell seinen Fokus.

In der auf der Grundlage der Einzelfallanalysen erstellten Typologie geht es also weniger darum, den interviewten Personen stellvertretend für einen Typus ein mehr oder weniger reflektiertes und reflexives Geschichtsbewusstsein zuzuordnen. Zwar setzt Reflexionsvermögen durchaus Geschichtskompetenz und Geschichtsbegehren voraus, doch im Umkehrschluss be-

¹⁵⁵ Rüsens (1989): Lebendige Geschichte, 94.

deutet das nicht, dass das Vorhandensein dieser Fähigkeiten automatisch zu Reflexion führt. Aussagekräftig ist die Typenbildung vielmehr in Bezug auf das Zusammenwirken von Geschichtskompetenz und Geschichtsbegehren als wesentliche Parameter von Geschichtsbewusstsein. So setzt etwa hohe Geschichtskompetenz ein hohes Geschichtsbegehren voraus, wohingegen ein stark ausgebildetes Geschichtsbegehren auch mit geringen Kompetenzen korrelieren kann. Geringe Kompetenz in Verbindung mit einem ausgeprägten Verlangen nach Geschichte steht, wie etwa bei Typ IV, gerade dafür, sich Geschichte aneignen zu wollen, das aber nach eigenem Empfinden nicht befriedigend zu können. Auch im Fall von Typ III ist wenig ausgeprägte Geschichtskompetenz in Kombination mit geringem Geschichtsbegehren nicht mit Desinteresse gleichzusetzen, sondern eher ein Zeichen von Resignation aufgrund verschiedener Umstände. Gerade die Tatsache, dass bei allen Typ III nahe stehenden Einzelfallanalysen eine nur vordergründig mit Gleichgültigkeit zu verwechselnde Unzufriedenheit über das eigene Verhältnis zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auszumachen ist, zeigt die grundlegende Bedeutung von Geschichtsbewusstsein auf. Typ I und Typ II stehen hingegen dafür, dass die eigenen Ansprüche an Geschichte im Wesentlichen erfüllt werden können.

2. Die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Studie von Hintermann et al.

Die Studie „Dissonante Geschichtsbilder? Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien“, die 2007 im Demokratiezentrum Wien von Gertraud Diendorfer, Petra Dorfstätter, Christiane Hintermann und Oliver Rathkolb durchgeführt wurde, erlaubt eine Erweiterung der Perspektiven der vorliegenden Arbeit. Die grundsätzliche Zielsetzung der Studie „Dissonante Geschichtsbilder?“ ist auf einen Vergleich von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ausgerichtet. Dafür wurden 1332 Schüler_innen höherer und mittlerer Schulen schriftlich befragt. In dem im Endbericht präsentierten Datenmaterial werden nicht nur Schüler_innen ohne beziehungsweise mit Migrationshintergrund gegenübergestellt, sondern es wird auch auf signifikante Unterschiede bei der Auswertung nach Schulform und Geschlecht hingewiesen.

Von spezifischem Interesse im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit sind die im Endbericht von Hintermann veröffentlichten Ergebnisse aus mehreren Gründen. Erstens erlaubt die Gegenüberstellung von Ergebnissen der Gruppe „höherer“ und der Gruppe „mittlerer“ Schüler_innen einen indirekten Rückschluss auf die allgemeine Aussagekraft der vorliegen-

den Untersuchung. Ich nehme dabei an, dass die Gruppe der Fachschüler_innen und BMS-Schüler_innen den von mir interviewten Berufsschüler_innen im Allgemeinen ähnlicher als die Gruppe der AHS- und BHS-Schüler_innen ist.¹⁵⁶ Zweitens zeigen sich beim Sample meiner Arbeit durchaus signifikante Unterschiede im Vergleich der Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund. Drittens gibt es auch bezüglich der Geschlechterverteilung auf die einzelnen Typen Tendenzen, die allerdings schon allein aufgrund der geringen Anzahl von zwei oder drei jeweils mit einem Typ in Verbindung gebrachten Personen nicht aussagekräftig sind. Mangels quantitativer Aussagekraft der von mir erhobenen Daten kann ich auf diese Unterschiede betreffend Geschlecht, Herkunft und Bildung nur vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Studie „Dissonante Geschichtsbilder?“ eingehen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Im Hinblick auf die Bedeutung der Kategorie Geschlecht zeigt sich bei einer ersten – und methodisch nicht weiter fundierten – Betrachtung der Einzelfallanalysen, dass beispielsweise mit Typ I, der häufiger mit Begriffen wie „schlüssig“, „kohärent“ oder „stringent“ beschrieben wird und für ausgeprägte Geschichtskompetenz steht, nur (zwei) Männer in Verbindung gebracht werden. Dem mit Unverständnis und Orientierungslosigkeit charakterisierten Typ III hingegen stehen zwei Frauen und ein Mann nahe. Auf geschlechterbezogene Schwierigkeiten bei der Zusammenstellung des Samples nehme ich im Kapitel III.3. Bezug. Die von mir erhobenen Daten sind keine valide Basis für Aussagen über geschlechtsspezifische Unterschiede beim Geschichtsbewusstsein. Da ich die in den Einzelfallanalysen augenscheinlichen Geschlechterungleichheiten nicht unkommentiert lassen möchte, beziehe ich mich hierzu auf die Erkenntnisse von Hintermann.

