# "Dann sind **Wir** ja auch die letzte **Generation**, die davon profitieren kann"

Reflexionen zur Rezeption von Zeitzeugengesprächen bei Jugendlichen/jungen Erwachsenen



kunst - raum - erinnerung

Bildungsverbund.net

### Inhaltsverzeichnis

Vorwort	. 1
1 Einleitung	. 2
2 Wer ist ein "Zeitzeuge"?	
3 Holocaust-Überlebende als Zeitzeugen	. 8
4 Historisch objektive Wahrheit oder subjektive Erinnerung?	10
5 Das Zeitzeugengespräch – Königsweg oder Sackgasse?	15
6 Wirkung und Bedeutsamkeit von Zeitzeugengesprächen	18
7 Familiäre Bezüge und kollektive Selbstverortung als	
Rezeptionshemmnis?	
8 Gefühle – Empathie – Emotionalisierung	
9 Kompetenzerwerb im Zeitzeugengespräch?	28
10 Begegnung mit Zeugen vs. Begegnung mit Zeugnissen	31
Literatur	33
Auswahlbibliographie zur Methode "Zeitzeugengespräch"	36
Quellen	37
Zu den AutorInnen	
Impressum	39

#### Vorwort

Die Frage, wie sich die pädagogische Arbeit von Gedenkstätten verändern wird, wenn die Zeitzeuglnnen nicht mehr für Begegnungen mit Jugendlichen zur Verfügung stehen, wird innerhalb der Gedenkstättenpädagogik und der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus seit Jahren intensiv diskutiert. Zeitzeugengespräche werden bis heute als eines der wichtigsten Formate der Gedenkstättenpädagogik wahrgenommen. Mit dem Wegbrechen dieses Elements verstärkt sich das Bewusstsein, dass eine umfassende Neuorientierung in Bezug auf Formate und Methoden der Gedenkstättenpädagogik nötig ist.

Im Rahmen des Modellprojekts kunst – raum – erinnerung, das in den Jahren 2007 bis 2010 in den Jugendbegegnungsstätten Sachsenhausen und Oświęcim/Auschwitz Kunst-Workshops für Jugendliche durchführte, entwickeln und erforschen wir die Möglichkeiten und Chancen der Verbindung von historischem Lernen und künstlerischen bzw. kunstpädagogischen Zugängen. Wir wollen herausfinden, welche Prozesse solche integrierten künstlerischen Ansätze anstoßen können und welche Bildungspotentiale in ihnen liegen. Gleichsam stellt sich für uns aber auch immer die Frage, ob diese Bildungsprozesse beziehungsweise das dort Gelernte und Erfahrene in irgendeiner Form vergleichbar ist mit der Wirkung, die Zeitzeugengespräche haben – und auch, ob dies notwendig ist.

Diese Fragen sind nicht zu beantworten bevor geklärt ist, was in Zeitzeugengesprächen passiert. Bislang existieren fast ausschließlich Handreichungen zur Vorbereitung und Durchführung von Zeitzeugengesprächen. Wissenschaftliche Arbeiten, die Wahrnehmung und Wirkung solcher Begegnungen erforschen, fehlen weitestgehend. An dieser Stelle setzen wir mit der Untersuchung, die Christian Geissler-Jagodzinski und Katharina Obens zusammen mit Studierenden der Freien Universität Berlin im Auftrag des Modellprojekt kunst – raum – erinnerung und in Kooperation mit ihm durchgeführt haben, an.

Wir möchten mit der vorliegenden Studie einen Beitrag zur Qualifizierung und Weiterentwicklung der Gedenkstättenpädagogik leisten, in dem wir das Format der Zeitzeugenberichte im Kontext seines pädagogischen Einsatzes reflektieren. Daraus ergeben sich kritisch-konstruktive Hinweise bei der Entwicklung neuer Formate.

