Themenhefte Geschichte 4
Reihenherausgeberin: Waltraud Schreiber

Waltraud Schreiber/Katalin Árkossy (Hgg.)

Zeitzeugengespräche führen und auswerten

Historische Kompetenzen schulen

ars una

50/NB 8500 S 378

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN: 978-3-89391-821-8

Schlusskorrektur: Simone Ming, Catrin Kollmann

Layout und Satz: Beate Brosig, Simone Kleemann

Umschlagentwurf: Thomas Wilm

BV035447839
Universitätsbibliothek
Eichstätt
09eg-458

© 2009 by ars una Verlagsgesellschaft mbH, 82061 Neuried

Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten.
Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Wege (Fotokopie, Mikrokopie, Xerokopie) zu vervielfältigen.

Druck und Bindung: TZ Verlag & Print GmbH, Roßdorf

INHALTSVERZEICHNIS

Waltraud Schreiber
Vorwort 5

Zur Einordnung des Bandes - Grundlagen

Waltraud Schreiber
Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen 7

Waltraud Schreiber
Zeitzeugengespräche führen und auswerten 21

Katalin Árkossy
Trotz Betroffenheit reflektiert mit Geschichte umgehen 29

Heinrich Ammerer
Der verkaufte Zeitzeuge – Ein Erfahrungsbericht 33

Zeitzeugengespräche im Geschichtsunterricht führen und auswerten

Daniel Karl Mascherz
„Wi isch'n sell für di gwesen?"– Die Option. Ein Oral-History-Projekt an der Mittelschule „Oswald v. Wolkenstein" 40

Franz Georg Melichar
„Schulgeschicht' aus Zeitzeugensicht" Annalen – Längsschnitte – Reflexionen. Das Konzept einer Jubiläumsausstellung 53

Sylvia Mebus
Anregungen zur Arbeit mit Zeitzeugen für die Hand von Lehrern und Schülern, erarbeitet für Zeitzeugenprojekte zum Thema: Jugendliche in der DDR im Spannungsfeld zwischen eigenen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen der 70er bis Mitte der 80er Jahre 63

Theresia Szauter-Mayer und Gabriella Scherer
Geschichte(n) mal anders 72

Irene Ecker
Erfahrungen mit Oral-History-Projekten im Jubiläumsjahr 2005. Schüler einer Wiener HTL entwickeln ihr Geschichtsbewusstsein 84

Comenius-Projekt Eupen/Neuötting/Innsbruck
Alltagsgeschichte: 50er und 60er Jahre in Zeitzeugengesprächen 95

Saskia Langosch, Sabine Mischner und Marcus Ventzke
„Soldat Adolf Hitlers und Jünger Jesu – wenn das nicht mehr möglich ist, sind die Tage Deutschlands gezählt"! – Zeitzeugenbefragungen und die Basisoperationen des historischen Denkens 103

Florian Fischer
Schülererfahrungen mit Zeitzeugengesprächen .126

Sybilla Leutner-Ramme
Zeitzeugen-Interviews: Tipps für die Aufnahme 128

Zeitzeugen medial präsentiert

Bernd Dost
Zeitzeugen in Dokumentarfilmen 129

Christian Lappe
Die Rolle von Zeitzeugen in Geschichtsdokumentationen – Überlegungen eines Filmredakteurs 132

Sybilla Leutner-Ramme
Ralf Schübel im Interview mit Sibylla Leutner-Ramme. Universität Hamburg am 1. Februar 2007 ..... **135**

Waltraud Schreiber
Geschichte: erlebt, erinnert, erzählt, gefilmt **139**

Waltraud Schreiber
Zeitzeugen in Dokufilmen und historischen Ausstellungen **142**

Barbara Dmytrasz und Friedrich Öhl
Das Medienprojekt: "Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage" ... **154**

Autorenverzeichnis **165**

Vorwort und Dank

Waltraud Schreiber und Katalin Árkossy

Das Themenheft „Zeitzeugengespräche führen und auswerten – historische Kompetenzen schulen" liefert einen weiteren Baustein, um den Paradigmenwechsel hin zu einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht zu unterstützen.

