

Historisches Lernen im Zeitzeugengespräch

ERSTE ERGEBNISSE EINER EMPIRISCHEN MIKROSTUDIE
ZUR REZEPTION VON ZEITZEUGENGESPRÄCHEN BEI SCHÜLERN¹

Katharina Obens und Christian Geißler-Jagodzinski

Seit mehr als zehn Jahren wird in der historisch-politischen Bildung über den Nationalsozialismus diskutiert, wie sich diese Bildung verändert und verändern muss, wenn Begegnungen mit Überlebenden nicht mehr realisiert werden können. Deutlich ist, dass die Popularität von Gesprächen mit Zeitzeugen und insbesondere Überlebenden der NS-Verbrechen gerade wegen ihres zunehmenden Alters steigt. Den Gesprächen wird eine große Bedeutsamkeit und Wirkung im Vergleich zu anderen methodisch-didaktischen Formaten der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus zugesprochen. Insbesondere sollen sie eine empathische Annäherung² an das historische Geschehen auch für die Lernenden erreichen, die sich mit kognitiv anspruchsvollen Erschließungswegen wie Museen oder Lehrbuchtexten schwer tun.

Trotz der hohen Erwartungen an die Zeitzeugen³ »Geschichte zu verkörpern« gibt es aber bis heute weder systematische empirische Untersuchungen zum Selbstverständnis der Zeitzeugen⁴ noch zur Rezeption ihres multiplen Gegenübers.⁵ Deshalb wollten wir in einer qualitativ-empirischen Mikrostudie⁶ herausfinden, auf welche Weise die Gespräche wirken und wie Jugendliche/junge Erwachsene die Bedeutung eines Zeitzeugengesprächs für sich bestimmen. Unsere Ausgangsfrage war die nach der Rezeption von Zeitzeugengesprächen bei Schülern. Wir wollten überprüfen, ob die Lernenden in Zeitzeugengesprächen Kenntnisse erwerben, die ihnen dazu verhelfen, die Geschichte der NS-Verbrechen komplexer zu verstehen. Uns interessierte, welchen Einfluss Zeitzeugengespräche auf die Einstellungen der Lernenden haben – ob und in welchen Ausprägungen also affektiv-moralisches Lernen stattfindet. Dies schließt die Frage nach den Formen empathischer Annäherung an die Person im historischen Geschehen ein. Zudem sollte untersucht werden, welche Rolle die von vielen Pädagogen als bedeutsam wahrgenommene »Emotionalität« in den Gesprächen spielt und welche Faktoren zum Gelingen oder Misslingen der Interaktionssituation »Zeitzeugengespräch« beitragen.

Dazu untersuchten wir zwei Zeitzeugengespräche des Ehepaars Yael und Aaron Weissberg⁷ im Sommer 2008 und führten in diesem Rahmen Interviews mit 20 Schülerinnen und Schülern und den Zeitzeugen. Die Rezeption wurde durch eine Triangulation aus teilnehmender Beobachtung, (themenzentrierter) Gruppendiskussion⁸, leitfadengestützten Einzelinterviews und einem Kreuzdesign (vergleichende Untersuchung der Rezeption zweier Gruppen) erfasst. Die Auswertung der transkribierten Gruppendiskussionen erfolgte mithilfe eines an die dokumentarische Methode angelehnten Verfahrens.⁹

Geschichtsdidaktische Diskussionen zum kompetenzorientierten Lernen im Zeitzeugengespräch

Geschichtsdidaktiker und Praktiker (vgl. z.B. Waltraud Schreiber 2009a) meinen, dass prinzipiell alle für das historische Lernen bedeutsamen Kompetenzen im Zeitzeugengespräch gestärkt werden können. Ziel ist es, die Reflexivität des Geschichtsbewusstseins zu fördern. Dabei kann nicht nur die historische Sachkompetenz (Zusammenhang des

Schicksals von Menschen mit der »großen Politik«), sondern durch das Erstellen von Fragenkatalogen an die Zeitzeugen auch die Fragekompetenz aufgebaut werden. Durch das Auswerten der Gespräche (De- und Rekonstruktion der Zeitzeugentexte) werden die Methodenkompetenz und durch das Erkennen der auch heute noch aktuellen Auswirkungen auf die Zeitzeugen die historische Orientierungskompetenz¹⁰ unterstützt. Bezüglich der historischen Methodenkompetenz aber ist in der wissenschaftlichen Literatur umstritten, ob es sinnvoll ist, Schülern beim Umgang mit Zeitzeugenberichten für Mechanismen des Erinnerns und die Konstruktion von Narrativen zu sensibilisieren. Laut Andreas Körber ist die Befähigung von Bedeutung, die Zeitzeugen zu interviewen, ihre Aussagen zu deuten und eine »differenzierte und kritische Sicht auf gesellschaftliche Interpretationen, Pluralität gegenwärtiger Verarbeitungsweisen, eigene Perspektive als direkt Betroffener in der Analyse zu reflektieren« (Körber 2008: 57). Gerhard Henke-Bockschatz warnt hingegen davor, die ausgeklügelten sozialwissenschaftlichen Verfahren von Analyse und Interpretation den Schülern nahezubringen (vgl. Henke-Bockschatz 2004: 63). Ebenso verweist Michele Barricelli auf die Schwierigkeiten von Jugendlichen hin, divergierende Sequenzen, Einschätzungen und Orientierungen zu bewerten. Trotzdem plädiert er für eine Methodik, die »dem Wesensmerkmal der historischen Erzählung, also der Narrativität, wie zweitens dem Wesen des Menschen als bewusstem Konstrukteur von Geschichte zu seinem Recht verhilft« (Baricelli 2007: 342). André Heinker und Jens Michelsen vertreten die Auffassung, dass es sinnvoll ist, Schülern Hilfestellungen zu geben, damit sie erfolgreich de-konstruktiv mit einem Zeitzeugeninterview arbeiten können. Ziel dürfe dabei aber nicht die Dekonstruktion des »Zeugen« sein, sondern der selbst-reflexive Umgang mit Geschichte (Michelsen & Heinker 2006: 64).

Theoretische Vorannahmen der Untersuchung

Das Verständnis vom Lernen als konstruktiver, rekonstruktiver und dekonstruktiver Prozess – in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theorie stehen dafür Begriffe wie »Mentale Modelle« (»conceptions«) oder der für die politische Bildung bedeutsame »Deutungsmusteransatz« (Arnold 1985) – war grundlegend für die Konstruktion unserer Studie und bildet den Hintergrund für die Interpretation der Ergebnisse. Ausgangspunkt war das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al. 1997). Danach muss es Ziel didaktisch Handelnder sein, das Vorwissen, die Konzepte und Perspektiven der Schüler empirisch mit qualitativen Methoden zu bestimmen, um eine sinnvolle didaktische Strukturierung des Lerngegenstands zu erreichen (vgl. Günther-Arndt 2005).

Historisches Lernen verstehen wir demnach als einen aktiven Konstruktionsprozess. Lernen stellt in diesem Verständnis eine Form des »Anschlusslernens« dar. Dabei sind Aussagen über die Vergangenheit nach dem narrativen Paradigma der Geschichtswissenschaft und -didaktik nur mittels logischer Erzählungen (Narrative) vorstellbar. Das darin enthaltene historische Wissen ist jedoch immer partikular bzw. fragmentarisch und perspektivisch. Im Konstruktionsprozess ihrer Narrative sind Menschen dabei nicht völlig frei. Ihre Umwelt ermöglicht ihnen spezifische Erfahrungen und legt ihnen spezifische und kontextgebundene Interpretationen dieser Erfahrungen nahe.