Hannah-Maria Liedtke, Katinka Steen, Mirko Wetzel

#### 1. Einleitung

Mit dem eingangs zitierten Gedanken, ihre Generation sei die letzte, die von Begegnungen mit Zeitzeugen des Nationalsozialismus profitieren kann, schließt die 18-jährige Sophia<sup>1</sup> 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. In diesem Zusammenhang wird auch die Funktion von Zeitzeugenkontakten vermehrt diskutiert und werden Möglichkeiten der Medialisierung der Lebensgeschichten von Überlebenden ausgeleuchtet. Diese Überlegungen waren auch für uns der Ausgangspunkt. Wir wollten wissen, wie Sophia und andere von Gesprächen mit Zeitzeugen profitieren. Welche Erfahrungen sie machen und was sie lernen. Am Ende der Ära, in welcher Gespräche mit den Überlebenden noch möglich sind, versuchen wir mit unseren Ergebnissen zu beschreiben, welche pädagogischen Potentiale in Zeitzeugengesprächen liegen. Ziel der Untersuchung war, das Vorwissen und die Perspektiven der Schüler<sup>2</sup> empirisch mit qualitativen Methoden zu erfassen, um zu überprüfen, ob sie in Zeitzeugengesprächen Kenntnisse erwerben, die ihnen dazu verhelfen, die Geschichte der NS-Verbrechen komplexer zu verstehen. Uns interessierte, welchen Einfluss Zeitzeugengespräche auf die Einstellungen der Lernenden haben, ob und in welchen Ausprägungen affektiv-moralisches Lernen stattfindet. Dies schließt die Frage nach den Formen empathischer Annäherung an die Person im historischen Geschehen ein. Zudem sollte untersucht werden, welche Rolle die von vielen Pädagogen als bedeutsam wahrgenommene "Emotionalität" in den Gesprächen spielt und welche Faktoren zum Gelingen oder Misslingen der Interaktionssituation "Zeitzeugengespräch" beitragen.

Die Forschungsgruppe begleitete an zwei aufeinander folgenden Tagen zwei Überlebende des Holocaust bei Zeitzeugengesprächen mit

<sup>1 –</sup> Das Zitat ist aus einer Gruppendiskussion entnommen. Die Namen der Interviewten und der Orte wurden geändert. Zur ausführlichen Darstellung der empirischen Ergebnisse der Mikrostudie siehe www.bildungsverbund.net.

<sup>2 –</sup> Aus Gründen der flüssigen Lesbarkeit des Textes haben wir uns gegen die gleichzeitige Nennung von männlichen und weiblichen sowie gegen inklusive Schreibweisen entschieden. Dies tun wir gegen unsere Überzeugungen und wider unser Wissen, dass Sprache Bewusstsein formt. Wo es möglich war, haben wir geschlechtsneutrale Formulierungen gewählt.



Bild 1 Geschichten zur Biographie – Zofia Łyś, Video-Workshop für junge Erwachsene aus Deutschland und Polen, IJBS Oświęcim/Auschwitz, April 2009

Schülern der zwölften Jahrgangsstufe an zwei Brandenburger Gymnasien in F-Stadt und P-Stadt. Das heute in Jerusalem lebende Ehepaar Weissberg berichtete von den sich deutlich unterscheidenden Erfahrungen, die sie als Jugendliche während des Nationalsozialismus machten: Sie (Yael Weissberg) überlebte mehrere Arbeits- und Konzentrationslager, er (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 Narrationen³ vor allem ihre Überlebensgeschichte – die Erlebnisse und Erfahrungen zwischen den Novemberpogromen 1938 und der Befreiung bzw. ihrem Zusammentreffen im Jahr 1945. Ihre Geschichte nach der Einwanderung nach Israel/ Palästina streifen sie lediglich kurz und illustrieren sie mit privaten Fotografien.

Das Verständnis von Lernen als einem konstruktiven, rekonstruktiven

<sup>3 -</sup> 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.

