

Katharina Obens/ Christian Geißler-Jagodzinski

„Dann sind wir ja auch die letzte Generation, die davon profitieren kann“

Erste Ergebnisse einer empirischen Mikrostudie zur Rezeption von Zeitzeugengesprächen bei Jugendlichen/jungen Erwachsenen

Die Mikrostudie wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Modellprojekt kunst - raum - erinnerung des Bildungsverbund für die IJBS Sachsenhausen durchgeführt. kunst - raum - erinnerung wird im Rahmen des Bundesprogramms VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“, sowie durch das Land Brandenburg und die Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten gefördert.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Stiftung
Brandenburgische
Gedenkstätten



Brandenburg
Ravensbrück
Sachsenhausen
Heinrich-Grüber-Platz
16515 Oranienburg
Telefon: 03301 / 81 09 12
Telefax: 03301 / 81 09 28

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	4
1.1 Zum Aufbau des Beitrags.....	6
2 Die Methode „Zeitzeugengespräch“	7
2.1 Wer ist ein „Zeitzeuge“?.....	7
2.2 Holocaust-Überlebende als Zeitzeugen	9
2.3 Historisch objektive Wahrheit oder subjektive Erinnerung?	11
2.4 Das Zeitzeugengespräch – Königsweg oder Sackgasse?.....	14
3 Rahmenbedingungen der Mikrostudie	18
3.1 Die Zeitzeugen Yael und Aron Weissberg	18
3.2 Untersuchungsmethode.....	20
3.3 Gesprächsteilnehmer und Interviewpartner	21
3.4 Ablauf der Gespräche.....	23
4 Ergebnisse der Mikrostudie	25
4.1 „Nachvollziehen, wie es wirklich war“ – Sichtweisen auf „Zeitzeugen“ und das „Zeitzeugengespräch“.....	25
4.1.1 „Dass man Fragen stellen kann und die auch beantwortet kriegt“.....	25
4.1.2 „so was in der Art kannte ich schon von meinen Urgroßeltern“.....	26
4.2 „Eigentlich nicht soviel Neues“ – Historisches Lernen im Zeitzeugen- gespräch.....	28
4.2.1 Eine Verpflichtung zum lebenslangen Lernen über den Nationalsozialismus.....	29
4.2.2 Hitler ist ´s gewesen?.....	30
4.2.3 Alle waren irgendwie Opfer.....	31
4.2.4 Man konnte ja nichts wissen.....	33
4.2.5 Etwas Neues lernen?.....	37
4.3 „Was mir jetzt so im Kopf geblieben ist“ – Relevante Episoden des Zeitzeugengesprächs.....	38
4.4 „Wir tragen es immer mit“ – Eigeninitiierte Aktualisierungen und Gegenwarts- bezüge der Schülergruppen.....	41
4.5 „Das solche Sachen sich nie wiederholen sollen“ – Zur Rezeption externer Aktualisierungen und Gegenwartsbezüge	44
4.6 „Das kann ich mir vorstellen“ – Empathische Annäherung und Perspektivwechsel im Zeitzeugengespräch	45
4.7 „Hab ein positives Bild von den beiden bekommen“ – Strukturierende Elemente der Interaktionssituation „Zeitzeugengespräch“	50
4.7.1 Antipathie/Sympathie	51
4.7.2 Authentizitätsbegehren.....	52
4.7.3 Überwältigung.....	54
4.8 „Die Deutschen, die Nazis und die Juden“ – Selbstverortung, Differenzkonstruktion, Differenzbewusstsein und andere Schwierigkeiten mit Identitäten und Perspektiven (Gemeinsam mit Katja Müller).....	56
5 Fazit	59
5.1 Familiäre Bezüge und kollektive Selbstverortung als Rezeptionshemmnis?..	60
5.2 Kompetenzerwerb im Zeitzeugengespräch?.....	61
5.3 Begegnung mit Zeugen vs. Begegnung mit Zeugnissen.....	63

6 Literatur.....	65
7 Auswahlbibliographie zur Methode „Zeitzeugengespräch“.....	68
8 Quellen.....	69
9 Transkriptionslegende.....	69

Zu den Autor/innen:

Katharina Obens, geb. 1976 in Hamburg, studierte Medizin und Psychologie in Hamburg und Berlin und promoviert zur Zeit zum Thema "Rezeption von NS-Opfern als Zeitzeugen bei Jugendlichen". Die Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Psychotraumatologie, sozialpsychologische Holocaustforschung, qualitative Methoden und geschichtsdidaktische Forschung. Sie ist seit 1993 Mitglied des Auschwitz-Komitees in der BRD e.V. und im Beirat der Organisation tätig.

Christian Geißler-Jagodzinski, geb. 1976 in Leipzig, ist ausgebildeter Sonderpädagoge und seit 2001 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).

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. Ihnen sei an dieser Stelle nochmals herzlich für die Unterstützung beim Erheben und Auswerten der Daten gedankt. Der Abschnitt „`Die Deutschen, die Nazis und die Juden´ – Selbstverortung, Differenzkonstruktion, Differenzbewusstsein und andere Schwierigkeiten mit Identitäten und Perspektiven“ wurde in Zusammenarbeit mit Katja Müller verfasst.

1 Einleitung

Mit dem Gedanken ihre Generation sei die letzte, die von Gesprächen mit Zeitzeugen des Nationalsozialismus profitieren kann schließt die 18-jährige Sophia¹ an die aktuelle Debatte in der historisch-politischen Bildung über den Nationalsozialismus an. Es geht dabei um die Frage, wie sich diese Bildung verändert, wenn eine Begegnung mit Überlebenden nicht mehr möglich ist. Das hohe Alter der Überlebenden und der Tod vieler, die die Zeitzeugenarbeit viele Jahre übernommen hatten, führt seit mehr als 15 Jahren zu einer Situation, in der die Notwendigkeit des Nachdenkens über eine historisch-politische Bildung ohne die Realbegegnung mit Zeitzeugen konstatiert und über Substituierungsmöglichkeiten für diese Gespräche nachgedacht wird. Besonderen Nachdruck erhält die Debatte durch die große Bedeutsamkeit und Wirkung, die den Gesprächen im Vergleich zu anderen Formaten der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus zugesprochen wird. Insbesondere sollen Zeitzeugengespräche eine empathische Annäherung an das historische Geschehen auch für die Lernenden erreichen, die sich mit kognitiv anspruchsvollen Erschließungswegen wie Museen oder Lehrbuchtexten schwer tun. Dabei fehlen Untersuchungen zu nahezu allen Aspekten dieses Bildungsarrangements. Zwar existieren hilfreiche Materialien zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Zeitzeugenbegegnungen, die sich im Wesentlichen jedoch auf die praktischen Erfahrungen der jeweiligen Autor/innen, nicht jedoch auf empirische Ergebnisse stützen.

Dieses Desiderat war unser der Ausgangspunkt. Wir wollten wissen, wie Sophia und andere von Begegnungen mit Überlebenden profitieren. Am Ende des Zeitraumes, in dem Zeitzeugengespräche noch problemlos möglich waren, versuchen wir mit unseren Ergebnissen zu beschreiben, welche pädagogischen Potentiale in Zeitzeugengesprächen liegen. Was lernen Jugendliche/junge Erwachsene aus Zeitzeugengesprächen? Erwerben sie in diesen Gesprächen Kenntnisse, die ihnen dazu verhelfen, die Geschichte der NS-Verbrechen komplexer zu verstehen? Welchen Einfluss haben Zeitzeugengespräche auf die Einstellungen der Lernenden? Welche Rolle spielt die von vielen Pädagogen als bedeutsam wahrgenommene „Emotionalität“ in den Gesprächen? Welche Faktoren tragen zum Gelingen oder Misslingen der Interaktionssituation „Zeitzeugengespräch“ bei? Ziel der Untersuchung war es, das Vorwissen, die Konzepte und Perspektiven der Schüler²

¹ Das Zitat ist aus einer Gruppendiskussion entnommen. Die Namen der Interviewten und der Orte wurden geändert.

² 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.

empirisch mit qualitativen Methoden zu erfassen um eine sinnvolle didaktische Strukturierung des Lerngegenstands erreichen zu können.³ Dazu untersuchten wir im Sommer 2008 zwei Zeitzeugengespräche des Ehepaars Weissberg mit Jugendlichen/jungen Erwachsenen und führten in diesem Rahmen Interviews mit ca. 20 Personen.

Das Verständnis von Lernen als einem konstruktiven, rekonstruktiven und dekonstruktiven Prozess ist grundlegend für die Konstruktion unserer Studie und bildet den Hintergrund für die Interpretation der Ergebnisse. Historisches Lernen verstehen wir als einen aktiven Konstruktionsprozess.⁴ Erfahrungen oder andere Lerngegenstände werden weder passiv abgebildet noch auf eine objektiv vorhersehbare und bei allen Menschen gleiche Weise angeeignet. Lernende konstruieren ihr Wissen und ihren Erfahrungsbestand und erzeugen dabei individuelle Wirklichkeiten. Diese individuelle Wirklichkeit – das (innere) Bild von dem was „normal“, „richtig“ oder „wahr“ ist – ist Ausgangspunkt für die Rezeption von neuem Wissen oder neuen Erfahrungen. Lernen stellt in diesem Verständnis eine Form des „Anschlusslernens“ dar.⁵ Aussagen über die Vergangenheit sind nur mittels logischer Erzählungen (Narrative) vorstellbar, denn historisches Wissen ist immer partikular bzw. fragmentarisch und perspektivisch.

In ihrem Konstruktionsprozess sind Menschen jedoch nicht völlig frei. Ihre Umwelt ermöglicht ihnen spezifische Erfahrungen und legt ihnen spezifische und kontextgebundene Interpretationen dieser Erfahrung nahe. In den von uns untersuchten Gesprächen lässt sich dies am folgenden Beispiel beschreiben: Die Jugendlichen äußern sich überrascht, wie lebendig und lebensfroh Yael und Aron Weissberg auf sie gewirkt hätten. Fasziniert sind sie von der offenen Zuneigung der beiden füreinander. Entsprechend dem beschriebenen Lernverständnis könnte man folgende Vermutungen über die (innere) individuelle Wirklichkeit der Jugendlichen anstellen: Zeitzeugen der NS-Verbrechen sind keine offenen fröhlichen Menschen; sowie: Alte Menschen zeigen ihre Liebe zueinander nicht offen. Im Kontakt mit den Weissbergs kommt es für die Jugendlichen möglicherweise zu einer Irritation und zu

³ vgl. Günther-Arndt 2005

⁴ Das Verständnis von Lernen als einem konstruktiven, rekonstruktiven und dekonstruktiven Prozess – in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theorie stehen dafür Begriffe wie „Mentale Modelle“ („conceptions“) oder der für die politische Bildung bedeutsame „Deutungsmusteransatz“ – war grundlegend für die Konstruktion unserer Studie und bildet den Hintergrund für die Interpretation der Ergebnisse. Daher wählten wir einen Ansatz auf der Basis des Modells der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al. 1997). Dieses Modell betont den Zusammenhang inhaltlicher und didaktischer Aspekte des Unterrichtsgeschehens (Kattmann et al. 1997:5) und entspricht dem „konstruktivistischen Grundverständnis des Modells: vom Schüler auf den Gegenstand“ (Günther-Arndt 2005:4). Neben einer hier nur im Ansatz leistbaren fachlichen Klärung des Lerngegenstands (Darstellung der historischen Konzepte die die Zeitzeugen im Zeitzeugengespräch vertreten) wollen wir auch eine empirische Untersuchung der Schülervorstellungen zum Unterrichtsgegenstand leisten.

⁵ Neuere Ansätze dieses Lernverständnisses basieren u.a. auf den Arbeiten von Jean Piaget, Leonid Wygotzki oder John Dewey. Neben intentionalem Lernen fasst dieses Lernverständnis auch Prozesse des zufälligen und informellen Lernens.

einer Umorganisation dieser Wissensbestände. Damit die Jugendlichen diese Beobachtungen überhaupt beschreiben können, benötigen sie jedoch Erfahrungsbestände u.a. zu folgenden Fragen: Was könnte Yael und Aron Weissberg in ihrer Jugend passiert sein und wie könnten sie dies verarbeitet haben? Wie äußern Menschen ihre Zuneigung? Welche altersbedingten Unterschiede gibt es für Zuneigungsbekundungen, so dass einige „normal“ und erwartbar, andere aber überraschend sind?

1.1 Zum Aufbau des Beitrags

Im zweiten Abschnitt werden wir in das „Zeitzeugengespräch“ als spezifische Methode der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus einführen. Wir versuchen so, einen Kontext für die Ergebnisse der Mikrostudie zu entwickeln. Ein Schwerpunkt liegt auf einer nochmaligen Problematisierung der Methode. Da für viele Pädagogen trotz häufigen Einsatzes des Zeitzeugengesprächs ungeklärt zu sein scheint, ob es sich dabei z.B. um eine intergenerationelle Begegnung, *Oral History* als Ergänzung des Geschichtsunterrichts oder als Ersatz desselben, eine Abwechslung im grauen Lernalltag oder um eine emotionale Einstimmung auf einen Gedenkstättenbesuch handelt, erscheint es uns wichtig, Möglichkeiten, Grenzen und Fallstricke der Methode aus unserer Perspektive zu beschreiben.

Im dritten Abschnitt werden die Forschungsmethode, das Setting der Gespräche sowie die interviewten jungen Erwachsenen und die Zeitzeugen als Akteure des Gesprächs und der Interviews vorgestellt. Ihnen folgen im vierten Teil die empirischen Ergebnisse der Mikrostudie. Schwerpunkte bilden der Zuwachs an historischem Wissen, die empathische Annäherung an die Zeitzeugen in der Begegnung und an die Personen im historischen Geschehen sowie die Differenzkonstruktionen der Jugendlichen.

2 Die Methode „Zeitzeugengespräch“

2.1 Wer ist ein „Zeitzeuge“?

Zeitzeugen sind Menschen, die öffentlich Auskunft über historisches Geschehen geben, an welchem sie Teil hatten. Sie haben das, was sie bezeugen am eigenen Leib erfahren; sie „verkörpern“ es. Dies kann im Rahmen einer Gesprächsrunde, in einer Schulklasse oder durch Medienberichte über Zeitzeugenbesuche geschehen. In jedem Fall wird der Zuhörer zum „Ohrenzeugen“ und trägt das Gehörte selbst weiter. Dieses sekundäre Bezeugen erfordert ein aktives, empathisches Zuhören und die Übernahme von Verantwortung für den Wahrheitsanspruch des Zeugnisses. Es geht also um mehr als nur darum über Ereignisse zu sprechen. Die Auskünfte der Zeitzeugen fordern eine Reaktion, eine Positionierung heraus, aus der Konsequenzen für Denken und Handeln erwachsen.

Der Terminus „Zeitzeugen“ scheint zumindest aus der Perspektive der pädagogischen Arbeit untrennbar mit der Gruppe der Überlebenden der NS-Verbrechen verknüpft. Die Stimmen der Überlebenden liefern einen anderen Blick auf die NS- und Herrschaftsgeschichte. Zeitzeugen des NS verstehen sich selbst dabei nicht nur als „historische Zeugen“ (Assmann 2007:39), mittels derer historisches Geschehen rekonstruiert werden kann. Zugleich ist der Perspektive der Überlebenden ein unmittelbarer Wahrheitsanspruch eingeschrieben.⁶ Sie bezeugen Verbrechen, derer sie nicht nur Zeuge, sondern deren Opfer sie wurden. Das Zeugnis ist sowohl Anklage der Verbrechen als auch Totenklage für die Ermordeten. So verbinden sich in diesen Zeugnissen die Berichte über das Geschehene mit einer Aufforderung und Mahnung – an die Zuhörenden und Nachgeborenen.

Den Zeitzeugenberichten werden in unterschiedlichen öffentlichen Kontexten verschiedene Funktionen zugewiesen. In der geschichtswissenschaftlichen Forschung dienen sie als Quellen, mit denen die subjektive Verarbeitung von Geschichte nachvollzogen wird. In journalistischen Beiträgen oder Fernsehsendungen aus dem Bereich des „Histotainments“⁷ werden sie als beglaubigende oder illustrierende „O-Töne“ der jeweiligen historischen Erzählung eingesetzt. In den Zeitzeugengesprächen der schulischen und außerschulischen Bildung treffen sie Zeitzeugen als Augenzeugen (bzw. Experten) auf Jugendliche, denen sie einen Einblick in ein historisches Geschehen ermöglichen sollen. In allen

⁶ Zeugen der Zeit aus der Tätergesellschaft hingegen können diesen Wahrheitsanspruch per se nicht erfüllen. Ihnen ist auf Grund ihrer Beteiligung oder ihres Zuschauens eher an einer Verhüllung denn an einer radikalen Aufarbeitung gelegen.

⁷ Stilbildend für Histotainment-Formate sind seit den 1990er Jahren die ZDF-Dokumentationen unter der Redaktion von Guido Knopp (Vgl. Elm 2008).

diesen Kontexten stellen die Zeitzeugen für die Nachgeborenen eine Projektionsfläche dar, sind mit stereotypen Vorstellungen behaftet und es werden oft hohe Erwartungen an ihre Berichte geknüpft. Nicht zuletzt können Zeitzeugen auch eine moralische Orientierung für all diejenigen bieten, die sich (als Enkel und Urenkel der Täter) kritisch auch mit den gesellschaftlichen Folgen des Nationalsozialismus auseinandersetzen wollen.

Seit den 1970er Jahren finden vermehrt Kontakte von Jugendlichen und Überlebenden der deutschen Konzentrations- und Vernichtungslager, ehemaligen Widerstandskämpfern, Roma und Sinti und anderen Opfern der NS-Politik in Schulen, aber auch an Orten der außerschulischen Bildung wie in KZ-Gedenkstätten, statt. Die Überlebenden stellen sich dabei teilweise schon jahrzehntelang diesem traumatischen Kapitel ihres Lebens, weil sie es als ihre Pflicht begreifen zu erzählen, damit es, so die Auschwitz-Überlebende Esther Bejarano, „nie wieder geschehe“ (1989:32). Da nicht-jüdische Deutsche als ehemalige Täter, Mitläufer oder Zuschauer mehrheitlich schweigen, stellen die Überlebenden „das letzte lebendige Bindeglied [dar – die Aut.], das uns heute noch mit der Zeit der NS-Diktatur verbindet“ (Assmann 2007:41). Die ihnen zugeschriebene und gleichzeitig von ihnen selbst formulierte Aufgabe ist es, die Erinnerungen der Opfer vor dem Vergessen zu bewahren und fest im kollektiven Gedächtnis zu verankern.

Bereits heute sind verschiedene „Epochen der Zeitzeugenschaft“ abgrenzbar. In den 1970er Jahren positionierten sich ehemalige Widerstandskämpfer als Zeitzeugen im Widerspruch zur herrschenden Meinung zum Nationalsozialismus und kreierten so eine „Gegenerzählung“. Ende der 1980er Jahre kam es in der Bundesrepublik dann zur Begründung des „Paradigmas der Erinnerung“.⁸ Die Geschichte der NS-Verbrechen wurde zu einer Geschichte, die erinnert werden sollte und aus der man etwas lernen könne.⁹ Vergangenheit war nun mehr etwas, dass man (ge-)brauchen konnte und nicht mehr vergessen sollte.¹⁰ Damit einher ging ein Interesse an „human stories“ von Überlebenden. Diese sollten nicht verstören, also z.B. politisiert

⁸ Das (kulturwissenschaftliche) „Paradigma der Erinnerung“ gründet sich u.a. auf die Gedächtnistheorien von Maurice Halbwachs und seinem Begriff vom „*mémoire collective*“ (vgl. Das kollektive Gedächtnis, Frankfurt a.M. 1985) und dem „kulturellen Gedächtnis“ nach Jan Assmann (vgl. Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1992) und Aleida Assmann (Vgl. Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999)

⁹ Zur kritischen Diskussion der „Pädagogisierung“ der gesellschaftspolitischen Fragen zu den Konsequenzen der NS-Verbrechen vgl. Meseth 2006.

¹⁰ Zu Fragen der Konjunkturen öffentlicher Erinnerungen vgl. z.B. Assmann, Aleida/ Frevert, Ute: Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Deutsche Verlags-Anstalt (DVA), Stuttgart 1999

oder inhaltlich ambivalent sein, sondern den Rezipienten die Perspektivübernahme bis hin zu vorbehaltloser Identifikation ermöglichen¹¹.

Seit dem Ende der 1990er Jahre erfährt der Begriff der „Zeitzeugen“ eine Erweiterung. So werden vermehrt auch „Mitläufer“ oder „Zuschauer“ zu ihrer Geschichte befragt, die während der NS-Zeit nicht aktiv handelnd an Verbrechen beteiligt waren, aber Verfolgten auch nicht geholfen hatten. Auch vertriebene Deutsche aus heute polnischen oder tschechischen Gebieten werden ebenso als Zeitzeugen in Schulen eingeladen, wie ehemalige Häftlinge der Staatsicherheitsgefängnisse unter dieser Bezeichnung Führungen durch diesselben Gebäude anbieten. Auch bei den von uns untersuchten Jugendlichen ist die Vervielfältigung des Begriffs festzustellen. So beziehen sich unsere Interviewpartner aus P-Stadt vergleichend immer wieder auf Begegnungen mit Personen, die über ihre DDR-Geschichte(n) berichten. Aktuell wird den so genannten 68ern ein Zeitzeugenstatus zuerkannt, seit sie in zahlreichen Medienbeiträgen aber auch in pädagogischen Veranstaltungen über die Studentenbewegung, die Kommune 1 oder den „Deutschen Herbst“ berichten.

2.2 Holocaust-Überlebende als Zeitzeugen

Die Zeugnisse von Opfern der NS-Verbrechen unterscheiden sich grundlegend von Zeugnissen der deutschen Mehrheitsbevölkerung. Viele der Zeitzeugen sind Überlebende des Holocaust oder der politisch und rassistisch motivierten Verfolgungspolitik und berichten von stark traumatisierenden Erlebnissen. Sie legen deshalb Zeugnis ab „von Erfahrungen, die ihnen paradoxerweise oft selbst nicht gänzlich zur Verfügung stehen, deren Ursprung nicht immer klar ist und die sie möglicherweise nicht verstehen“ (Baer 2000: 10). Dieses Trauma hat, wie der Psychoanalytiker Dori Laub ausführt, immer auch Auswirkungen auf die Zuhörenden: „Das Bezeugen des Traumas schließt den Zuhörer mit ein, indem dieser Zuhörer als eine leere Fläche fungiert, auf der das Ereignis zum ersten Mal eingeschrieben wird. Die Person, die dem Trauma zuhört, wird zudem Teilnehmerin oder Teilhaberin des traumatischen Ereignisses: Durch das bloße Zuhören wird sie zu jemandem, der das Trauma zumindest teilweise in sich selbst erlebt.“ (Laub 2000:68) Zeitzeugen und Zuhörer können im gemeinsamen Gespräch also traumatische Situationen erfahren.