Die Zeitzeugen Yael und Aaron Weissberg¹¹

An zwei aufeinander folgenden Tagen begleitete die Forschungsgruppe zwei Überlebende des Holocaust bei Zeitzeugengesprächen mit Schülern der zwölften Jahrgangs-

stufe an zwei Brandenburger Gymnasien in F-Stadt und P-Stadt. Das heute in einer größeren israelischen Stadt lebende Ehepaar berichtete von den deutlich verschiedenen Erfahrungen, die sie als Jugendliche während des Nationalsozialismus machten: Sie überlebte mehrere Arbeits- und Konzentrationslager, er überlebte gemeinsam mit seiner Mutter, versteckt bei nichtjüdischen Freunden der Familie in einer großen deutschen Stadt. 1945 lernten sie sich im befreiten Deutschland in einem Kinderheim kennen und emigrierten gemeinsam nach Palästina. Als erfahrene und »professionelle« Zeitzeugen berichten sie in nahezu standardisierten Narrationen¹² vor allem ihre Überlebensgeschichte – die Erlebnisse und Erfahrungen zwischen den Novemberpogromen 1938 und der Befreiung bzw. ihrem Zusammentreffen im Jahr 1945. Ihre Geschichte nach der Einwanderung nach Israel/Palästina streifen sie lediglich kurz und illustrieren sie mit privaten Fotografien.

Yael und Aaron Weissberg reisen seit mehr als acht Jahren nach Deutschland und treffen sich dort zu Gesprächen mit Jugendlichen und Erwachsenen, in denen sie gemeinsam über ihre Biografien berichten. Darüber hinaus begleitet Yael Weissberg (als studierte Pädagogin) in Israel regelmäßig Gruppen aus Deutschland durch ihre Heimatstadt und in eine Gedenkstätte. Beide sind etwa 80 Jahre alt, Akademiker und lebten zwischen den 1960er und 1980er Jahren für mehrere Jahre in der Schweiz und in der Bundesrepublik.

Gesprächsteilnehmer und Interviewpartner

Die untersuchten Schüler besuchten den 12. Jahrgang in Gymnasien zweier Städte der Region Berlin-Brandenburg. In F-Stadt nahmen insgesamt 15 Schüler des Deutsch-Leistungskurses an dem Zeitzeugengespräch in einem Klassenraum teil. Sie hatten größtenteils einen autochthon deutschen, teilweise bildungsbürgerlichen Hintergrund. Für die Mehrheit der Schüler war es das erste Zeitzeugengespräch. In P-Stadt trat das Ehepaar Weissberg einen Tag später in der Schulaula eines traditionsreichen Gymnasiums vor dem gesamten 12. Jahrgang auf. Hier waren etwa 70 Schüler, aber auch TV-Journalisten anwesend. In den anschließenden Interviews befragten wir sieben Schüler aus einem Psychologie-Grundkurs in der Gruppendiskussion und jeweils ein Mädchen und einen Jungen im Einzelinterview. In der befragten Gruppe hatten alle einen autochthon deutschen Hintergrund. Im Gegensatz zur Gruppe in F-Stadt definierte sich jedoch nur eine Minderheit in den Fragebögen als Deutsche, die meisten beschrieben sich als »europäisch«.

Rezeption einer »Gegenerinnerung«?

Es ist die Rolle der Zeitzeugen in der Geschichtskultur, an die »Daueraufgabe Vergangenheitsaufarbeitung« zu erinnern, so die Geschichtsdidaktikerin Waltraud Schreiber (2009b). In diesem Sinne konfrontieren sie selbstverständlich auch Schüler, wenn sie – allein durch ihre Anwesenheit – dazu auffordern, sich mit (Täter-) Geschichte auseinander zu setzen. In einer diffusen Art bemerken dies auch die Schüler. Denn sie beziehen bereits im Vorgespräch Positionen, indem sie deutlich machen, dass sich mit der NS-Geschichte über ihre (Ur-)Großeltern immer noch persönlich verbunden fühlen und deren Erzählungen zu einem impliziten und expliziten Bezugspunkt für das Gehörte machen. In P-Stadt erwähnen sechs von sieben Schülern ihre Großeltern im Vorgespräch. In den Gruppendiskussionen wird häufig auf »Kriegsgeschichten« der eigenen Verwandten Bezug genommen. Die vom Geschichtsdidaktiker Meik Zülsdorf-

Kersting für die vierte Generation¹³ postulierte »Überlieferungslücke« (2006: 70) lässt sich in unserer Stichprobe demnach nicht eindeutig feststellen.

Deutlich wird, dass die Jugendlichen ihre Verwandten ebenfalls als Zeitzeugen definieren, aber über wenig Fähigkeit zur Differenzierung verfügen, d.h. den Unterschied zwischen ihren Familiengeschichten und der »Gegenerinnerung« der Opfer des NS nicht abschließend begreifen. Johannes aus F-Stadt drückt dies so aus: »Ich fand das auch sehr interessant und, na ja, so was in der Art kannte ich schon von meinen Urgroßeltern, die mir seither auch schon öfter mal erzählt haben. Also, das war jetzt in Anführungsstrichen nichts Neues, aber mal eine andere Sicht zu sehen, ist natürlich auch sehr interessant.« Damit macht er drei Dinge deutlich: Er unterscheidet nicht deutlich zwischen Berichten der Urgroßeltern und den Erinnerungen der Überlebenden. Es wird offensichtlich, wie stark die Familienerzählungen die inneren Bilder der Jugendlichen prägen und ihre Rezeption strukturieren. Im Nachsatz entspricht Johannes aber der im Unterricht oder in Gesellschaft gelernten (und implizit geforderten) sozial erwünschten Sprechweise über den Nationalsozialismus (vgl. Hollstein et al 2002: 163f.). Er hat »nichts Neues« gehört, aber eben nur »in Anführungsstrichen«. Mit »aber mal eine andere Sicht« zeigt er Ansätze von Differenzbewusstsein, ohne dass er beschreibt, was am Leben und an den Erfahrungen seiner Großeltern eigentlich anders oder identisch im Vergleich zum Leben der Weissbergs ist.

Besser als ein Lehrbuch!

Für die Erwartungshaltung gegenüber den Erzählungen der Zeitzeugen, die auch deren Positionierung durch die Jugendlichen bestimmt, können drei Tendenzen beschrieben werden: Der erste Typus betont das persönliche an der Erzählung und erwartet eine subjektive Beschreibung (ausschließlich) eigener Erlebnisse. Der zweite Typus möchte die »wahre Geschichte des Nationalsozialismus« durch die persönliche Erzählung der Zeitzeugen erfahren. Er verbindet mit der Narration einen »Wahrheitsanspruch«, den das Geschichtsbuch oder die Lehrkräfte nicht einlösen können. Der dritte Typus betont nicht den inhaltlichen Aspekt. Er erwartet eine authentische Erzählung, die »anders« ist, die berührt und ein sich Hineinversetzen bzw. ein Nachvollziehen ermöglicht und aus der sich Handlungsanleitungen für die Gegenwart ableiten lassen.

Von der »Methode Zeitzeugengespräch« erwarten die Schüler also zuerst einmal die Ermöglichung interessegeleiteten Lernens. Dabei schätzen sie es, eigene Fragen stellen zu können und mit den Zeitzeugen zu interagieren – den Dialogcharakter des »Akts des Zeugnisablegens« und seine Reziprozität. Dies wird gerade im Vergleich zu anderen Medien wie Schulbüchern oder filmisch dokumentierten Zeitzeugenbefragungen deutlich, zu denen sich die Jugendlichen in den Interviews äußern. Wichtig ist ihnen auch die direkte unausweichliche Konfrontation, der sie sich in anderen Situationen z.B. durch Abschalten eines Films entziehen können.

Restrukturierung von Vorstellungen und Wissensbeständen?