Nachdem die oral history sich in der zeitgeschichtlichen Forschung inzwischen etabliert hat, entscheiden sich auch immer mehr Geschichtslehrer dafür, im Geschichtsunterricht zusammen mit ihren Schülern Zeitzeugengespräche zu führen. Oft steht dahinter die Absicht, die Erfahrungen der älteren Generation als Quelle für die Jungen zu erschließen, und insbesondere Themen der Alltags-, Gesellschafts-, Mentalitätsgeschichte – oft bezogen auf die eigene Region –zu erarbeiten. Die Aura, die Zeitzeugen verbreiten, das spürbare und sichtbare Hineinragen von Vergangenem in die Gegenwart, die Nähe, die für Schüler dadurch entsteht, nicht zuletzt das Gespräch zwischen den Generationen werden als Stärken der oral history angeführt. Als schwierig gelten dagegen die Subjektivität der Erinnerung, ihre mangelnde Validität, zum Teil auch die Betroffenheit der Schüler, die einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem Erzählten im Wege stünde.

Das vorliegende Themenheft will verdeutlichen, dass die Stärken der oral history, aber auch das, was auf den ersten Blick als Schwäche erscheint, genutzt werden kann, um die Kompetenzentwicklung der Schüler zu fördern: Die Prinzipien historischen Denkens (Perspektivität, Retrospektivität, Selektivität der Auswahl, Partialität der Überlieferung, der Konstruktcharakter von Geschichte u.ä.) können an den Gesprächen mit mehreren Zeitzeugen zu einer Fragestellung ganz selbstverständlich und eindrücklich erarbeitet und differenzierter gesehen werden. Ebenso offenkundig wird an den Zeitzeugengesprächen die grundlegende geschichtstheoretische Einsicht in die Differenz zwischen „Vergangenheit" (und den dort verankerten Erfahrungen der Zeitzeugen) und „Geschichte", verstanden als historische Narration über Vergangenes, die im Nachhinein, aufgrund historischer Fragestellungen entsteht. Dies fördert die theoriebezogene historische Sachkompetenz der Schüler.

Die Notwendigkeit, die Zeitzeugenerinnerungen zu kontextualisieren, mit anderen Überlieferungen in Beziehung zu setzen und zu vergleichen, sie in ihrer Triftigkeit zu prüfen, ergibt sich aus den theoretischen Einsichten ganz selbstverständlich. Der Kompetenzbereich der historischen Methodenkompetenzen ist angesprochen. Die Zeitzeugengespräche eröffnen insbesondere dann Möglichkeiten der Weiterentwicklung der methodischen Kompetenzen, wenn es dabei nicht einfach nur um wahr-falsch geht, sondern in der Auswertung der Gespräche auch auf die „historische Narration", auf die Geschichte, die der Zeitzeuge erzählt, geachtet wird, auf Deutungen, auf Sinnbildungen und Botschaften. – Gerade, wenn auch nach „Botschaften" gefragt wird, geht es nicht nur um Re- und De-Konstruktion, sondern auch um Orientierungskompetenz.

Das Gespräch zwischen den Generationen kann in einer neuen Tiefe beginnen. Einsichten, wie die eben angesprochenen, fördern nicht nur die übergreifenden Kompetenzen der Kommunikation, sondern auch die spezifisch historischen Fragekompetenzen. Wie fragt man nach vergangenen Erfahrungen, wie nach Bedeutungszuweisungen? Wie fragt man nach, wie hinterfrägt man Interpretationen, wie stellt man Beziehungen zu eigenen Sinnbildungen her?

Das bewusste Führen von Zeitzeugengesprächen, ihre differenzierte Auswertung bringt es mit sich, dass die Darstellung der Ergebnisse zu einer eigenen Aufgabe wird. Von Bedeutung sind dabei methodische Entscheidungen: In welchem Medium, für welche Adressaten wird präsentiert? Vor allem geht es aber auch inhaltliche Überlegungen (→ inhaltsbezogene Sachkompetenz): Was soll in den Mittelpunkt gerückt werden, wie wird strukturiert und kontextualisiert?