¹¹ Die Pädagogin Barbara Thimm hat darauf hingewiesen, dass zu den Zeitzeugengesprächen nur diejenigen Überlebenden eingeladen werden, die ins Leben zurückfinden konnten und die nicht aufgegeben haben. Die Botschaft von einem gänzlich zerstörten Vertrauen und einer Unfähigkeit, aufgrund der Erlebnisse Beziehungen einzugehen wäre für die Zuhörenden nicht erträglich. (B. Thimm in: Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ 2009: 92)

Daraus resultiert für Pädagogen eine besondere und schwierige Aufgabe. Sie müssen nicht nur den Erkenntnisprozess der Lernenden fördern und diese unter Umständen bezüglich emotionaler An- und Überforderungen stützen. Auch den Überlebenden müssen sie zuhören, denn auch sie dürfen mit ihrer Erzählung nicht allein gelassen werden. Als Therapeuten, die nicht therapieren wollen und können sowie als den Lernenden zugewandte verstehende Pädagogen sind Lehrkräfte mit Anforderungen konfrontiert, die vielfacher Qualifikationen bedürfen (vgl. Kößler 2007:182). Zudem befinden sich die Pädagogen in der paradoxen Situation, mittels der Methode Zeitzeugengespräch „Empathie“ erreichen zu wollen, die sie, wenn sie den Überlebenden gegenüber verantwortungsvoll agieren möchten, eigentlich voraussetzen müssen. Sonst fehlt den Lernenden die Möglichkeit, den Bericht angemessen nachzuvollziehen ebenso, wie den Zeitzeugen ein Auditorium vorenthalten wird, das sie in ihrer schwierigen Aufgabe unterstützt.

Erschwerend für die empathische Zuwendung zu den Zeitzeugen können dabei nicht reflektierte Gefühle von Scham und Schuld¹² auf Seiten der (nicht-jüdischen autochthon deutschen) Lernenden aber auch der Pädagogen sein: Überlebende der NS-Verbrechen weisen (bewusst oder unbewusst) die zahlenmäßig größte Gruppe der Zuhörenden – die Nachfahren der Täter, Mitläufer oder Zuschauer – auf ihre familiäre Verstrickung in den Nationalsozialismus hin. Dass sich die Jugendlichen/jungen Erwachsenen mit dieser Frage beschäftigen, zeigen unsere Interviews. Sie rekurrieren ungefragt auf ihre (Ur-)Großeltern, die sie in der Retrospektive als „Widerstandskämpfer im Kleinen“ darstellen und wenig plausible und unwahrscheinliche Geschichten von Widerstand und Judenrettung erzählen, die das Forschungsteam um den Sozialpsychologen Harald Welzer als „kumulative Heroisierung“ (2002:81ff) bezeichnete.

All dies gilt es für Lehrkräfte zu bedenken, wenn in pädagogischen Settings Zeitzeugengespräche mit Überlebenden traumatischer Ereignisse realisiert werden sollen. Wir wollen dabei nicht von diesen Begegnungen abraten, wohl aber auf die Komplexität dieser Vorhaben und die Notwendigkeit einer genauen Vorbereitung verweisen. Dafür stehen theoretische Überlegungen und auf den Einsatz in der Praxis orientiertes Material zur Verfügung.¹³ Dieses wird jedoch, das zeigen Berichte von Kollegen ebenso wie unsere Erfahrungen im Forschungsprozess, nur selten genutzt.

¹² Vgl. Zur Scham als Lernhindernis siehe auch von Borries 2007 und Marks 2004. Zu besonderen Aspekten dieser Scham in der Realbegegnung mit Zeitzeugen vgl. Obens 2009

¹³ In der Literaturliste finden Sie auf Seite 68 eine Auswahlbibliographie für Überlegungen und Materialien zur Vorbereitung von Zeitzeugengesprächen.

2.3 Historisch objektive Wahrheit oder subjektive Erinnerung?

Das Gespräch mit Zeitzeugen im Unterricht oder außerschulischen Aktivitäten wird häufig als eine Form der Arbeit mit *Oral History* bezeichnet. Somit wird Bezug auf eine in Deutschland junge Richtung innerhalb der Geschichtswissenschaft genommen, die in den skandinavischen Ländern, Polen und den USA schon seit dem 19. Jahrhundert zu den üblichen Arbeitsweisen von Historikern gehört. Aus der US-amerikanischen Elitenforschung kommend, entwickelte sich die *Oral History* zu einem Instrument zur Erforschung von Alltagsgeschichte. Mittels der Befragung von „ganz normalen Menschen“ sollte die Bedeutung der Alltagsgeschichte herausgestellt und die offizielle, an „wichtigen“ Personen und Ereignissen orientierte (Herrschafts-)Geschichte demokratisiert werden. Die deutsche Geschichtswissenschaft sträubte sich lange Zeit gegen die Befragung von Zeugen als „subjektive“ Quellen, die sich mit dem absoluten Objektivitätsanspruch des deutschen Historismus nicht vereinbaren ließen.¹⁴ Seit den 1970er Jahren gewann die *Oral History* jedoch langsam auch hierzulande an Popularität. Mit den in den 1980er Jahren boomenden Erinnerungsdiskursen setzte sich die Erkenntnis durch, dass Zeitgeschichtsforschung zu einem wesentlichen Anteil aus den Erzählungen von Zeitzeugen schöpft. Zudem wurde deutlich, dass ein Großteil des heutigen Wissensstandes zu den nationalsozialistischen Verbrechen auf den Aussagen der Verfolgten und den mündlichen Überlieferungen oder schriftlichen Aufzeichnungen der Opfer basiert. Ohne diese Zeugnisse ließe diese Geschichte sich nur aus den Dokumenten der Täter und Mitläufer rekonstruieren.

In der Geschichtswissenschaft ist *Oral History* eine hermeneutische Methode, mit der mündliche Quellen hergestellt und dann bearbeitet bzw. interpretiert werden. Das zentrale Interesse der *Oral History* liegt auf der subjektiven Erfahrung einzelner Menschen und deren Verarbeitung dieser Erfahrung (Erinnerung). Untersuchungsgegenstand ist die aktive Kombination subjektiver Geschichte(n) mit kollektiver Erinnerung. Erzählt z.B. jemand über ein Ereignis, das mehr als 70 Jahre vergangen ist und dieses Ereignis ist seitdem öffentlich und für die erzählende Person wahrnehmbar in Zeitungen, Filmen, Büchern oder im Schulunterricht verhandelt worden, so kann davon ausgegangen werden, dass all dieses im Nachhinein angesammelte Wissen den Erinnerungsbericht beeinflussen und verändern wird. Erinnerung wird somit als subjektives und produktives Verfahren verstanden. Erlebnisse und Ereignisse werden also nicht so wiedergegeben, wie sie

¹⁴ Es lässt sich vermuten, dass die späte Verbreitung der *Oral History* in Deutschland auch damit zu erklären ist, dass nach 1945 kaum jemand Genaueres über die Verstrickung der „ganz normalen Deutschen“ in das NS-System und die NS-Verbrechen wissen wollte, um die Legenden der „unschuldig Verführten“ oder der „sauberen Wehrmacht“ aufrecht zu erhalten. Zur „zeitverzögerten“ Einführung der „*Oral History*“ in der BRD vgl. von Plato 2007: 141

passiert sind, sondern wie sie von Einzelnen wahrgenommen wurden. Sie werden auch nicht so wiedergegeben, wie sie während des Geschehens wahrgenommen wurden, sondern es wird später Erlebtes/Rezipiertes eingebaut und so neue Sinnzusammenhänge erschaffen. Oral History beschäftigt sich also mit der Untersuchung der Verarbeitung von historischen Ereignissen oder Erlebnissen und den Veränderungen der Selbstbeschreibung von Menschen in ihrer/der Geschichte. Die Geschichtswissenschaft verwendet dazu sog. lebensgeschichtliche Interviews, aber auch andere autobiographische Zeugnisse wie Tagebücher. Diese Quellen sollen durch die Historiker/innen so wenig wie möglich beeinflusst werden. Deshalb werden in den Interviews nur wenige Fragen gestellt, zu denen die Befragten frei assoziieren bzw. erzählen sollen. Jedwede „Formung“ der Quelle sollte durch die Historiker kenntlich gemacht werden, denn sie beeinflusst die Produktion der historischen Quelle. Wie jede andere historische Quelle müssen Interviews oder Tagebücher in ihrer wissenschaftlichen Verarbeitung quellenkritisch betrachtet und interpretiert werden.

Im pädagogischen Zeitzeugengespräch hingegen werden die Zeitzeugen oft als personifizierte, wandelnde unverfälschte Geschichte befragt. Zwar wird einerseits festgestellt und auch festgelegt, dass es um eine subjektive (Über-)Lebensgeschichte handelt, schließlich geht es ja um das „Selbsterlebte“, das „authentisch“ bezeugt werden soll. Andererseits soll aber nicht erzählt bzw. bezeugt werden, was erinnert wird, sondern das, was sich damals ereignete. Ziel der Gespräche ist, dass sich den zumeist jugendlichen Teilnehmenden das historische Geschehen erschließt oder sie sich diesem zumindest annähern können. Hingegen wird die Auseinandersetzung mit den individuellen Konstruktionen und Sinngebungen wie in der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung nur sehr selten angestrebt. Denn wenn die Authentizität der Erinnerung die zentrale Begründung für die Einladung der Zeitzeugen ist, kann nicht die subjektive Sinnggebung von Erlebtem reflektiert, sondern es muss der Realitäts- und Wahrheitsgehalt der Äußerungen der Zeitzeugen betont werden. Damit wiederum ist eine quellenkritische Annäherung an den Bericht der Zeitzeugen unwahrscheinlich. Denn das Feststellen einer Differenz zwischen dem Zeugnis und z.B. dem, was im Geschichtsunterricht gelernt wurde, stellt die Authentizität des Berichts und damit der Person in Frage, weil Authentizität missverstanden wird als das Erzählen einer wahren objektiven Geschichte, bei der man zugegen war. Authentisch ist jedoch die subjektive Verarbeitung, der Bericht über die Erinnerung an das Geschehen.

Das Zeitzeugengespräch kann einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung¹⁵ der Jugendlichen im Rahmen historisch-politischer Bildung leisten, wenn mit den o.g. Widersprüchen umgegangen wird. Zeitzeugenberichte müssen als kritisch zu lesende historische Quellen problematisiert werden. Ziel des kompetenzorientierten historischen Lernens in Zeitzeugengesprächen ist, die Schüler zu einem „reflektierten und selbstreflexiven Umgang mit Zeitzeugengesprächen“ zu befähigen. Sie sollen die Gespräche „methodisch kontrolliert führen und auswerten (Re-Konstruktion von Vergangenen)“ können, Intentionen der Medienschaffenden beim Umgang mit Zeitzeugnissen in medialen Formaten erkennen und sich mit Fehlformen auseinandersetzen (De-Konstruktion) sowie über die „Bedeutung von Zeitzeugen für die historische Orientierung reflektieren“ (Schreiber 2009). Zu einer derartigen Reflexion müssen die Jugendlichen Grundkenntnisse über biografisches Erzählen erwerben. Auf dieser Grundlage können sie dann eine Quellenkritik leisten, die nicht den Zeitzeugen als Person desavouiert, sondern dekonstruierend die Vorgänge „Erinnern“ und „Erzählen“ in den Blick nimmt. Die Authentizitätserwartung „Jemand, der dabei gewesen ist erzählt, wie es gewesen ist“, muss problematisiert werden, das zeigen auch unsere empirischen Ergebnisse. Echtheit kann nicht gleichbedeutend mit objektiver Wahrheit sein, die wiederum Ziel historischer Forschung, aber niemals die Beschreibung des Ist-Zustandes sein kann.

Hier klafft eine deutliche Lücke zwischen Geschichtswissenschaft einerseits und der pädagogischen Vermittlung ihrer Forschungsergebnisse in Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen andererseits. Während erstere den „Forschungsstand“ in Bezug auf historische Ereignisse, Personen oder Epochen präsentiert und damit die Vorläufigkeit der Ergebnisse kennzeichnet, vermitteln letztere Geschichte zu einem großen Teil immer noch als „das, was gewesen ist“ – die objektive Geschichte bzw. Geschichtsschreibung. Dies macht es Jugendlichen unmöglich, die methodische Kernkompetenz „De-Konstruktion“ zu entwickeln. Diese Kompetenz ist Grundlage, um sich widersprechende und sich ergänzende Quellen miteinander in ein angemessenes Verhältnis bringen zu können. Vorstellungen von „objektiver historischer Wahrheit“ sind hier hinderlich, weil Quellen und so auch Zeitzeugenberichte entweder nur falsch oder wahr, niemals aber disparate Perspektiven sein können, die, um ein möglichst realitätsnahes Bild der

¹⁵ Diese für einen zeitgemäßen Geschichtsunterricht richtungsweisenden Vorstellungen kompetenzorientierten Lernens wurden maßgeblich von den Autoren des Projektes „FUER Geschichtsbewusstsein“ geprägt (vgl. Schreiber, Körber et al. 2006). Auf Basis einer europaweit durchgeführten empirischen Studie entwickelten sie ein Kompetenz-Struktur-Modell, das drei Bereiche identifiziert, in denen die Kompetenzen erworben werden sollen, mit Hilfe derer historische Zusammenhänge aus Deutungen verschiedener Vergangenheitspartikel und unterschiedlich motivierter Sinndeutungen (re-) konstruiert werden können: historische Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen. Als vierter Bereich, in dem die Ergebnisse der anderen Bereiche strukturiert werden, bildet sich daraus die historische Sachkompetenz. Die Kompetenzbereiche werden in Kernkompetenzen differenziert, die im Unterricht gefördert werden können.

Vergangenheit zu entwickeln, durch andere Perspektiven ergänzt werden müssen. Deshalb gilt es, die „Verwandtschaft“ zwischen den in der Pädagogik eingesetzten Zeitzeugengesprächen und geschichtswissenschaftlicher *Oral History* nicht nur selbstlegitimierend zu betonen, sondern inhaltlich ernst zu nehmen. Die Zeugnisse sind wahr und authentisch als subjektiv erlebte und verarbeitete Ereignisse. Im Sinne einer quellenkritischen Annäherung sind deshalb jedoch jene Koordinaten zu bestimmen, die den Prozess des Erlebens und Verarbeitens beeinflusst und geprägt haben könnten. Dies wäre u.E. ein angemessener Umgang mit den Zeugnissen derer, die als Zeugen und Opfer zugleich die Wahrheit verkörpern (vgl. Avishai Margalit nach Assmann 2007:44), deren Zeugnisse jedoch in ein Verhältnis zu anderen Quellen gesetzt werden müssen.

2.4 Das Zeitzeugengespräch – Königsweg oder Sackgasse?

Versuchten mehr Pädagogen das Zeitzeugengespräch in der beschriebenen Komplexität in die pädagogische Arbeit einzubinden und diese Gespräche entsprechend vor- und nachzubereiten, verlöre sich das Bild vom Zeitzeugengespräch als pädagogisches Wundermittel für desinteressierte, demotivierte Jugendliche jedweden Bildungsstandes vielleicht sehr schnell. Wie die Erwartungen an die Zeitzeugen von Idealisierungen und Fiktion geprägt sind, beschreibt der Historiker Werner Imhof wie folgt: „Ein Zeitzeuge der NS-Geschichte ist Hitler, Goebbels, Göring und Himmler persönlich begegnet, war in Auschwitz, Stalingrad und auf dem Nürnberger Parteitag. Er erinnert sich detailliert an jedes seiner Erlebnisse, versteht diese anschaulich zu schildern, ist zu 100% glaubwürdig und überdies sehr sympathisch.“ (Imhof 2009a)

Für die Zeitzeugengespräche in Schulen, Gedenkstätten und in der außerschulischen Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus werden eine Fülle von Lernzielen formuliert und die Methode mit Hoffnungen auf Erkenntnisse und Verhaltensveränderungen überfrachtet. Die Gespräche sollen „Momente von identifikatorischer Auseinandersetzung“ begünstigen (Hollstein et al. 2002:71); Empathie für die Opferseite schaffen; zum Perspektivenwechsel, zum Erkennen und Anerkennen der Heterogenität historischer Narrative befähigen; Schüler zur Selbstreflexion anregen und in einer Orientierung auf die Gegenwart einen bedeutenden Beitrag zur „Erziehung zur demokratischen Kompetenz und Empathie“ leisten (Kößler 2000:194). Darüber hinaus sollen sie in der Gegenwart Zivilcourage, Mitverantwortung und Toleranz fördern; Respekt für Menschenrechte und Demokratie schaffen; gegen rechtsextreme Positio-

nen immunisieren oder dafür sensibilisieren und die Möglichkeit eines Genozids in der modernen Welt verstehen lernen (Vgl. Imhof 2009a). Und nicht zuletzt sollen die Gespräche zu einem geschichtlichen bzw. zeitgeschichtlichen Kompetenzgewinn beitragen. So besteht die Möglichkeit, die historische Frage- und Orientierungskompetenz zu stärken, denn die durch Zeitzeugenbegegnungen hervorgerufenen Irritationen können ein Orientierungsbedürfnis auslösen, welches zum Nachfragen anregt (vgl. Schreiber, Körber et al. 2006). Diese Fülle an Erwartungen gilt es im Blick zu behalten, wenn die tatsächlichen Interaktionen während der Zeitzeugengespräche und in die Diskussionen oder Interviews der Schüler untersucht werden. Denn die Differenz zwischen pädagogischem Vorhaben und der Durchführung im Unterricht oder den außerschulischen Formaten ist groß. Es gilt, deutlich zwischen Intention auf der einen und Wirkung auf der anderen Seite zu unterscheiden, nicht zuletzt, um deutlich zu machen, wo Veränderungen notwendig und gleichzeitig aber auch umsetzbar sind.

Ob die oben angeführten Ziele auch nur annähernd realisiert werden, kann durch die Mikrostudie nicht abschließend beantwortet werden. Zumindest bietet unser empirisches Material jedoch eine Basis zur Hypothesenentwicklung. Sowohl aus der Literatur als auch aus den Ergebnissen unserer Untersuchung lassen sich folgende Möglichkeiten herausstellen, welche für den Einsatz der Methode Zeitzeugengespräch in pädagogischen Settings sprechen:

- Durch die Verbindung des individuellen Schicksals der Zeitzeugen mit der „großen Geschichte“ kann für die Lernenden historisches Geschehen verständlicher werden, es *„ist eigentlich eine Veranschaulichung im Rahmen des Geschichtsunterrichts“* (Aron Weissberg, Interview P-Stadt).
- Jugendliche können aus diesem ersten Zugang oder dem verbesserten Verständnis eine Motivation dafür entwickeln, sich mit den spezifischen Geschichten oder „Geschichte“ im Allgemeinen zu beschäftigen.
- Die Faszination an der von den Schülern als „authentisch“ rezipierten Erzählung kann bei ihnen zu einem Bild von Historie als „lebendiger Geschichte“ beitragen, die man beforschen will und die es sich zu beforschen lohnt.
- Möglicherweise erkennen die Lernenden anhand der Gespräche auch ihre Verbindung zur abstrakten „Geschichte“ aus dem Lehrbuch. Denn sie sind nicht nur Teil einer durch ihre Geschichte geformten Gegenwartsgesellschaft,

sondern als Individuen auch Teil einer Gegenwart, die morgen (Alltags-) Geschichte sein wird.

- Die Begegnung mit Zeitzeugen können Jugendliche realisieren lassen, dass sie ständig von Zeitzeugen umgeben sind. Dies verdeutlicht einerseits die Gegenwartspräsenz und Aktualität von Geschichte und andererseits die Möglichkeit von „Spurensuchen“ im unmittelbaren alltäglichen Lebensumfeld.
- Nicht zuletzt können Zeitzeugengespräche Anlass für eine Öffnung der Schule für außerschulische Akteure sein und damit eine Handlungsorientierung des Unterrichts nahe legen. Herauszustellen ist die Möglichkeit von „Begegnung“ in den Gesprächen. Im günstigsten Fall erleben alle Beteiligten Momente von geglücktem intergenerationellem Lernen, von denen alle Interaktionspartner/innen profitieren können.

Die Schwierigkeiten der Methode liegen zumeist nicht in ihrer Form selbst, sondern in ihrer Umsetzung. Pädagogen müssen für sich und mit den Lernenden im Vorhinein reflektieren, dass es bei der Zeitzeugenbefragung nur um einen subjektiven Erinnerungsbericht gehen kann. Dies stellt die Bedeutung und die Wahrhaftigkeit der Zeugnisse nicht in Frage. Häufig verwechselt oder verwischt wird die Methode mit der Expertenbefragung. Zeitzeugen werden dann sowohl auf historisches Geschehen angesprochen, an dem sie nicht beteiligt waren, oder als diejenigen, die eine objektive Geschichte der NS-Verbrechen – „So ist es gewesen“ – erzählen können. Dies setzt alle Akteure Anforderungen aus, denen sie nicht gewachsen sein können. Die Zeitzeugen müssen alles wissen und dürfen nichts vergessen haben. Alles soll erlebt und nichts nachgelesen oder anderweitig angeeignet worden sein. Den Lernenden bleibt nur die Wahl, alles unhinterfragt zu glauben, oder aber als mündige und kritische Zuhörer die Zeitzeugen auf deren Fehler und Auslassungen hinweisen zu müssen – Entgegnungen, für die sie schwerlich eine angemessene Form finden werden können. Somit bedarf es intensiven Vorbereitung, die sowohl im Hinblick auf Sachwissen einen Kontext schafft für das, was Jugendliche im Zeitzeugengespräch erfahren werden, als auch darüber informiert, um was für eine Art des Berichtes es sich handeln wird. Sonst lassen sich im besten Fall eine emotionale Beeindruckung der Zuhörenden und eine ruhige Gesprächssituation realisieren, bei der sich alle gut behandelt fühlen und keiner merkt, dass niemand etwas lernt sondern vorhandene stereotype Bilder bestätigt werden. Die Erwartung affektiv-moralischer Lernzuwächse oder die auf eine Mehrung des Faktenwissens lassen sich so aber nicht einmal auf der intentionalen Ebene begründen.

Wenn die Jugendlichen in den von uns untersuchten Zeitzeugengesprächen von den Begegnungen profitieren konnten ist dies leider nicht einer angemessenen Einbettung der Methode oder gelungenen Vorbereitung geschuldet. Die Kommunikationsleitung der Zeitzeugen selbst, ihre Auswahl der Erzählinhalte genauso wie die Form der Erzählung ermöglichte, abhängig von den Einstellungen und Erwartungen der Jugendlichen sowie dem Setting der Gespräche eine gelungene Begegnung sowie ein geeignetes Lernarrangement für die Jugendlichen. Weder können noch sollten Pädagogen sich jedoch auf dieses Form glücklichen Zusammentreffens positiver Umstände verlassen.