Hintermann schreibt im Endbericht zur Studie „Dissonante Geschichtsbilder?“, dass „generell [...] geschlechtsspezifische Unterschiede kaum relevant“¹⁵⁷ beziehungsweise zwar „vorhanden, aber nicht signifikant“¹⁵⁸ sind. Als Ausnahme stellen sich dabei Trauer und Betroffenheit als Reaktion auf die NS-Zeit dar, die „unter den weiblichen Befragten häufiger anzutreffende Empfindungen [sind] (18,6 %) als unter den männlichen Jugendlichen (6,0 %).“¹⁵⁹ So fühlen sich auch weibliche Jugendliche „in einem stärkeren Ausmaß für die Verbrechen während der

¹⁵⁶ Meine Annahme stützt sich unter anderem darauf, dass in Österreich eine Lehre relativ selten nach der Matura absolviert wird und auch nur eine relativ kleine Gruppe von Lehrlingen die Matura anstrebt. Im österreichischen Bildungssystem sind BMS daher eher mit Berufsschulen als mit höheren Schulen zu vergleichen.

¹⁵⁷ Hintermann (2007): Dissonante Geschichtsbilder?, 102.

¹⁵⁸ Hintermann (2007): Dissonante Geschichtsbilder?, 113.

¹⁵⁹ Hintermann (2007): Dissonante Geschichtsbilder?, 119.

NS-Zeit verantwortlich und schuldig als die jungen Männer“.¹⁶⁰ Dieses Ungleichgewicht im Hinblick auf solcherart emotional besetzte Anteilnahme an Geschichte lässt sich auch anhand meiner Einzelfallanalysen nachvollziehen. Ich führe das auf eine soziale Prägung zurück, die Emotionen und Einfühlungsvermögen eher weiblich konnotiert.

Herkunftsspezifische Unterschiede

Deutlicher als im Hinblick auf das Geschlecht zeigt sich in meiner Arbeit eine spezifische Typenverteilung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund und dementsprechend halte ich eine Kontextualisierung für notwendig. Zunächst fällt vor allem auf, dass Migrant_innen nur den Typen III und IV nahestellt werden, die wesentlich durch eine schwach ausgebildete Geschichtskompetenz charakterisiert sind. Auch in diesem Zusammenhang verweise ich neben der fehlenden Repräsentativität wiederum auf die beschriebenen Schwierigkeiten bei der Zusammenstellung des Samples. Sicher nicht zu vernachlässigen ist die Bedeutung der Sprachkompetenz für die Interviewführung. Obwohl ich bestrebt war, aus der Ausdrucksweise resultierende Unterschiede entsprechend zu berücksichtigen, ist das nicht lückenlos gelungen. Dennoch bin ich davon überzeugt, dass ich meine Rolle als Interviewer im Vergleich zu einer quantitativen Erhebung entsprechend nutzen konnte. Zu einem Teil sind die sich in den Interviews abzeichnenden Diskrepanzen zwischen Schüler_innen mit beziehungsweise ohne Migrationshintergrund sicherlich auch Ausdruck von durch Mängel im Schulsystem mitverursachten Unterschieden im Bildungsniveau.

Bei Hintermann zeigen sich Unterschiede zwischen der „Österreicher_innengruppe“ und der „Migrant_innengruppe“ am deutlichsten in der wesentlich größeren Bedeutung der Jugoslawienkriege und einer verhältnismäßig geringeren Relevanz von Themen mit ausschließlichem Österreich-Bezug.¹⁶¹ Auch mangels einer „Didaktik der Diversität“, die im Sinne einer SchülerInnenorientierung die Geschichte(n) der SchülerInnen mit Migrationshintergrund stärker einbezieht“¹⁶², kommt der innerfamiliären Tradierung in Familien mit Migrationshintergrund eine signifikant größere Bedeutung zu.¹⁶³ Hintermann stellt generell fest, dass Dissonanzen „nicht nur zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, sondern ebenso innerhalb der Gruppe der (autochthonen) ‚ÖsterreicherInnen‘ oder nach speziellem Herkunfts-

¹⁶⁰ Hintermann (2007): Dissonante Geschichtsbilder?, 118-119.