Das vorliegende Themenheft setzt neben dem Führen und Auswerten von Gesprächen mit Zeitzeugen im Geschichtsunterricht einen weiteren Schwerpunkt: Es geht um Zeitzeugengespräche, die medial präsentiert werden (Dokufilmen, historischen Ausstellungen). Zu Wort kommen Geschichtsdidaktiker, Regisseure und Zeitzeugen.

Ein Kapitel hätte in diese Auflage noch aufgenommen werden sollen: Hinweise zum Umgang mit Zeit-

zeugendatenbanken aus der Sicht von Archivaren und Geschichtslehrern. Es war leider nicht möglich, noch länger auf die avisierten Beiträge zu warten; deshalb muss dieses Desiderat an anderen Stelle bearbeitet werden.

Auf der Homepage *www.mit-zeitzeugen-arbeiten.de* finden Sie Auszüge aus Zeitzeugengesprächen, die entsprechend der Konzepte des Themenhefts im Geschichtsunterricht eingesetzt werden können. Insbesondere werden unterschiedliche Formen des medialen Umgangs mit Zeitzeugengesprächen präsentiert: Auszüge aus ungeschnittenen Interviews (u.a. Erfahrungsberichte von Überlebenden des Holocaust), thematische Zusammenschnitte aus Interviews zur selben Fragestellung (u.a. Nachkriegszeit/Heimatvertriebene), einzelne Module, die nach den Themenschwerpunkten der Unterrichtsstunden auswählbar und kombinierbar sind (u.a. bezogen auf Erfahrungen von Opfern und Zeugen des Holocaust).

Der Dank der Herausgeberinnen gilt den vielen Autoren dieses Bandes: Geschichtslehrern, Regisseuren und Filmemachern, Geschichtsdidaktikern, Zeitzeugen. Sie haben eine Publikation ermöglicht, der sich mit Zeitzeugengesprächen und den damit verbundenen Möglichkeiten der Kompetenz-Orientierung in vielen Hinsichten auseinander setzt.

Der Dank geht auch an das Publikationsteam der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, insbesondere an Simone Kleemann, die die vorliegende Auflage besorgte und Beate Brosig, die die Formatvorlage erarbeitet hat sowie der Lektorin Simone Ming.

Der Dank gebührt schließlich der Europäischen Union, die im Zuge des Comenius 2.1 Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein" die Erstauflage ermöglichte und dem Verlag ars una für die hier vorliegende Auflage.

Eichstätt, im März 2009

für die Reihe „Themenhefte Geschichte"

Waltraud Schreiber, Eichstätt
Katalin Árkossy, Budapest

Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen

Waltraud Schreiber

I. Geschichte – keine Nebensache

Der Mensch selbst und die Welt, die ihn umgibt, sind zutiefst historisch. Vergangene Erfahrungen wirken nach, werden aufgeladen mit Neuem. Kontinuität und Wandel bestimmen das Dasein, große und kleine Veränderungen und Entwicklungen sind die Konsequenzen. Es ist eine Herausforderung für Individuen und Gruppen, mit der durch Geschichtlichkeit geprägten Welt und mit sich selbst als historischem Wesen zurecht zu kommen, sich zu orientieren, zumal bei aller Geprägtheit und Gewordenheit der Gegenwart die Zukunft immer offen ist. „Erstens kommt es anders, zweitens als man denkt", sagt Wilhelm Busch und beschreibt damit meisterhaft das Phänomen der „Kontingenz", das die Historizität von Mensch und Welt immer durchdringt.

1. Die besondere Rolle der Gegenwart für das historische Denken

Der Gegenwart kommt unter den drei Zeitdimensionen eine herausgehobene Bedeutung zu: An sie ist menschliches Leben unumstößlich gebunden. Kinder wie Erwachsene bewegen sich in ihr. – Nur in der Gegenwart kann deshalb auch die Verknüpfung mit den anderen Zeitdimensionen erfolgen: Obwohl die Vergangenheit unwiederbringlich vorbei und „abgeschlossen" ist, kann sie ausschließlich von der Gegenwart her erschlossen werden.