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. 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 "wahre Geschichte" ist – ist Ausgangspunkt für die Rezeption von neuem Wissen oder neuen Erfahrungen. Lernen stellt in diesem Verständnis eine Form des "Anschlusslernens" dar.<sup>4</sup> Aussagen über die Vergangenheit sind nur mittels logischer Erzählungen (Narrative) vorstellbar. Das darin enthaltene historische Wissen ist jedoch immer partikular bzw. fragmentarisch und perspektivisch.

Im Konstruktionsprozess ihrer Geschichtsnarrative sind Menschen nicht völlig frei. Ihre Umwelt ermöglicht ihnen spezifische Erfahrungen und legt ihnen spezifische und kontextgebundene Interpretationen dieser Erfahrungen nahe. In den von uns untersuchten Gesprächen lässt sich dies am folgenden Beispiel beschreiben: Die Jugendlichen äußern sich überrascht, wie lebendig und lebensfroh die Weissbergs 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 Yael und Aron Weissberg kommt es für die Jugendlichen möglicherweise zu einer Irritation und zu einer Umorganisation dieser Wissensbestände. Damit die Jugendlichen diese Beobachtungen überhaupt beschreiben können, benötigen sie jedoch Erfahrungsbestände u.a. zu folgenden Fragen: Was könnte Aron und Yael 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?

Dieser Artikel fasst die Ergebnisse der durchgeführten Studie zusammen und gibt einen Überblick über Chancen und Grenzen des Ein-

<sup>4 -</sup> 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.

satzes von Zeitzeugengesprächen. Gleichzeitig liefert er einen Beitrag zu der Frage, inwiefern Medialisierungen von Zeugnissen momentan und in Zukunft als Ersatz für diese Art der Begegnung mit Geschichte in Betracht kommen können.

#### 2. Wer ist ein "Zeitzeuge"?

Seit den 1970er Jahren finden vermehrt Begegnungen und Gespräche zwischen Jugendlichen und Überlebenden der 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 zur Begründung des "Paradigmas der Erinnerung". <sup>5</sup> Die Geschichte der NS-Verbrechen wurde zu einer Geschichte, die erinnert werden sollte und aus der man etwas lernen konnte. <sup>6</sup> Vergangenheit war nun mehr etwas, das man (ge-)brauchen konnte und nicht mehr vergessen sollte. <sup>7</sup> Damit einher ging ein Interesse an "human stories" von Überlebenden. Diese sollten nicht verstören, also z.B. politisiert oder inhaltlich ambivalent sein, sondern den

<sup>5 –</sup> 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)

<sup>6 –</sup> Zur kritischen Diskussion der "Pädagogisierung" der gesellschaftspolitischen Fragen zu den Konsequenzen der NS-Verbrechen vgl. Meseth 2006.

<sup>7 -</sup> Zu Fragen der Konjunkturen öffentlicher Erinnerungen vgl. z.B. Assmann, Aleida/ Frevert, Ute: Geschichtsvergessenheit - Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945, Stuttgart 1999.

Rezipienten die Perspektivübernahme bis hin zu vorbehaltloser Identifikation ermöglichen.<sup>8</sup>

Seit dem Ende der 1990er Jahre erfährt der Begriff der "Zeitzeugen" eine Erweiterung. So werden nun 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. Vertriebene Deutsche aus heute polnischen oder tschechischen Gebieten werden ebenso als Zeitzeugen in Schulen eingeladen, wie ehemalige Häftlinge der Staatsicherheitsgefängnisse, die unter dieser Bezeichnung Führungen durch die selben 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.

<sup>8 –</sup> 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)

# 3. 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.

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 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, 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 Schuld<sup>9</sup> auf Seiten der (nicht-jüdischen autochthon deutschen) Lernenden, aber auch der Pädagogen sein: Überlebende der NS-Verbrechen weisen (bewusst

<sup>9 –</sup> Zur Scham als Lernhindernis siehe auch von Borries 2004 und Marks 2004. Zu besonderen Aspekten dieser Scham in der Realbegegnung mit Zeitzeugen vgl. Obens 2009.

oder unbewusst) die zahlenmäßig größte Gruppe der Zuhörenden – die Nachfahren der Täter, Mitläufer oder Zuschauer – auf deren 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.