Auffällig sind die Erzählungen der Jugendlichen über den Nationalsozialismus, die sich aus ihrem Geschichtsbewusstsein einerseits und Geschichtsvorstellungen andererseits speisen¹⁴. In beiden Gruppen schätzen die Schüler ihr Faktenwissen über den Nationalsozialismus als breit und ausreichend ein. Sie konstatieren – ganz im Sinne der gesellschaftlichen Konvention – die Notwendigkeit von lebenslangem Lernen über den

Nationalsozialismus. Dabei vertreten sie vehement die These, dass der Nationalsozialismus im deutschen Schulsystem zu spät vermittelt wird. Eine frühzeitige Aufklärung sei aber als Schutz vor neonazistischer Beeinflussung notwendig.

Trotz ihrer Selbsteinschätzung und der von ihnen vertretenen Bedeutsamkeit eines komplexen Wissen über den Nationalsozialismus vertreten die Jugendlichen am Anfang beider Gruppendiskussionen simplifizierte Vorstellungen, die auf einen eingeschränkten Kenntnisstand z.B. zum Komplex »Wer machte den Nationalsozialismus und den Holocaust möglich?« rückschließen lassen.¹⁵ Häufig taucht der Topos »Hitler als Verführer der unschuldigen Massen« auf. Bei John aus P-Stadt wird aus dem »Anstreicher« sogar ein »einfacher Bauer«, der mittels »Ränkespielen« Macht erlangt und erhält: »[...] Man wundert sich immer wieder, warum früher so was überhaupt passiert ist. Die Leute waren irgendwie zu unaufgeklärt, deswegen ist das überhaupt alles entstanden. Hitler ist an die Macht gekommen. Die Leute sind ihm dann gefolgt, weil sie es selber nicht besser wussten und in der »Welle« wird das ja noch mal aufgegriffen, oder wer meinte, na ja, wir sind jetzt in einem aufgeklärten Zeitalter, na ja, dann ist das doch nicht so gewesen, auch wenn es dann in einer Organisation war. Aber das ganz interessante an dem Thema halt für mich ist, wie viele Leute beeinflusst werden konnten von einem einzelnen Mann, der ja auch nicht mehr war als ein einfacher Bauer. Und das ist ein ganz interessantes Thema auch, mit welchen Mitteln und welchen Ränkespielchen er sich an die Macht gespielt hat also, bei mir, wie ich vorhin schon gesagt habe, eins meiner Lieblingsthemen.« Johns Unverständnis ist paradigmatisch für das anderer Schüler. Es scheint nicht nur aus seinen Schwierigkeiten zu resultieren, das komplexe Zusammenspiel in einer Gesellschaft und die Korrespondenz zwischen Macht und Herrschaft sowie erzwungener Unterordnung und freiwilligem Mitmachen zu verstehen. Der schulische Unterricht scheint dies nicht vermittelt zu haben. Das angemessene Erfassen erschwert offenbar auch, dass ein nicht für die Herrschaft legitimierter »Bauer« selbige übernimmt und mit seinem Charisma Menschen in seinen Bann schlägt. Was John wie auch anderen Interviewten zudem fehlt, ist die Fähigkeit, die Geschichte nicht mit den Erkenntnissen und Wertvorstellungen von heute anzuschauen. Sie sind zu einem »Fremdverstehen« der Personen im historischen Geschehen nicht ausreichend in der Lage und missverstehen die Begeisterung der nichtjüdischen Deutschen für Rassenideologie und Volksgemeinschaft lediglich als »Unaufgeklärtheit«. Diese »naive Unfähigkeit zur Unterscheidung der Zeitebenen und zur Analyse der Situation bleibt ein Zeichen fehlender Elaboriertheit des Geschichtsbewusstseins« (von Borries 2004: 273) und damit sowohl eine schwierige Hürde als auch eine wichtige Herausforderung für die historisch-politische Bildung.

Den Antisemitismus und den rassistisch/antisemitisch motivierten Massenmord verstehen die Schüler aus rein ideologischem Blickwinkel und als »dunkle Klammer«, wie es Anne Eriksen (1995: 23, zitiert nach Moller/Lenz 2006: 74) nennt. Die Konstruktion eines vollkommenen Ausnahmezustands hindert sie daran und nimmt sie gleichzeitig auch aus der Verantwortung, die Handlungen der (Ur-) Großelterngeneration moralisch zu bewerten. Die Verstrickung der »ganz normalen Deutschen« in das NS-System und die NS-Verbrechen wird wenig beleuchtet. Damit lässt sich die Legende von den »unschuldig Verführten« aufrecht halten. Die Gegenläufigkeit der Zeitzeugenerzählung zum »Familiengedächtnis« wird nur rudimentär wahrgenommen. Das Zeitzeugengespräch trägt so nicht unbedingt dazu bei, bestehende historische Vorstellungen herauszufordern oder

das Geschichtsbewusstsein grundlegend in Frage zu stellen. Herr Weissberg erzählt in beiden Zeitzeugengesprächen von dem Tag, an dem seine Heimatstadt offiziell als »judenrein« erklärt worden war. Dieser Beleg für die Öffentlichkeit des Antisemitismus, der Verfolgung, Entrechtung und Deportation wird nicht ins Verhältnis gesetzt zu der Erzählung »nichts gewusst zu haben«. Potentiell erkenntnisfördernde kognitive Dissonanzen bleiben zwar nicht vollkommen aus, es wird aber immer von einem aus der Gruppe darauf hingewiesen, dass »man das doch gar nicht wissen könne« oder »niemand etwas hätte sagen dürfen«.

Beispielhaft dafür ist die Gruppendiskussion in P-Stadt zur Frage »Was wussten die Deutschen? bzw. »Was hätten die Deutschen wissen können?«. Sie zeigt, dass die Jugendlichen zwar alle Informationen besitzen, um ihre prekären Geschichtsbilder zu restrukturieren und ihre historische Orientierungskompetenz unter Beweis zu stellen. Sie lassen jedoch im Verlauf der Diskussion Widersprüchliches nebeneinander stehen. Indem sie keinen Gruppenkonsens zu den Fragen forcieren, weichen sie auch den Konfrontationen mit den familiär tradierten Erzählungen aus. Erscheint es den Jugendlichen am Anfang klar, dass es ein Wissen in der Bevölkerung gegeben haben muss, dass diese verdrängt hat, wird in Folge erst die Bedrohung durch den Staat und später die Propaganda als Entschuldigungsbegründung eingeführt.

Etwas hinzulernt?

Bereits vor den Gesprächen beschreiben die Schüler, dass sie keinen Zuwachs an Informationswissen erwarten. Dies korrespondiert mit den Äußerungen einer Mehrheit der Jugendlichen nach dem Zeitzeugengespräch, »nichts Neues gelernt zu haben« oder auch alle in den Gesprächen verwendeten Begriffe bereits gekannt zu haben. In beiden Begegnungen hätten die Jugendlichen jedoch wahrscheinlich neues, formales Wissen über den NS-Staat und die Judenvernichtung erwerben können. So spricht Yael Weissberg ausführlich über die Organisation und den Alltag der Zwangsarbeit sowie den Ablauf der Todesmärsche. Aaron Weissberg berichtet über die Geschichte der Displaced Persons nach 1945. Bis auf die Erzählung über die Todesmärsche taucht keines dieser Themen in den Interviews auf.¹⁶ Wie ist also die Wahrnehmung, im Gespräch wurde nur Bekanntes vermittelt, zu erklären?