Augenfällig wird dies durch Überreste aus bestimmten Vergangenheiten, die unverändert (!) erhalten geblieben sind und damit in der Gegenwart noch vorliegen – oft in eigens zu ihrem Schutze aufgebauten Institutionen (Archiv, Museum, Depot). Sie können als Quellen genutzt werden und Fragen zu dieser Vergangenheit beantworten helfen.

Eine andere Form der Verknüpfung der Zeitdimensionen erfolgt im Leben selbst, in allem, was in der Gegenwart vorkommt, in jedem einzelnen Menschen: Jeder greift ständig auf gemachte Erfahrungen zurück, nicht nur auf die eigenen, sondern auch auf die Erfahrungen anderer Menschen, an die sich Erinnerungen erhalten haben. In diesem Sinne erklärt Johann Gustav Droysen in der zweiten Hälfte der 19. Jahrhunderts seinen Studierenden: „Denn jeder Punkt der Gegenwart, jede Sache und jede Person ist ein historisches Ergebnis, enthält in sich eine Unendlichkeit von Bezügen, die in sie hinein versenkt und verinnerlicht worden sind."[1]

Einen Menschen als Zeitzeugen für ein bestimmtes Ereignis zu befragen, bedeutet, ihn als Quelle für die Re-Konstruktion dieses Ereignisses nutzen zu wollen, wohl wissend allerdings, dass es den Menschen, der das jeweilige Ereignis erlebt hat, heute gar nicht mehr gibt. Der Zeitzeuge hat weitergelebt und seine Erfahrungen von damals in das spätere Leben mitgenommen. Er hat auf ihnen aufgebaut, geht mit ihnen um, nutzt vielleicht Teile davon in immer neuen Gegenwarten. Das kann Einfluss auf die Erinnerung an das damalige Ereignis haben. Die Ergebnisse der Hirn- und Gedächtnisforschung legen nahe, dass Erinnerungen jedes Mal neu „konstruiert" werden, wenn sie aktiviert werden, u.a., weil man in einem Zeitzeugengespräch danach gefragt wird. Inwiefern die Erfahrungen empirisch triftig, also valide und stimmig rekonstruiert werden, hängt von Vielem ab. Davon ist im Basisbeitrag *Zeitzeugengespräche führen und auswerten* noch die Rede.

Auch die dritte Zeitdimension, die Zukunft, wird in der Gegenwart konstruiert: Die Erfahrung lehrt, dass sie bei aller Offenheit, die ihr innewohnt, immer auch vor-geprägt ist: Vollkommen neu und ganz anders kann sie nicht werden. Das, was an Erfahrungen in den Menschen steckt, was sich in der Welt niedergeschlagen hat, verhindert dies. – Die Gegenwart ist damit der Ort, in dem Orientierung notwendig ist, Orientierung, um die Zukunft leben zu können, Orientierung, die zurück- und nach vorne schaut, Orientierung, die Zeit-

1 Droysen, J. G.: Historik, Band 1: Rekonstruktion der ersten vollständigen Fassung der Vorlesungen (1857), Grundriß der Historik in der ersten handschriftlichen (1857/1858) und in der letzten gedruckten Fassung (1882). Historisch-kritische Ausgabe von Peter Leyh, Stuttgart u.a. 1977, S. 10.

dimensionen verknüpft, indem sie z.B. vergangene Erfahrungen nutzt, um zukünftige zu planen.

2. Historische Orientierung als Hilfe für das Leben in Gegenwart und Zukunft

Das ist der Grund, warum uns in der Gegenwart „Geschichte" auf Schritt und Tritt begegnet und warum Geschichte eben keine Nebensache im menschlichen Leben ist. Geschichte stellt den Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen her.

Retrospektiv, aus ganz unterschiedlichen Gründen, befassen Menschen sich mit Vergangenem. – Die Geschichten/historischen Narrationen, die dabei entstehen, werden mit Hilfe unterschiedlicher Medien erzählt, wobei jedes Medium seine eigene Spezifik hat. Das kann die gesprochene oder geschriebene Sprache sein, das historische Bild, der Film, in dem (bewegte) Bilder mit Text, Musik, Geräuschen vernetzt werden, die historische Ausstellung etc.