Bild 2 Geschichten zur Biographie – Józef Paczyński, Video-Workshop für junge Erwachsene aus Deutschland und Polen, IJBS Oświęcim/Auschwitz, Dezember 2008

All dies gilt es für Lehrkräfte zu bedenken, wenn in pädagogischen Settings Gespräche mit Überlebenden traumatischer Ereignisse realisiert werden sollen. Wir wollen 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. Dieses wird jedoch, das zeigen Berichte von Kollegen ebenso wie unsere Erfahrungen im Forschungsprozess, nur selten genutzt.

<sup>10 –</sup> In der Literaturliste finden Sie auf Seite 36 eine Auswahlbibliographie für Überlegungen und Materialien zur Vorbereitung von Zeitzeugengesprächen.

## 4. Historisch objektive Wahrheit oder subjektive Erinnerung?

Das Gespräch mit Zeitzeugen im Unterricht oder bei 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 USamerikanischen 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 ließ. 11 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 sich diese Geschichte nur aus den Dokumenten der Täter und Mitläufer rekonstruieren.

In der Geschichtswissenschaft ist Oral History eine 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). Wie jede andere historische Quelle müssen Interviews oder Tagebücher in ihrer wissenschaftlichen Verarbeitung quellenkritisch betrachtet und interpretiert werden.

<sup>11 –</sup> 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.

Im pädagogischen Zeitzeugengespräch hingegen werden die Zeitzeugen oft als personifizierte, wandelnde, unverfälschte Geschichte befragt. Zwar wird einerseits festgestellt und auch festgelegt, dass es sich 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, anders als 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 Sinngebung 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.

Im Wahrheitsanspruch, der an die Zeugnisse gestellt wird, steckt jedoch noch ein viel grundlegenderes Problem der pädagogischen Vermittlung von Geschichte in Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen. Während die Geschichtswissenschaft den "Forschungsstand" in Bezug auf historische Ereignisse, Personen oder Epochen präsentiert und damit die Vorläufigkeit der Ergebnisse kennzeichnet, vermittelt die Pädagogik die Geschichte häufig immer noch als "das, was gewesen ist". Dies erschwert es Jugendlichen, 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 auf diese Weise wahrgenommene Quellen und so auch Zeitzeugenberichte entweder nur falsch oder wahr, niemals aber disparate Perspektiven sein können, die durch andere Perspektiven ergänzt werden müssen, um ein möglichst realitätsnahes Bild der Vergangenheit zu entwickeln.

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.

Das Zeitzeugengespräch kann einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung 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.<sup>12</sup>
Sie sollen die Gespräche "methodisch kontrolliert führen und auswerten (Re-Konstruktion von Vergangenem)" können, Intentionen der
Medienschaffenden beim Umgang mit Zeitzeugnissequenzen in me-



Bild 3 Geschichten zur Biographie – Józef Paczyński, Video-Workshop für junge Erwachsene aus Deutschland und Polen, IJBS Oświęcim/Auschwitz, Dezember 2008

12 – Diese für einen zeitgemäßen Geschichtsunterricht richtungsweisenden Vorstellungen kompetenzorientierten Lernens wurden maßgeblich von den Autoren des Projektes "FUER Geschichtsbewusstsein" geprägt (vgl. Schreiber, Körber u.a. 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.

dialen Formaten erkennen und sich mit Fehlformen auseinandersetzen (De-Konstruktion), sowie über die "Bedeutung von Zeitzeugen für die historische Orientierung reflektieren" (Schreiber 2009).