¹⁶¹ Hintermann, Christiane (2007): Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft. Eine empirische Analyse unter Jugendlichen in Wien. In: SWS Rundschau 47 (4), S. 477-499, 488.

¹⁶² Hintermann (2007): Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft, 481.

¹⁶³ Hintermann (2007): Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft 488.

kontext“¹⁶⁴ bestehen. Diese interpretiert Hintermann „als Hinweis auf eine gewisse Diversität von Geschichtsbildern und historischem Bewusstsein ‚im Kleinen‘. Narrative bestehen nebeneinander, ohne sichtbar miteinander im Wettstreit zu liegen.“¹⁶⁵ Konzepte von multiplen und hybriden Identitäten spielten für den theoretischen Bezugsrahmen der Studie eine wegweisende Rolle.¹⁶⁶

Vor dem Hintergrund meiner Analysen lassen sich diese Ergebnisse in verschiedener Hinsicht nachvollziehen. Hintermann beschreibt die deutlich größere Bedeutung Europas für Jugendliche mit Migrationshintergrund als „[e]ines der interessantesten, weil auch durchgängigen und kohärenten Ergebnisse der Analyse“.¹⁶⁷ „Mit der Europäischen Union werden – so eine potenzielle Interpretation dieses Ergebnisses – Möglichkeiten verbunden, die den MigrantInnen-jugendlichen in Österreich verwehrt bleiben. Hoffnungen auf einen diskriminierungsärmeren Raum und die EU als Ort der unbegrenzten Mobilität machen Europa, die Europäischen Union zu einem Sehnsuchtsort.“¹⁶⁸ Darüber hinaus wird eine Identifikationsmöglichkeit „jenseits von Herkunftskontexten und potenziellen zwiespältigen Gefühlen dem Lebens- und/oder Geburtsland Österreich gegenüber“¹⁶⁹ in Form der EU angeboten. Analog dazu zeigt sich in meiner Analyse eine wesentlich größere Bedeutung von kriegerischen Konflikten sowie Frieden für das Geschichtsverständnis, die sich insbesondere vor dem Hintergrund der Jugoslawienkriege sowie damit verbundener und auch in der eigenen Lebenswelt präsenter Spannungen erklären lässt.¹⁷⁰

Bildungsspezifische Unterschiede

Signifikante Unterschiede zwischen den Schüler_innen der jeweiligen Schultypen stellt Hintermann unter anderem im Hinblick auf die Bedeutung von Erinnern und Vergessen der NS-Zeit fest. „Für das Vergessen votieren rund 30 % der GymnasiastInnen, 37,9 % der SchülerInnen einer BHS und mehr als die Hälfte aller befragten BMS SchülerInnen. Fach- und HandelsschülerInnen tendieren auch eher dazu, sich auf Grund ihres Alters von der NS-Zeit zu distanzieren. Rund 38 % vertreten die Meinung, dass ihre Generation nichts mehr mit den Verbrechen der NationalsozialistInnen zu tun habe. Jugendliche, die eine AHS oder BHS be-

¹⁶⁴ Hintermann (2007): Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft, 495-496.

¹⁶⁵ Hintermann (2007): Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft, 496.

¹⁶⁶ Hintermann (2007): Dissonante Geschichtsbilder?, 68.

¹⁶⁷ Hintermann (2007): Dissonante Geschichtsbilder?, 141.

¹⁶⁸ Hintermann (2007): Dissonante Geschichtsbilder?, 141.

¹⁶⁹ Hintermann (2007): Dissonante Geschichtsbilder?, 141.

¹⁷⁰ Vgl. hierzu zum Beispiel die zitierte Passage aus dem Interview mit Melinda auf Seite 80.

suchen, sind mit rund 17 % im Durchschnitt nicht einmal halb so oft dieser Ansicht.“¹⁷¹ Als mögliche Erklärung für diese Zahlen nennt Hintermann schultypenspezifische Unterschiede betreffend die Stundenanzahl in allgemeinbildenden Fächern und verweist auf mögliche weitere Faktoren wie etwa den „Einfluss des Elternhauses oder einer bestimmten peer group“.¹⁷² Auf ebenfalls sehr deutliche Unterschiede in Abhängigkeit zum Schultyp geht Hintermann im Zusammenhang mit der Mediennutzung ein. Während Gymnasiast_innen fast zur Hälfte Qualitätszeitungen und nur zu 14 % Boulevardzeitungen lesen, liegt der Anteil des Boulevards bei den Handels- beziehungsweise Fachschüler_innen „bei 46,6 % bzw. 53,3 %, ausschließlich Qualitätszeitungen liest aus dieser Gruppe nur eine verschwindende Minderheit von rund zwei bzw. drei Prozent.“¹⁷³