Bestimmte Inhalte sind möglicherweise nicht an vorhandenes Wissen anschlussfähig. Die Schüler verfügen nicht über das notwendige Kontextwissen. Sie begreifen somit Neues nicht als solches, weil sie es gar nicht aufnehmen. Bildlich gesprochen gehen die Informationen in das eine Ohr rein und aus dem anderen Ohr hinaus, weil keine Struktur vorhanden ist, an die die Information andocken kann. Andererseits gibt es Informationen, die für die Schüler zwar nachvollziehbar sind, aber möglicherweise als irrelevant bewertet werden. Ein Beispiel ist die ausführliche Beschreibung der Produktionsweise des Fadenspinnens durch Yael Weissberg, wenn sie über ihre Zwangsarbeit spricht. Ein Schüler bezeichnet dies dann auch als »Larifari«. Zudem tragen auch die Jugendlichen selbst zu einer Gesprächsstruktur bei, in der die Vermittlung von Sachinformationen nicht im Vordergrund steht. Vielmehr merken sie sich Beschreibungen von alltäglichen Situationen selten, sondern konzentrieren sich auf die »Geschichts-Geschichten« der Zeitzeugen, d.h. die Darstellungen von singulären Ereignissen, oft mit wörtlicher Rede, meist konkret und sehr emotional erzählt.¹⁷ Weniger als 25 Prozent der nach den Schilderungen der Zeitzeugen gestellten Fragen heben explizit auf Faktenwissen ab.

Möglicherweise hängt ein Teil der Schüler einem positivistischen Geschichtsbild an und hält Oral History als 'subjektive' Quelle mit einem Objektivitätsanspruch für per se nicht vereinbar. Vielleicht setzen die Schüler aber ihren Fokus auch sehr bewusst auf subjektive Sichtweisen, weil sie hier die Kompetenz der Zeitzeugen vermuten oder es diese sind, die sie interessieren. Das Material lässt jedoch auch den Schluss zu, dass die Schüler das Zeitzeugengespräch weniger als Lernarrangement denn als »O-Ton« zur Bestätigung ihrer eigenen Narrationen der NS-Geschichte wahrnehmen.

Lernen für die Gegenwart?

In P-Stadt wird während der Gruppendiskussion der Wunsch nach einer Trennung zwischen den »Nazis« damals und den Deutschen heute sowie die Sehnsucht nach unbelastetem Nationalstolz geäußert. Die Schüler vertreten die These, dass den Deutschen immer noch als Nazis begegnet würde und sie pauschal verdächtigt werden rassistisch zu denken. Damit fühlen sie sich unangemessen behandelt, denn sie seien nicht für die Geschichte verantwortlich zu machen. Johns Eingangs-Statement ist durch vehemente Schuldabwehr gekennzeichnet und macht die Aktualität des Themas deutlich: »Vielleicht das Schlimmste an diesem ganzen Nationalsozialismus [ist, d. Verf.] eigentlich das Klischee, was wir als Deutsche damit aufgebaut haben. Weil es gibt ja jedes Land, jeder Mensch, also Männer, Frauen haben alle ihre Klischees, aber es gibt immer noch große Teile in der Welt, besonders natürlich jetzt in den USA, in Polen oder in Großbritannien, wo die Deutschen noch immer dieses Klischee [tragen und als – d. Verf.] Nationalsozialisten, Ausländerhasser identifiziert werden. Und das ist ja ein ganz schwieriges Thema, weil die Leute immer nur mit dieser Einstellung auf einen zugehen. Und schwer zu überzeugen, wir tragen es immer mit und tragen eigentlich so eine Weltschuld auf uns. Andere Völker wirklich, die ähnliche Gräueltaten begangen [haben – d. Verf.], aber weil unseres das aktuellste ist, haben wir halt diese Probleme im Land«¹⁸.

Einer großen Aufmerksamkeit bedarf nach Meinung der Jugendlichen das Thema Rechtsextremismus. In den Gruppendiskussionen spekulieren sie über Gründe für den Wahlerfolg rechter Parteien und für den Beitritt in rechtsradikale Gruppierungen im lokalen Umfeld. Eine »Aufklärung der Jugend« – so der Tenor der Gruppe – sei deshalb notwendig. Der Schulunterricht zum Nationalsozialismus sollte früher stattfinden, sei aber zunächst »schonend« zu gestalten. Anhand der Frage nach Gründen für die Mitarbeit in rechtsextremen Gruppen und Parteien in der Gegenwart wird eine Analogisierung zum Thema »Freiwilligkeit oder Indoktrination damals und heute« vorgenommen, die das Bild der Schüler vom NS als totalem Überwachungsstaat ohne Möglichkeit freier Entscheidung zu oppositionellem Handeln aufzeigt. Offensichtlich fühlen sich die Schüler durch das Zeitzeugengespräch motiviert, sich mit dem aktuellen Rechtsextremismus auseinanderzusetzen, ohne dass dies ein explizit formulierter Auftrag der Zeitzeugen ist.

In der Diskussion bleibt es aber bei einer Betrachtung »der Anderen«, die sich aus schwer nachvollziehbaren Gründen ideologisch verführen lassen oder sich bewusst entsprechenden Gruppen anschließen. Das Agieren und die Handlungsspielräume der Mehrheitsgesellschaft, der sie heute angehören und der ihre Vorfahren in der Zeit des Nationalsozialismus zuzurechnen sind, bleiben unreflektiert und werden nicht besprochen. Dabei wird in beiden Gruppen als Gegenhorizont zum eigenen Muster der

Identitätskonstruktion – »der wissende Abiturient«, der über das Lernen zum besseren Menschen wurde – das Bild des »ungelehrigen Gesamtschülers« entworfen.

In beiden Gruppen werden die von den Zeitzeugen an die Jugendlichen gerichteten Appelle und Analogisierungen von im Nationalsozialismus erfahrenen Diskriminierungen kaum wahrgenommen und nicht negativ bewertet. Dies ist möglicherweise auch der Tatsache geschuldet, dass die Zeitzeugen nur wenig eindringliche und nicht ideologisch aufgeladene Appelle an die Schüler richteten.

Empathische Annäherung und Perspektivwechsel⁹

Die empathische Leistung gegenüber den Zeitzeugen wird unserer Meinung nach am deutlichsten durch die spezifisch auf die Persönlichkeit der Zeitzeugen gerichteten Fragen der Schüler. Fragen wie: »Hatten Sie noch Hoffnung im Konzentrationslager?« oder »Wie haben Sie sich gefühlt, als Sie wieder nach Deutschland zurückkamen?²⁰« verweisen auf die Ebene subjektiver Sicht- und Verarbeitungsweisen und schließen an die Erzählung des Zeitzeugengesprächs an. Zugleich trauen sich einige Schüler nicht, ihre Fragen zu stellen. Dies kann ebenfalls als ein empathisches Verhalten der Rezipienten gesehen werden, die nicht »den Finger in die Wunde legen« wollen.

Begrenzungen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Hinblick auf historische Personen existieren bei vielen der Jugendlichen. Sie können sich schlicht die historische Situation nicht vorstellen oder bestimmte Handlungen mit ihren aktualitätsbezogenen Wertvorstellungen übereinbringen. In den Gruppendiskussionen nach der Begegnung zeigen sich unterschiedliche Formen des Sprechens über die Zeitzeugen und ihre Geschichte sowie die Verarbeitung des Erlebten. Während die Schüler in F-Stadt wahrscheinlich aufgrund ihres Vorwissens über Zeitzeugen und die Schwierigkeiten ihrer Aufgabe schon zu Beginn der Gruppendiskussion mit sehr viel Hochachtung, aber auch in Termini sozialer Erwünschtheit von ihnen sprechen, beziehen sich die Schüler in P-Stadt interessanterweise zunächst kaum auf sie. Das mag auch mit den unterschiedlichen Settings und der damit in den Gesprächen vorhandenen Nähe und Distanz zusammenhängen. Als sich in P-Stadt eine Jugendliche aber an den von Yael Weissberg geschilderten Zustand der Häftlinge bei der Befreiung erinnert, reagieren auch andere Schülerinnen empathisch und spekulieren sensibel über die Traumafolgen für die Zeitzeugen. Sophie-Marie versucht ihr Verständnis wie folgt zu beschreiben: »Na ja, also bei diesen Schicksalsschlägen, da weiß nicht, hat man wahrscheinlich schon eher immer so, na ja Mitleid würde ich das jetzt nicht nennen. Ist halt irgendwie so, kommt dann immer so, wenn man selber sowas erleben würde, also wäre dann schon sowas echt Trauriges. Solche Schicksalsschläge dann eben erzählen. [...] Ja ich weiß, dieses Gefühl kann man einfach nicht beschreiben, wenn man da sitzt und so was hört. Das muss man glaube ich auch erstmal selber ein bisschen Revue passieren lassen, sozusagen.«

Autobiografischer Pakt²¹ als »Wiedergutmachung«?