Die Jugendlichen sollten nicht nur von den Zeitzeugen und ihren Berichten über die Vergangenheit lernen, sondern auch über den Umgang der Überlebenden mit ihren Erfahrungen. Zu einer derartigen Reflexion müssen sie Grundkenntnisse über biografisches Erzählen erwerben. Erst 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. Wie wichtig es ist, Jugendliche beim Verstehen von Berichten traumatischer Erlebnisse zu unterstützen, zeigt sich auch in unseren Interviews:

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\"

Die befragten Schüler bemerken – oft mit kritischem Unterton – , dass die Zeitzeugen nicht das erste Mal aus ihrem Leben erzählen. Die Diskrepanz, dass sie von grausamen Ereignissen erzählen, dabei aber als unbeteiligt wahrgenommen werden, ist für viele Jugendliche schwer zu interpretieren. Zum einen sind sie nicht auf das Spezifische des Erzählens über traumatische Erlebnisse vorbereitet worden. Zum anderen könnte die Schwierigkeit auch mit der im Jugendalter noch nicht abschließend ausgebildeten Fähigkeit Widersprüche auszuhalten zusammenhängen.



Bild 4 Geschichten zur Biographie – Zofia Łyś, Video-Workshop für junge Erwachsene aus Deutschland und Polen, IJBS Oświęcim/Auschwitz, April 2009

#### 5. 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 Positionen immunisieren oder dafür sensibilisieren und die Möglichkeit eines Genozids in der modernen Welt verstehen helfen (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 u.a. 2006).

Diese Fülle an Erwartungen gilt es im Blick zu behalten, wenn die tatsächlichen Interaktionen während der Zeitzeugengespräche und 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 zugleich 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 eigene Verbindung zur abstrakten "Geschichte" aus dem Lehrbuch. Denn sie selbst 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 kann 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 sind Zeitzeugengespräche Anlass für eine Öffnung der Schule für außerschulische Akteure und legen damit eine Handlungsorientierung des Unterrichts nahe.

 Herauszustellen ist die Möglichkeit von "Begegnung" in den Gesprächen. Im günstigsten Fall erleben alle Beteiligten Momente von geglücktem intergenerationellem Lernen, von denen alle Interaktionspartner 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 der 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 Berichts 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 und Erwartungen bestätigt werden.

Eben diese fehlende Vorbereitung und Kontextualisierung konnten wir in den von uns untersuchten Zeitzeugengesprächen beobachten. Einzig die Kommunikationsleistung 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.

#### 6. Wirkung und Bedeutsamkeit von Zeitzeugengesprächen

Alle befragten Jugendlichen messen der Begegnung mit den Zeitzeugen und dem gemeinsamen Gespräch eine große Bedeutung zu. Die Schüler erwarten die Ermöglichung eines interessegeleiteten Lernens im Zeitzeugengespräch und schätzen die Möglichkeit, eigene Fragen stellen zu können. Christine meint:

Christine "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 einer Gruppendiskussion 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 hört / 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.

Das Gespräch mit den Zeitzeugen schätzen die Jugendlichen als wichtige und bedeutsame Erfahrung ein. 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. 13 Andererseits spiegelt die Schwierigkeit der Jugendlichen einer genauen Beschreibung dessen, was die Bedeutung an der Begegnung ausmacht, die entsprechende Fachdebatte. Auch dort helfen Konstruktionen 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 daran hindern, viel mehr als eine nicht beschreibbare emotionale Ergriffenheit aus den Gesprächen mitzunehmen.

<sup>13 –</sup> 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 die Bedeutung der Zeitzeugen auf.