3 Rahmenbedingungen der Mikrostudie

3.1 Die Zeitzeugen Yael und Aron Weissberg¹⁶

An zwei aufeinander folgenden Tagen begleitete die Forschungsgruppe zwei Überlebende des Holocaust bei Zeitzeugengesprächen mit Schülern der zwölften Jahrgangsstufe an zwei Brandenburger Gymnasien in F-Stadt und P-Stadt. Das heute in Jerusalem lebende Ehepaar Weissberg berichtete von den deutlich verschiedenen Erfahrungen, die sie als Jugendliche während des Nationalsozialismus machten: Yael Weissberg überlebte mehrere Arbeits- und Konzentrationslager, Aron Weissberg überlebte gemeinsam mit seiner Mutter, versteckt bei nicht-jüdischen Freunden der Familie in einer großen deutschen Stadt. 1945 lernten sie sich in einem Waisen-/Kinderheim kennen und emigrierten später gemeinsam nach Palästina. Als erfahrene Zeitzeugen berichten sie in nahezu standardisierten Narrationen¹⁷ 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 Photographien.

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

Yael und Aron Weissberg beabsichtigen, mit den Gesprächen aufzuklären, Wissen über die Geschichte zu vermitteln und einen Anstoß zum „kritischen Denken“ zu geben. Damit wollen sie gegen die Leugnung des Holocaust argumentieren sowie vor allem auch auf dem Gebiet der ehemaligen DDR an die jüdischen Opfer erinnern und so das vereinheitlichte Bild der „Opfer des Faschismus“ dekonstruieren. Ihre Erzählungen sollen sich auf der Handlungsebene niederschlagen, denn die Jugendlichen sollen dafür Verantwortung übernehmen, dass solche Ereignisse nicht wieder passieren. Aron Weissberg betont, dass er eine andere Geschichte erzählen will als die Entschuldigungsgeschichten aus der nicht-jüdischen deutschen

¹⁶ Alle Informationen und Zitate sind einem ca. 100-minütigem themenzentrierten Interview entnommen, das wir im Rahmen der Mikrostudie im Sommer 2008 mit Yael und Aron Weissberg führten.

¹⁷ 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 Erzählstrukturen sehr ähnlich.

Erlebnisgeneration. Zudem möchte er zu Nachforschungen in der eigenen Familie anregen:

„Es ist eine Geschichte, die Ihnen erzählt, was eigentlich Leuten, die meinten, sie wären so wie alle andern, wegen irgendwelchen komischen Ideen passiert ist. Aber gleichzeitig soll es Sie anregen, in der Familie, in der Bekanntschaft, wo Sie gerade [sind zu fragen – die Aut.]: Du warst ja damals – da war einer bei uns, der sagte, der wäre damals, weiß nicht, 15 Jahre oder 12 Jahre alt gewesen. Wo warst Du denn da? Was hast Du denn gemacht? Oder kannst Du Dich noch erinnern?“

Yael Weissberg formuliert die Bedeutung der Zeitzeugengespräche für sich selbst wie folgt:

„ [...] , aber ich habe immer das Gefühl, dass ich denke, wirklich von so einem Elend, dass ich heute die Möglichkeit habe, das zu erzählen, das gibt mir, also Freude würde ich nicht sagen, aber eine Genugtuung“.

Aron Weissberg äußert eine sehr dezidierte Vorstellung zur Rolle der beiden in den Gesprächen bzw. von Zeitzeugen im Allgemeinen. *„Also die Sache mit den Zeitzeugen - geschichtsunterrichtunterstützend - ist das ein Wort?“*. Er will Personengeschichte vermitteln, die er aber in die Strukturgeschichte einbetten möchte. Er versteht sich als „Bild im Geschichtsbuch“, während er Yael Weissberg als „Mensch im Geschichtsbuch“ charakterisiert. Ihre Erzählung sei emotionaler, illustriere und sei so vielleicht auch nachvollziehbarer. Er selbst wolle diese Emotionalisierung jedoch nicht. Beide reflektieren stark die Form und Inhalte ihrer Erzählung. Aron Weissberg beschreibt die Schwierigkeiten, die eigene Biographie als kurze, lineare Erzählung zu konstruieren:

„Also so eine Geschichte geht doch in Episoden, mit der Chronologie kommen die Episoden. Aber das Leben hat Tage und Stunden und Wochen und noch und noch und sieben Jahre ist ´ne lange Zeit, insbesondere in dem Alter der jeden Tag/. Denkt man und man fühlt etwas und es kommt etwas. Nicht nur, was man dann als Episode, ja, es kommen immer wieder Epi/ und das ist eine große Sammlung.“

Immer wieder betonen beide, dass ihre Überlebensgeschichte die Geschichte von Kindern bzw. Teenagern ist, um die Jugendlichen auf die Beschränkungen ihrer Perspektive und Erinnerungsmöglichkeiten zu verweisen. Als für Jugendliche interessant verstehen sie „spektakuläre“ Episoden aus ihrer Biographie wie die Bombardierung der Stadt, in der Aron Weissberg versteckt war oder die Todesmärsche, die Yael Weissberg überlebte. Diese machen sie zum Fokus ihrer Erzählungen. Eine chronologische Erzählung für die Gespräche halten beide dabei für sinnvoll. Yael Weissberg beginnt das Gespräch und berichtet bis zum Aufenthalt im Kinderheim 1945. Hier treffen sich die Geschichten der beiden – real wie in der Erzählstruktur. Beide bemühen sich sehr um ihre Zuhörer. Sie wechseln sich ab, um

die Jugendlichen nicht zu ermüden, machen Späße oder erzählen tröstliche nach besonders tragischen Episoden. Auch versuchen sie, Anknüpfungspunkte zwischen der Lebensrealität der Jugendlichen und ihrer Geschichte zu schaffen, indem sie z.B. Orte, welche die Jugendlichen kennen, besonders stark hervorheben. Sie reagieren flexibel auf die Bedürfnisse und Interessen, die sie bei den Gruppen wahrnehmen. Nach außen vermitteln die Weissbergs durch ihre Interaktion den Eindruck einer sehr liebevollen Beziehung – dies wird sowohl durch die Schüler in den Interviews und auch durch die Forschungsgruppe häufig reflektiert und positiv rezipiert. Beide Zeitzeugen gehen davon aus, dass die Jugendlichen auf die Begegnung inhaltlich vorbereitet werden und dass diese in einem angemessenen Ambiente stattfindet.

3.2 Untersuchungsmethode

Die hier angelegte Methode zur empirischen Erfassung der Rezeption der Zeitzeugengespräche durch die Jugendlichen wurde während der Pilotphase des Projektes entwickelt und beinhaltet eine Triangulation aus teilnehmender Beobachtung, (themenzentrierter) Gruppendiskussion¹⁸, leitfadengestützter Einzelinterviews und einem Kreuzdesign (vergleichender Untersuchung der Rezeption zweier Gruppen). Bereits vor den Gesprächen wurden in einem kurzen Gruppeninterview die Erwartungen der Schüler an das Gespräch und die erfolgte Vorbereitung im Unterricht abgefragt und auf Tonband aufgezeichnet. Während der Zeitzeugengespräche wurden Beobachtungsprotokolle angefertigt, danach Feldnotizen und Memos verfasst. Die „dichte Beschreibung“ (Geertz 1999) des Ablaufs der Zeitzeugengespräche – also dem gemeinsamen Erfahrungshintergrund der Schüler – ergänzte die Interviewtexte und macht die Situation nachvollziehbar. Im direkten Anschluss an das Zeitzeugengespräch wurden (halb-standardisierte) Einzelinterviews mit zwei Schülern und je eine Gruppendiskussion durchgeführt. In den Gruppendiskussionen wurden zunächst nur erzählgenerierende Fragen gestellt und nur bei Gesprächspausen mit dem Leitfaden nachgefragt. Die Schüler wurden so behutsam gebeten, ihre Eindrücke des Gesprächs zu schildern: ein allgemeiner Eindruck; überraschende Episoden; Neues, das sie erfahren haben. Weiterhin wurde Fragen zur emotionalen Komponente des Gesprächs gestellt: Die Schüler sollten ihr Bild von den beiden Zeitzeugen und ihre eigene Gefühlslage beschreiben. Schließlich wurden sie gebeten, sich dazu äußern, welche Botschaft die Zeitzeugen ihrer Meinung nach vermitteln wollten und wie die beiden diese spezielle Gesprächssituation wohl wahrgenommen haben. Außerdem wollten wir wissen, ob

¹⁸ Zur Verwendung des empirischen Verfahrens der Gruppendiskussion vgl. auch Kölbl 2006.

die Schüler nun im Nachhinein noch Fragen an die Zeitzeugen hätten, ob sie mit den Antworten auf die gestellten Fragen zufrieden waren und ob es unklare Sachverhalte und Begrifflichkeiten gab, die vorausgesetzt wurden. Zusammenfassend wurde nachgefragt, ob die im Vorgespräch geäußerten Erwartungen der Schüler erfüllt wurden, bevor in einer Abschlussfrage familiengeschichtliche Aspekte explizit thematisiert wurden. Die Schüler sollten beschreiben, wie sie sich das Leben ihrer (Ur-)Großeltern während des Nationalsozialismus vorstellen. Weiterhin wurden einem kurzen Fragebogen Alter, Geschlecht, Religion, eigene Staatsbürgerschaft, Staatsbürgerschaft von Mutter und Vater, Selbstdefinition und Informationen über den Wohnort der Vorfahren zwischen 1933 und 1945 erfragt.

Die Auswertung der transkribierten Gruppendiskussionen erfolgte mithilfe eines an die dokumentarische Methode angelehnten Verfahrens. Diese (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. 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.

Vorher angestrengte Überlegungen zur Frage, ob ein Migrationshintergrund eventuell auch Auswirkungen auf die Rezeption der Zeitzeugenberichte haben würde, ließen sich leider anhand der Stichprobe nicht diskutieren, da wir nur ein Mädchen mit einem nichtdeutschen Elternteil im Einzelinterview befragen konnten.

3.3 Gesprächsteilnehmer und Interviewpartner

In den vorliegenden Interviews haben wir es in der Mehrzahl mit Angehörigen der sog. „Vierten Generation“ – den Urenkeln der Erlebnisgeneration zu tun.¹⁹ Deren NS-Rezeption ist, wie der Geschichtsdidaktiker Meik Zülsdorf-Kersting ausführt, vor allem durch den zeitlichen Abstand und der damit verbundenen veränderten Art der Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus geprägt: „Sie haben am

¹⁹ Wir verwenden einen psychologisch-soziologischen Generationen-Begriff, wie er in der Biographien-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. Bsp. Zülsdorf-Kersting 2006: 73) Wichtig erscheint uns hier der Hinweis, dass durch den im deutschen Fachdiskurs üblichen Generationenansatz Nachfahren von Opfern, Migrantinnen und Menschen deren Vorfahren während des NS nicht im Gebiet des damaligen Deutschen Reiches lebten strukturell auch aus dem Erinnerungsdiskurs ausgeschlossen werden, der, wie beispielsweise Wolfgang Meseth (2006) zeigt, für die Konstitution deutscher Identitäten bis heute maßgeblich ist.

kommunikativen Gedächtnis zum Holocaust nicht mehr unvermittelt teil, weil ihre Großeltern nicht mehr aktiv in den Nationalsozialismus involviert waren – weder als Täter, Mitläufer, Zuschauer noch als Opfer.“ (Zülsdorf-Kersting 2006:70.) Er spricht deshalb von einer „Überlieferungslücke“ (ebd.) im innerhalb der Familie vermittelten Geschichtsbild, das zum Übergang von der auch sozial tradierten und kommunikativ vermittelten NS-Geschichte hin zu einer nur noch kulturell vermittelten Geschichte durch Unterricht, Gedenkveranstaltungen, Museen oder TV führt.

Die untersuchten Gruppen bestanden aus Schülern des Jahrgangs 12, die Gymnasien in zwei Städten der Region Berlin-Brandenburg besuchten.²⁰ In F-Stadt nahmen insgesamt 15 Schüler des Deutsch-Leistungskurses an dem Zeitzeugengespräch in einem Klassenraum teil. 10 Schüler (fünf Schülerinnen und fünf Schüler) wurden anschließend in einer Gruppendiskussion befragt, jeweils ein Junge und ein Mädchen nahmen an einem Einzelinterview teil. Für die Mehrheit der Schüler war es das erste Zeitzeugengespräch. Zwei Schüler hatten aber durch eine Reise nach Israel bzw. Mitarbeit in einer linken politischen Gruppe bereits Kontakte zu Zeitzeugen. Die Schüler hatten größtenteils einen autochthon deutschen, teilweise bildungsbürgerlichen Hintergrund. Die Schule ist ein modern und vergleichsweise gut ausgestattetes Gymnasium, an der, dies vermitteln Plakate in den Räumlichkeiten, Anstrengungen gegen Neonazis unternommen werden. Die Gruppe wurde von ihrer Lehrerin in einer Schulstunde nur rudimentär vorbereitet. Den Ablauf dieser Vorbereitung schildert eine Schülerin folgendermaßen:

„Ja wir haben halt darüber gesprochen was für Fragen wir an sie haben könnten. Und ja, die Lehrerin hat uns nochmal so ein bisschen versucht zu erklären was da jetzt so indirekt so ein bisschen auf uns zukommt, wie die Menschen, sozusagen ... ja in welchem Alter sie sind und wie wir damit halt umgehen sollen und ähm ja, mehr eigentlich nicht. Dann hat sie uns nochmal die Internetseite von ihnen genannt und ja.“

Während des Gesprächs saßen die Schüler in einem Halbkreis um die Zeitzeugen herum. In dieser kleinen Gruppe waren die Forscher relativ präsent. Die Lehrerin war während des Gesprächs nicht anwesend, stattdessen begleitete eine Sozialpädagogin die Klasse, die aber den Raum nach einiger Zeit verlassen musste. Die Atmosphäre während des Gesprächs war sehr ruhig und konzentriert. Das Ehepaar Weissberg erzählt vergleichsweise viele individualbiographische, emotionale und private Lebensgeschichten. Nachdem die Zeitzeugen ihre Berichte beendet

²⁰ Für alle interviewten Schüler wurden biographische Daten erhoben (Geschlecht, Religion, Staatsbürgerschaft, Herkunft der Familie). Zudem wurde eine Selbstverortung erfragt (Ich fühle mich als ...) Mit dem Verweis auf die soziokulturelle Einbettung der Schüler, deren Alter, Bildungshintergrund, regionaler und nationaler Herkunft etc. wollen wir darstellen, dass die Ergebnisse unserer Rezeptionsstudie auch auf der Folie dieser Positionen gesehen werden muss.

hatten, fragten die Schüler in zwei kleinen Fragerunden interessiert und ausführlich nach.

Einen Tag später trat das Ehepaar Weissberg in der Schulaula eines traditionsreichen Gymnasiums vor dem gesamten 12. Jahrgang in P-Stadt auf. Die Atmosphäre dort unterschied sich deutlich von dem fast intimen Zeitzeugengespräch am Tag zuvor. Hier waren etwa 70 Schüler, aber auch TV-Journalisten anwesend. Die Schüler hatten zur Vorbereitung eine Kurzbiografie ausgeteilt bekommen, die sie allein lesen und zu der sie sich Fragen überlegen sollten. In den anschließenden Interviews befragten wir drei Schülerinnen und zwei 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 beschreiben sich als „europäisch“.

3.4 Ablauf der Gespräche

An beiden Gesprächen waren, im Gegensatz zur Mehrzahl sonstiger Begegnungen mit Zeitzeugen, zwei erzählende Personen beteiligt. Dementsprechend wurden zwei Überlebensgeschichten in ca. 90 Minuten erzählt. Die Narrationen waren aufeinander abgestimmt, ließen aber wenig Zeit für die Jugendlichen, um Nachfragen zu stellen oder mit den Zeitzeugen in ein Gespräch zu kommen. Beide Zeitzeugengespräche fanden im Rahmen des Unterrichts und im Schulgebäude statt. Damit, so vermuten wir, sind sie mit den Begegnungen zwischen Jugendlichen und Zeitzeugen an sog. authentischen oder historischen Orten, wie in Gedenkstätten an den Orten früherer Konzentrationslager, nur eingeschränkt vergleichbar.

Zwischen der „intimen“ Gesprächssituation in F-Stadt und dem Setting in P-Stadt lassen sich folgende Unterschiede beschreiben:

In F-Stadt ist die Atmosphäre konzentriert und ruhig. Das Gespräch wird von einem Moderator geleitet, der Yael und Aron Weissberg seit Jahren kennt. Die Erzählungen der Weissbergs sind individualbiographisch. Während des Gespräches wirken sie gelöst und scherzen miteinander. Am Ende des Gesprächs äußern sie sich positiv. Als Yael Weissberg Blumen überreicht werden, sagt sie „Joffi, Joffi“, und übersetzt dies mit „Joffi heißt Dankeschön“. Dies nehmen die Schüler erfreut auf. Diese Interaktion lässt sich als Indiz dafür sehen, dass während des Gesprächs ein Kontakt entstanden ist und eine Begegnung stattgefunden hat.

In P-Stadt ist die Berichtsstruktur der Zeitzeugen ähnlich zu der in F-Stadt. Yael Weissberg beginnt und Aron Weissberg fährt fort, nachdem sie von ihrer Befreiung berichtet hat. Im Unterschied zum Vortag wirkt Aron Weissberg angestrengt. Er versucht zu Beginn seiner Erzählung allgemeine historische Informationen zu vermitteln und auf der Metaebene das Verhältnis zwischen individuellem Erleben und Strukturgeschichte sowie seine Theorie des NS/Faschismus zu erklären. Zudem gibt er Literaturhinweise. Die Atmosphäre ist unruhig, nach einem Klingeln betreten Schüler den Raum, um ihn für eine Pause zu benutzen. Yael und Aron Weissberg sitzen mit dem moderierenden Lehrer auf einem Podium und sprechen in Mikrofone. Diese sind jedoch schlecht ausgesteuert, in den letzten Reihen ist das Verstehen schwierig. Teile des Gesprächs werden für das Fernsehen aufgenommen.

Da die Weissbergs im Einzelinterview sehr deutlich machen, dass sie versuchen, ihre Erzählungen dem Kontext anzupassen, liegt für uns die Vermutung nahe, dass insbesondere Aron Weissberg in P-Stadt aufgrund der Größe der Zuhörergruppe, der Vortragsatmosphäre und der Kamerapräsenz die Notwendigkeit sieht, seine Überlebensgeschichte in klare Positionierungen einzubetten. Es erscheint ihm u.E. notwendig, seine Interpretation des NS ebenso zu vermitteln wie als „Gruppenbotschafter jüdischer Opfer“²¹ zu sprechen.

²¹ Unter dem Begriff „Gruppenbotschafter“ verstehen wir die Tatsache, dass auch eine individualbiographische Erzählung „gemeinsam verfertigt“ wird, d.h. sich die Erzählungen an einem „bestimmten Narrativ einer Opfergruppe“ orientieren und so auch eine gemeinsame Identitätsformation vorgenommen wird.

4 Ergebnisse der Mikrostudie

4.1 „Nachvollziehen, wie es wirklich war“ – Sichtweisen auf „Zeitzeugen“ und das „Zeitzeugengespräch“

Wie die "Person Zeitzeuge" sowie die Interaktionsituation mit den Zeitzeugen von den Jugendlichen vor und nach dem Zeitzeugengespräch wahrgenommen wird, ist strukturierend dafür, was aufgenommen, verarbeitet und erinnert wird. Deshalb erfassten wir vor dem Gespräch die Erwartungen an das Zeitzeugengespräch bzw. die Zeitzeugen. Nach dem Gespräch stellten wir im Interview Fragen nach dem Bild von den Zeitzeugen sowie Überraschungen, welche die Jugendlichen im Gespräch erlebt hätten.

4.1.1 „Dass man Fragen stellen kann und die auch beantwortet kriegt“

Die Schüler erwarten die Ermöglichung eines interessegeleiteten Lernens im Zeitzeugengespräch und schätzen die Möglichkeit, eigene Fragen stellen zu können. Christine aus P-Stadt meint:

„Aber das erstmal so dieser direkte Kontakt nachher, man kann eben selber Fragen stellen, die einen wirklich interessieren, und, ähm, ja ist einfach so dieser Einblick in ein bestimmtes Leben sozusagen.“

Dies wird gerade im Vergleich mit anderen Medien wie Schulbüchern oder filmisch dokumentierten Zeitzeugenbefragungen deutlich, zu denen sich die Jugendlichen in den Interviews äußern. Sie schätzen an der Methode aber auch den Aspekt der direkten unausweichlichen Konfrontation, wie der folgende Abschnitt aus der Gruppendiskussion in F-Stadt zeigt:

Stefanie: „Ich finde das Wichtigste an so einem Gespräch, wenn man sie jetzt direkt vor Ort hat, ist einfach, dass man Fragen stellen kann und die dann auch beantwortet kriegt.“

Johannes: „Na, einfach die Tatsache, dass sie vor einem sitzen und nicht irgendwie im Fernseher drin, was halt wieder so eine gewisse Distanz auch wieder hervor bringt.“

Dennis: „Vor allem denke ich, dass man beim Fernseher umschalten kann, was auch ein großer, na ich weiß nicht, ich will jetzt nicht sagen Vorteil ist, aber halt, die meisten Leute sagen, ok, dann schalten sie um. Sitzt man direkt davor, dann hat man, hört man vielleicht nur mit einem Ohr zu, aber man hör/ erfährt trotzdem viel mehr darüber. Und beim Fernseher ist es halt so, ok, da erzählt jetzt jemand was, man versteht ihn kaum, wenn man sich nicht darauf einlässt und dann schaltet man halt wieder um.“

Sophia: „Ja, Fernseher sind heutzutage meistens nur noch Unterhaltung. Da ist, so ein Thema ist zur Unterhaltung einfach wirklich nicht geeignet. Weil man danach wirklich darüber nachdenken muss, und einen das auch wirklich innerlich ganz schön berührt. Und deshalb ist das beim Fernseher, ist immer

so eine Sache, wegen halt mit umschalten, weil man sich denkt, ne, das Thema ist mir jetzt zu hart, jetzt kann ich mich grad gar nicht drauf einlassen, ich brauch jetzt irgendwas Sinnloses, wo man nicht viel denken muss und dann schaltet man halt schnell weg.“

Die Möglichkeit zu interagieren wird in beiden untersuchten Gruppen als das zentrale positive Element der Methode gesehen.