Schwierig ist für die Jugendlichen zu verstehen, warum sich Yael und Aaron Weissberg entschieden haben, als Zeitzeugen vor Gruppen zu sprechen. »Aufklärung« und öffentliches »Zeugnisablegen« erscheint ihnen als Grund nicht genug. Ein Teilnehmer beschreibt in einer für beide Gruppen durchaus beispielhaften Art folgendermaßen, was das Zeitzeugengespräch für die Zeitzeugen bedeutet haben könnte: Er deutet es für die Zeitzeugen kurzerhand um – als Ablenkung und als eine Möglichkeit, neue

Perspektiven auf die eigene Lebensgeschichte zu entdecken. Zudem ergäbe sich die Chance des befreienden Sprechens über traumatisierende Situationen. Möglicherweise finden die Schüler in der Überzeugung, den Zeitzeugen etwas Gutes getan zu haben auch eine Form der Entlastung. Beschäftigen sie sich doch immer wieder mit der Frage persönlicher und kollektiver Schuld und Verantwortung. Vielleicht vermittelt sich so ein Gefühl, etwas für die ehemaligen Verfolgten 'gut' zu machen, indem sie ihnen vermeintlich die Möglichkeit geben, öffentlich zu sprechen. So gesehen wird die Begegnung zum Zugeständnis. In ihr sitzen die Täter-/Mitläufernachfahren, die sich ihrer Verantwortung stellen und deswegen zuhören und den traumatisierten Opfern ihre Geschichte gewissermaßen aus Verantwortung (statt Schuld) therapeutisch »abnehmen«. Die traumatisierten Opfer werden als »belastet« erlebt, die Zuhörer als nicht schuld-belastete Täter(nachfahren) nehmen eine eigenartig unbelastete Position ein.²²

Deutlich wird bereits an diesem Beispiel, dass die Bemühungen um Empathie mit der Opferseite eine der diffizilsten Vorhaben in diesem Bildungsarrangement darstellt. Offenbar brauchen die Schüler Zeit und Unterstützung, um sich durch eine Beschäftigung mit ihrer eigenen Perspektive auch auf eine empathische Annäherung an die Zeitzeugen einlassen zu können.

Selbstverortung, Differenzkonstruktion, Differenzbewusstsein und andere Schwierigkeiten mit Identitäten und Perspektiven

In allen Interviews finden sich Konstruktionen von Kollektiven wie »den Deutschen«, »den Juden«, »den Nazis«, die als abgeschlossene Gruppenidentitäten gedacht und in Opposition zueinander gestellt werden. Dies bestätigt die Annahmen des Sozialpsychologen Harald Welzer, nach dem die drei Topoi »Juden, Deutsche, Nazis« als stillschweigende Voraussetzungen bei Gesprächen über Holocaust und Nationalsozialismus mitgedacht werden und diese den nicht weiter erläuterungsbedürftigen Hintergrund bilden, vor dem Geschichten gehört und bestätigt werden (vgl. Welzer u.a. 2002: 144f.). Die Abgrenzung vom »Anderen« macht dabei die eigene Gruppenidentität erst möglich. Die Jugendlichen erfinden oder entnehmen den sie umgebenden familiären und gesellschaftlichen Erinnerungsdiskursen Gruppenzugehörigkeiten, denen sie eine Seins-Verschiedenheit und eine Verschiedenheit der Erfahrung zuschreiben. Andererseits finden wir in den Interviews Tendenzen, faktische Differenzen zwischen Personen bzw. Erfahrungen zum Beispiel beim Sprechen über den Bombenkrieg zu verwischen. Fast allen scheint gleichzeitig klar und doch unklar zu sein, wer wen auf Grund rassistischer, antisemitischer oder politischer Motivation verfolgte, wie diese Verfolgung erlebt wurde, welche gruppenbezogenen Ein- und Ausschlüsse aus der Volksgemeinschaft der Verfolgung vorhergingen und welche diese nach sich zog. Auch die unterschiedlichen Konsequenzen für die Erlebnisgeneration und ihre Nachfahren erscheinen unklar.

Die bereits von der Sozialforscherin Gabriele Rosenthal (1997) für die 3. Generation der Täter und Mitläufer proklamierte Unfähigkeit allein das Wort »Jude« oder »Jüdin« auszusprechen bewahrheitet sich auch für die von uns untersuchten Schüler. Innerhalb der länger als 140-minütigen Gruppendiskussionen taucht nur zehn Mal das Wort »Juden« auf, obwohl sich die Zeitzeugen in den Gesprächen mit den Jugendlichen sehr eindeutig auf ihre Identität als Juden in Israel und ihre Verfolgung als Juden in Europa beziehen. Stattdessen sprechen die Jugendlichen von einer »anderen Perspektive«. Deutlich wird, dass die Schüler sich nicht vorstellen oder zumindest nicht aussprechen

können, dass Juden Deutsche waren und sind. Die Verbrechen im Nationalsozialismus wurden an »Fremden« begangen. Juden sind »anders« und ihr zugewiesener Platz scheint »Israel« zu sein.

Institutionelle Vorgaben, Antipathie/Sympathie und Authentizitätsbegehren als strukturierende Elemente der Zeitzeugenbegegnung

Der Ablauf von Zeitzeugengesprächen wird von institutionellen Zwängen, aber auch einer generationellen Kluft zwischen den Teilnehmern geprägt, die sich z. B. in verschiedenen (unausgesprochenen) Erwartungshorizonten zeigen. Zudem wirken sich auch habituelle Unterschiede sowie strukturelle und institutionelle Gegebenheiten auf die Rezipientenseite aus. Die Schüler erwarten vom Zeitzeugengespräch etwas »ganz Besonderes«, stellen dann aber eine gewisse Ähnlichkeit zum bekannten Frontalunterricht fest. Außerdem bemängeln nahezu alle von uns Befragten die knapp bemessene Zeit für Erzählung und Befragung. Daneben tauchen auch aus Alltagsgesprächen bekannte Probleme auf: Deutlich wird z.B. die durch den Generationenunterschied geprägte Unterschiedlichkeit des Erzählens bzw. der Rezeption von Erzählungen. Die Jugendlichen reagieren ungeduldig, wenn Zeitzeugen bestimmte Abläufe detailliert schildern oder versuchen, ihre individuellen Erlebnisse zu kontextualisieren. Yael Weissberg ist dann »ein bisschen Larifari« und Aaron Weissberg kommt »nicht zum Punkt«.