Ohne Interpretation und Deutungen kommt keine der Geschichten/historischen Narrationen aus, schon deshalb nicht, weil Vergangenes sich nur bruchstückhaft in Quellen niedergeschlagen und überliefert hat und weil auch die Quellen, die sich erhalten haben, notwendig „perspektivisch" sind. Dies gilt selbstverständlich auch, wenn die Re-Konstruktionen von Vergangenem auf der Grundlage von Verinnerlichungen, von Erinnerungen erfolgen soll/muss.

Deutung und Interpretation sind auch deshalb unvermeidbar, weil die Fragen an die Vergangenheit aus einer historisch gewordenen Gegenwart heraus gestellt werden, oft aus Gründen der Orientierung für die Zukunft. – Perspektivisch/standortgebunden/subjektiv ist damit nicht nur die Spur, die die Vergangenheit in der Gegenwart hinterlassen hat, sondern auch der Blick zurück.

Die Geschichten, die in der Gegenwart über die Vergangenheit erschlossen werden, sind deshalb notwendigerweise Konstruktionen. Ohne Imagination, ohne Elemente von Fiktion kommen sie nicht aus, auch wenn ihre Absicht ist, eine methodisch regulierte Annäherung an Vergangenes zu versuchen und Entwicklungen bzw. Veränderungen plausibel und quellenbasiert zu erklären.

An die Re-Konstruktionen knüpfen sich in der Regel Absichten. In der Lebenswelt geht es häufig um Orientierung für Gegenwart und Zukunft, dabei auch um den Versuch, andere mit Hilfe eigener Erfahrungen und historischer Argumentationen zu überzeugen. Dass bei den Geschichten, die uns in der Lebenswelt, z.B. als Zeitzeugenerinnerung, als historisch argumentierende Rede, als Geschichtsfilm begegnen, die Validität („Triftigkeit") der Vergangenheits- und Gegenwarts- und Zukunftsbezüge nicht unbedingt gewährleistet ist, liegt auf der Hand.

„Triftig" wollen dagegen die meisten Historiker und Geschichtslehrer bei ihren Re-Konstruktionen vorgehen. Aus prinzipiellen Gründen ist aber auch den Experten für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte eine eindeutige Re-Konstruktion – Objektivität im landläufigen Sinne – nicht möglich. Was aber bleibt, ist das Streben nach plausiblen, intersubjektiv akzeptierten Re-Konstruktionen. Die Professionalität der Historiker ist demzufolge durch methodische Reguliertheit, die Fähigkeit zu schlüssiger Argumentation, Kenntnisreichtum, innerdisziplinären Austausch und interdisziplinäre Kommunikation gekennzeichnet. Man könnte in Anlehnung an den Philosophen Hermann Lübbe von „Begründungsobjektivität" und „Konstruktionsobjektivität" sprechen.

Prinzipiell müssen sich aber, eben weil inhaltsbezogene Objektivität bei den Re-Konstruktionen nicht möglich ist, bezogen auf konkrete Fragestellungen, immer abweichende Deutungen gegenüber stehen. Dabei muss es sich nicht um spektakuläre Differenzen handeln, die als „Historikerstreit" in Erinnerung bleiben. Viel häufiger sind, bei einem Grundkonsens über Abläufe und Entwicklungen, (kleinere) Abweichungen bei der Auswahl und Kontextualisierung von Vergangenheitspartikeln, bei den Begründungen, mit denen Veränderungen erklärt werden, bei der Bedeutungszuweisung für nachfolgende Zeiten, insbesondere für die eigene Gegenwart und Zukunft. – Die Kontexte, in die Zeitzeugen die von ihnen erlebte Vergangenheiten stellen, die Deutungen, die sie dabei vorschlagen, die Bedeutungen, die sie der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft geben, machen das offensichtlich.

Schon aus diesen kurzen Hinweisen ergibt sich die Notwendigkeit, mit den Geschichten, die einem begegnen, umgehen zu lernen, also historische Narrationen zu de-konstruieren. Ebenso klar ist die Notwendigkeit, selbst historische Fragen stellen und beantworten zu lernen, also Vergangenes selbst re-konstruieren zu können. Der Ort, an dem idealtypisch gesehen solche Lernprozesse stattfinden sollten, ist die Schule.

3. Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins als Ziel des Geschichtsunterrichts

Weil überhaupt nicht absehbar ist, welche Themen den Schüler/-innen in ihrem jetzigen und späteren Leben begegnen werden, macht es keinen Sinn, im Geschichtsunterricht nur „Inhalte", also gesellschaftlich akzeptierte, „konventionelle" Deutungen als Antworten auf ausgewählte Fragestellungen vermitteln zu wollen. Im Unterricht sollte es vielmehr um die Förderung historischer Kompetenzen gehen, also um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Operationen historischen Denkens selbstständig auszuführen und die Ergebnisse solcher Denkprozesse zu systematisieren und für weiteres historisches Denken bereit zu halten. – Inhalte sind dann nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck. Der Zweck ist zu lernen, auf eine reflektierte und (selbst-)reflexive Art und Weise mit Geschichte umzugehen, also, sich an den Methoden und Ergebnissen historischer Forschung zu orientieren und dabei die Bedeutung von Geschichte für die eigene Person und Gruppe im Blick zu behalten.

Das u.a. von der EU[2], dem Stifterverband der Wissenschaft und dem Zukunftsfonds geförderte Forschungsprojekt „FUER Geschichtsbewusstsein"[3] will einen Geschichtsunterricht unterstützen, der diese Ziele anstrebt. Dies geschieht durch Grundlagenforschung[4] ebenso wie durch unterrichtsbezogene Sammelbände[5] oder durch die systematisch auf Kompetenzorientierung ausgelegte Reihe „Themenheft Geschichte".[6]

Dass Geschichte nicht nur mit der Vergangenheit zu tun hat, von der sie erzählt, sondern notwendig auch mit der Gegenwart, in der und für die sie dargestellt wird, oft auch mit der Zukunft, für die sie Orientierungsmöglichkeiten schaffen will, ist eine in der Geschichtstheorie völlig unstrittige Erkenntnis. Dass im Geschichtsunterricht die historische Kompetenz der Schüler gefördert werden muss, ist die logische Konsequenz daraus. Beide Einsichten haben sich bei den für den Geschichtsunterricht Verantwortlichen noch nicht genügend durchgesetzt.

Dies mag auch damit zu tun haben, dass die zu Grunde liegenden Überlegungen selten kompakt und prägnant zusammengestellt wurden. Im zweiten Teil dieses Basisbeitrags wird versucht, diese Lücke zu schließen: Zuerst wird der zu Grunde liegende Ge-

2 Es handelt sich vorrangig um Förderungen des Comenius 2.1 Programms.

3 FUER ist ein Akronym, das für das gemeinsame Ziel der Projektgruppe, die Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins steht. Geschichtsdidaktiker, Fachleiter für die Referendarausbildung, Geschichtslehrer aus dem deutschen Sprachraum haben sich zusammengeschlossen und befassen sich seit 2000 in unter einander vernetzten Arbeitsgruppen mit dem Thema. Vgl. www.FUER-Geschichtsbewusstsein.de.

4 Die Kompetenzorientierung wird als Operationalisierung des auf die Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins gerichteten Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte wahrgenommen. Deshalb liegt ein Gewicht der Grundlagenforschung auf der Ausdifferenzierung eines Kompetenz-Strukturmodells. Vgl. die theorieorientierte Reihe „Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung", erschienen beim ars una Verlag Neuried. Vgl. die prägnante Darstellung eines Kompetenz-Strukturmodells historischen Denkens (Schreiber, W./Körber, A./Borries, B. v./Krammer, R./Leutner-Ramme, S./Mebus, S./Schöner, A./Ziegler, B.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006) und die Vertiefung hierzu (Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007.)

Grundlagenforschung wird auch in Bezug auf die Empirie geleistet: Zum Teilprojekt Schulbuchforschung erscheint z.B. Ende 2009, ebenfalls im ars una Verlag, der Band Schöner, A./Schreiber, W.: Schulbücher analysieren: Grundlagen – Methoden – Praxis.