Meinen grundsätzlichen Zugang zu Lehrlingen als Zielgruppe meiner Untersuchung beschreibe ich im Kapitel III.2. Zusammenfassend halte ich für wesentlich, dass Jugendliche in einer Lehre sich weder per se von Gleichaltrigen unterscheiden, noch einer eigens auf sie zugeschnittenen Geschichtsdidaktik bedürfen. Unterschiede, die sich anhand der von Hintermann zitierten Daten exemplarisch nachvollziehen lassen, machen vielmehr das Bildungssystem und die Arbeitswelt.

Bei einer nicht auf Lehrlinge beschränkten qualitativen Untersuchung wäre grundsätzlich von einer größeren Varianz im Sample auszugehen. Vor diesem Hintergrund gestalteten sich beim Versuch einer empirisch begründeten Typenbildung auch die dafür herausgearbeiteten Merkmale entsprechend abweichend. Meiner Ansicht nach behielten die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Parameter zur Annäherung an das Geschichtsbewusstsein ebenso wie die Grundzüge der Typologie dennoch weitgehend ihre Gültigkeit. Das Zusammenwirken von Geschichtskompetenzen und Geschichtsbegehren als System zur Erfassung und Beschreibung des Geschichtsbewusstseins halte ich für grundlegender als beispielsweise quantitativ abfragbare Einstellungen oder konkrete Ausprägungen von Geschichtskompetenzen. Die Vermutung, dass beispielsweise Leser_innen von Qualitätszeitungen hier von vornherein auf weitergefasste Ressourcen zurückgreifen können, liegt nahe. Dass jedoch die Unterschiede im Medienkonsumverhalten von Jugendlichen mit „mittlerer“ beziehungsweise „höherer“ Schulbildung nicht automatisch auf ein abweichendes Interesse an Geschichte und Politik schließen lassen, bestätigen auch die Ergebnisse von Hintermann et al. „Im Durchschnitt rund zehn Pro-

¹⁷¹ Hintermann (2007): Dissonante Geschichtsbilder?, 112.

¹⁷² Hintermann (2007): Dissonante Geschichtsbilder?, 112.

¹⁷³ Hintermann (2007): Dissonante Geschichtsbilder?, 58.

zent der Befragten scheinen weder an geschichtlichen noch an politischen¹⁷⁴ Themen besonders interessiert zu sein. Sie geben an, nie über derartige Fragestellungen zu sprechen, weder in der Familie noch mit FreundInnen.“¹⁷⁵ Im Hinblick auf den Migrationshintergrund zeigt sich hier kein Unterschied und im Hinblick auf die Bildungsschicht bleibt ein eventueller Unterschied jedenfalls unerwähnt und dürfte daher allenfalls nicht signifikant sein.

Dieser Anteil von zehn Prozent der Befragten, die augenscheinlich nicht an Geschichte interessiert sind, stellt abschließend eine für die vorliegende Studie grundlegende Annahme zur Diskussion: Ist es tatsächlich unmöglich, sich nicht zur Vergangenheit in Beziehung zu setzen?¹⁷⁶ Angesichts der allein in der vorliegenden Arbeit aufgezeigten vielgestaltigen Möglichkeiten für Beziehungen zu Vergangenheit und nicht zuletzt angesichts der mit den Versuchen, diese fassbar zu machen, verbundenen Schwierigkeiten, präzisiert sich der Fokus dieser Fragestellung: Lässt sich von fehlendem Interesse an historischen Fragestellungen auf eine fehlende Beziehung zu Vergangenheit oder gar auf „fehlendes Geschichtsbewusstsein“ schließen?¹⁷⁷ Die dem Typ III zugeordneten Interviewanalysen – charakterisiert durch verhältnismäßig gering ausgeprägtes Geschichtsbegehren und entsprechende Geschichtskompetenzen – sprechen jedenfalls dagegen. Zwar lässt sich bei der Analyse der Interviews mit Valmir, Mia, und Melinda deutlich nachvollziehen, dass sie – zumindest oberflächlich betrachtet – tendenziell kein Interesse an Geschichte haben und keinen besonderen Wert auf Auseinandersetzung mit Geschichte im Kreis der Freund_innen oder der Familie legen. Bei einer quantitativen Fragebogenerhebung könnten alle drei potenziell zu den oben genannten zehn Prozent gezählt werden. Dennoch wurde bei der qualitativen Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit unzweifelhaft deutlich, dass und wie sich auch diese Schüler_innen in teils überraschendem Ausmaß mit Vergangenheit in Beziehung setzen. Die Konzeption meiner Interviews und in weiterer Folge die gewählten methodischen Ansätze zur Analyse sind Voraussetzungen zur Erfassung dieser Aspekte in meiner Arbeit. Die integrale Bedeutung der Erzählung für jegliche Beziehung zur Vergangenheit und die Bedeutung von Vergangenheit „in