Als schwierig erweisen sich insbesondere zwei grundlegende Ansprüche an Zeitzeugen: Überlebende haben »nett und sympathisch« und überdies »authentisch«²³ zu sein. In diesen Ansprüchen begründet sich ihr »Authentizitätsbonus« (Schreiber 2009a: 21). Dass die Zeitzeugen nicht das erste Mal aus ihrem Leben erzählen bemerken die befragten Schüler – oft mit kritischem Unterton. Gleichzeitig sind sie verunsichert durch die scheinbare Diskrepanz zwischen der Brutalität der Erzählung und dem äußerlichen Ruhigbleiben der Zeitzeugen. Dies ist für die Jugendlichen nur schwer zu interpretieren. Zum einen werden sie nicht auf die Schwierigkeiten des Erzählens über traumatische Erlebnisse vorbereitet. Zum anderen könnte die Schwierigkeit auch mit der im Jugendalter noch nicht abschließend ausgebildeten Fähigkeit zu Ambiguitätstoleranz zusammenhängen. Eine der Gruppendiskussionen zeigt aber auch, dass sich für die Schüler aufgrund dieser wahrgenommenen Diskrepanz ein Lernprozess einstellt. Gemeinsam entwickeln sie Deutungen der »Lockerheit« der Zeitzeugen. Dabei verwerfen sie die Charakterisierung »kalt« und einigen sich auf »distanziert«. Distanz wird als etwas Bedeutsames gesehen, denn Erzählen sei auch »Wiedererleben«. Trotzdem sei Erzählen wichtig, denn es bedeutete »Verarbeiten«, welches die Ausgangsbasis für »Abschließen« ist.

Das Gefühl einiger P-Städter Schüler, sie lauschten einem »Playback«, hängt sicherlich auch mit dem Veranstaltungsort Schulaula zusammen. Ihre Sehnsucht nach »authentischen« Erfahrungen charakterisiert aber auch den (imaginären) Verlust der Real-Erfahrung angesichts der zeitlichen Distanz und der zunehmenden Überlagerung durch mediale Bilder. Denn die Erwartung einer emotional aufgeladenen Erzählung wird wohl auch durch die in den Medien beim Einsatz von Zeitzeugen inszenierte Emotionalität und »menschelnde Sympathie« verstärkt, die im Zeitzeugengespräch nicht immer während des gesamten Vortrags reproduzierbar ist.

Die Sympathie für die Zeitzeugen leistete in beiden Gruppen einen wichtigen Beitrag für die Zuwendung zu den Personen und Inhalten innerhalb des Gesprächs sowie

der positiven Bewertung der Gespräche im Nachhinein. Vor allem in F-Stadt wurde emotionale Berührung zum Ausdruck gebracht. Die Erzählung wird als »mitreißend«, beschrieben, bei der man »echt so 'ne Gänsehaut bekommen« hat und sich »echt in die Person reinversetzen« konnte. In P-Stadt kommt es, korrespondierend mit den Vorannahmen des Forscherteams, zu einer etwas weniger emotionalen Wahrnehmung der Inhalte. Dort lud das Setting des Zeitzeugengesprächs (Großveranstaltung in der Schulaula) weniger zur identifikatorischen Auseinandersetzung ein. In diesem Fall wird durch die sympathische Wesensart der Zeitzeugen also das historische Lernen befördert – was aber passiert, wenn Zeitzeugen nicht sympathisch sind?²⁴

Fazit

Einerseits sprechen die befragten Jugendlichen der Begegnung mit den Zeitzeugen eine große Bedeutung zu. Andererseits können sie diese Bedeutsamkeit kaum näher beschreiben. Dies könnte auf sozial erwünschtes Sprechen verweisen, denn es ist anzunehmen, dass die Jugendlichen um die »Leitfigur Zeitzeuge« in der Geschichtskultur (vgl. Schreiber 2009b) und deren hohe gesellschaftliche Anerkennung wissen. Die Schwierigkeit der Jugendlichen, genau zu beschreiben, was die Bedeutung an der Begegnung ausmacht, findet sich jedoch auch in der Fachdebatte wieder. Auch Pädagogen und Geschichtsvermittler helfen sich mit Hilfskonstruktionen wie »Aura« oder »Authentizität«, wenn sie detailliert beschreiben und analysieren wollen, was in der Interaktionssituation »Zeitzeugengespräch« wirkt. Unseres Erachtens gilt es, die Selbstbeschreibung der Jugendlichen – »Die Begegnung war für uns etwas Wichtiges und Besonderes« ernst zu nehmen. Auch weil mit einer von allen Seiten als geglückt wahrgenommenen Begegnung über einander Trennendes wie Alter, Herkunft, Lebensmittelpunkt, Sprache usw. schon viel erreicht ist. Historisches Lernen erscheint uns demgegenüber zweitrangig – auch, weil es an anderen Orten und in anderen Konstellationen stattfinden kann und muss.

Im Sinne eines kompetenzorientierten Lernens sind Zeitzeugengespräche erfolgreich bzw. wirksam, wenn sie dazu beitragen würden, angemessene vergangenheitsbezogene Erklärungsmuster (Narrationen) und Fragestellungen zu entwickeln. Letzteres lässt sich für die Untersuchungsgruppe (zumindest teilweise) bejahen. Die Schüler formulieren mit wenigen Ausnahmen solche Fragen an die Zeitzeugen, die sich entweder auf Ereignisse beziehen, welche wirklich bezeugt werden können oder auf die subjektive Verarbeitung des Erlebten. Selten werden die Zeitzeugen als Historiker – Experten für die globalen Geschehnisse in der Zeit des Nationalsozialismus und ihre Nachgeschichte – adressiert. Weiterführende (Forschungs-)Fragen wurden von den von uns befragten Jugendlichen ad hoc nicht entwickelt und auch kein Wunsch geäußert, sich Zusatzinformationen zu erarbeiten. Damit bleibt die Entwicklung eines multiperspektiven Geschichtsbildes von der Zeit des Nationalsozialismus zuallererst Aufgabe der schulischen Pädagogik. Diese muss sich auch der Aufgabe stellen, kritisch mit den Gruppenkonstruktionen der Jugendlichen umzugehen und zu deren Dekonstruktion beizutragen.

Für die Zukunft der historisch-politischen Bildung über den Nationalsozialismus ist eine entscheidende Frage, auf welchem Wege die Zeugnisse der Überlebenden in die schulische und außerschulische Bildungsarbeit einbezogen werden. Eine Begegnung mit Zeugnissen ist kein Ersatz für die Begegnung mit realen Menschen. Denn für die Jugendlichen ist das interaktive Moment der wichtigste Anteil an der Methode. Sie können ihre Fragen stellen und Geschichte(n) entsprechend ihrer Interessen erarbeiten. Dies

lässt sich in der Arbeit mit Text-, Bild- oder Filmquellen, auch wenn sie multimedial aufgearbeitet sind, kaum realisieren. Mit Suchbegriffen lassen sich Videodokumente oder Texte zwar interessen­geleitet durchsuchen. Anders als Fragen an reale Personen gestalten diese Begriffe jedoch nicht die Narration der Zeugen. Zudem erscheint uns der »Fetisch des Dabeigewesenseins« sowohl als die Grundlage der Bereitschaft zuzuhören auch prägend für die Rezeption der Jugendlichen.

Das historische Lernen anhand von Zeugnissen anstatt in der Begegnung mit Zeugen birgt unseres Erachtens dennoch eine wichtige Chance: Lernende können sich mündiger für oder auch gegen bestimmte Lernarrangements entscheiden. Pädagogen werden ohne die Unterstützung der Zeitzeugen aber noch deutlicher erklären müssen, warum sie das Lernen über die Geschichte des Nationalsozialismus für notwendig halten und welche Inhalte und Vermittlungswege sie dafür als geeignet ansehen.

Christian Geißler-Jagodzinski, arbeitet als Sonderpädagoge an einer Grundschule in Berlin/Neukölln. Seit 2001 ist er als freiberuflicher Referent der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung tätig. Die Schwerpunkte seiner Arbeit sind die Geschichte des 20. Jahrhunderts, Pädagogik in Gedenkstätten, Bildung gegen Diskriminierung, Menschenrechtsbildung und Methoden der politischen Bildung. Er ist Gründungsmitglied und Vorstand des Vereins Lernen aus der Geschichte e.V. (Berlin).