4.1.2 „so was in der Art kannte ich schon von meinen Urgroßeltern“

Bereits im Vorgespräch in P-Stadt wurde deutlich, dass sich die Schüler mit der Geschichte über ihre (Ur-)Großeltern immer noch persönlich verbunden fühlen und diese zu einem impliziten und expliziten Bezugspunkt für das Gehörte machen. So erwähnten sechs von sieben Schülern ihre (Ur-) Großeltern im Vorgespräch. Immerhin drei von ihnen haben bereits mit ihnen über den Nationalsozialismus gesprochen. Die von Meik Zülsdorf-Kersting beschriebene „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.

Laura: „Ähm, ja die Beschäftigung mit dem Thema findet hauptsächlich in der Schule statt. Ähm, auch wegen meinem Großonkel, ich hab ja keine Oma, ich hab keinen Opa mehr. Wenn die halt auch selber darüber reden, die ja damals leider auch gesehen haben. Die reden schon ne ganze Menge darüber. Ja, das sind so meine Zeitzeugengespräche.“

Die Schülerin scheint genervt darüber, dass ihre Familienmitglieder „schon ´ne ganze Menge darüber“ reden. Sie definiert diese Gespräche aber als „meine Zeitzeugengespräche“ und macht damit auf der anderen Seite den subjektiv wichtigen Gehalt für sie deutlich. Ähnliches drückt auch Johannes aus F-Stadt aus:

„Ich fand das auch sehr interessant und, naja, 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.“

Johannes macht drei Dinge deutlich: Er unterscheidet nicht zwischen Berichten der Urgroßeltern und den Erinnerungen der Überlebenden. Es wird deutlich, wie stark die Familienerzählungen die inneren Bilder der Jugendlichen prägen und ihre Rezeption strukturieren. Dann 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 different oder gleich zum Leben der Weissbergs ist.

Andere Schüler wollen vor allem „Menschheitsfragen“ und damit auch ihren selbstdefinierten Bezug zur Geschichte thematisieren. Juri in F-Stadt ist enttäuscht, dass dies in dem Rahmen nicht in vollem Umfang möglich war und äußerte Bedauern darüber, dass er seine Fragen nicht anbringen konnte.

Juri: „Am Zeitzeugengespräch interessiert mich am meisten eigentlich, also den Bezug für uns, für die eigene Person, was bedeutet das, was da passiert ist, und was sagt mir das jetzt über die Welt.“

Mit diesen hohen Erwartungen fand er dann auch „den Gesprächsdurchschnitt immer noch ein bisschen Larifari“ und hätte gerne Fragen gestellt wie:

„Wie steht es mit der Kunst im KZ-Alltag, oder mit den Werten die ein Mensch hat, mit der Hoffnung die er hat? Oder wie empfindet er das eigentlich alles? Und das ist denn so eine Sache, wo denn wirklich mal man sagen könnte, dass die Seele des anderen Menschen aufblitzt und der andere Mensch mal wirklich etwas sagt. Und zwar etwas sagt, was er als Regung in sich hat und nicht einfach nur ja eben ne Handlung runter erzählt. Von wegen, und da sind wir da langlaufen und dann kam ich dorthin und die Hände waren wund. Das sind alles so Sachen, ja man könnte sagen, das sind Äußerlichkeiten.“

Einerseits negiert er mit der Formulierung „Äußerlichkeiten“ die Relevanz der eben gehörten Leidensgeschichte, andererseits interessiert er sich aber für die Empfindungen der Überlebenden – wenn auch unter der Prämisse, dass sie zu ihm sprechen, ihm etwas sagen. Die Erwartungshaltung scheint in diesem Fall vor allem durch Selbstbezogenheit und wenig durch ein Interesse an anderer Menschen Lebensgeschichte geprägt.

Resümierend können drei Tendenzen für die Erwartungshaltungen beschrieben werden. Der erste Typus betont das persönliche an der Erzählung und erwartet eine subjektive Beschreibung (ausschließlich) eigener Erlebnisse.

Sophia „ [...] aber ein Zeitzeugengespräch ist halt immer diese persönliche Ebene, einfach mal zu hören was ein Mensch persönlich erlebt hat und die, die Geschichte aus seiner Sicht wirklich war.“

Der zweite Typus erwartete die „wahre Geschichte des Nationalsozialismus“ durch die persönliche Erzählung der Zeitzeugen zu erfahren. Er verbindet mit der Narration einen „Wahrheitsanspruch“, den das Geschichtsbuch oder die Lehrkräfte nicht einlösen können.

Christine: „Naja, einfach so ´ne persönliche Sicht wie es eben zu der Zeit war, also man bekommt ja eigentlich immer eher so ´ne subjektive Sicht, ähm, aus den, aus den Geschichtsbüchern zum Teil.“

Auch Dana aus F-Stadt formuliert eine solche Erwartung, in der aus „Erfahrungsgeschichte“ die „Geschichte“ wird im Einzelinterview:

„Hmm, ja natürlich ist da ein Unterschied, als wenn jetzt s ´nen Geschichtslehrer vor einem steht, der das nicht erlebt hat, sondern auch nur aus Büchern, und halt von seinem Studium weiß, als wenn da jetzt jemand persönlich, der es persönlich erlebt hat uns das erzählt. Schon ´n ganz anderer Eindruck.“

Interviewerin: „Und was meinst du ist da anders?“

Dana: „Ähm, naja, irgendwie, die emotionale Ebene ist denk ich da ganz anders und äh ja bei Daten ist ja auch immer alles so ´n bisschen vielleicht unsicher und da ist es dann halt wirklich, also ist es so ganz sicher und wirklich, ja ...“

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.

Sophie-Marie: „Ist ja auch ein Thema, wo man sich, sag ich mal, schwer hineinversetzen kann und dadurch dass man wirklich ähm, konkrete Personen, die über ihr Leben erzählen ist irgendwie authentischer und ich mein ´ man kann besser versuchen nachzuvollziehen, wie es denn wirklich war.“

4.2 „Eigentlich nicht soviel Neues“ – Historisches Lernen im Zeitzeugengespräch

Im Folgenden versuchen wir den historisch-narrativen Kompetenzgewinn (vgl. Rüsen Straub/ Rüsen 1998²²) zu beschreiben, den die Schüler durch den Kontakt mit Überlebenden erzielen. Dazu verbinden wir was die Schüler einerseits an Vorwissen mitbringen bzw. welche Bilder von der Geschichte des Nationalsozialismus sie entwerfen und was sie andererseits in den Zeitzeugengesprächen aufnehmen oder ignorieren. Über ihren narrativen Kompetenzgewinn geben dann ihre Geschichtsbilder der im Zeitzeugengespräch verhandelten Ereignisse oder die Wortwahl Auskunft, mit der sie im Interview historische Ereignisse beschreiben.²³

²² Nach Jürgen Straub ist die historisch-narrative Kompetenz, die subjektive Kompetenz sich in seiner kollektiven Geschichte darzustellen. Er schreibt: „Psychoanalytische Betrachtungen (...) sich für historisch-narrative Sinnbildungsleistungen oder zumindest für solche Imaginationen und Phantasien, Kommunikate oder Diskurse, [interessieren, die Aut.] in denen die Fähigkeit, das eigene Leben im Kontext historischer Lebensumstände und Zusammenhänge zu thematisieren, eine Rolle spielt.“ (Straub 1998:30.)

²³ Mit dieser Erhebung von reinen Interviewdaten und Beobachtungen und ohne weitere Testungen durchzuführen können hier selbstverständlich nur erste Überlegungen dargestellt werden, die einer dezidierten Untersuchung bedürften.

4.2.1 Eine Verpflichtung zum lebenslangen Lernen über den Nationalsozialismus

In beiden Gruppen schätzten die Schüler ihr Faktenwissen über den Nationalsozialismus eindeutig als breit und ausreichend ein. Dennoch konstatierten sie – ganz im Sinne der gesellschaftlichen Konvention – die Notwendigkeit vom lebenslangen Lernen über den Nationalsozialismus. Der folgende Ausschnitt aus dem Gruppeninterview in P-Stadt vermittelt zudem, dass die Jugendlichen eine Vorstellung davon haben, dass es der Kontrastierung mehrerer Perspektiven bedarf, um, befähigt zur Quellenkritik, ein angemessenes Geschichtsbild zu entwickeln. Ein Gespräch mit Überlebenden kann ihrer Meinung nach einen wichtigen Beitrag zu diesem multiperspektiven Bild und damit einer angemessenen Narration von historischem Geschehen leisten .

Charlotte: „Also, ich denk, wir haben schon sehr viel durch die Schule mitgekriegt, aber alles kann man einfach nicht wissen, auch wenn man sich sein Leben lang bildet. Deswegen muss man ständig eigentlich damit konfrontiert werden, damit man immer neue Perspektiven kennen lernt. Und sich dann seine eigene Meinung zum Thema bilden kann.“

Sophie-Marie: „Ja, finde ich auch. Also, alles kann man auch nicht wissen. Und ja, deswegen ist es halt auch so schwierig, dass dann manche in eine bestimmte Richtung abrutschen, also weil sie eben diese vielen Perspektiven eben nicht sehen. Also, weil sie vielleicht immer nur einseitig informiert wurden. Ist halt immer, also denke mal schon, dass wir schon ein breites Faktenwissen haben, aber halt alles, also ich möchte nicht von mir sozusagen sagen, dass ich alles weiß, weil dazu ist es auch einfach schon, um es mal so zu sagen, halt auch schon zu lange her.“

Christine: „Ich glaube, dazu müsste man da auch irgendwie dabei gewesen sein.“

Sophie-Marie: „Ja, genau.“

John: „Ja, das fand ich nämlich auch gut an dem Zeitzeugengespräch, dass man’s wirklich auch mal aus einer anderen Sicht sehen konnte. Was Sophie-Marie auch meinte, so richtig total krass. Es gibt wirklich hunderte von Quellen, und dann pickt sich halt so ein Radikaler eine einzige Quelle raus, wo mal ein leicht Zerrütteter was geschrieben hat und sieht das als einzigen Standpunkt an und verteidigt den, egal wie viele Gegenquellen es gibt und dann wird das ganz schwierig, das wirklich als das Wissen zu betrachten und sei es noch so falsch.“

In der folgenden, sehr angeregten Diskussion beschreiben die Schüler die Relevanz der Aufklärung über die historische Epoche. Sie vertreten vehement die These, dass der NS im deutschen Schulsystem zu spät vermittelt wird. Eine frühzeitige Aufklärung sei aber als Schutz vor neonazistischer Beeinflussung notwendig:

Sophie-Marie: „Ja, es ist schon wichtig so ein Grundwissen auch zu dem Thema zu haben, um eben auch Diskussionen zu führen, weil’s eben wichtig ist, also

wichtig für die ganze Gesellschaft eben. Dass man darüber auch überhaupt diskutieren kann, sich da nicht einfach raushält.“

David: „Ja, es eben so unglaublich gefährlich, wenn man sich mit jemandem unterhält und überhaupt kein Grundwissen zu dem Fakt hat, worüber man sich unterhält. Ich mein ((klatscht sich auf die Beine)), stellt euch vor, ja, nehmen wir mal an, so versuchen es teilweise die Nazis mit den kleinen Kindern oder mit den Jugendlichen auch, die in ihren Bann zu ziehen. Nehmen wir mal an, ihr habt die Sonne noch nie gesehen und ich sage euch, die Sonne ist blau. Ich meine, ihr wisst ja nicht, wie die Sonne aussieht, ja, aber ihr würdet mir glauben, da ich ja euer Freund bin und so. Aber ihr würdet mir glauben, die Sonne ist blau. Da ihr, ja?“

David betont mit dem Schlagen auf seine Beine und der ausdrucksstarken Metapher „Nehmen wir mal an, ihr habt die Sonne noch nie gesehen und ich sage euch, die Sonne ist blau“ wie wichtig ihm seine These zur Verführbarkeit durch den Nazismus ist. Auch aus anderen Interviewstellen lässt sich schließen, dass David Strategien von Rechtsradikalen zur Verbreitung von Propaganda kennt. Widersprüchlich ist, dass die Jugendlichen einerseits meinen, man müsse immer weiter über den Nationalsozialismus lernen und andere müssten aufgeklärt werden. Andererseits nehmen die meisten für sich in Anspruch, ausreichend Bescheid zu wissen.

4.2.2 Hitler ist´s gewesen?

Trotz ihrer Selbsteinschätzung und der Bedeutungszumessung für ein komplexes Wissen über den Nationalsozialismus äußern die Jugendlichen am Anfang beider Gruppendiskussionen als prekär zu bezeichnende Geschichtsbilder, die auf einen eingeschränkten Kenntnisstand zum Komplex „Wer machte den Nationalsozialismus und den Holocaust möglich?“ rückschließen lassen. Häufig taucht der Topos „Hitler als Verführer der unschuldigen Massen“, wie in den folgenden Passagen aus der Gruppendiskussion in F-Stadt auf:

Interviewerin: „(...) was interessiert euch denn insgesamt am Thema Nationalsozialismus. Gibt es da irgendwelche speziellen Interessen?“

Sophia: „Das ist einfach die Ideologie der Nazis, weil man sich von heutiger Sicht überhaupt nicht reindenken kann, wie solche Sachen entstanden sind. Wie Leute auf die Idee kamen, eine Volksgruppe total auszugrenzen, nur weil sie eine andere Kopfform²⁴ hatten oder Sachen wie ..., weil man heutzutage sich einfach nicht reindenken kann, wie es gekommen ist, dass ein ganzes Volk mitgezogen hat, nur weil ein Mann angefangen hat, solche Sachen zu erzählen. Und deshalb ist es aus heutiger Sicht so schwer, sich da reinzufühlen und deshalb sind halt Zeitzeugengespräche immer so eine Sache, wo mich sich ein bisschen dem nähern kann. Aber verstehen, finde ich, kann man´s trotzdem nicht richtig.“

²⁴ Die Beobachtungsprotokolle und die Tonaufnahme lassen an dieser Stelle keinen eindeutigen Rückschluss darauf zu, ob Sophia distanzierend „in Anführungszeichen“ von unterschiedlichen „Kopfformen“ spricht. Deshalb haben wir auf eine weitergehende Interpretation verzichtet. Sprachlich übernimmt sie Formulierungen nationalsozialistischer Rassenideologie, wenn sie von einer „anderen Kopfform“ spricht.

Marie-Luise: „Ich finde, das ist so eine Sache, ja was man über den Menschen an sich erfahren kann, wie es Sophia eben schon sagte, wie es ein Mann geschafft, dass alles in diese, es muss ja schon was vorhanden gewesen sein in den Köpfen der Menschen, dass es sich so weit ausbreiten konnte. Und ähm, ja und dann ja zu versuchen reinzudenken, das ist, glaube ich, das Interessanteste und versuchen zu verstehen, was passiert ist.“

In P-Stadt wird aus dem „Anstreicher“ Hitler ein „einfacher Bauer“, der mittels „Ränkespielen“ Macht erlangt und erhält:

John: „[...] 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, naja, wir sind jetzt in einem aufgeklärten Zeitalter, naja, 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 scheint nicht nur aus seinen Schwierigkeiten zu resultieren, zu verstehen, wie das komplexe Zusammenspiel in einer Gesellschaft funktioniert - wie Macht und Herrschaft mit erzwungener Unterordnung oder freiwilligem Mitmachen korrespondieren. Das Erfassen scheint auch zu erschweren, dass ein (nicht für die Herrschaft legitimerter) „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 nicht-jüdischen Deutschen für Rassenideologie und Volksgemeinschaft 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.

4.2.3 Alle waren irgendwie Opfer

Wenn der Zeitzeuge Aron Weissberg von den Bombardierungen seiner deutschen Heimatstadt berichtet, wird dies von den Jugendlichen besonders empathisch begleitet. Aus den Äußerungen über die innerfamiliären Erzählungen können wir annehmen, dass sie in diesem Teil der Erzählungen viel scheinbar Bekanntes und

Anknüpfungsfähiges finden. Sie sind jedoch nicht in der Lage aus dem Zeitzeugengespräch die Informationen aufzunehmen, die sie in die Lage versetzen zu erkennen, welchen Unterschied es machte, von den Bombardierungen als nicht-jüdischer Deutscher oder als Illegaler betroffen zu sein. Konnte Herr Weissberg, wie er eindringlich berichtete, doch nicht nur aufgrund der Bomben den Tod finden, sondern lief bei Zerstörung des Hauses oder bei Verletzungen Gefahr entdeckt zu werden oder keine medizinische Behandlung zu erfahren. Dies reflektieren die Jugendlichen nicht. Die Bilder der deutschen Opfer des Bombenkrieges und der (Ur-)Großeltern, die entweder nicht gewusst haben, nichts tun konnten oder beides zur gleichen Zeit, werden nicht erschüttert.

Unterstützend für diese These kann man auch die folgende Beobachtung heranziehen: In beiden Diskussionen äußert sich je ein Schüler kritisch über das Verhalten der „ganz normalen Deutschen“ während des Nationalsozialismus. In beiden Fällen wird der Betreffende daraufhin von der Gruppe kritisiert und berichtet. Im folgend aufgeführten Fall betrifft es John, der sich von seinem Stiefopa aufgrund seiner SA-Mitgliedschaft abgewandt hatte. Seine Mitschülerinnen kritisieren ihn für die Haltung.

John: „(...) Die einzige Person eigentlich, mit der ich mich zeitzeugenmäßig unterhalten könnte, wäre eigentlich mein Stiefopa mütterlicherseits. Weil mein richtiger Opa war ja, ich weiß eigentlich gar nicht mehr, wo der hergekommen ist, an Krebs gestorben. Jedenfalls der Stiefopa war ja in der SA und mit dem möchte ich dann auch nichts weiter zu tun haben. Meine Mutter war da vor Kurzem noch da und hat dann ein bisschen davon erzählt oder hat das erste Mal erzählt und was da so rüberkam, das müssen so an die typischen Mitläufer gewesen, die wirklich da mitgemacht haben, weil alle anderen das auch gemacht haben. Deswegen habe ich mir auch gesagt, ich fahr auch nicht mehr dahin. Weil ich mit solchen Leuten echt nichts zu tun haben will\“

Christine: „Warum willst du denn mit ihm nichts, einfach nur zuhören, du musst doch jetzt nicht seine Einstellung\“

John: „Ne, ich finde das verachtenswert. Ich bin da absolut krass in der Richtung. Ich finde das einfach nur abscheulich, wie man sowas machen\“

(...)

Sophie-Marie: „na da müsstest du ja eigentlich die ganze Bevölkerung von damals verachten\“

John: „(...) alle die nicht gehandelt haben sind verachtenswert, meiner Meinung nach\.“

Sophie-Marie: „na vielleicht waren da auch die Begebenheiten nicht so, dass\“

(...)

Christine: „Aber ich find das halt gerade interessant. Wenn man sich halt dann damit beschäftigt und da auch hinterfragt, was da seine Motive waren.“

John: „Es gab keine Motive. Das war alles nur (?). Meine Mutter hat sich mit ihm unterhalten, sie hat es mir weiter erzählt. Ich konnte nicht zu dem Zeitpunkt, ich hatte da andere Verpflichtungen, sie hat es mir erzählt. (?“

Sophie-Marie: „Also, ich find's eine bisschen komische Einstellung jetzt, ((schmunzelt)) zu sagen, deshalb verachte ich den.“

John: „Ja? Warum?“

Sophie-Marie: „Weil, jeder Mensch kann mal Fehler machen.“

John: „Das ist ja kein Fehler“

Christine: „Da ist das jetzt nicht sowas, was man herunterspielen wird, das ist schon klar. Aber, ja, weiß nicht, es war halt damals die Zeit so, wir haben das doch vorhin einfach mal ausgewertet, dass die Leute damals einfach leicht beeinflussbar waren“

John: „Aber jeder hat die Möglichkeit, sich zu entscheiden mit den gewissen Konsequenzen, in der Tat, aber jeder hat die Möglichkeit“

(...)

Sophie-Marie: „Aber er hat das wahrscheinlich nicht aus Überzeugung gemacht.“

John: „Das weiß ich nicht, das werden wir auch nicht rauskriegen.“

Die anderen Schüler versuchen bei John Verständnis für seinen Verwandten zu wecken denn „er hat das wahrscheinlich nicht aus Überzeugung gemacht“ und „jeder kann ja mal Fehler machen“. Eine endgültige Abgrenzung akzeptieren sie nicht. Sie wissen warum der Stiefopa ein Mitläufer gewesen ist, denn sie „haben das doch vorhin einfach mal ausgewertet, dass die Leute damals einfach leicht beeinflussbar waren.“

4.2.4 Man konnte ja nichts wissen

Die Feststellung eines prekären Geschichtsbildes von jungen Deutschen wird auch durch andere Studien gestützt.²⁵ Die Schüler verstehen den Antisemitismus und den rassistisch/ antisemitisch motivierten Massenmord 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

²⁵ Vgl. u.a Zülsdorf-Kersting 2008, Ahlheim/Heger 2002, Silbermann/Stoffers 2000

bewerten. Die Verstrickung der „ganz normalen Deutschen“ in das NS-System und die NS-Verbrechen wird wenig beleuchtet und die Legende von den „unschuldig Verführten“ aufrecht gehalten. Aspekte wie beispielsweise das Profitieren der deutschen Bevölkerung durch Arierisierungen, werden in keinem Interview angesprochen. Zwar wurde der Profit der nicht-jüdischen Deutschen im Zeitzeugengespräch nicht explizit erwähnt, dass die vermeintlich gut informierten Schüler dazu nichts sagen (können), erzählt jedoch etwas über ihren Geschichtsunterricht und ihr Geschichtsbild.

Das Zeitzeugengespräch trägt in den untersuchten Fällen nicht dazu bei, bestehende Geschichtsbilder grundlegend in Frage zu stellen. So erzählt Herr Weissberg 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“.

Dana: „... hat mich das auch immer interessiert, wie meine Oma oder mein Opa damit umgegangen sind im Krieg und wie die das überhaupt mitbekommen haben und dass die teilweise überhaupt gar nichts von der Judenverfolgung jetzt mitbekommen haben, find ich auch immer so interessant, dass die das gar nicht so erlebt haben, sondern hinterher erst erfahren haben, was da eigentlich passiert ist und so weiter.“

Micha: „[...] ähm, ja mein Opa erzählt mir ab und zu ein paar Sachen aber das ist dann halt eher so die allgemeine deutsche Bürger/, äh, Erleben/, Erlebnisweise, also er hat natürlich nie mitgekriegt, wie die ganzen Juden deportiert wurden, also, so die andere Erlebnisweise. Ähm, er hat mir dann halt erzählt von den Angriffen und so weiter, aber er war noch jung.“

Folglich bleiben potentiell erkenntnisfördernde kognitive Dissonanzen aus. Der folgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion in P-Stadt 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 Widersprüchliches nebeneinander stehen. In dem sie keinen Gruppenkonsens zu der Frage „Was wussten die Deutschen?“ bzw. „Was hätten die Deutschen wissen können?“, forcieren, weichen sie auch den Konfrontationen mit den familiär tradierten Erzählungen aus. Die zitierte Sequenz folgt einer Infragestellung US-amerikanischer Bildungsstandards sowie einer Geschichte die das schlechte Bild der Deutschen in der Welt belegen sollte. Letztere war dem Sprecher vom Hörensagen bekannt.