¹⁷⁴ Geschichtliche und politische Fragestellungen können in diesem Kontext aufgrund der engen Verknüpfung von historischer und politischer Bildung als zueinander synonym beziehungsweise einander bedingend betrachtet werden. Vgl. Krammer, Reinhard (2009): Historisches Lernen und Politische Bildung. In: Christoph Kühlberger und Elfriede Windischbauer (Hg.): Jugend und politische Partizipation. Annäherung aus der Perspektive der Politischen Bildung. Innsbruck: StudienVerlag, 13-24.

¹⁷⁵ Hintermann (2007): Dissonante Geschichtsbilder?, 56.

¹⁷⁶ Georgi (2003): Entlehene Erinnerung, 71.

¹⁷⁷ Die Gleichsetzung von fehlendem Interesse an Geschichte und fehlendem Geschichtsbewusstsein erörtere ich im Kapitel V.1. Ich beziehe mich dabei auf allgemein verbreitete Ansichten. Hintermann et al. stellen eine solche Behauptung nicht auf.

uns“ kommt nur im Gespräch über Geschichte zur Geltung. Seyla Benhabib bringt diese wie folgt überzeugend zum Ausdruck.

„Die Erzählstruktur der Handlungen und der menschlichen Identität bedeutet, daß das kontinuierliche Wiedererzählen der Vergangenheit, ihre kontinuierliche Reintegration in die Geschichte der Gegenwart, ihre kontinuierliche Neubewertung, Bestätigung und Rekonfiguration ontologisches Bemühen dafür darstellen, welche Art von Wesen wir sind. Wenn das Dasein zeitlich ist, dann ist die Erzählung die Modalität, durch die Zeit erfahren wird. Selbst wenn der Traditionsstrang gebrochen ist, selbst wenn die Vergangenheit keine Autorität mehr hat, einfach weil sie gewesen ist, dann lebt sie doch noch in uns, und wir können gar nicht anders, als uns in Beziehung zu ihr zu setzen. Wer wir an einem bestimmten Punkt sind, wird durch die Erzählung, die Vergangenheit und Gegenwart eint, definiert.“¹⁷⁸

¹⁷⁸ Benhabib, Seyla (1988): Hannah Arendt und die erlösende Kraft des Erzählens. In: Dan Diner (Hg.): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 150-175, 168.

VI. Anhang

1. Literaturverzeichnis

- **Benhabib**, Seyla (1988): Hannah Arendt und die erlösende Kraft des Erzählens. In: Dan Diner (Hg.): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 150-175.
- **Bergmann**, Klaus (2000): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- **Boenicke**, Rosemarie (1995): Vernunft durch Bildung? Gedanken beim neuerlichen Lesen der Schriften Heinz-Joachim Heydorns. In: Peter Euler und Ludwig A. Pongratz (Hg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 169-183.
- **Borries**, Bodo von (1988): Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart: Klett.
- **Borries**, Bodo von et al. (Hg.) (1994): Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges. (Geschichtsdidaktik, N.F., 9).
- **Borries**, Bodo von (2001): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen. Unter Mitarbeit von Andreas Körber. In: Jörn Rüsen (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln: Böhlau (Beiträge zur Geschichtskultur, Bd. 21), 239-280.
- **Breuer**, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Dresing**, Thorsten; **Pehl**, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg: Eigenverlag, URL: <http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> (abgerufen am 25. 8. 2012)
- **Eberle**, Thomas S. (1999): Sinnadäquanz und Kausaladäquanz bei Max Weber und Alfred Schütz. In: Ronald Hitzler, Jo Reichertz und Norbert Schröer (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK, Universitätsverlag Konstanz, S. 97–119.
- **Flick**, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.