Katharina Obens, studierte Medizin und Psychologie in Hamburg und Berlin und promoviert zurzeit zum Thema »Rezeption von NS-Opfern als Zeitzeugen bei Jugendlichen«. Die Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Psychotraumatologie, sozialpsychologische Holocaustforschung, qualitative Methoden und geschichts­didaktische Forschung. Zudem arbeitet sie als Dokumentarfilmerin an diversen Projekten mit Holocaust-Überlebenden. Sie ist seit 1993 Mitglied des Auschwitz-Komitees in der BRD e.V. und im Beirat der Organisation tätig.

- 1 Eine ausführlichere Darstellung der Vorüberlegungen, Durchführung sowie der Ergebnisse der Mikrostudie erscheint im Herbst 2009. Sie wird durch das Projekt »kunst-raum-erinnerung« herausgegeben und ist online verfügbar (<http://bildungsverbund.net/>).
- 2 Zum Begriff der Empathie in der historisch-politischen Bildung vgl. Emme 1996, Köbler 2000; 2007 und Abram 1996.
- 3 Aus Gründen der flüssigen Lesbarkeit des Textes haben wir uns gegen die gleichzeitige Nennung von männlichen und weiblichen sowie gegen inklusive Schreibweisen entschieden. Wo es möglich war, haben wir geschlechtsneutrale Formulierungen gewählt.
- 4 Eine Ausnahme bildet hier eine erste Untersuchung von Schiebel 2008.
- 5 Publierte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung liegen allein von den Sozialwissenschaftlern Eva Feldmann-Wojtachnia und Oliver Hofmann (2006) vor. Diese untersuchten Optimierungsmöglichkeiten von Zeitzeugenbegegnungen, jedoch ohne die Methode an sich zum Thema der Untersuchung zu machen. Die Psychologin Katharina Obens arbeitet derzeit an einer Dissertation »Zur Wirkung von Zeitzeugengesprächen auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher in Deutschland«. Erste Ergebnisse werden Ende 2009 vorliegen.
- 6 Die Mikrostudie wurde gemeinsam mit den Studierenden Justus Dreyling, Simon Gogl, Falko Grothe, Susanne Mampel und Katja Müller im Rahmen eines politikwissenschaftlichen Seminars am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2008 durchgeführt.
- 7 Alle Namen der befragten Zeitzeugen und Schüler wurden geändert.
- 8 Zur Verwendung des empirischen Verfahrens der Gruppendiskussion vgl. auch Kölbl 2006.

- 9 Die dokumentarische Methode als (sinn-)rekonstruierende Methode geht davon aus, dass kollektive Orientierungen arbeitsteilig in Gruppen von Jugendlichen zur Sprache gebracht werden und so die »diskursive Bildung des Geschichtsbewusstseins« (Bohnsack 2008:33) nachzuzeichnen ist. Sie macht »implizites Geschichtswissen explizit«. Wir haben im Folgenden versucht, vor allem den Gruppenfokuscharakter der Jugendlichen, d.h. die Passagen der Gruppendiskussionen, die sich durch Selbstläufigkeit, hohe interaktive und metaphorische Dichte auszeichneten, herauszuarbeiten. Eine abschließende Feinanalyse und Typenbildung wurde noch nicht vorgenommen.
- 10 Die historische Orientierungskompetenz soll jene Fähigkeiten der Schüler entwickeln, die es ihnen ermöglichen sich mit Hilfe ihres historischen Wissens und ihrer historischen Kompetenzen in der Gegenwart (und Zukunft) besser zurechtzufinden.
- 11 Alle Informationen sind einem ca. 100-minütigem themenzentrierten Interview entnommen, das wir im Rahmen der Mikrostudie im Sommer 2008 mit beiden führten.
- 12 Für die Mikrostudie zeichneten wir zwei Zeitzeugengespräche mit Jugendlichen sowie eine Begegnungsveranstaltung mit Multiplikatoren auf. In allen Gesprächen waren nicht nur die Choreographie, sondern auch viele Formulierungen und die Erzählstrukturen sehr ähnlich.
- 13 Wir verwenden einen psychologisch-soziologischen Generationen-Begriff, wie er in der Biografien-Forschung und Oral History üblich ist und keinen prägungstheoretischen historisch-soziologischen Zugang (vgl. Meseth 2006: 182f.). Als Markierung der Grenze zwischen dritter und vierter Generation dient dabei das Geburtsjahr der Großeltern vor oder nach 1930 und somit die Frage nach der persönlichen Schuldfähigkeit der Großeltern während des Nationalsozialismus (vgl. z. B. Zülsdorf-Kersting 2006: 73).
- 14 Meik Zülsdorf-Kersting (2008) unterscheidet mit diesen Begriffen unreflektiertes und nicht analytisches historisches Vorstellen von analytischem historischem Denken.
- 15 Die Feststellung prekärer Geschichtsbilder bei jungen Deutschen wird auch durch andere Studien gestützt; vgl. u.a. Zülsdorf-Kersting 2008, Ahlheim/Heger 2002, Silbermann/Stoffers 2000.
- 16 Eine Begründung für diese Äußerung ist sicherlich im Setting der Forschung zu vermuten. Wer etwas gelernt hat, gibt zu, vorher etwas nicht gewusst zu haben. Dies zuzugeben, halten wir weder für den Bildungshintergrund noch für die Altersgruppe der Befragten für typisch.
- 17 Als »Geschichts-Geschichten« bezeichnen wir nach dem narrativistischen Paradigma in der Geschichtswissenschaft und -didaktik jene Episoden aus der autobiografischen Selbstthematization der Zeitzeugen, welche sie auswählen, um sie als »lebendige Geschichte« exemplarisch den Schülern zu präsentieren.
- 18 Zur Bedeutung der Kollektivschuldthese und der so mystifizierten Schuld, die sich im Subjekt als diffuses Schuldgefühl abbildet und bei jungen Deutschen zur Bindung an das »deutsche Kollektiv« beiträgt – und dies bei gleichzeitiger schamvoller Ablehnung dieser »befleckten Identität«, vgl. Obens 2009.
- 19 Empathie verstehen wir als ein affektives »Mitfühlen« oder »Nachempfinden« des psychischen Zustandes einer anderen Person und kognitives »Sich-Hineinversetzen« in eine andere Person (Davis und Franzoi 1991). Perspektivenübernahme wird definiert als »Wahrnehmung und Übernahme der Handlungsperspektive Anderer, auch Dritter zum Wechsel der eigenen Perspektive, zur Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nah- und Fernstehender und dessen Ausweitung in Richtung auf allgemeinere Interessen.« (Behrmann/Grammes und Reinhardt 2004: 337). Wie schwer diese Konzepte voneinander abzugrenzen sind, zeigt sich dadurch, dass ein Lernprozess, der auf einen Perspektivwechsel zielt, Empathie voraussetzt. Gleichzeitig ist die Fähigkeit zum Perspektivwechsel die Voraussetzung für die Entwicklung von Empathie. Wer sich in andere einfühlen will, muss gelernt haben, seine eigenen Gefühle zu reflektieren und zu benennen. Erst dann wird es möglich, eine Situation aus der Perspektive einer anderen Person zu betrachten. So ist mit der Empathie im Zeitzeugengespräch quasi schon Voraussetzung, was gelernt werden soll.
- 20 Laut unseren Untersuchungen und informellen Befragungen, gehören die Fragen »Was haben Sie empfunden?« und »Wieso haben Sie nach all dem Schrecken überhaupt noch in Deutschland leben wollen, oder sind hierher zurückgekehrt?« zu den am häufigsten gestellten Fragen. Vgl. auch SZ vom 5. 6. 2009 »Die Pflicht, die Wahrheit zu sagen«, in: www.sueddeutsche.de/politik/528/471072/text/
- 21 Die autobiografische Selbstdarstellung von Holocaust-Überlebenden wird oft als besonders »authentisch« charakterisiert, weil der Zeuge in einem »autobiografischen Pakt« (vgl. Philippe Lejeune 1994) den nicht fiktionalen Status seines Erlebten garantieren kann.
- 22 Diese Interpretation verdanken wir einem Hinweis von Verena Haug.
- 23 Unter Authentizität verstehen wir »Echtheit, Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit«. In der pädagogischen Diskussion gehen, darauf hat jüngst der Geschichtsdidaktiker Michele Barricelli im Rahmen der Konferenz »Bildungsarbeit mit Zeugnissen von Opfern des Nationalsozialismus. Zeitzeugeninterviews mit Opfern des Nationalsozialismus« in Berlin hingewiesen, die folgenden Interpretationen durcheinander: historische Faktentreue, unverstellte Erfahrungsnähe oder wahrhaftige Wiedergabe des Erlebten.