5 Melichar, F. G./Mascher, D. K. (Hgg): Quer denken. Tirol im 20. Jahrhundert. Materialien und Anregungen, Wien 2004; Mebus S./Schreiber, W. (Bearbeiter): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005; Stadt Wien (Hg.): Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage. Didaktisches Material bearbeitet vom Wiener FUER Arbeitskreis, Wien 2005; Arand, T./ Borries, B. v./Körber, A./Schreiber, W./Wenzl, A./Ziegler, B. (Hgg.): Geschichtsunterricht im Dialog. Fächerübergreifende Zusammenarbeit, Münster 2006.

6 Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken – Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried ²2006 (Themenhefte Geschichte 1); Krammer, R./Ammerer, H.: (Hgg.): Mit Bildern arbeiten – Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 2); Witschi, B. (Hg.): Geschichte spielen. Simulationsspiele im Geschichtsunterricht, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 3); Melichar, F. (Hg.): Längs Denken – Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte (Themenheft Geschichte 5), Neuried 2006; Körber, A./Baeck O. (Hgg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion. (Themenheft Geschichte 6), Neuried 2006; Schreiber, W./Wenzl, A. (Hgg): Geschichte im Film – Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenheft Geschichte 7), Neuried 2006; Lehmann, K. (Hg.): Theater spielen im Geschichtsunterricht. Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion (Themenheft Geschichte 8), Neuried 2006; Schreiber, W./Ziegler, B. (Hgg.): Geschichte vor Ort. Historische Kompetenzen durch den Umgang mit historischen Stätten schulen (Themenheft Geschichte 9), in Vorbereitung; Borries, B. v./ Schreiber, W. (Hgg.): Ausgestellte Geschichte. Historische Kompetenz im Umgang mit Museen und Ausstellungen aufbauen (Themenheft Geschichte 10), in Vorbereitung.

schichtsbegriff dargestellt (vgl. Abschnitt II), sodann wird ein Überblick über die historischen Kompetenzen gegeben, die Schüler/-innen entwickeln sollen (vgl. Abschnitt III). Dass sich dabei Doppelungen mit Kapitel 1 ergeben, ist Absicht: Die Einsicht, dass Geschichte keine Nebensache ist, soll im Folgenden ja auf ein systematisches Fundament gestellt werden.

II. Der zu Grunde liegende Geschichtsbegriff

1. Geschichte – Zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft

a) Zur Differenz zwischen Vergangenheit und Geschichte

Entscheidend ist die Einsicht in die grundsätzliche Differenz zwischen Vergangenem und seiner an die Gegenwart gebundenen Re-Konstruktion in einer Geschichte: Vergangenheit ist dadurch charakterisiert, dass sie vorbei und der unmittelbaren Erfahrung nicht mehr zugänglich ist. Sie kann im Nachhinein nur noch re-konstruiert werden, auf der Grundlage persönlicher Erinnerung, „materialisierter" Überreste (Quellen) und der lebensweltlichen und/oder wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit vergangenen Erfahrungen.

Die Ergebnisse dieser Re-Konstruktion werden in einer historischen Narration[7] dargestellt. Diese „Geschichten" können schon deshalb nicht mehr als eine Annäherung an Vergangenheit sein, weil sich nicht alles, was gewesen ist, überliefert hat.[8] Zudem bilden die Quellen, die sich erhalten haben, die Vergangenheit nicht ab, wie sie gewesen ist, sondern sind gebunden an den, der die sie jeweils geschaffen hat und an die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sie entstanden sind.[9] – Nicht übersehen werden darf, dass historische Narrationen die Vergangenheit auch gar nicht eins zu eins abbilden wollen und sollen: Der Re-Konstruierende setzt durch die Fragestellung, die er vorfolgt, Akzente. Er trifft Auswahlentscheidungen, beleuchtet vergangene Entwicklungen z.B. unter dem Aspekt ihrer späteren Wirkung und Bedeutung.[10]

Wenn es aber aus prinzipiellen Gründen nicht möglich ist, ein historisches Phänomen, historische Entwicklungen in allen Facetten zu re-konstruieren, wenn das auch gar nicht so gewollt ist, dann bekommt der Re-Konstruierende in seiner Standorts- und Gegenwartsgebundenheit und seiner möglichen Zukunftsbezogenheit Gewicht.