- **Georgi**, Viola B. (2003): Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg: Hamburger Edition.
- **Gerhardt**, Uta (1995): Typenbildung. In: Uwe Flick (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz, 435–439.
- **Glaser**, Barney G.; **Strauss**, Anselm L. (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- **Hintermann**, Christiane (2007): Dissonante Geschichtsbilder? Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Unter Mitarbeit von Gertraud Diendorfer, Petra Dorfstätter und Oliver Rathkolb. Demokratiezentrum Wien. Wien.
- **Hintermann**, Christiane (2007): Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft. Eine empirische Analyse unter Jugendlichen in Wien. In: SWS Rundschau 47 (4), 477-499.
- **Jeismann**, Karl-Ernst (1990): „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Gerold Niemetz und Bodo von Borries (Hg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Metzler, 44-75.
- **Jeismann**, Karl-Ernst (1997): Geschichtsbewußtsein – Theorie. In: Klaus Bergmann et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, 42-44.
- **Kaufmann**, Jean-Claude (1999): Das verstehende Interview. Theorie und Praxi. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz (Edition discours, 14).
- **Kelle**, Udo; **Kluge**, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Kluge**, Susann (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung, URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2498> (abgerufen am 10. 11. 2012).
- **Knigge**, Volkhard (1987): Zur Kritik kritischer Geschichtsdidaktik: Normative Entstellung des Subjekts und Verkenntung trivialen Geschichtsbewußtseins. In: Geschichtsdidaktik 12 (3), 253-266.
- **Knigge**, Volkhard (1988): "Triviales" Geschichtsbewusstsein und verstehender Geschichtsunterricht. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.

- **Kölbl**, Carlos (2004): Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung. Univ., Diss. Erlangen-Nürnberg, 2002. Bielefeld: Transcript.
- **Körber**, Andreas; **Schreiber**, Waltraud; **Schöner**, Alexander (Hg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una.
- **Kozeluh**, Ulrike et al. (2009): „Wählen mit 16“. Eine Post Election Study zur Nationalratswahl 2008. Befragung – Fokusgruppen – Tiefeninterviews. derStandard.at, URL: <http://images.derstandard.at/2009/05/15/studie.pdf> (abgerufen am 15. 5. 2012).
- **Krammer**, Reinhard (2002): Reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Ziel des Geschichtsunterrichtes. Was tun in der Praxis? Nicht ausgearbeitetes Manuskript für ein Referat, gehalten am Österreichischen Historikertag. URL: http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/seminarbibliotheken-zentrale-seminare/an-der-grenze/212_Krammer-ReflektiertesGeschichtsbewusstsein.pdf (abgerufen am 14. 11. 2012).
- **Krammer**, Reinhard (2009): Historisches Lernen und Politische Bildung. In: Christoph Kühlberger und Elfriede Windischbauer (Hg.): Jugend und politische Partizipation. Annäherung aus der Perspektive der Politischen Bildung. Innsbruck: StudienVerlag, 13-24.
- **Kruse**, Jan; **Biesel**, Kay; **Schmieder**, Christian (2011): Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Lakoff**, George; **Johnson**, Mark (2007): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- **Lücke**, Martin; **Sturm**, Michael (2008): Stiefschwestern. Zum Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. In: Michele Barricelli und Julia Hornig (Hg.): Aufklärung, Bildung, "Histotainment"? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, S. 27-41.
- **Meyer-Hamme**, Johannes (2009): Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung. Univ., Diss. 2009 Hamburg, 2009. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, 26).
- **Pandel**, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik 12 (2), S. 130–142.

- **Perlot**, Flooh; **Zandonella**, Martina (2009): Wählen mit 16 – Jugendliche und Politik in Österreich. In: SWS Rundschau 49 (4), 420-445.
- **Rüsen**, Jörn (1989): Lebendige Geschichte. Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1542).
- **Rüsen**, Jörn (1990): Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens. Originalausg. Frankfurt am Main: Fischer (Fischer Wissenschaft).
- **Rüsen**, Jörn (2001): Einleitung. In: Jörn Rüsen (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln: Böhlau (Beiträge zur Geschichtskultur, Bd. 21), 1-14.
- **Rüsen**, Jörn (2008): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- **Rüsen**, Jörn (2008): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- **Schachtner**, Christina (1999): Ärztliche Praxis. Die gestaltende Kraft der Metapher. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- **Schmieder**, Christian (2007): Die Spermien und das Meer: Metaphernanalyse als qualitative Methode. metaphorik.de, URL:
<http://www.metaphorik.de/aufsaeetze/schmieder-spermienundmeer.pdf> (abgerufen am 10. 11. 2012).
- **Schmitt**, Rudolf (1997): Metaphernanalyse als sozialwissenschaftliche Methode. Mit einigen Bemerkungen zur theoretischen "Fundierung" psychosozialen Handelns. In: Psychologie & Gesellschaftskritik 21 (1), URL:
<http://web.hszg.de/~schmitt/aufsatz/kritmeth.htm> (abgerufen am 10. 11. 2012).
- **Schmitt**, Rudolf (2003): Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung, URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/714/1547> (abgerufen am 10.11. 2012).
- **Schmitt**, Rudolf (2011): Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode. metaphorik.de, URL:
<http://www.metaphorik.de/21/schmitt.pdf> (abgerufen am 10. 11. 2012).
- **Sternfeld**, Nora (2010): Strukturen analysieren, Räume öffnen, Position beziehen. Geschichtsvermittlung mit Lehrlingen in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. In: Till Hilmar (Hg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien: Czernin, 325–345.