- 24 Es gibt Indizien dafür, dass eine sympathische oder antipathische Wahrnehmung des Zeitzeugen einen großen Einfluss auf die Bereitschaft der Schüler hat, sich auch mit dem Gehörten auseinanderzusetzen. Diese Vermutung lässt sich im Untersuchungsfall nicht verifizieren, wird aber in der Kontrastierung mit einem anderen Zeitzeugengespräch deutlich: Ein anderer Zeitzeuge in einer im Rahmen des Dissertationsvorhabens von Katharina Obens untersuchten Gruppen wurde von den Schülern als »unsympathisch« charakterisiert, weil er den Schülern »suspekt« war. Diese Wahrnehmung wirkte sich sehr negativ auf die Rezeptionshaltung der Schüler aus. Jene waren im Nachgespräch weder fähig noch bereit auf die Fakten des Zeitzeugengesprächs einzugehen, sondern ausschließlich mit der Selbstpräsentation des Zeitzeugen beschäftigt (vgl. Obens, in Vorbereitung).

Literatur

- Abram, Ido (1996): Erziehung und humane Orientierung, in: Ido Abram/Matthias Heyl: Thema Holocaust Ein Buch für die Schule, Reinbek: Rowohlt, S. 11–60
- Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo (2002): Die unbequeme Vergangenheit. NS-Vergangenheit, Holocaust und die Schwierigkeiten des Erinnerns, Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag
- Arnold, Rolf (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt
- Behrmann, Günther/Grammes, Tilman/Reinhardt, Sybille (2004): Sozialwissenschaftlicher Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Thesen zur Entwicklung eines Kerncurriculums, in: GPJE (Hg.): Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards, Schwalbach: Wochenschau-Verlag
- Borries, Bodo von (2004): Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde und theoretische Erwägungen, in: Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Ansprüche und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/Main: Campus, S. 268–297
- Davis, Mark H./Franzoi, Stephen L. (1991): Stability And Change in Adolescent Self-Consciousness And Empathy, in: Journal of Research in Personality, 25, S. 70–87
- Feldmann-Wojtachnia, Eva/Hofmann, Oliver (2006): Erinnern, begegnen, Zukunft gestalten. Evaluation des Förderprogramms »Begegnungen mit Zeitzeugen – Lebenswege ehemaliger Zwangsarbeiter«, München: CAP, Bd. 9 der Schriftenreihe der Forschungsgruppe Jugend und Europa
- Fritz Bauer Institut/Elm, Michael/Köbler, Gottfried (Hg.) (2007): Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung, Jahrbuch zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/Main: Campus
- Geertz, Clifford (1999): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 9 (6. Aufl.)
- Günther-Arndt, Hilke (Hg.) (2005): Geschichtsunterricht und Didaktische Rekonstruktion, Oldenburg: Didaktisches Zentrum (Oldenburger VorDrucke 519)
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3, 3, S. 3–18
- Körber, Andreas (2008): Kompetenz(en) zeitgeschichtlichen Denkens. Eine Skizze, in: Michele Barricelli/Julia Hornig (Hg.): Aufklärung, Bildung, »Histotainment? – Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, S. 43–66
- Köbler, Gottfried (2007): Gespaltenes Lauschen. Lehrkräfte und Zeitzeugen in Schulklassen, in: Fritz Bauer Institut/Michael Elm/Gottfried Köbler (Hg.): Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung, Jahrbuch zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/Main: Campus, S. 176–191
- Köbler, Gottfried (2000): Perspektivenwechsel. Vorschläge für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, in: Bernd Fechner/Gottfried Köbler/Till Liebertz-Groß (Hg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/München: Juventus, S. 193–206
- Lenz, Claudia/Moller, Sabine (2006): Die Gegenwart in der Vergangenheit. Gruppendiskussionen über den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust in (Ost)Deutschland und Norwegen, Psychologie & Gesellschaftskritik 118, 30, S. 57–81
- Meseth, Wolfgang (2006): Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur, Frankfurt/Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M., Fachbereich Erziehungswissenschaften
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (2004): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/Main: Campus

- Michelsen, Jens/Heinker, André (2006): Fragestellung zur De-Konstruktion von Zeitzeugennarrationen als Aufgabe und Beitrag zum historischen Lernen, in: Andreas Körber/Oliver Baeck (Hg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion, Neuried: Ars Una, S. 62–79
- Obens, Katharina (2009): Generation der Scham? Eine Reanalyse sozialwissenschaftlicher Forschung zu Schuld- oder Schamgefühlen in der 3. Generation der Täter- und Mitläufer, in: Maja Figge/Konstanze Hanitzsch/Nadine Teuber (Hg.): Scham und Schuld. Geschlechter(sub)texte der Shoah, Reihe Gender codes, Transkriptionen zwischen Wissen und Geschlecht, Bielefeld: transcript Verlag (in Vorbereitung)
- Rommelspacher, Birgit (1995): Schuldlos – Schuldig? Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen, Hamburg: Konkret Literatur Verlag
- Rosenthal, Gabriele (1997): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Holocaust und von Nazi-Tätern, Gießen: Psychosozial-Verlag
- Schreiber, Waltraud (2009a): Zeitzeugengespräche führen und auswerten, in: Waltraud Schreiber/Katalin Arkossy (Hg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen, in: Themenheft Geschichte 4, Neuried: Ars Una, S. 21–28
- Schreiber, Waltraud (2009b): Kompetenzen historischen Denkens. Grundlagen für den Umgang mit Geschichte in der Geschichtswissenschaft, der Geschichtskultur, im Geschichtsunterricht, verdeutlicht am Beispiel von Zeitzeugengesprächen, (PPT des gleichnamigen Vortrags), unter: www.uni-marburg.de/zfl/aktuelles/events/20090114rvschreiber
- Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas u.a. (2006): Historisches Denken – Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried: Ars Una
- Silbermann, Alphonso/Stoffers, Manfred (2000): Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland, Berlin: Rowohlt
- Stiftung »Erinnerung, Verantwortung und Zukunft« (Hg.) (2009): Zeugen und Zeugnisse. Bildungsprojekte zur NS-Zwangsarbeit mit Jugendlichen, unter: www.stiftung-evz.de/w/files/publikationen/publ_zeugen_und_zeugnisse_endfassung.pdf
- Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline (2002): »Opa war kein Nazi«. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2008): Sechzig Jahre danach. Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, Münster: LIT Verlag
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2006): Identitätsstiftung durch das Grauen? Jugendliche und das Thema »Holocaust«. in: Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Themenheft. Über Verbrechen reden. Umgang mit Menschenrechtsverbrechen in globaler Perspektive, Zeitschrift für Genozidforschung. Strukturen, Folgen, Gegenwart kollektiver Gewalt, Vol. 7, 2, 2006, S. 67–90