Christine: „Kann man jetzt auch wieder auf den Zweiten Weltkrieg zurückkommen, von wegen dass die ganzen Bevölkerungen gesagt haben, wir wussten das alles nicht mit den ganzen Konzentrationslagern\“

John: „Richtig\.“

Christine: „Das weiß man ja bis heute nicht, ob die es nun wirklich wussten, ich meine, das kann eigentlich, wenn man´s jetzt so überlegt, das kann nicht an ihnen vorbei gegangen sein.\“

John: „Es gibt so ein krasses Beispiel. eine Stadt neben einem Vernichtungslager, ein kleines Dörflein, die haben behauptet, die haben nie was gesehen. Die haben eine (?) gehabt, wenn die die Leute verbrannt haben, und der Gestank von verbranntem Fleisch, das kann man nicht ignorieren. Das ist so\“

Christine: „Wahrscheinlich einfach Selbstschutz, dass sie dieses Verleugnen, weil sie´s halt nicht aushalten\“

Sophie-Marie: „Verdrängung\“

Christine: „Ja.\“

David: „Selbst die Leute, was wir ja unten beim Zeitzeugengespräch hatten, selbst die Leute in den Arbeitslagern wussten ja nicht wirklich, ob es diese Vernichtungslager gibt. Ich meine, sie haben es vielleicht mal irgendwo aufgeschnappt, wie die Frau ja gesagt hat. Aber sie wusste selbst nicht, was ein Vernichtungslager ist und was da passiert und was eigentlich deportieren heißt und wie auch immer.“

[...] Es folgt eine Diskussion über 25 sec. darüber, wie alt die Zeitzeugen während der NS-Zeit waren.

John: „Und er hat sich ja versteckt. Er hat sich ja in X-Stadt versteckt. Und in X-Stadt wurde das auch nicht gesagt. Da wurde noch Propaganda betrieben, da wurde das auch nicht gesagt vom Vernichtungslager. Das kannst du vergessen.\“

Sophie-Marie: „Natürlich wurde das nicht gesagt.\“

John: „Da wurde nur gesagt: Und die Bösen\“

Christine: „Aber ich meine, es muss doch irgendwann auch so in Umlauf gebracht worden sein, das müssen die doch irgendwann auch mitgekriegt, also die Erwachsenen, die Kinder ok.\“

Sophie Marie: „Ja meinst du, da hat sich irgendjemand mal, also denkst du, da würde sich irgendjemand gegen dieses System aufstellen, gegen diese Diktatur? Also, da hat sich einfach keiner getraut auch was zu sagen.\“

John: „Und abgesehen davon, die haben dann abgewogen, die haben sich da überlegt, ja sag ich jetzt was? Also, wenn ich was sage, bin ich auf jeden Fall weg. Ich kann's aber akzeptieren und dann habe ich vielleicht ein schönes Leben. Die hatten alle diesen Traum noch und irgendwann gehört die ganze Welt ihnen und wir sind die Herrscher.“

Sophie Marie: „Aber es war einfach dieses Druckmittel, dass sie nichts sagen dürfen\“

John: „Auch nichts sagen wollten letztendlich, weil es ihnen letztendlich auch besser gegangen wäre, vielleicht hätten sie ein paar Jahre ein schlechtes Gewissen gehabt, aber irgendwann hätten sie gesagt, wir haben doch jetzt ein tolles Leben\“

David: „Aber wie kann man einem Menschen unterstellen, so was gedacht zu haben?“

Sophie Marie: „Na deswegen ist es auch immer wichtig, solche Widerstandsgruppen, die halt immer anfangen, also eben zu versuchen was zu verändern, was eben nicht in Ordnung ist. Das ist halt immer schade, dass dann dadurch trotzdem immer Opfer gebracht werden müssen. Wenn wir's jetzt so zum Beispiel an der Weißen Rose sehen. Das wirklich, also bei Veränderungen echt Opfer gebracht werden müssen. Also, es is einfach so, und es ist einfach echt schade, dass es erstmal so sein muss.“

Erscheint es den Jugendlichen am Anfang klar, dass es ein Wissen in der Bevölkerung gegeben haben muss, dass diese aus Scham verleugnet hat, wird in Folge die Propaganda als Entschuldigungsbegründung eingeführt. Im nächsten Argumentationsschritt verhindert die potentielle Bestrafung eine bewusste Auseinandersetzung. Dabei gleicht die Argumentation der Jugendlichen der nicht-jüdischen Deutschen nach der Befreiung 1945. Sie verwenden nicht, wie in den Untersuchungen von Meik Zülsdorf-Kersting (2008) vorgefunden, dasselbe Vokabular, aber ähnliche Argumente: Man hatte nichts über das gewusst, über das man nicht reden durfte, weil man dann selbst an die Orte gekommen wäre, von denen man nichts wusste. Die Perspektive der Mitläufer und Zuschauer wird in dieser Diskussion auch auf interessante Weise mit der eingeschränkten Kinderperspektive der „Child-Survivor“ verknüpft, wenn über deren Möglichkeit, Einblick in die Vernichtungspläne zu haben, angeregt diskutiert wird. Zunächst sieht es danach aus, als ob die Zeitzeugen gerade für das Nichtwissen der Mehrheitsbevölkerung zeugen sollen. Die Diskussion wendet sich zum Ende aber zu einem Nachdenken über die Attraktivität der Volksgemeinschaft und des Herrenrassedenkens sowie ein Plädoyer für den Widerstand. Dennoch bemüht sich die Gruppe nicht, Konsequenzen aus ihrer Diskussion zu ziehen – einen Gruppenkonsens auf die Frage nach dem Wissen der Deutschen über die Vernichtung zu ziehen und verbleibt damit einem legitimatorischen, unterkomplexen Geschichtsbild verhaftet.

Lediglich zwei Jugendliche stellen an anderer Stelle das Unwissen und die (Nicht-)Handlungen ihrer Familienmitglieder zwischen 1933-45 in Frage, wobei Dennis aus der Mitläuferschaft seiner Familie auch Konsequenzen für sein Leben zieht. Er möchte nicht in der Rolle als „Zuschauer“ verbleiben und appelliert in diesem Sinne auch an sein Umfeld, in dem er von „euren Vorfahren“ spricht:

Dennis: „Also, wenn ich so was höre, dann merke ich nur immer, dass es nicht sein kann, dass so was passiert, dass es nicht sein kann, dass irgendwie ein gesamtes Land gegen irgendeine Volksgruppe her ist. Und ich fühl mich dann auch ehrlich gesagt immer ein bisschen schlecht, weil ich so denke, he das waren eure Vorfahren. Irgendwie ist da auch, sind da, haben auch deine Großgroßeltern da sicherlich irgendwie mitgewirkt, beziehungsweise haben nicht dagegen gewirkt. Und das ist einfach Scheiße. Und dass ich dann auch denke, dass man halt was dagegen machen muss, dass sich solches Gedankengut nicht verbreitet. Zumindest nicht bei Unwissenden, bei Leuten, die der Meinung sind, das ist das Richtige für sie, sollen sie doch. Die sind zwar vielleicht ein bisschen dämlich aber ok, das ist ihre Einstellung. Und dass so was halt nicht noch mal passiert, dass das einfach nicht sein kann. Und ja. Ich find dann immer, ich hab mich als Zuschauer gefühlt irgendwie. Als jemand, der dasteht und nichts machen kann. Und das fand ich irgendwie blöd. Ja.“

4.2.5 Etwas Neues lernen?

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, wenn sie sagen „nichts Neues gelernt zu haben“ oder auch alle in den Gesprächen verwendeten Begriffe bereits gekannt zu haben. Ist diese Einschätzung als Resultat eines spezifischen, konkret erlebten Zeitzeugengesprächs zu verstehen oder verweist sie auf eine Spannung zwischen pädagogischer Absicht und Aneignung durch die Lernenden? Letzteres könnte der Fall sein, wenn die Schüler überhaupt nicht darauf aus sind, neues Wissen zu erwerben, sondern es ihnen im Zeitzeugengespräch eigentlich um die Bestätigung dessen geht, was sie bereits wissen bzw. zu wissen glauben.

In beiden Begegnungen hätten die Jugendlichen 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. Aron 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. Stattdessen wird behauptet, nichts Neues gehört zu haben. 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. Und auch die institutionelle Rahmung der Interviews, die „Schule“ legt ein solches Eingeständnis nicht nahe. Bestimmte Inhalte sind möglicherweise aber auch nicht anschlussfähig, weil die Schüler nicht über das notwendige Kontextwissen verfügen. 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. Die ziselierte Beschreibung von Arbeitsschritten ist weder spektakulär noch erzählt sie „große“ Ereignisgeschichte. Mit der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen ist sie ebenfalls nicht verbunden.

Zudem tragen auch die Jugendlichen zu einer Gesprächsstruktur bei, in der die Vermittlung von Sachinformationen nicht im Vordergrund steht. Nach den beiden Gesprächen in F-Stadt und P-Stadt wurden insgesamt 13 Fragen gestellt. Nur drei 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. In dieser Konsequenz gäbe es in den Gesprächen kein neues Wissen, das sich anzueignen lohnte. 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. Es ginge ihnen dann um subjektive Erinnerungen/Verarbeitungsweisen und „Geschichten statt Geschichte“. Interessant erscheint uns, dass trotz der Erwartungen an eine objektive Erzählung über die NS-Geschichte die Zeitzeugen nicht als Experten für die gesamte NS-Geschichte adressiert werden, wie dies in Begegnungen mit Überlebenden häufig geschieht. In den von uns beobachteten Gesprächen war es am ehesten der Zeitzeuge Aron Weissberg in P-Stadt selbst, der die Grenzen zwischen Experten- und Zeitzeugengespräch im ersten Teil seiner Erzählung aufhob.

4.3 „Was mir jetzt so im Kopf geblieben ist“ – Relevante Episoden des Zeitzeugengesprächs

Nach „überraschenden“ oder „einprägsamen“ Geschichten befragt, teilen die Jugendlichen Episoden mit, denen sie subjektiv Bedeutung zumessen, die sie möglicherweise irritiert oder berührt haben. Die sie, so unsere These, auch erinnern werden, wenn sie später an das Gespräch denken oder in einem anderen Zusammenhang Inhalte aufgerufen werden, die sich mit dem Gespräch verbinden lassen. Unsere Vermutung war, dass die Jugendlichen am ehesten solche Episoden erinnern oder Bilder aufrufen, die vorhandene irritieren oder vorhandene stark emotional aufgeladene Bilder („Ikonen der Vernichtung“, vgl. Brink 1998) bestätigen. Zudem erschien es uns wahrscheinlich, dass sie auch auf Geschichten Bezug

nehmen würden, die Anknüpfungspunkte zu ihrer Lebensrealität bieten. Herr und Frau Weissberg selbst glauben, dass die einprägsamsten Geschichten für die Schüler die von den nächtlichen Bombardierungen sind, die Herr Weissberg mit seiner Mutter ohne Schutz überleben musste, sowie die Erzählungen von Frau Weissberg über die Todesmärsche. Der Moderator der Veranstaltung in F-Stadt und häufiger Teilnehmer von Zeitzeugengesprächen des Ehepaars mit Jugendlichen, benennt die Geschichte von Frau Weissbergs Cousine als eine, die seinem Erachten nach die Jugendlichen stark beschäftigt.

Dies bestätigen die Interviews aus F-Stadt, in denen mehrere Schüler die Ereignisse um die Cousine von Frau Weissberg ansprechen. Diese rettet die jüngere Yael bei einer Selektion durch eine Lüge über ihr Alter, unterstützt sie während der Zwangsarbeit und überlebt mit ihr gemeinsam mehrere Lager. Kurz vor der Befreiung stirbt sie. Interessanterweise erwähnen die Jugendlichen meist nur den ersten Teil der Geschichte, die Rettung und die Unterstützung durch die Cousine. Ihren Tod benennen sie nicht. Andere beschäftigt jedoch gerade das (sinnlose) Sterben kurz vor und nach der Befreiung. Dabei beschreiben die Jugendlichen ikonisierte Bilder von Sterbenden, die an die bekannten Photographien und Filme der Britischen Armee von der Befreiung der Lager z.B. in Bergen-Belsen erinnern.

John: „Also, bei mir war es ein Bild, was sich im Kopf festgesetzt hat war, was sie erzählt hat, als das KZ sozusagen befreit wurde, als Menschen aufgestanden sind, die Hände hochgehoben haben und dann sofort wieder zusammen gebrochen sind. Also, ich kann mir das eigentlich gar nicht vorstellen, dass man so nah vor der Lösung ist und es dann doch nicht schafft. Irgendwie ist das ein Bild, was ich ziemlich traurig finde und was mir jetzt so im Kopf geblieben ist.“

Benannt werden auch die Geschichte von den Bombennächten, die Aron Weissberg außerhalb des Luftschutzkellers erleben musste, sowie Frau Weissbergs Erzählung von ihrer Überraschung über die brennenden Synagogen – hatte sie doch vorher den Antisemitismus nicht wahrgenommen. Hier irritiert die Schüler möglicherweise erneut, dass etwas, das ihnen heute als so selbstverständlich erscheint wie der Antisemitismus und die Ausgrenzung der Juden vor dem November 1938 für Yael Weissberg nicht augenscheinlich war.

Für eine andere Schülerin ist irritierend, dass Frau Weissberg im Lager unrealistische kindliche Logiken entwickelt hat, um trotz der absoluten Ohnmacht und Unberechenbarkeit das Überleben vorhersehbarer zu machen.

Sophia: „Ja, auch was sie meinte, dass sie Angst hatte zu sterben, wenn sie ihr Abendgebet nicht gesprochen hatte, aber eigentlich nie daran gedacht hat, dass sie auch vor Hunger sterben könnte oder bei der Arbeit sterben könnte oder erschossen werden könnte. Sondern wirklich, dass für sie dieses, ja wenn ich heute Abend nicht bete, dann werde ich sterben. Dass das noch so im

Vordergrund stand, obwohl das in so einer Extremsituation eigentlich schon war.“

Die für die Schüler bedeutsamen Geschichten berühren die Fragen von Möglichkeiten des Überlebens und Gründen für das Überleben. Sie stellen grundsätzliche Menschheitsfragen, Fragen nach Hoffnung und dem Willen zum Überleben aber auch dem Aufgeben und Sterben, die auch die Überlebenden bewegen.

Sophie-Marie: „Ich glaube, was mich so fasziniert hat oder weiß ich nicht, war diese Vorstellung, wo sie erzählt hat, wo halt am Tag der Befreiung die Befreier sag ich jetzt mal ins Lager kamen und wie die KZ-Häftlinge hochgeguckt haben und weiß nicht, das gar nicht glauben konnten, dass sich jetzt was ändert an ihrer Situation, dass da jetzt ´ne Befreiung ist. Weiß nicht, diese Vorstellung, wie die da jetzt so liegen und dann so, und dann so ihre ausdruckslosen Gesichter und dann da vielleicht doch noch irgendwo diese Hoffnung wieder aufkeimt. Weiß ich nicht, ganz komisch.“

John: „die Frage ist, ob das Hoffnung war oder Gleichgültigkeit oder ob sie gedacht haben, jetzt ist es eh zu spät, jetzt geht ´s mit mir zu Ende.“

Christine: „Nicht unbedingt Gleichgültigkeit, aber vielleicht Unverständnis oder dass sie es nicht wahrhaben wollte.“

John: „Ja, das auf der einen Seite, die da schon seit Ewigkeiten drin sind, vielleicht schon seit Ausbruch des Krieges, die da schon seit (?), die jetzt einfach schon mit dem Leben abgeschlossen hatten, nur noch \“

David: „Das ist eine Frage, die du nicht beantworten kannst.“

Sophie-Marie: „Kennst du nicht den Ausspruch: die Hoffnung stirbt zuletzt? Und so ist es einfach auch.“

Sophie Marie, Christine, Charlotte reden gleichzeitig

David: „Und ich glaube, darüber können wir so wie so nicht urteilen.“

In P-Stadt lassen die Äußerungen vermuten, dass mehrere Jugendliche starke Bezüge zur Geschichte der eigenen Familie in den Berichten der Zeitzeugen suchen. So wird das Leben von Herrn Weissberg im Versteck angesprochen um dann zu berichten, dass auch die eigene Familie jemanden versteckt gehabt hätte oder um auf die Erlebnisse der Großeltern im Bombenkrieg Bezug zu nehmen. Auch tauchen in der Gruppendiskussion ikonisierte Repräsentationen des Holocaust auf: Bilder der Selektion, des Massensterbens oder die Brutalität weiblicher SS-Angehöriger.

4.4 „Wir tragen es immer mit“ – Eigeninitiierte Aktualisierungen und Gegenwartsbezüge der Schülergruppen

In Gruppendiskussionen geht es nicht um eine zeitsparende Erfassung von Einzelmeinungen, sondern der Gruppe selbst wird die Relevanzsetzung für die Diskussion überlassen und zwar „im besten Falle so, `als ob´ die Leitung nicht anwesend wäre“ (Loos und Schäffer 2001:13). Der selbstgewählte Fokus der Gruppendiskussionen, lässt somit Rückschlüsse auf gemeinsame Deutungsmuster, typische Assoziationen und normative Verknüpfungen zu (vgl. Lenz und Moller 2006). War die Gruppendiskussion in F-Stadt weitgehend durch die Diskussionsunfreudigkeit der Teilnehmenden und ihre sozial erwünschten Äußerungen gekennzeichnet sowie durch die Fragen der Interviewerin strukturiert, sind in der Gruppendiskussion in P-Stadt verschiedene Gegenwartsbezüge der relevanteste Diskussionspunkt. Dabei wurde zu Beginn zunächst der Wunsch nach einer Trennung zwischen den „Nazis“ damals und den Deutschen heute sowie die Sehnsucht nach unbelastetem Nationalstolz geäußert. Schüler vertraten 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. John spricht im Folgenden von einem „Klischee“, das über die Deutschen existiere und das am Nationalsozialismus eigentlich das Schlimmste sei sowie einer „Weltschuld“ die den Deutschen angetragen werde. In dieser vehementen Schuldabwehr wird die Aktualität des Themas als immer noch belastend empfundene „deutsche Identität“ deutlich. David argumentiert gegen den von seinen Mitschülern eingeforderten Schlusstrich und teilt mit, welche Lehren er aus der Geschichte zieht, womit er auch implizit etwas über sein Bild der nationalsozialistischen Gesellschaft erzählt:

John: „Vielleicht das schlimmste an diesem ganzen Nationalsozialismus eigentlich das Klischee was wir als Deutsche damit aufgebaut haben. Weil es gibt ja jedes Land, ok, 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 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.“

Christine: „Hm, es stimmt zwar, (...) dass es ja auch immer noch heute Jugendliche oder auch Erwachsene gibt mit rechts gerichteter politischer Einstellung. Aber es sind halt nicht alle so wie John gesagt hat. Man kann das halt nicht pauschalisieren. Und ich finde es eigentlich schlimm oder schade, dass wirklich viele einfach denken, ja ok, Deutsche, die sind immer noch nationalsozialistisch. Obwohl es ne, wir zum Beispiel haben doch gar nichts mehr mit dieser Zeit zu tun. Wir können uns damit überhaupt nicht mehr

identifizieren. wir sind ganz andere Personen und man kann uns damit gar nicht mehr gleichstellen. Und ich find's eigentlich schade, dass dann Deutsche gar nicht mehr so einen Nationalstolz haben dürfen, sage ich mal. Man darf keinen Patriotismus zeigen, weil das gleich schon Nationalsozialismus wieder gleich gesetzt wird. Also, da gibt es kaum noch eine Unterscheidung bei den Deutschen.“

David: „Wenn du sagst, dass wir als junge Menschen keine, also nichts mehr damit zu tun haben, also dann muss ich sagen, dann sehe ich das anders. Wir als junge Menschen haben in der Hinsicht die Verantwortung uns darüber zu informieren und uns zumindest unsere eigene Meinung darüber zu bilden. Und irgendwie sicher zu stellen oder uns in soweit zu bilden und uns eine eigene Meinung darüber zu bilden, dass sowas nicht noch mal passiert kann, irgendwo. Oder dass man solche Ränkespielchen in der Politik vielleicht schon vorher durchschaut und gleich was dagegen macht. Also, was man daraus gelernt haben sollte, ist auf jeden Fall, dass man sich niemals vorschreiben lassen sollte, was man zu tun hat, ob nun durch eine Regierung, durch einen Diktator oder durch sonst wen.“

Interessant ist vor allem, dass die Jugendlichen auf einen neutralen Ausgangsstimulus („Interessiert euch das Thema Nationalsozialismus eigentlich als geschichtliches Thema?“) und ohne einen von den Zeitzeugen geäußerten Schuldvorwurf, derart abwehrend reagieren.²⁶

Einer großen Aufmerksamkeit bedarf nach Meinung der Jugendlichen außerdem 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 die Gruppenfokusmetapher – sei deshalb notwendig. Es kommt dabei im Verlauf der Diskussion zu einer Homogenisierung der Meinung zum Thema Schulunterricht zum Nationalsozialismus. Dieser sollte früher stattfinden, sei aber zunächst „schonend“ zu gestalten. Interessanterweise wird an einigen Stellen in der Diskussion explizit auf den gemeinsamen Lernhintergrund der Schüler im Fach Psychologie Bezug genommen. Damit versuchen die Schüler die Frage zu beantworten, wie Neonazis im Wissen um den Holocaust heute ihre Anschauung vertreten können:

David: „Und dann kommen die wahrscheinlich auch in eine mehr oder weniger kognitive Dissonanz, wo sie sich selber unwohl fühlen und da werden dann bestimmte Punkte einfach weggestrichen, damit sie wieder für sich in eine Richtung tendieren können.“

Dabei wird eine Vergleich 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 aufzeigen:

²⁶ Diese Beobachtung bestätigt die Vermutungen der Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt zur Fixierung auf das Schuldmotiv. Mit der Abwehr der (fiktiven) Beschuldigung wird einerseits das gesamte Thema NS als Zumutung abgelehnt und andererseits eine Selbststilisierung der Deutschen als Opfer ermöglicht. (Vgl. Messerschmidt 2009:180ff)