# 7. Familiäre Bezüge und kollektive Selbstverortung als Rezeptionshemmnis?

Wenn der Zeitzeuge Aron Weissberg von den Bombardierungen seiner deutschen Heimatstadt berichtet, wird dies von den Jugendlichen besonders empathisch begleitet. Aus ihren Äußerungen über die innerfamiliären Erzählungen können wir entnehmen, dass sie in diesem Teil der Erzählungen scheinbar Bekanntes und Anknüpfungsfähiges finden. 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 nur von zwei Schülern thematisiert, ihre Verurteilung der Täter und Mitläufer aber von den Mitschülern kritisiert und delegitimiert. Im folgenden aufgeführten Fall betrifft es John, der sich von seinem Stiefgroßvater aufgrund seiner SA-Mitgliedschaft abgewandt hatte. Seine Mitschülerinnen kritisieren ihn für diese 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 willste 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



Bild 5 Geschichten zur Biographie – Zofia Łyś, Video-Workshop für junge Erwachsene aus Deutschland und Polen, IJBS Oświęcim/Auschwitz, April 2009

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 ein fach 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 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 und denen der 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 die Schüler sich und ihre Kollektive 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 nichts. Dies sind entweder ideologisierte Rechtsextreme oder ungebildete Verführte. Diese inneren Modelle bzw. Deutungen können sie nur aufrechterhalten, weil vieles von dem, was in den Zeitzeugengesprächen über die Gesellschaft des Nationalsozialismus gesagt wird, ungehört bzw. unverarbeitet bleibt.

Die Jugendlichen wissen um die gesellschaftliche Bedeutung der Geschichte des Nationalsozialismus und ihre Bewertung. Trotzdem benutzen sie Begriffe und Erzählungen, 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 "Vierten 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.

#### 8. Gefühle - Empathie - Emotionalisierung

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). Unsere Vermutung im Vorfeld lautete, dass durch Zeitzeugengespräche sowohl die Erweiterung und Restrukturierung von Wissensbeständen als auch eine Beeinflussung von Identitäts- und Gewissensbildung und damit eine Veränderung von Einstellungen und Handlungen möglich sind. Wahrscheinlicher wird ein solcher Einfluss durch eine zumindest temporäre positive Identifizierung (Empathie, Perspektivübernahme) mit den Zeitzeugen. 14 Die Fähigkeit zum



Bild 6 Geschichten zur Biographie – Zofia Łyś, Video-Workshop für junge Erwachsene aus Deutschland und Polen, IJBS Oświęcim/Auschwitz, April 2009

14 - 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 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).

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 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 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 einladenden 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.

Deutlich wird empathisches Verhalten nach unseren Ergebnissen im Zeitzeugengespräch durch die Einhaltung bestimmter Verhaltensregeln wie Respekt und Höflichkeit, von denen die Schüler (gerechtfertigter Weise) annehmen, dass die Zeitzeugen diese erwarten. Die Zeitzeugen 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 Zeitzeugen solcherlei Bewertungen wünschen oder vertreten. Es ist jedoch genauso möglich, dass sich Jugendliche so verhalten, ohne dass sie sich den Zeitzeugen zugewandt geschweige denn versucht haben, ihre Erzählung nachzuvollziehen.

Die empathische Leistung gegenüber den Zeitzeugen wird durch die spezifisch auf die Persönlichkeit der Zeitzeugen gerichteten Fragen der Schüler deutlich. Fragen wie: "Hatten Sie noch Hoffnung im Konzentrationslager?" oder "Wie haben Sie sich gefühlt, als Sie wieder nach Deutschland zurückkamen?" verweisen auf die Ebene subjektiv-

er Sicht- und Verarbeitungsweisen und schließen an die Erzählung des Zeitzeugengesprächs 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.

Empathisch zeigen sich die Jugendlichen auch, wenn sie über die Traumafolgen für die Zeitzeugen nachdenken:

**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:

Sophie-Marie "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."

Schwierig ist für die Jugendlichen zu verstehen, warum sich Yael und Aron Weissberg entschieden haben, als Zeitzeugen vor Gruppen zu sprechen. "Aufklärung" und öffentliches "Zeugnisablegen" erscheint ihnen als Grund nicht genug. Ein Teilnehmer beschreibt in einer für beide Gruppen durchaus beispielhaften Art folgendermaßen, was dass Zeitzeugengespräch für die Zeitzeugen bedeutet haben könnte: Er deutet das Zeitzeugengespräch für die Zeitzeugen kurzerhand als Ablenkung und als eine Möglichkeit, neue Perspektiven auf die eigene Lebensgeschichte zu entdecken. Zudem ergäbe sich die Chance des befreienden Sprechens über traumatisierende Situationen.