2. Abstract

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Frage, wie sich das Verhältnis von berufstätigen Jugendlichen zu Geschichte gestaltet. Auf der Basis von qualitativen Interviews mit zehn Wiener Berufsschüler_innen beschäftige ich mich mit Geschichtsauffassungen und ihren Bedeutungen. Am Beginn der Arbeit gebe ich einen Überblick über theoretische Konzepte zu Geschichtsbewusstsein und die wissenschaftliche Verortung des Begriffs. Im zweiten Teil erläutere ich meine methodischen Ansätze im Hinblick auf die Ausrichtung der Arbeit als qualitative, rekonstruktive Studie. Dabei gehe ich auf Positionen in der Geschichtsbewusstseinsforschung, die Interviewführung und die Zusammenstellung des Samples ein. In Bezug auf den empirischen Teil lege ich meine Vorgehensweise bei der Metaphernanalyse und der Typenbildung dar. Der dritte Teil der Arbeit besteht aus zehn Einzelfallanalysen, in denen ich jeweils die leitenden Geschichtsvorstellungen der Interviewten und ihre Implikationen herausarbeite. Für die Typenbildung im vierten Teil vergleiche ich die Fallanalysen miteinander und leite daraus empirisch fundierte Annäherung an Geschichtskompetenz und Geschichtsbegehren der Interviewten ab. Abschließend fasse ich meine Erkenntnisse mit Hauptaugenmerk auf die häufig irreführende Verwendung des Begriffs Geschichtsbewusstsein und die damit vernachlässigten Divergenzen in der Arbeitsweise des Geschichtsbewusstseins zusammen.

This thesis focuses on the central question how the relation of working young people to history is constituted. On the basis of qualitative interviews with ten apprentices from Vienna I deal with conceptions of history and their meanings. At the beginning of the paper I give an overview of theoretical concepts of historical consciousness and the current state of research. In the second part I outline my methodical approach with regard to the thesis' conception as a qualitative, reconstructive study. In doing so, I go into the discourse about historical consciousness, the conducting of interviews and the sampling. Regarding the empirical part I explain the way of doing the metaphorical analysis and the typification. The third part consists of ten case studies, in which I work out the leading conceptions of history and their implications. For the construction of types in the fourth part I check the case analyses against each other in order to deduce an empirically grounded approach to historical competences and historical desire of the interviewees. Finally I summarize my research results with a focus on the often misleading use of the term historical consciousness and the consequentially neglected divergences in the functioning of historical consciousness.

3. Lebenslauf

Stefan Schmid, BEd

smj.schmid@gmail.com

geboren am 26. Juli 1982 in Leoben

2011 – 2012	Vortragender an der PH Wien (Politische Bildung)
2010	Studienaufenthalt an der Hogeschool van Amsterdam, School of Education
2008 – 2011	Studium der Berufsschulpädagogik an der PH Wien
seit 2007	Berufsschullehrer (aktuell an der Berufsschule für Lebensmittel, Touristik und Zahntechnik, Längenfeldgasse 13-15, 1120 Wien)
2005 – 2007	Angestellter in der verbandlichen Jugendarbeit (Bildungsarbeit, Veranstaltungsmanagement, Organisation)
2005 – 2007	Leitung von Fortbildungsseminaren für das Pädagogische Institut des Bundes in Wien (Jugendkultur und Rechtsextremismus, Gedächtnis und Politik)
2004 – 2005	Berufsschullehrer (Berufsschule für Metall- und Glastechnik, Mollardgasse 87, 1060 Wien)
2003 – 2006	Betreuung und Organisation von Auschwitz-Studienfahrten für verschiedene Wiener Schulen
2003 – 2004	Mitarbeiter der Holocaustgedenkstätte Yad Vashem, Jerusalem (Recherchetätigkeiten im Staatsarchiv in Wien)
2002 – 2004	Mitarbeit im Verein zur Förderung fortschrittlicher Jugendmedienarbeit (Bürotätigkeiten, Veranstaltungsmanagement, Recherche)
seit 2002	Studium der Geschichte (Diplom) an der Universität Wien (Schwerpunkte Zeitgeschichte und Politikwissenschaft)
2001 – 2002	Zivilersatzdienst an der Internationalen Jugendbegegnungsstätte in Auschwitz (Gruppenbetreuung, Führungen, Workshops, Programmorganisation)
2001	Matura an der Höheren Lehranstalt für Tourismus und wirtschaftliche Berufe, Bergheidengasse 5-19, 1130 Wien

Wissenschaftliche Arbeiten

- „Stolz auf der Grundlage von Scham ist absurd“. Die Jedwabne-Debatte im Kontext einer Neuinterpretation der Geschichte in Polen. In: zeitgeschichte 37 (2010) 4, 213-237.
- Aus der Geschichte lernen? Bachelorarbeit an der PH Wien, Wien 2011.