John: „Und das mit der Sache, es ist eben schwer heraus zu bekommen, wir haben es ja auch gesehen von früher, bei den Nationalsozialisten, bei der Hitlerjugend, die auch von ihren Eltern eingetrichtert bekommen haben, du liebst ihn, du liebst ihn, du liebst ihn oder vielleicht auch noch Bilder und Abzeichen im Zimmer hängen hatten. Und wie sich dann Psychologen, Lehrer, meistens auch noch schlecht ausgebildet, mit denen beschäftigt haben, die sind wieder rausgekommen. Mein, kann mal Ausnahmen geben, aber\“

David: „Ja, aber was waren das für Leute, die wurden mehr oder weniger gezwungen, diese Meinung anzunehmen\“

John: „Na, gezwungen nicht, die sind damit aufgewachsen\“

David: „Na, es war damals so, hast du was gegen den gesagt oder irgendwie ist in der Familie was heraus gekommen, dass du was gegen den Führer gesagt hast, dann wurdest du doch sofort an Gestapo verraten oder die hat das selber herausgefunden\“

John: „Ja!“

David: „Und diese Leute, von denen ich rede, die wählen sich diesen Weg mehr oder weniger freiwillig. Ich meine, natürlich wirst du durch dein Umfeld immer beeinflusst, aber diese Leute, von denen ich geredet habe, die beschäftigen sich dann damit auch freiwillig. /“

Sophie-Marie: „Ja, das ist ja heutzutage so. Damals war es ja so, dass sie\“

David: „Ja, damals wurden sie dazu gezwungen, richtig.\“

Sophie Marie: „Ja, genau bei uns ist das eher freiwillig schon.\“

Die Mitarbeit in rechtsextremen Gruppen und Parteien heute wird - im Gegensatz zu damals - als freiwillig angesehen. Offensichtlich fühlen sich die Schüler durch das Zeitzeugengespräch motiviert, sich mit dem aktuellen Rechtsextremismus auseinanderzusetzen, ohne dass dies explizit Auftrag der Zeitzeugen ist. Die Verbindung der Bereiche „aktueller Rechtsextremismus“ und „Geschichte des Nationalsozialismus“, wie sie auch gesellschaftlich zum Beispiel durch die Einbettung des Zeitzeugengesprächs in die Aktion „Tolerantes Brandenburg“ hergestellt wird, scheint für die Schüler überzeugend zu sein. 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 und ihre Vorfahren in der Zeit des Nationalsozialismus angehören, bleiben unreflektiert und werden nicht besprochen. Dabei wird in beiden Gruppen als Gegenhorizont zum eigenen Muster der Identitätskonstruktion „der wissende Abiturient“ das Bild des „ungelehrigen Gesamtschülers“ entworfen. In diesem Sinne fordert Dennis „Zeitzeugengespräche

viel mehr in den Unterricht zu integrieren“, aber

„vor allem auch nicht nur an Gymnasien. Sondern an Gymnasien sind die Menschen vielleicht so intelligent und fassen das alles auch so auf und gehen da auch mit. Aber besonders halt auch an Gesamtschulen, wo die teilweise total verkorksten, ja (schmunzeln), total verkorkste Gesinnung haben, dass man die auch mal darüber aufklärt.“

4.5 „Das solche Sachen sich nie wiederholen sollen“ – Zur Rezeption externer Aktualisierungen und Gegenwartsbezüge

Viele Zeitzeugen verbinden mit ihrer Arbeit eine in die Zukunft gerichtete politische Perspektive. Der Buchenwaldschwur „Nie wieder Krieg – nie wieder Faschismus!“ steht paradigmatisch für eine solche Haltung. Die Zeitzeugen verstehen ihre Arbeit als einen Beitrag zur Gestaltung einer besseren Gesellschaft und vermitteln in den Gesprächen oft sehr deutlich, wie diese Gesellschaft aussehen könnte und in welcher Weise sich die zuhörenden Jugendlichen dafür engagieren sollen. Darum interessierte uns die Frage, ob die von den Zeitzeugen an die Jugendlichen gerichteten Appelle und Analogisierungen im Nationalsozialismus erfahrener Diskriminierungen von den Jugendlichen wahrgenommen und wie diese bewertet werden. Forschungshypothese war, dass diese oft ritualhaft wirkenden Sequenzen für die Jugendlichen eine „Belehrungssituation“ darstellen und dementsprechend nicht positiv rezipiert werden. In unserer Untersuchung konnten wir dies nicht feststellen, was möglicherweise auch der Tatsache geschuldet ist, dass die Zeitzeugen nur wenig eindringliche und nicht ideologisch aufgeladene Appelle an die Schüler richteten. Einige ihrer direkten Botschaften wurden aufgenommen und als gegenwartsrelevant verarbeitet, andere nicht. Der Auftrag, sich im hier und heute kritisch mit der eigenen Familiengeschichte auseinanderzusetzen wurde von den Jugendlichen übergangen. Andere Botschaften der Zeitzeugen können detailliert wiedergegeben und selbstständig auf aktuelle Probleme angewendet werden. Sagt Frau Weissberg in F-Stadt am Ende ihres Beitrags: *„Aber eins solltet ihr wissen: Dass wir es wirklich tun aus purer Überzeugung, dass solche Sachen sich nie wieder wiederholen sollen. Und das wollen wir euch sagen, okay?“*, verarbeitet dies Dana wie folgt:

Dana: „Na ich denke sie wollen uns einfach, ähm, deutlich machen, wie schlimm das war und wir auch wahrscheinlich uns klar wird, dass wir auf keinen Fall irgendwas unterstützen, dass es nochmal so schlimm wird und das auch weitergeben, so 'n bisschen, weil es ja eigentlich genug Jugendliche gibt, die, ähm, einfach unwissend sind und sich dann irgendwie dem anschließen und es ja immer mehr Jugendliche, vor allen Dingen auch hier in F-Stadt gibt, die, ja, sich der NPD oder so anschließen und dass es für uns ganz deutlich

wird. Und das verstärkt denk ich mal das einfach nochmal so, das Bewusstsein, dass so was auf keinen Fall nochmal passieren sollte.“

Analisisierungen bezüglich des aktuellen Rechtsextremismus stellen die Schüler über ihr bereits vorhandenes Wissen her. Mögliche indirekte Botschaften werden von den befragten Schülern nicht angesprochen. Dies ist möglicherweise auf die Reduktion von Geschichten auf ihren „Action-Gehalt“ zurückzuführen: Erzählungen werden empirisch signifikant häufiger in Form ihrer rhetorischen Gestalt reproduziert, Details der Erzählung bleiben dabei außen vor (vgl. Pandel 1994, 112).

4.6 „Das kann ich mir vorstellen“ – Empathische Annäherung und Perspektivwechsel im Zeitzeugengespräch

Im Zeitzeugengespräch, so die Überzeugung vieler Pädagogen, realisiert sich ein emotionales Berührtsein. Im Sinne positiver Identifikation kann dieses eine Art „Türöffner“ für die Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit NS-Geschichte sein. Der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel beschreibt ein solches pädagogisches Planen als den Versuch „Affekte zu schaffen, die wie eine Kette von Gefühlen als gedächtnisinterne Stabilisatoren wirken“ (Pandel 2006:112). Dabei herrscht theoretische Unklarheit darüber, was und wie affektiv-emotional gelernt werden soll und ob moralisches Lernen oder die Anbahnung von Empathie wirklich in den Bereich des emotionalen Lernens gehören.

Unsere Vermutung im Vorfeld lautete, dass ein Einfluss des Zeitzeugengesprächs sowohl auf die Erweiterung und Restrukturierung von Wissensbeständen als auch auf die Identitäts- und Gewissensbildung - eine Beeinflussung von Einstellungen und Handlungen möglich ist. Wahrscheinlicher wird ein solcher Einfluss durch eine zumindest temporäre positive Identifizierung (Empathie; Perspektivübernahme) mit den Zeitzeugen.²⁷ Dies heißt im Umkehrschluss, dass negative Gefühle, z.B. auf Grund nicht entsprochener Authentizitäts- bzw. Emotionalitätserwartungen als Störmomente wirken können. Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel ist die Voraussetzung für die Entwicklung von Empathie. Wer sich aber in andere einfühlen will, muss gelernt haben, sich selbst und seine Gefühle zu reflektieren und zu benennen. Erst dann wird es möglich, eine Situation aus der Perspektive einer anderen Person zu betrachten, weil man das „eigene Betrachten“ vom fremden

²⁷ Die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivwechsel gilt im ethisch-sozialen Lernen als eine der wichtigsten überhaupt. Sie bildet die Voraussetzung für Mitgefühl und soziale Verhaltensweisen. Dabei wird Empathie als ein affektives „Mitfühlen“ oder „Nachempfinden“ des psychischen Zustandes einer anderen Person und kognitives „Sich-Hineinversetzen“ in eine andere Person (Davis und Franzoi 1991) verstanden. Perspektivenübernahme wird definiert als „Wahrnehmung bzw. 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).

unterscheiden kann. So ist die Empathie im Zeitzeugengespräch quasi schon Voraussetzung und soll doch gleichzeitig gelernt werden. Konsequenterweise hält der niederländische Erziehungswissenschaftler Ido Abram die Erwartungshaltung bezüglich sich einzustellender Empathie der Jugendlichen gegenüber den Zeitzeugen schlichtweg für eine Überforderung (vgl. Abram 1996:39).

Diese Überforderung verstärken Pädagogen, wenn sie Jugendliche bewusst oder unbewusst mit Forderungen nach eindeutiger Betroffenheit und Identifikation konfrontieren, anstatt die ambivalenten und zeitintensiven Prozesse empathischer Annäherung zu unterstützen. Emotionsbezogene Erwartungen, choreografierte Emotionalität und die Begrenzung des Zeitzeugen auf eine zur einseitig positiven Identifikation einladende Person, fordern bei Jugendlichen Abwehr und Distanzierung geradezu heraus (vgl. Heyl 2003). Ein Schritt in Richtung des Lernzieles „Empathie“ wäre, durch Zeitzeugengespräche eine Distanz zur eigenen (familiären) Perspektive und so die Möglichkeit zu schaffen, die Perspektive einer anderen Person übernehmen zu können. Dazu bedarf es zumindest einer Bereitschaft zu Empathie und Perspektivwechsel, ohne die es den Jugendlichen unmöglich sein dürfte, „Neues“ zu hören bzw. bisher Gelerntes zu erweitern und zu revidieren.

Die komplizierte „emotionale Seite der Rezeption“ wurde in der Mikrostudie additiv durch mehrere Erhebungsmethoden erfasst: Verhaltensbeobachtungen der Zeitzeugengespräche; Auswertung der Fragen, welche die Jugendlichen an die Zeitzeugen stellten sowie die Beantwortung der Interviewfrage nach dem Bild von den Zeitzeugen und nach Gefühlen bei bestimmten Episoden aus der Erzählung. Außerdem forderten wir die Schüler in den Interviews mit einer Frage „Wie denkst du, haben die Zeitzeugen das Gespräch erlebt?“ aktiv dazu auf, einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Damit wollten wir überprüfen, inwiefern sie zur empathischen Einfühlung in die aktuellen Interaktionspartner befähigt sind. Die Fähigkeit zu diesem aktualitätsbezogenen Perspektivwechsel dürfte auch Auskunft über die Möglichkeiten und Begrenzungen der Jugendlichen geben, sich in Personen und Situationen einzufühlen, die historisch und damit entfernt von ihnen sind. Nicht zuletzt geben die Diskussionen in den Gruppeninterviews Auskunft über das Vermögen zur empathischen Annäherung, wenn die Jugendlichen über die Bedeutsamkeit der Gespräche für die Zeitzeugen selbst spekulieren, oder wenn sie Fragen thematisieren, die sie sich nicht getraut haben direkt an die Zeitzeugen zu stellen.

Empathisches Verhalten wird nach unseren Ergebnissen im Zeitzugengespräch deutlich durch die Einhaltung bestimmter Verhaltensregeln wie Respekt und Höflichkeit, von denen die Schüler (gerechtfertigter Weise) annehmen, dass die Zeitzugen diese erwarten. Die Zeitzugen freuen sich denn auch, wenn ihnen so ruhig zugehört wird, dass man „eine Stecknadel hätte fallen hören können“. Regelkonformes Verhalten oder respektvolles Sprechen kann ein Indikator für eine empathische Annäherung sein wenn die Schüler erwarten, dass sich die Zeitzugen solcherlei Bewertungen wünschen oder vertreten. Es ist jedoch genauso möglich, dass sich Jugendliche so verhalten, ohne dass sie sich den Zeitzugen zugewandt geschweige denn versucht haben, ihre Erzählung nachzuvollziehen. Eine distanzierte oder ironische Umgangsweise der Schüler werten wir nicht unbedingt als Fehlen einer ernsthaften Auseinandersetzung und Annäherung. Selbst das Einnicken während des Gesprächs oder die Verwendung des nicht gerade empathisch anmutenden Ausdrucks „den Löffel abgeben“ hat möglicherweise nicht unbedingt etwas mit fehlendem Einfühlungsvermögen und -willen zu tun, korrespondiert aber vielleicht mit einer Gewöhnung an aufregende mediale Inszenierungen, der in der Realbegegnung nicht entsprochen werden kann oder mit den Rahmenbedingungen wie dem frühen Zeitpunkt des Zeitzugengesprächs im Verlauf des Schultags.

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

Dennis: „Was mich vielleicht noch mal interessieren würde, wie das überhaupt mit Gefühlen aussieht. Ich bin der Meinung, ein Mensch kann ohne Gefühle nicht leben, irgendwie gibt es immer irgendwas, was man, wo man Liebe oder so reinstecken muss. Und ich denke mal, das hatten sie nicht. Und besonders in dieser jugendlichen Zeit, wo man ja viel damit zu kämpfen hat, mit halt der Pubertät und all solche Sachen, wie man halt damit umgegangen ist. Ich kann mir nicht vorstellen, dass es irgendwie geht. Also, das wäre so was, was mich noch interessieren würde.“

Begrenzungen der Fähigkeit zur Perspektivübernahme 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 z.B. von Geschlechtercharakteren übereinbringen.

John: „Ich fand das nur erschreckend, weil als er erzählt hat, dass die SS-Frauen eigentlich viel grauenvoller waren, als die SS-Männer. Ich habe mich gefragt, warum? Was für Intentionen hatten die, dass die so grausam waren?“

Wenn „Frauen“ für Mitleid und Zuwendung stehen, ist eine Verweigerung desselben durch weibliche SS-Angehörige besonders unverständlich und kritikwürdig.

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 interessanter Weise zunächst kaum auf sie. Das mag auch mit den unterschiedlichen Settings und der damit in den Gesprächen vorhandenen Nähe und Distanz zusammenhängen. In F-Stadt gibt es eine weitgehende Übereinstimmung darin, durch das Zeitzeugengespräch „viel Persönliches mitgenommen“ zu haben und dass „die ganz persönlichen Erfahrungen (...) sehr viel interessanter und auch mitreißender (sind, die Aut.) als das, was man in der Schule lernt“. Das Zeitzeugengespräch wurde als „Musterbeispiel eines Zeitzeugengesprächs“ bezeichnet. Über die Zeitzeugen selbst sprechen die Jugendlichen wenig.

Als die Interviewerin in P-Stadt aber nach für die Jugendlichen einprägsamen Geschichten fragt erinnert sich eine Jugendliche sofort an den von Frau Weissberg geschilderten Zustand der Häftlinge von Bergen-Belsen bei der Befreiung. Darauf reagieren auch andere Schülerinnen nach einer sehr langen selbstbezogenen (Anfangs-)Sequenz von fast einer Stunde empathisch und spekulieren über die Traumafolgen für die Zeitzeugen:

Sophie-Marie: „Mag man sich irgendwie gar nicht vorstellen. Also, das können wir ja auch glaube ich gar nicht. Aber so einfach dieser Anblick muss da ja schon grauenvoll sein. Ja. Ist halt stark, dass man dann trotzdem so noch die Nerven behält und eben darüber erzählen kann, weil sie bestimmt auch immer noch das Bild vor Augen hat. Also, das kann ich mir vorstellen.“

Christine: „Die Frage, die ich mir stelle, sag ich mal, wie die das psychisch so, weiß ich nicht, verarbeiten konnten. Also, ob da dann viele Psychologen oder weiß ich nicht, eingesetzt wurden? Weil ich kann mir das einfach nicht vorstellen, wie man nach solchen Erlebnissen dann wieder normal im Leben so klar kommt. Weiß ich nicht, kann ich mir einfach nicht vorstellen.“

Charlotte: „Ich denke, die beiden haben trotzdem halt immer Probleme, also ich

denke, in Träumen werden sie immer noch von damals heimgesucht und vielleicht manche Verhaltensweisen werden an die Zeit im Dritten Reich erinnern.“

Sophie-Marie will ihre Gefühle nicht „Mitleid“ nennen. Sie findet keinen anderen Begriff, beschreibt aber, dass sie das Leiden nachempfindet:

„naja, also bei diesen Schicksalsschlägen, da weiß nicht, hat man wahrscheinlich schon eher immer so, naja 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, das Gefühl kann man einfach nicht beschreiben, wenn man da sitzt und sowas hört. Das muss man glaube ich auch erst mal selber ein bisschen Revue passieren lassen, sozusagen.“

Auffällig ist, dass sich im Gegensatz zum typischen Diskussionsverhalten der Gruppe die Jungen an diesen Überlegungen nicht beteiligen.

Schwierig ist für die Jugendlichen zu verstehen, warum sich Yael und Aron Weissberg entschieden haben, als Zeitzeugen vor Gruppen zu sprechen. „Aufklärung“ erscheint ihnen als Grund nicht genug. Und so reagiert John in einer für beide Gruppen durchaus beispielhaften Art auf die Interviewerin, wenn er beschreibt, was das Zeitzeugengespräch für die Zeitzeugen bedeutet haben könnte: Er definiert die Bedeutung des Zeitzeugengesprächs für die Zeitzeugen kurzerhand als Ablenkung, als eine Möglichkeit neue Perspektiven auf die eigene Lebensgeschichte zu entdecken oder des scheinbar befreienden Sprechens über traumatisierende Situationen:

John: „Na, ich glaube, das ist der Grund, nicht nur weil sie den Menschen jetzt das vermitteln wollen, sondern weil sie darin auch einen Grad der Ablenkung suchen. Weil das Vermitteln ja auch, zu hören, was die reagieren und gerade, die Fragen, auf die sie antworten wollen, damit auch neue Perspektiven kennen lernen, über die sie noch gar nicht nachgedacht hatten.“

In einer bemerkenswerten Konstruktion einer „Begegnung auf Augenhöhe“ wird ein gegenseitiges Geben und Nehmen beschrieben und die Rolle von Zeitzeugen und ihrer Begründung für das öffentliche Zeugnisablegen nur ungenügend erfasst. 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, in dem vermeintlich sie ihnen die Möglichkeit geben, öffentlich zu sprechen. So gesehen wird die Begegnung zum Zugeständnis. In ihr sitzen die

Täternachfahren, die sich ihrer Verantwortung stellen und deswegen zuhören um den traumatisierten Opfern ihre Geschichte gewissermaßen aus Verantwortung (statt Schuld) therapeutisch "abzunehmen". Die traumatisierten Opfer werden als "belastet" erlebt, die Zuhörer als nicht schuld-traumatisierte Täter(nachfahren) nehmen eine eigenartig unbelastete Position ein.²⁸ Ein Teilhabe am Trauma, so wie sie Dori Laub für diejenigen beschreibt, die Traumatisierten in therapeutischen Settings zuhören, lässt sich für die Jugendlichen nicht beschreiben. Deutlich wird bereits an diesem Beispiel, dass die Bemühungen um Empathie mit der Opferseite eines der diffizilsten Bemühungen 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.

4.7 „Hab ein positives Bild von den beiden bekommen“ – Strukturierende Elemente der Interaktionssituation „Zeitzeugengespräch“

Der Ablauf von Zeitzeugengesprächen wird von institutionellen Zwängen, aber auch einer generationellen Kluft zwischen den Teilnehmern geprägt, die sich oft ähneln. Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Schülern und Zeitzeugen können aus verschiedenen Gründen auftreten. Grundlegend sind dafür die verschiedenen (unausgesprochenen) Erwartungshorizonte. Zudem wirken sich auch habituelle Unterschiede sowie strukturelle und institutionelle Gegebenheiten auf die Rezipientenseite aus. Schüler erwarten vom Zeitzeugengespräch etwas „ganz Besonderes“, stellen dann aber eine gewisse Ähnlichkeit zum bekannten Frontalunterricht fest. Außerdem bemängeln nahezu alle von uns befragten Schüler 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. Jugendliche reagieren eventuell auf Grund einer kürzeren Konzentrationsspanne ungeduldig, wenn Zeitzeugen bestimmte Abläufe detailliert schildern. Die Beschreibung der Arbeitsabläufe an einer Maschine während der Zeit ihrer Zwangsarbeit durch Frau Weissberg wirkt dann „ein bisschen Larifari“. Auch kritisierten die Schüler Herrn Weissberg, der bei der Einordnung der Erlebnisse seiner Frau in einen größeren Kontext „nicht zum Punkt kam“. Seltener kommt es bei Zeitzeugengesprächen auch zu Auseinandersetzungen über historische Abläufe oder Einschätzungen, wenn

²⁸ Diese Interpretation verdanken wir einem Hinweis von Verena Haug.

beispielsweise „Zeitzeugen als Historiker“ auch angelesenes Wissen zum Besten geben und damit in Widerstreit mit Geschichtsauffassungen der Jugendlichen geraten.

Die Erwartungshaltung der Schüler, die sich unter Umständen problematisch auf das Gespräch auswirken kann, wird zusätzlich durch zwei grundlegende Ansprüche an Zeitzeugen geprägt: Den Anspruch, dass ein (NS-)Opfer „nett und sympathisch“ und überdies „authentisch“ zu sein hat. Eine sich auch in den untersuchten Gruppen bestätigte Erfahrung bei Zeitzeugengesprächen ist die Verunsicherung der Jugendlichen durch die scheinbare Diskrepanz zwischen der Brutalität der Erzählung und dem äußerlich Ruhigbleiben der Zeitzeugen. Die Schüler empfinden die Zeitzeugen als „distanziert“. Die dahinter verborgene Erwartung einer emotional aufgeladenen Erzählung wird sicherlich auch durch die in den Medien beim Einsatz von Zeitzeugen inszenierte Emotionalität und „menschelnde Sympathie“ verstärkt, die im Zeitzeugengespräch so nicht reproduzierbar ist.

4.7.1 Antipathie/Sympathie

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.

Der folgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion in F-Stadt, in dem die Schüler die Frage nach dem Bild von den Zeitzeugen beantworten, belegt die überaus positive Wahrnehmung. Zudem erzählt Sophia auch etwas über ihre Erwartung an die Person „Zeitzeuge“, wenn sie sich überrascht über die Positivität der Zeitzeugen äußert, die im vermeintlichen Gegensatz zum schrecklichen Erlebten steht.