Möglicherweise finden die Schüler in der Überzeugung, den Zeitzeugen etwas Gutes getan zu haben auch eine Form der Entlastung. Beschäftigen sie sich doch immer wieder mit der Frage persönlicher und kollektiver Schuld und Verantwortung. Vielleicht vermittelt sich so ein Gefühl, etwas für die ehemaligen Verfolgten `qut' zu machen, in dem sie ihnen vermeintlich 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. Deutlich wird an diesem Beispiel, dass Empathie mit den Opfern ein äußerst schwieriges Unterfangen 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.

## 9. Kompetenzerwerb im Zeitzeugengespräch?



Bild 7 Geschichten zur Biographie – Zofia Łyś, Video-Workshop für junge Erwachsene aus Deutschland und Polen, IJBS Oświęcim/Auschwitz, April 2009

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 ihrer Nachgeschichte - angesprochen. Problematisch erscheint uns, dass sich aus den Zeitzeugengesprächen nur wenige weitere (Forschungs-)Fragen zu ergeben scheinen. Diese Beobachtung ist sicherlich mit der Einschätzung der Jugendlichen, nichts Neues gelernt zu haben, in Verbindung zu bringen. Da dies aber auch der Erwartung der Schüler 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 Zeitzeugengespräch Gehörten nimmt nur vor, wer der/den Geschichte(n) Bedeutung für die eigene und kollektive Orientierung 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 Ausstrahlung 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.

#### 10. 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, beispielsweise Literatur, Fotografien, Dokumente, Filme oder Interviews in die schulische und außerschulische Bildungsarbeit einbezogen werden können. Die Auseinandersetzung mit Zeugnissen kann dabei die Begegnung mit realen Menschen für die Jugendlichen nicht ersetzen. Für sie 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. Zudem erscheint uns 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



Bild 8 Geschichten zur Biographie – Zofia Łyś, Video-Workshop für junge Erwachsene aus Deutschland und Polen, IJBS Oświęcim/Auschwitz, April 2009

Bedeutsamkeit mit dem "Dabeigewesensein" begründen. So minimiert 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 schwer verständlichen Berichts. 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 von Überlebenden eine Fülle von Erkenntnismöglichkeiten bereit, die sich in der Begegnung mit den Zeitzeugen kaum realisieren lassen, da der Respekt vor ihnen 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 inkorrekter 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 vorauszusetzen, gilt es (neu) zu erklären und zu begründen, warum es für Jugendliche auch heute interessant sein kann, sich mit der Geschichte zu beschäftigen.

#### 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

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

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 (2004): Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht, in: Meseth u.a. 2004, S. 268-297

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

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

Heyl, Matthias (2003): Was ist und zu welchem Ende studiert man die Geschichte des Holocaust? "Aufarbeitung der Vergangenheit" heute, in: Erler, 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

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: Fechler, 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

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

Obens, Katharina (2009): Zeit der Scham – Eine Realanalyse 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)

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

Rosenthal, Gabriele (1997): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden des Holocaust und von Nazi-Tätern, Gießen: Psychosozial-Verlag

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:

www.uni-marburg.de/zfl/aktuelles/events/20090114rvschreiber

Schreiber, Waltraut/Körber, Andreas u.a. (2006): Historisches Denken – Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried: Ars Una

Stiftung "Erinnerung, Verantwortung und Zukunft" (Hg.) (2009): Zeugen und Zeugnisse. Bildungsprojekte zur NS-Zwangsarbeit mit Jugendlichen, unter: www.stiftung-evz.de/w/files/publikationen/publ zeugen und zeugnisse endfassung.pdf