4. Interviewleitfaden

Ausgangspunkt

Ich interessiere mich für Geschichte, studiere Geschichte und möchte gerne wissen, wie bzw. wofür sich Jugendliche im Zusammenhang mit Geschichte interessieren/nicht interessieren.

Beschreibung

- Was fällt dir zum Stichwort Geschichte spontan ein?
- Würdest du jemandem, der das Wort Geschichte nicht kennt, beschreiben, was das ist?
- Hast du schon Geschichte erlebt (bzw. etwas, das in die Geschichte eingehen wird)? Welche/Was?

Bedeutung

- Was bedeutet Geschichte für dich?
- Spielt in deiner Familie Geschichte eine Rolle? Welche? In deinem Freundeskreis?
- Spielt Geschichte für deinen Beruf eine Rolle?
- Welche Bedeutung hat Geschichte für dein Leben?
- Wozu beschäftigt man sich mit Geschichte?
- Kann man aus Geschichte lernen? Was/Wie?
- Es gibt gesundheitsbewusste Menschen, die man an ihrem Verhalten erkennt. Gibt es geschichtsbewusste Menschen? Wie erkennt man sie? Wie ist dein Verhalten im Vergleich dazu?

Gewichtung

- Ist dir Erinnerung wichtig? Woran Erinnerst du dich zB gern/ungern/oft? Woran sollte man sich erinnern/gedenken?
- Was ist das Wichtigste an Geschichte?

Zeit

- Welche Zeit oder welche Zeiten interessieren/faszinieren dich besonders? Warum?
- Stoßen dich manche Themen/Epochen aus der Geschichte ab? Warum?
- Wenn du die Möglichkeit hättest, in der Zeit zurückzureisen: In welche Zeit und wohin würdest du gerne reisen? Warum? Würdest du etwas anders machen? Wie?
- Welche Zeit ist am wichtigsten für heute? Warum?

Tradition/Veränderung/Verlauf

- Sind dir Traditionen wichtig? Welche? Warum? Haben sie sich verändert? Wie?
- Warum leben wir heute nicht mehr in der Steinzeit? Was sind die wichtigsten Änderungen? (Verbesserungen/Verschlechterungen?)
- Gibt es etwas in der Geschichte, was deiner Meinung nach schon immer so war und wohl immer so bleiben wird?
- Was verändert sich (immer)? Was bleibt (immer) gleich? Was sind die Gründe dafür?
- Hast du dir in Bezug auf Geschichte schon mal überlegt: Was wäre wenn? Wie hat diese Überlegung ausgesehen?
- Kann man sagen, wie Geschichte verläuft/verlaufen wird?

Urteil/Wahrheit

- Wie stellst du dir die Arbeit eines Historikers/einer Historikerin vor? Was ist sein/ihr Produkt/Leistung?
- Ist Geschichte die Wahrheit? (Beispiele?)
- Wenn du zwei (oder mehrere) unterschiedliche Erzählungen über Geschichte hörst: Wie bildest du dir deine Meinung?
- Wenn du von Kämpfen oder Kriegen aus der Geschichte hörst: Bist du meistens für eine Seite? (Beispiele?) Warum?
- Stell dir vor, ein bestimmtes Gebiet hat von 1500 bis 1900 zum Land A gehört und gehört seit 1900 zum Land B. Jetzt gibt es einen Konflikt um das Gebiet. Was denkst du dazu?
- Um Geschichte findet immer ein Kampf statt. Was sagst du zu dieser Aussage?

Über Geschichte

- Hat/macht Geschichte einen Sinn? Welchen?
- Wer macht eigentlich Geschichte?
- Woher hast du dein Wissen über Geschichte?
- Hast du als Kind (vor X Jahren) auch schon so wie heute über Geschichte gedacht? Wie sonst?
- Glaubst du, dass du später/in zehn Jahren/als alter Mensch anders über Geschichte denken wirst? Wie?

Personenbezogene Daten

Alter, Geburtsort, Geburtsort der Eltern, Religion, Beruf des Vaters/der Mutter