Johannes: „So sehr nette, tolerante, halt auch aufgeschlossene Menschen, die halt viel erlebt haben und das halt auch weitergeben wollen.“

Maria: „Sehr selbstbewusste und dynamische auch./“

Johannes: „Lebensfrohe./“

Maria: „Und trotz dem Alter, hohen Alter noch so total fit. Hab wirklich ein positives Bild von den beiden bekommen.“

Sophia: „Ja, das sind wirklich noch besondere Menschen, einfach die fesseln einen mit ihren Worten, auch wenn sie so viel älter sind und in einer ganz anderen Zeit eigentlich noch gelebt haben, ist man trotzdem noch so fasziniert quasi von den Geschichten, die sie erzählen, und auch die Art, wie sie einfach auftreten, ist so sympathisch, dass man sich gar nicht vorstellen kann, wie die in dieser schrecklichen Zeit gelebt haben und wie sie das so verarbeiten konnten, dass sie jetzt wieder so wirklich positive Menschen sind. Das ist wirklich beeindruckend.“

Die Schüler in F-Stadt sind nicht nur von der offenen und dynamischen Art der Zeitzeugen, sondern auch von ihrem liebevollen Umgang untereinander berührt:

John: „Was ich auch total interessant fand, das muss jetzt nicht darauf bezogen sein, aber dass sie halt total, die beiden miteinander total so liebevoll umgehen miteinander, was man an den Bemerkungen, den einzelnen Berührungen auch mitbekommen hat. (...)“

In diesem Fall wird durch die sympathische Wesensart der Zeitzeugen also das historische Lernen befördert – was aber passiert, wenn Zeitzeugen nicht sympathisch sind? 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: In einer der im Rahmen ihres Dissertationsvorhabens von Katharina Obens untersuchten Gruppen wurde der Zeitzeuge 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 2009)

4.7.2 Authentizitätsbegehren

Wenige Konzepte sind in der historisch-politischen Bildung über den Nationalsozialismus so umstritten und werden doch so viel genutzt wie die „Authentizität“ von Orten und Zeugnissen. Diskutiert wird dabei, ob eine nahezu unmittelbare Begegnung durch Orte, Personen oder Relikte mit der Geschichte möglich sei und so Erkenntnis und Lernen befördert würde. Was aber meint „Authentizität im Zeitzeugengespräch“? Ist die historische Faktentreue, unverstellte Erfahrungsnähe oder wahrhaftige Wiedergabe des Erlebten gemeint?²⁹ Allgemein ist

²⁹ Diese Strukturierung entnehmen wir dem Vortrag des Geschichtsdidaktikers Michele Barricelli am 30.01.2009 im Rahmen der Konferenz „Bildungsarbeit mit Zeugnissen von Opfern des Nationalsozialismus. Zeitzeugeninterviews mit Opfern des

Authentizität als „Echtheit, Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit“ definiert, aber vielfach auch mit der „ersten Aussage“ oder „Spontaneität“ in Zusammenhang gebracht (vgl. Markard 2000:229). Die in Schulen aktiven Zeitzeugen haben ihre Geschichte aber schon oft erzählt. Deutlich wird, dass es nicht um Authentizität im Sinne spontaner Äußerungen geht, sondern vielmehr um „geronnene Geschichte“. Dass die Zeitzeugen nicht das erste Mal aus ihrem Leben erzählen wird von den befragten Schülern – oft mit kritischem Unterton – bemerkt. Die Diskrepanz, dass sie von grausamen Ereignissen erzählen, dabei aber als unbeteiligt wahrgenommen werden, ist für viele Jugendlichen schwierig zu interpretieren. Zum Einen sind die Jugendlichen nicht auf die Schwierigkeiten des Erzählens über traumatische Erlebnisse vorbereitet worden. Zum Anderen könnte die Schwierigkeit auch mit der im Jugendalter noch nicht abschließend ausgebildeten Fähigkeit Widersprüche auszuhalten (Ambiguitätstoleranz) zusammenhängen. Eine Sequenz aus der Gruppendiskussion in P-Stadt zeigt aber auch, dass sich für die Schüler aufgrund dieser gefühlten Diskrepanz ein Lernprozess einstellte, in dessen Verlauf sie mehrere Deutungen der „Lockerheit“ der Zeitzeugen entwickelten:

Sophie-Marie: „Also, für mich war überraschend, dass sie eben so, naja, so relativ locker das Thema halt gesehen haben. Oder relativ locker darüber erzählt haben. Ich meine, sie haben ja wahrscheinlich schon oft solche Gespräche geführt (zustimmendes „mhh“ von John) und also es war halt so, dass sie, glaube ich, diese Emotionen versucht haben auch ein bisschen abzustellen. Also, man hat halt einen kurzen Moment gemerkt, dass die Frau da sehr emotional war, als sie gesagt hat, dass ihre Cousine gestorben ist. Da hat man das dann schon kurz mitgekriegt. Aber ansonsten war das halt alles schon sehr, also, ja, nicht locker, \“

David: „kalt\“

Sophie-Marie: „Ne, kalt kann man jetzt auch nicht sagen! Aber es war einfach so\“

Christine: „so ein bisschen distanziert.\“

Sophie-Marie: „Ja, distanziert auch und nicht so emotional erzählt. Und das hat mich schon überrascht, weil ich schon denken würde, dass solche Leute, und das war eigentlich auch noch meine Frage, die ich stellen wollte an die beiden, ob es nicht eigentlich schwierig ist, ständig wieder diese Erlebnisse sozusagen zu erzählen, weil man die dann ja auch wiedererlebt.\“

Christine: „Ne, das ist eher gut. Weil dann verarbeitet man das ja\.“

Sophie-Marie: „Ja, aber immer wieder? Also, irgendwann muss man ja auch mal damit abschließen. (Sophie-Marie und John gleichzeitig) Und das finde ich halt so, das war überraschend.“

Christine: „Aber es ist doch auch eine Form von damit abzuschließen, wenn man da halt das so erzählt und dann kannst du sagen, ok, es ist vorbei und\“

Sophie-Marie: „Aber ich weiß nicht, also wenn zum Beispiel jetzt vom Publikum jetzt privatere Fragen kommen oder emotionalere Fragen, ob man dann immer so die Fassung auch behalten kann. Das ist halt immer so dieses Schwierige, dass man halt immer bei dem wunden Punkt eigentlich getroffen wird. Aber vielleicht können das manche Menschen auch besser. Also, jeder ist ja anders, manche sind da emotionaler und können das vielleicht nicht durchführen. vielleicht haben sie sich deswegen auch gesagt, gut wir machen das weil wir das eben dadurch verarbeiten oder eben\“

Bei den P-Städter Schülern stellt sich demnach vor allem während des Gesprächs in der Schulaula das Gefühl ein, sie lauschten einem „Playback“. Ihre Sehnsucht nach „authentischen“ Erfahrungen charakterisiert so den (imaginären) Verlust der Real-Erfahrung angesichts der zeitlichen Distanz und der zunehmenden Überlagerung durch mediale Bilder. Sie empfinden die Erzählung als „locker“, „kalt“ und „distanziert“. Sie ringen mit den Worten, thematisieren die Wiederholung des Berichts und registrieren die Distanzierung vom eigenen Leben, die die Zeitzeugen als Schutz zwischen sich und ihrer Vergangenheit benötigen. Den Schülern ist die Wirkungsweise von über 60 Jahre alten traumatischen Wunden zunächst nicht bekannt. Es überrascht sie, dass die Zeitzeugen nicht „damit abschließen“. Trotzdem registrieren sie empathisch dass noch „wunde Punkte“ existieren und wollten die Zeitzeugen auch fragen, ob das Erzählen nicht alte Wunden wieder aufreißt.

4.7.3 Überwältigung

Mit Begriffen wie „Schockpädagogik“ und „Betroffenheitspädagogik“ sind zu Recht pädagogische Programme als Verstoß gegen das im Beutelsbacher Konsens³⁰ niedergelegte „Überwältigungsverbot“ kritisiert worden, die willentlich eine die Schüler überfordernde Emotionalisierung mit der Absicht und dem Ziel der Läuterung herbeizuführen suchen. In der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus kann Überwältigung aber auch unintendiert geschehen. So meint die Sozialpsychologin Birgit Rommelspacher, dass diese Geschichte nicht anders als in einem emotionalen Schock erfahrbar sei: „Das heißt, so unzureichend der Unterricht auch gewesen sein mag, die Konfrontation mit den NS-Verbrechen wird wohl immer eine Erfahrung bleiben, die nicht ‚aufzufangen‘ ist.“ (Rommelspacher 1995:18) Deshalb unterzogen wir die Untersuchungsdaten einer Betrachtung bezüglich der emotionalen Wirkung der Berichte auf die Schüler. Unsere

³⁰ Seit 1976 unter den Didaktikern der politischen Bildung zustimmend diskutierte Minimalkriterien, die auch "Beutelsbacher Konsens-Kriterien" genannt werden: Überwältigungsverbot (Indoktrinationsverbot), Kontroversität (Ausgewogenheit), Schülerorientierung. Für weitere Informationen siehe: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert (Hg.): Reicht der Beutelbacher Konsens? Schwalbach: Wochenschau 1996

Vorüberlegung betraf eine mögliche Überstimulierung (Schockierung) der Schüler durch besonders grausame Geschichten aus dem Konzentrationslager. Im Falle einer solchen Überstimulierung würden grausame Geschichten aus dem Bericht direkt nach der Konfrontation eventuell gar nicht oder nur schwer verbalisiert werden können, oder aber die Jugendlichen würden sich bei Nachfrage noch stark irritiert zeigen.

In den Gesprächen mit dem Ehepaar Weissberg wurden, im Gegensatz zu anderen Zeitzeugengesprächen, keine Anzeichen von Überstimulierung sichtbar. Einerseits ist dies mit der bewusst schonenden Gestaltung der Berichte zu erklären. Schockierende Bilder wurden in einer Weise beschrieben, die es den Schülern ermöglichte, den Zeitzeugen Fragen bezüglich ihrer subjektiven Sicht und der Verarbeitung besonders grausamer Geschichten zu stellen. Auch verzichtete der Zeitzeuge sehr bewusst auf eine emotionale Form des Erzählens, während die Zeitzeugin dies zwar nicht tat, aber die Ermordung ihrer Familie und Freunde betreffenden Bestandteile ihrer Erzählung zeitlich kurz hielt und nicht z.B. durch die Fotos der Befreiung des Konzentrationslagers illustrierte. Außerdem versuchten die Zeitzeugen selber durch Aufheiterungen nach besonders belastenden Episoden die Schüler wieder „aufzufangen“. Das Nichtsprechen über den Tod der Cousine von Yael Weissbger wäre sicherlich ein Punkt, der in einem pädagogischen Nachgespräch hätte aufgegriffen werden müssen. Uns erscheint jedoch naheliegend, dass das Schweigen weniger mit einer Überstimulierung verbunden ist als mit einer für die deutsche Gesellschaft typischen Schwierigkeit, mit Personen über den Tod ihnen nahestehender Personen zu sprechen.

Andererseits scheint die Kenntnis von und die Gewöhnung an dokumentarische Bilder aus den Medien die Jugendlichen davor zu schützen, vom Gehörten überwältigt zu werden. Die von vielen mitgeteilte Position des „Das kennen wir doch alles schon“ kann somit auch als selbstschützende Haltung verstanden werden.

4.8 „Die Deutschen, die Nazis und die Juden“ – Selbstverortung, Differenzkonstruktion, Differenzbewusstsein und andere Schwierigkeiten mit Identitäten und Perspektiven (Gemeinsam mit Katja Müller)

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.³¹ Dies bestätigt die Annahmen des

³¹ Vgl. dazu auch die Untersuchungen über antisemitische und anti-antisemitische Argumentationen von Jugendlichen bei Scherr/ Schäuble 2007:20ff

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 et al. 2002:144f) Die Abgrenzung vom „Anderen“ macht dabei die eigene Gruppenidentität erst möglich. Die Jugendlichen erfinden oder entnehmen den Erinnerungsdiskursen, die sie aus Familie und Gesellschaft kennen auch Gruppenzugehörigkeiten. Diesen Zugehörigkeiten schreiben sie eine Seins-Verschiedenheit genauso zu, wie eine Verschiedenheit der Erfahrung. 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 und welche gruppenbezogenen Ein- und Ausschlüsse der Verfolgung vorhergingen und welche diese nach sich zog. Schließlich erscheinen auch die Konsequenzen für die Erlebnisgeneration und ihre Nachfahren unklar.

Sophia: „Ich persönlich war ja schon selber in Israel, vor zwei Jahren. Und da haben wir auch noch mal ganz intensiv uns mit dem Nationalsozialismus beschäftigt. Weil in Israel ist halt alles auch noch so nah. Ist quasi genau die andere Seite, wir sind hier die Deutschen, quasi die Kriegsverbrecher. Und da sind quasi die Opfer gewesen.“

Sophia schließt mit diesem Statement an eigene Erfahrungen an und bezieht einen klaren Standpunkt zur Schuldfrage, mit der sie, im Gegensatz zu den anderen Befragten an dieser Stelle „die Deutschen“ und nicht „die Nazis“ verbindet. Sie reproduziert dabei aber die Vorstellung der beiden voneinander abgegrenzten Kollektive „der Deutschen und „der Juden“. Erstere stehen dabei für sie gleichbedeutend mit den „Kriegsverbrecher(n)“. Hier handelt es sich zumindest um eine fragwürdige Bezeichnung der Ereignisse, wenn die Vernichtung der Juden begrifflich in das Kriegsgeschehen eingeordnet wird. Weiterhin setzt sie vollkommen selbstverständlich „die Juden“ mit „Israel“ gleich. Die im Unterschied zu ihren anderen Beiträgen häufige Verwendung des Füllwortes „quasi“ verweist auf die Unsicherheit bezüglich der Zuordnung. Ob diese aus Zweifeln an der Korrektheit der Verallgemeinerung (Alle Deutschen sind ...) resultiert oder aus der Schwierigkeit, sich selbst in der Gesellschaft der Täternachfahren zu verorten bleibt offen.

John hingegen weiß, dass seine Eigengruppe Verbrechen begangen hat und versucht diese mit dem Kollektivhandeln anderer Gruppen zu vergleichen.

John: „Ich finde sowieso, das ist ein ganz schwieriger Punkt. Weil wir haben

eigentlich theoretischer Weise zwei Möglichkeiten. Wir haben entweder die Möglichkeit, das Ganze so wirklich versuchen wegzudrängen, zu vergessen, was die meisten Völker gemacht haben. Gucken wir uns die Franzosen an oder die Amerikaner, die früher Tausende der Ureinwohner ausgerottet haben, aber sich durch andere Sachen wieder hervorgespielt haben. Dass sie einen positiven Ruf in der Welt hatten, mal abgesehen jetzt vom Projekt Irakkrieg, der wieder sie enorm ins Minus gebracht hat. Und auf der anderen Seite kann man das natürlich, wie wir das im Moment machen, weiter Dokumentationen drehen, Filme drehen, die das Thema behandeln. Das mag interessant sein, das mag auch lehrend, lehrsam sein für Menschen. Aber es bringt uns nicht weiter. Weil wir haben die alten Sachen, die wir da vorkramen (schlägt sich mit den Händen auf die Beine??), so kommen wir nie weiter. [...] Genau wie ich immer, oder was zu sehen (?) ich immer schlimm finde, wie manche Bevölkerungsgruppen bevorzugt werden auf Grund ihrer Schuld, die ihre Vorfahren hatten. Wo sie gar nicht direkt leiden mussten, aber ihre Vorfahren halt und sie haben, sie schlagen Profite daraus. Das soll jetzt nicht unbedingt böse sein, aber ich find ungerechtfertigt.“

Die Deutschen, so John, pflegen eine unangemessene Form der Vergangenheitsbeschäftigung, die „interessant und lehrsam sein mag“, die aber seine Eigengruppe (die Deutschen) „nicht weiterbringt“. Dieser Feststellung folgt das zentrale Motiv des sekundären Antisemitismus: Menschen, die nicht unter den Verbrechen der Nazis gelitten hätten würden heute Profit ziehen und vom deutschen Staat bevorzugt werden, weil ihre Vorfahren unter den Deutschen/Nazis leiden mussten. Besonders in Rechnung stellen muss man bei dieser Aussage die beispielsweise von Bodo von Borries aber auch von Oliver Hollstein et al konstatierte Tatsache, dass Schüler im Geschichtsunterricht eigentlich vor allem gesellschaftliche Konventionen im Umgang mit dem NS, das sozial erwünschte Sprechen im Rahmen des „ritualisierten Betroffenheits- und Erinnerungs-Diskurs(es) über den Holocaust“ (von Borries 2004:268) erlernen. Dementsprechend ist eigentlich nicht mit offenen antisemitischen Äußerungen und Stereotypen zu rechnen. Dies scheint auch John zu realisieren, als ihn die Interviewerin fragt, welche Bevölkerungsgruppe er denn meinen würde. Ohne die Frage zu beantworten rekurriert er undeutlich auf „Ausländer“ (aus dem weiteren Material kann man hier annehmen, dass er von sog. Russlanddeutschen spricht) und deren Bevorzugung, bevor er in einem Bruch mit dem bisher gesagten beim Zitieren eines bekannten Comics im sozial erwünschten Sprechen über die Arroganz der Deutschen gegenüber den „Ausländern“ endet.

John: „Na, ähm oh, (stockt) ist schwierig zu sagen so. Wir haben, sobald es sagen, dass die Deutschen die lieben netten Engel vom Dorf sind, aber es kommen oft genug auch Aggressionen von Ausländern. Sei es wegen ungerechter Behandlung in der Schule, sei es sonst was. Und sie fangen dann an Aktionen und dann beenden sie es natürlich auch und dann entstehen halt Streitigkeiten, Konflikte bis zu Gericht und dann wird am Ende gesagt, der Deutsche ist Schuld. Ausländerfeindlichkeit, was allgemein immer so als Motiv hervorgekehrt, gleich wegen Rassismus. Und das nutzen die natürlich aus,

solche Gruppen. Das ist nicht immer der Fall, aber es ist ein ganz schwieriger Punkt. [...] Es gibt so eine schöne Karikatur, wo man einen Schwarzen sieht, der einen Gully putzt und daneben läuft der Geschäftsmann vorbei und schreit den Ausländer dann, ihr Deutschen nehmt uns die Arbeitsplätze weg und da hält ihm der Neger den Lappen in. Der Neger war jetzt nicht böse gemeint, der Schwarze den Lappen hin. Und mach du doch. Und da hat er dann nur gesagt, wie könnte ich bei meinem Stand. Oder so. Diese Arroganz der Deutschen und dann gegenüber diese Wut, dass die Ausländer einem wirklich diese Arbeitsplätze wegnehmen. Das beißt sich, das passt nicht zusammen.“

Aber nicht nur John hat Mühe über Juden zu sprechen. Die bereits von der Sozialforscherin Gabriele Rosenthal (1997) für die „Dritte 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.

5 Fazit

Die komplexe Fragestellung bezüglich der Wirkung und der Wirksamkeit von Zeitzeugengesprächen auf jugendliche Rezipienten lässt sich durch eine Mikrostudie sicher nicht im Sinne allgemeiner Gültigkeit beantworten. Ziel dieser empirischen Studie war es zunächst, das Vorwissen, die Konzepte und Perspektiven der Schüler zu erfassen, um Faktoren zu beschreiben, die für die didaktische Planung von Zeitzeugengesprächen bedacht werden müssen. Ihre Darstellung soll auch einen Beitrag zur Diskussion über eine zukünftig stärker medienbasierte historisch-politische Bildung über den Nationalsozialismus ohne die Möglichkeit der Realbegegnung mit Zeitzeugen sowie die Frage eines pädagogischen Umgangs mit den Schrift-, Bild- und Videozeugnissen leisten.

Alle befragten Jugendlichen messen der Begegnung mit den Zeitzeugen und dem gemeinsamen Gespräch eine große Bedeutung zu. Es scheint für sie jedoch schwierig, diese Bedeutsamkeit näher zu beschreiben. Pessimistisch könnte man deuten, dass dies auf sozial erwünschtes Sprechen verweist. Denn, so ist anzunehmen, die Jugendlichen wissen um die „Leitfigur Zeitzeuge“ in der Geschichtskultur (vgl. Schreiber 2009) und deren gesellschaftliche Positivbesetzung.³² Andererseits spiegelt die Schwierigkeit der Jugendlichen einer genauen Beschreibung dessen, was die Bedeutung an der Begegnung ausmacht, die entsprechende Fachdebatte. Auch dort helfen Hilfskonstruktionen wie „Aura“ oder „Authentizität“ über die Schwierigkeit hinweg, detaillierter zu beschreiben und zu analysieren, was in den Interaktionen wirkt, insbesondere, wenn diese Auswirkungen sich nicht auf kognitive bzw. rationale Bestände beziehen. Wir plädieren dafür, die Selbstbeschreibung der Jugendlichen – „Die Begegnung war etwas Wichtiges und Besonderes“ ernst zu nehmen. Auch weil wir meinen, dass mit einer von allen Seiten als geglückt wahrgenommenen Begegnung über die Grenzen von Alter, Herkunft, Lebensmittelpunkt, Sprache usw. schon viel erreicht ist und das Lernen über historische Sachverhalte auch an anderen Orten und in anderen Konstellationen stattfinden kann und muss. Im Folgenden wollen wir deshalb zusammenfassen, welche strukturellen und methodischen Schwierigkeiten die Jugendlichen u.E. nach trotz der Bedeutungszumessung daran hindern, vielmehr als eine nicht beschreibbare emotionale Ergriffenheit aus den Gesprächen mitzunehmen.

³² In allen öffentlichkeitswirksamen Beiträgen dieses und des vergangenen Jahres zur Geschichte des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs wie der Rede des Bundespräsidenten oder des Bundestagspräsidenten am 27.01.2009 tauchen Verweise auf Bedeutung der Zeitzeugen auf.