Welzer, Harald/ Moller, Sabine/ Tschuggnall, Karoline (2002): "Opa war kein Nazi" – Nationalsozialismus und Holocaust im Familienge-dächtnis, Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag

Zülsdorf-Kersting, Meik (2008): Sechzig Jahre danach. Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, Münster: Lit-Verlag

#### Auswahlbibliographie zur Methode "Zeitzeugengespräch"

Henke-Bockschatz, Gerhard (2004): Zeitzeugenbefragung, in: Ulrich Mayer u.a. (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, www.bpb.de/methodik/01V8O0,0,0,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, www.bpb.de/methodik/IPJ5NZ,0,0,0,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 Stillemunkes (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

www.zeitzeugengeschichte.de

www.zeitzeugen-dialog.de

#### 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 das themenzentrierte Interview mit den Zeitzeugen

#### Transkriptionslegende:

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

#### Zu den Autorinnen:



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 Broschüre basiert auf den Ergebnissen einer Mikrostudie, die von den Autoren 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 wurde. Der Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V. stellt eine ausführliche Darstellung dieser Studie unter www.bildungsverbund.net zur Verfügung.

#### **Impressum**

Diese Broschüre ist ein Ergebnis des Modellprojekts kunst - raum erinnerung. Träger ist der Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V. Ziel des Modellprojekts ist die Entwicklung einer gedenkstättenpädagogischen Praxis, die Jugendlichen mehr Möglichkeiten zur Partizipation bietet. Dafür werden Workshops konzipiert, durchgeführt und evaluiert, in denen künstlerische Arbeit und historisches Lernen miteinander verknüpft werden. Durch die künstlerische Tätigkeit werden die Teilnehmer-Innen animiert, sich zur Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgungspolitik zu positionieren. Sie erarbeiten sich im Dialog mit anderen einen eigenen Standpunkt, was auch bedeutet, dass die Beziehung der Geschichte zur Lebenswelt der Teilnehmer-Innen reflektiert und damit die Bedeutung der Verbrechen des Nationalsozialismus für politisches Handeln heute deutlich wird. Das Modellprojekt ist deutsch-polnisch angelegt. Der Projektpartner in Polen ist die Internationale Jugendbegegnungsstätte Oświęcim/ Auschwitz.

Weitere Informationen über die Tätigkeit des Bildungsverbundes und des Modellprojekts entnehmen Sie bitte unserer Homepage www.bildungsverbund.net.

Das Konzept zur Film-Seminarreihe mit dem Titel "Geschichten zur Biographie" wurde im Rahmen des Modellprojekts entwickelt. In den beiden Workshops, die bisher stattgefunden haben, konzipierten und drehten deutsche und polnische Jugendliche gemeinsam einen Dokumentarfilm mit und über Józef Paczyński bzw. Zofia Łyś. Deren Schicksal stand im Mittelpunkt der Begegnung und des Films, zugleich waren die Biographien der Jugendlichen Ausgangspunkt der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Geschichte. Beide Seminare wurden von Thorsten Streichardt (Freier Künstler/ Berlin) sowie Anna Meier (Stellvertretende Leiterin der Programmabteilung der IJBS Oświęcim/Auschwitz) geleitet.

Herausgeber: Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V., Breite Straße 7a, 14467 Potsdam

Redaktion: Daniel Pilgrim, Hannah-Maria Liedtke, Mirko Wetzel

Lektorat: Frauke Havekost, Katinka Steen

Satz/Layout: Daniel Koch

#### © Bildungsverbund für die IJBS Sachsenhausen e.V., 2008

kunst – raum – erinnerung wird gefördert im Rahmen des Bundesprogramms "VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie", durch das Land Brandenburg sowie durch die Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten.









Stiftung Brandenburg Irgische Ravensbrück kstätten Sachsenhausen



# kunst - raum - erinnerung

Bildungsverbund für die IJBS Sachsenhausen e.V. Breite Straße 7a 14467 Potsdam