5.1 Familiäre Bezüge und kollektive Selbstverortung als Rezeptionshemmnis?

Die Schüler beziehen sich in ihrer Vergleichsperspektive auf ihre Verwandten, die den Nationalsozialismus oft nur noch als Kinder miterlebt haben. Der Sozialwissenschaftler Harald Welzer stellte dazu bereits für die „Dritte Generation“ fest, dass das Geschichtsbild der Großelterngeneration von den folgenden Generationen bereitwillig übernommen und trotz gegenteiliger Informationen aus den Trägermedien der Offiziellen Erinnerungskultur nur an einigen Stellen modifiziert worden sei: „Verblüffenderweise scheint das Familiengedächtnis in der Lage zu sein, öffentliche Diskurse über den Holocaust oder die Verbrechen der Wehrmacht in diese Alltagstheorie zu inkorporieren, deren Kern darin besteht, dass Deutsche und `Nazis´ zwei völlig verschiedene Personengruppen waren [...]“ (Welzer et al. 2002:205). Auch in unserer kleinen Untersuchungsgruppe beziehen sich die meisten Schüler bereits in den Vorgesprächen auf ihre (Ur-)Großeltern. Reale Schuldverhältnisse in den eigenen Familien werden aber nur von zwei Schülern thematisiert und ihre Verurteilung der Täter und Mitläufer von den Mitschülern kritisiert und delegitimiert. Die Mehrzahl der Schüler neigt dazu, die Differenzen zwischen den „Leidensgeschichten“ ihrer Verwandten und der jüdischen Zeitzeugen zu verwischen. Alle werden zu Opfern. Trotzdem wird konstatiert, dass die Zeitzeugen die Geschichte aus einer „anderen“ Perspektive erzählen. Nach ihrer Selbstverortung gefragt, versteht sich eine Mehrheit der Jugendlichen als Deutsche. Ihr nationales Kollektiv ist jedoch eines, worauf sie sich nicht positiv beziehen können. Zumindest wird ihnen das, so die Wahrnehmung der Jugendlichen, von außen nicht zugestanden. Die Konfrontation mit Holocaustüberlebenden scheint ihr Selbstverständnis in dieser Frage zu berühren. Möglicherweise entsteht ein Gefühl von Scham. Gegen dieses müssen die inneren Bilder von sich selbst den Eigengruppen „Familie“ und „Nation“ geschützt werden. In den untersuchten Fällen wenden die Schüler ihre Gefühle des Unbehagens nicht gegen die sympathisch wirkenden Zeitzeugen. Aber sie problematisieren deren Authentizität. Vor allem aber dissoziieren sich die Schüler mit den nationalsozialistischen Verbrechen und ihren Nachwirkungen. Die Verbrechen wurden nicht von Familienmitgliedern und eigentlich auch nicht von den Deutschen, sondern von Nazis begangen. Auch mit denjenigen, die nichts aus dieser Geschichte gelernt haben, verbindet die Jugendlichen ebenfalls nichts. Dies sind entweder ideologisierte Rechtsextreme oder ungebildete Verführte aus Gesamt- oder Hauptschulen. Diese inneren Modelle bzw. Deutungen können sie nur aufrecht erhalten, wenn vieles von dem, was in den Zeitzeugengesprächen gesagt wird, ungehört bzw. unverarbeitet bleibt.

Für die untersuchten Gruppen lässt sich als typisch beschreiben: Sie wissen um die gesellschaftliche Bedeutung der Geschichte des Nationalsozialismus und ihre Bewertung. Oft benutzen sie dennoch Begriffe und Narrationen, die hinter den fachwissenschaftlichen Konsens zurückfallen. Bewusst scheint also die Bewertung – „Wie spricht man über den Holocaust?“ – nicht aber wie es zu dieser Interpretation der Geschichte kommt. Die Jugendlichen der „Vierte Generation“ rekurrieren auf familiäre Bezüge zur Geschichte, indem sie über die eigenen Verwandten vorrangig als Opfer oder Helfer, selten jedoch als Mitläufer oder Täter sprechen. Eine gewisse Schuld der „ganz normalen Deutschen“ wird festgestellt, dies jedoch von der eigenen Verwandtschaft abgetrennt. Selbst der Hinweis der Zeitzeugen auf das Nachforschen in den eigenen Familien mag die Schüler hier nicht zu einem Nach- oder Umdenken bewegen. Die Indifferenz gegenüber der eigenen familiären Verbindung zur Geschichte wie auch die Trennung zwischen „Deutschen“, „Nazis“, „Juden“ und die Assoziation von „Juden“ mit „Israel“ findet ihre Entsprechung ebenfalls in gesellschaftlichen Diskursen.

5.2 Kompetenzerwerb im Zeitzeugengespräch?

Im Sinne eines kompetenzorientierten Lernens wären die Zeitzeugengespräche erfolgreich bzw. wirksam, wenn sie dazu beitragen würden, angemessene vergangenheitsbezogene Fragestellungen zu entwickeln. Dies lässt sich für die Untersuchungsgruppe 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. Problematisch erscheint uns, dass sich aus den Zeitzeugengesprächen nur wenige weitere (Forschungs-)Fragen zu ergeben scheinen. Dies ist sicherlich mit der Einschätzung der Jugendlichen, nichts Neues gelernt zu haben, in Verbindung zu bringen. Da dies aber auch der Erwartung vor dem Gespräch entsprach, scheint sich hier ein generelles Problem des historischen Lernens zu wiederholen. Jugendliche nehmen „Geschichte“ selten als etwas wahr, an das man Fragen richten und das man erforschen kann. „Geschichte“ wird beschrieben und gelernt und das ist im besten Fall nicht langweilig oder sogar ganz interessant. Eine solche Perspektive verunmöglicht jedoch zentrale Ziele des kompetenzorientierten historischen Lernens. Quellenkritisch kann nur arbeiten, wer ein Erkenntnisinteresse hat und darüber hinaus ein Verständnis dafür erlangen konnte, dass Quellen und

deren Deutungen durchaus divergent und zuweilen sogar widersprüchlich sein können. Die Überprüfung der eigenen Wissens- und Glaubensbestände anhand des im Zeugengespräch Gehörten nimmt nur vor, wer der/den Geschichte(n) Bedeutung für eigene und kollektive Orientierungen zumisst. Die meisten der von uns untersuchten Jugendlichen tun dies offensichtlich nicht. Deshalb ergibt sich aus ihren eigenen Geschichten über ihre Familien in der Zeit des Nationalsozialismus und dem, was die Zeitzeugen erzählen auch keine kognitive Dissonanz, die zu weiterer Forschung anregt. Stattdessen sind sie froh darüber, „die andere Sicht“ mal gehört zu haben. Konsequenzen hat dies aber nicht. Daraus ergibt sich für uns eine (altbekannte aber selten umgesetzte) Schlussfolgerung. Es ist notwendig, mit Schülern darüber zu sprechen, was Geschichte ist. Sie müssen dabei unterstützt werden sich zu fragen, wie historische „Wahrheiten“ produziert werden und wie sie dekonstruiert werden können. Nur dies versetzt sie überhaupt in die Lage, sich ihrer eigenen inneren Repräsentationen bewusst zu werden und diese zu reflektieren. Nach beiden untersuchten Zeitzeugengesprächen hätte es einer Diskussion darüber bedurft, was erzählt wurde und was daran neu, verunsichernd oder seltsam war. Aus den Beiträgen der Schüler zu diesen Fragen hätten wiederum neue Fragen über das individuelle und kollektive Geschichtsbewusstsein gewonnen werden können. All dies wird nach kaum einem Zeitzeugengespräch geleistet.

Ebenso bedarf es einer geeigneten Vorbereitung der Gespräche, die in den untersuchten Fällen auch nur sehr eingeschränkt realisiert wurde. Es reicht weder aus, über die Zeitzeugen und die Beschränkungen ihrer Perspektive zu sprechen (F-Stadt), noch eine Biographie der Zeitzeugen als Vorbereitung lesen zu lassen (P-Stadt). Notwendig ist, mit den Jugendlichen schon vor dem Gespräch über ihre Vorstellungen von der Person und ihrer Geschichte zu sprechen. Für die Mehrzahl der Schüler in F- und P-Stadt scheint es von unausgesprochener Bedeutung gewesen zu sein, dass weder sie selbst noch ihnen nahestehende Personen mit Schuldvorwürfen oder Verantwortungsanforderungen konfrontiert werden. Dies ist durch die Zeitzeugen nicht geschehen, was neben ihrer sympathischen Ausstrahlungen eine Bedingung dafür gewesen sein dürfte, dass sich die Jugendlichen empathisch annähern konnten, was wiederum eine Voraussetzung für kognitive Lernprozesse bildet. Über solche inneren Konstruktionen müssen Pädagogen im Bilde sein, wenn sie ihrer schwierigen Aufgabe nachkommen wollen, sowohl für die Zeitzeugen eine sichere Umgebung für ihr Sprechen herzustellen, als auch für die Schüler die bestmöglichen Voraussetzungen für das Lernen zu schaffen.

Ein überraschendes Ergebnis der Untersuchung ist die gestärkte Methodenkompetenz der Jugendlichen im Hinblick auf die Arbeit mit Dokumentarfilmen und Doku-Fiction. Durch die Realbegegnung mit Zeitzeugen positionieren sie sich kritisch gegenüber Histotainment-Sendungen im Fernsehen. Das Gespräch vermittelt ihnen vor allem, wie eingeschränkt und inszeniert in diesen Formaten Geschichte vermittelt wird und wie sehr sich ihr eigener eher diffuser Konsum von TV-Formaten vom konzentrierten Lernen in der Begegnung unterscheidet.

5.3 Begegnung mit Zeugen vs. Begegnung mit Zeugnissen

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 können. Die Begegnung mit Zeugnissen kann dabei die Begegnung mit realen Menschen für die Jugendlichen nicht ersetzen. 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 weder durch die Arbeit mit Text-, Bild- oder Filmquellen noch durch aufwendige multimediale Formate realisieren. Auch die Pädagogen werden nicht Interaktionspartner sein können wie es die Zeitzeugen sind - erscheint uns doch der „Fetisch des Dabeigewesenseins“ sowohl die Grundlage der Bereitschaft zuzuhören, als auch prägend für die Rezeption der Jugendlichen zu sein. Zur „Fetischisierung“ tragen sowohl die gesellschaftspolitische Bedeutungszuweisung an die Zeitzeugenschaft, ihre mediale Inszenierung aber auch die Pädagogen bei, die Zeitzeugenbegegnungen initiieren und deren Bedeutsamkeit eben mit dem „Dabeigewesensein“ begründen. So minimieren sich die Erwartungshaltung gegenüber dem pädagogischen Arrangement und der Output desselben im schlechtesten Fall darauf, dass durch die Anwesenheit der Zeitzeugen bewiesen wird, dass die bezeugten Verbrechen wirklich stattgefunden haben. Dies wird aber weder dem gerecht, was die Zeitzeugen investieren, um diese Gespräche führen zu können noch entspricht es dem Anrecht der Jugendlichen auf Unterstützung bei der Erschließung des für Ungeschulte schwierig verständlichen Zeugnisses. Im Fokus des Interesses sollte bei Gesprächen mit Zeitzeugen wie bei der Arbeit mit Zeugnissen die quellenkritische Erforschung und Wertschätzung der individuellen Erlebnisse und ihrer subjektiven Verarbeitungen stehen. Hier hält die Auseinandersetzung mit den Zeugnissen eine Fülle von Erkenntnismöglichkeiten bereit, die sich in der Begegnung mit den

Überlebenden kaum realisieren lassen, da der Respekt vor den Zeitzeugen als „verkörperte Wahrheit“ die Äußerungen bestimmter Fragen und Deutungen kaum zulässt.

Eine Befürchtung, die viele Pädagogen mit dem Ende der Zeitzeugenschaft verbinden, formulieren die Jugendlichen selbst auch. Entgegen den sonstigen Medienkonsumgewohnheiten lassen sich reale Personen nicht wegzappen. Sie und ihre Geschichten sind in der Begegnung auf eine für die Schüler nicht beschreibbare Art anwesend und real. Einer Auseinandersetzung mit ihnen kann man sich kaum entziehen. Die moralische Aufladung der Begegnungssituation durch die gesellschaftliche Bewertung, die häufig auch von Pädagogen in die Situation transparent oder verdeckt hineingetragen wird, verstärkt dies noch. Die negativen Auswirkungen auf die Lernsituation beschreibt die Psychologin Gudrun Brockhaus wie folgt: „Es scheint, dass hohe Erwartungen auf emotionale Betroffenheit, der Konsensdruck und die Tabuisierung politisch inkorrektur Positionen zu Störungen im Lehrer-Schüler-Kontakt führen können, die die eigenen Zielvorstellungen konterkarieren.“ (Brockhaus 2008:28) Die Begegnung mit Zeugnissen birgt hier u.E. die Chance, dass sich Lernende mündiger für oder auch gegen bestimmte Lernarrangements entscheiden können. Pädagogen werden ohne die Unterstützung der Zeitzeugen noch deutlicher erklären müssen, warum sie die Erarbeitung der Geschichte des Nationalsozialismus für notwendig halten und welchen Weg sie dafür vorschlagen. Anstatt also die Bedeutung des historischen Lernens über den Nationalsozialismus zu postulieren und den pädagogischen Gehalt der Begegnung mit „authentischen“ Menschen, Orten und Relikten vorauszusetzen, gilt es (neu) zu erklären und zu begründen, warum es für Jugendliche auch heute interessant sein kann, sich mit der Geschichte zu beschäftigen.

6 Literatur

Abram, Ido (1996): Erziehung und humane Orientierung, in: Abram, Ido/ Heyl, Matthias: 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

Améry, Jean (2005): „Geschichte einer Arbeit, Suche nach einer Existenz“ (1972), in: ders.: Werke Bd.7: Aufsätze und Zeitgeschichte, hg. von Stephan Steiner, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 539-553

Assmann, Aleida (2007): Vier Grundtypen von Zeugenschaft, in: Fritz-Bauer-Institut (Hg.) 2007, S. 33-51

Baer, Ulrich (Hg.) (2000): Niemand zeugt für den Zeugen. Erinnerungskultur und historische Verantwortung nach der Shoah, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.7-31

Bar-On, Dan/ Brendler, Konrad/ Hare, A. Paul (Hg.) (1997): „Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln ...“ - Identitätsformation deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust, Frankfurt/Main/New York: Campus

Bar-On, Dan (2004): Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von NS-Tätern, Hamburg: Edition Körber Stiftung

Bejarano, Esther (1989): "Man nannte mich Krümel", Hamburg: Curio-Verlag

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

Borries, Bodo von (2007): Historisch-politische Bildungsarbeit zum NS mit Jugendlichen in Deutschland heute (unveröffentlichtes Manuskript)

Borries, Bodo von (2004): Moralische Aneignung und emotionale Identifikation in Geschichtsunterricht, in: Meseth et al. 2004, S. 268-297

Brink, Cornelia (1998): Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945, Berlin: Akademie Verlag

Brockhaus, Gudrun (2008): Bloß nicht moralisieren! Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, in: Bayrische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hg.): Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben. Reihe Einsichten und Perspektiven, Themenheft 1/2008, S. 30-36

Davis, Mark H./ Franzoi, Stephen L. (1991): Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy, in: Journal of Research in Personality, 25, 70-87

Elm, Michael (2008): Zeugenschaft im Film. Eine erinnerungskulturelle Analyse filmischer Erzählungen des Holocaust, Berlin: Metropol

Feldmann-Wojtachnia, Eva/ Hofmann, Oliver (2006): *Erinnern, begegnen, Zukunft gestalten. Evaluation des Förderprogramms "Begegnungen mit Zeitzeugen – Lebenswege ehemaliger Zwangsarbeiter"*, München: CAP, Band 9 der Schriftenreihe der Forschungsgruppe Jugend und Europa

Fritz Bauer Institut/ Elm, Michael/ Kößler, 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. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur*, in: ders. : *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)

Heyl, Matthias (2003): *Was ist und zu welchem Ende studiert man die Geschichte des Holocaust? „Aufarbeitung der Vergangenheit“ heute*, in: Eler, Hans (Hg.): *Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen*, Frankfurt/Main: Campus, S. 202-222

Hollstein et al. 2002: *Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie*, FfM: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft

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, 3-18

Kölbl, Carlos (2006): *Zum Nutzen der dokumentarischen Methode für die Hypothesen- und Theoriebildung in der Geschichtsbewusstseinsforschung*, in: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hg.): *Geschichtsdidaktik empirisch – Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*, Berlin: LIT-Verlag, S. 29-48

Kößler, Gottfried (2007): *Gespaltenes Lauschen. Lehrkräfte und Zeitzeugen in Schulklassen*, in: Fritz-Bauer-Institut (Hg.) 2007, S. 176-191

Kößler, Gottfried (2000): *Perspektivenwechsel. Vorschläge für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust*. In: Fechner, Bernd/Kößler, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hg.): *'Erziehung nach Auschwitz' in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*, Weinheim/München, S. 193-206

Laub, Dori (2000): *Zeugnis ablegen oder die Schwierigkeiten des Zuhörens*, in: Ulrich Baer (Hg.) 2000, S. 68-83

Lenz, Claudia/ Moller, Sabine (2006): *Die Gegenwart in der Vergangenheit: Gruppendiskussionen über den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust in (Ost)Deutschland und Norwegen*, in: *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 118, 30, S. 57-81

Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard: *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske+Budrich 2001.

Markard, Morus (2000): Verbale Daten, Entwicklungsfigur, Begründungsmuster, Theorienprüfung. Methodische Probleme und Entwicklungen in der Projektarbeit, in: Morus Markard & Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis: Weder Mainstream noch Psychoboom. Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung. Konzepte und Erfahrungen des Ausbildungsprojekts „Subjektwissenschaftliche Berufspraxis“ an der Freien Universität Berlin, Hamburg: Argument-Verlag, S. 227-250

Marks, Stephan (2004): „Jemanden öffentlich beschämen ist wie Blutvergießen“ (Talmud). Scham und Schamabwehr als Thema für die Schule, in: Schwendemann, Wilhelm/Wagensommer, Georg (Hg.): Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen, Bd. 2, Münster

Meseth, Wolfgang (2006): Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur, 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

Messerschmidt, Astrid (2009): „Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte“. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel

Obens, Katharina (2009): Zeit der Scham – Eine Reanalyse sozialwissenschaftlicher Forschung zu Schuld- oder Schamgefühlen in der 3. Generation der Täter- und Mitläufer, in: Scham und Schuld. Geschlechter(sub)texte der Shoah, Reihe Gendercodes, Transkriptionen zwischen Wissen und Geschlecht, Bielefeld: transcript Verlag (in Vorbereitung)

Pandel, Hans-Jürgen (2006): Museumspädagogische Materialien in der Geschichtskultur, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2006, S. 112

Pandel, Hans-Jürgen (1994): Zur Genese narrativer Kompetenz. Empirische Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen, in: Zur Genese historischer Denkformen, hg. von Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel, Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, S. 99-121

Plato, Alexander von (2007): Geschichte ohne Zeitzeugen? Einige Fragen zur "Erfahrung" im Übergang von Zeitgeschichte zur Geschichte, in: Fritz Bauer Institut (Hg.) (2007), S. 141--156

Rommelpacher, 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

Scherr, Albert/ Schäuble, Barbara (2007): „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“ Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin: Amadeu-Antonio-Stiftung

Schreiber, Waltraud (2009): 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:

<http://www.uni-marburg.de/zfl/aktuelles/events/20090114rvschreiber>

Schreiber, Waltraut/ Körber, Andreas **et al** (2006): Historisches Denken – Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried: Ars Una

Silbermann, Alphons/ 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: http://www.stiftung-evz.de/w/files/publikationen/publ_zeugen_und_zeugnisse_endfassung.pdf

Straub, Jürgen (1998): Psychoanalyse, Geschichte und Geschichtswissenschaft. Eine Einführung in systematischer Absicht, in: Straub Rösen 1998, S. 12-32

Straub, Jürgen/ Rösen, Jörg (Hg.) (1998): Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewußtsein, Erinnerung, Geschichte, Identität 2, Frankfurt/Main: Suhrkamp

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 (Hg.) (2006): Zeitschrift für Genozidforschung. Strukturen, Folgen, Gegenwart kollektiver Gewalt, Themenheft: Über Verbrechen reden. Umgang mit Menschenrechtsverbrechen in globaler Perspektive, Vol. 7, 2, S. 67-90

7 Auswahlbibliographie zur Methode „Zeitzeugengespräch“

Henke-Bockschatz, Gerhard (2004): Zeitzeugenbefragung, in: Ulrich Mayer et al. (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Taunus, S. 254-369

Imhof, Werner (2009a): *Oral History* in der Bildungsarbeit zur NS-Zeit – Chancen, Grenzen, Praxis. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Lernen aus der Geschichte. Projektarbeit zum Nationalsozialismus. Bonn. URL: <http://www.bpb.de/methodik/01V800,0,0,Spurensuche.html>

Imhof, Werner (2009b): Spurensuche in der Bildungsarbeit zur NS-Zeit, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Lernen aus der Geschichte. Projektarbeit zum Nationalsozialismus, Bonn URL: http://www.bpb.de/methodik/IPJ5NZ,0,0,Oral_History.html

Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.) (2006): Zeitzeugengespräche mit Migrantinnen und Migranten, Frankfurt/Main: Brandes & Apsel

Rieber, Angelika (2002): „Ich konnte viele Dinge aus eigener Erfahrung nachvollziehen“. Thema Holocaust im Unterricht in multikulturellen Klassen, in: Eduard Fuchs/

Falk Pingel/ Verena Radkau (Hg.): Holocaust und Nationalsozialismus, Wien: Studienverlag (Konzepte und Kontroversen. Materialien für Unterricht und Wissenschaft in Geschichte - Geographie - Politische Bildung, Bd. 1), S. 57-73

Rieber, Angelika (1998): Begegnungen mit der Vergangenheit. Pädagogik mit Zeitzeugen, in: Gottfried Kößler/ Guido Steffens/ Christoph Stillemunke (Hg.): Spurensuche. Ein Reader zur Erforschung der Schulgeschichte während der NS-Zeit. Pädagogische Materialien des Fritz-Bauer-Instituts Nr. 5, Frankfurt/Main: Fritz-Bauer-Institut, S. 33-44

<http://www.zeitzeugengeschichte.de/>

<http://www.zeitzeugen-dialog.de/>

8 Quellen

Transkripte:

Themenzentriertes Interview mit Yael und Aron Weissberg Länge 1:09:13

Gruppeninterview F-Stadt, Teilnehmer: Anton, Dennis, Johannes, Juri, Lars, Maria, Marie-Luise, Sophia, Stephanie; Länge: 0:38:58

Einzelinterview F-Stadt Teilnehmerin: Dana; Länge: 0:21:27

Einzelinterview F-Stadt Teilnehmer: Micha Länge: 0:10:59

Gruppeninterview P-Stadt, Teilnehmer: Charlotte, Christine, David, John, Sophie-Marie; Länge: 1:25:44

Einzelinterview P-Stadt Teilnehmerin: Laura; Länge: 0:20:16

Einzelinterview P-Stadt Teilnehmer: Markus; Länge: 0:17:12

Leitfragenkatalog für Schülerinterviews

Leitfragenkatalog für themenzentriertes Interview mit den Zeitzeugen

9 Transkriptionslegende

(.); (...)	=	Pausenlänge (pro Punkt 10 sec.)
(?)	=	unklar
abzu/ an/	=	Wortabbruch
...	=	Gedankenabbruch; paralleles Sprechen
\	=	Person A fällt Person B ins Wort
<u>besonders</u>	=	betontes Wort
(seufzt); (lacht)	=	parasprachliche Äußerung