b) Gegenwartsgebundenheit des Re-Konstruierenden

Geschichte ist notwendig und unerlässlicherweise an die Gegenwart dessen gebunden, der re-konstruiert. Wie der Urheber die Quelle, so prägt der Re-Konstruierende die Geschichte, die dem Rezipienten schließlich als historische Narration vorliegt: Die Fragestellung des Rekonstruierenden entscheidet, welche Phänomene aus der Vergangenheit in welchen Hinsichten betrachtet werden. Er nimmt Einordnungen und Bedeutungszuweisungen vor.[11]

7 Unter historischer Narration wird die der Geschichte eigene Struktur verstanden. In einer Narration wird zum Ausdruck gebracht, was sich zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 entwickelt. Vgl. die Publikationen zur Narrativität von Geschichte von (Geschichts-)Philosophen (z.B. Arthur Danto oder Hans-Michael Baumgartner), Geschichtstheoretikern (z.B. Jörn Rüsen), Historikern (z.B. Ute Daniel), Geschichtsdidaktikern (z.B. Hans-Jürgen Pandel oder Wolfgang Hasberg), aber auch Literaturwissenschaftlern (z.B. Hayden White). Eine prägnante Darstellung legte Hans-Michael Baumgartner im Handbuch der Geschichtsdidaktik vor: Baumgartner, H.-M.: Narrativität, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik, hgg. v. K. Bergmann u.a., Seelze-Velber ^{5}1997, S.157-160. Grundlegend sind die Ausführungen Dantos über „erzählende Sätze", in: Danto, A.C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M. 1974, S. 232-291. Vgl. hierzu auch die prägnante Darstellung in Barricelli, M.: Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.

8 Das Stichwort „Partialität der Überlieferung" fasst diesen Sachverhalt. Es ist in den Prinzipien historischen Denkens, wie sie bei Baumgartner, Narrativität, 1997 formuliert sind, unter dem Prinzip der „Partikularität" einzuordnen. Vgl. hierzu zusammenfassend Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, v.a. S. 21f. Vgl. auch die Vertiefung im Grundlagenband Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007.

9 Auf den Begriff gebracht geht es hier um die „Perspektivität von Quellen": Die Funktion, die der Urheber der Quelle zugewiesen hat, die Absichten, die er in der Entstehungssituation der Quelle verfolgte, seine Kompetenz, seine Nähe zum Geschehen, seine kulturelle Prägung, insgesamt die herrschenden Rahmenbedingungen – all das „steckt" mit in der Quelle. Vgl. wiederum Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, S. 21f., dazu die Beiträge von Andreas Körber, Alexander Schöner, Waltraud Schreiber, Beatrice Ziegler in Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenz, 2007. Vgl. auch die aktuelle Einführungen in das Studium der Geschichte, speziell in die Arbeit mit Quellen.

10 Mit „Selektivität" wird dieser zweite Aspekt, die Auswahlentscheidung, auf den Begriff gebracht, den Baumgartner unter das Prinzip der „Partikularität" subsumiert. Vgl. hierzu wiederum Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006 und die einschlägigen Beiträge in Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenz, 2007. Vgl. auch die aktuelle Einführungen in das Studium der Geschichte, insbesondere auch in das Schreiben von Geschichte.

11 Die Geschichtswissenschaft versucht, auch mit der Gegenwartsgebundenheit des Autors methodisch reguliert umzugehen. Allerdings ist eine Ausdifferenzierung, wie sie für den Umgang mit Quellen erarbeitet wurde, für die Erschließung der „Autorenfaktoren" bislang noch nicht erfolgt. Die Darstellung des Forschungsstandes, die Standortreflexion, die Begründung der Fragestellungen sind aber Schritte auf diesem Weg.

In der Geschichte, die der „Autor" verfasst, schlägt sich seine Kompetenz nieder, seine kulturelle Prägung, möglicherweise die Bindung an bestimmte Institutionen oder Auftraggeber.[12] Gegenwartsgebundenheit kommt darüber hinaus auch durch die Adressaten ins Spiel, für die der Autor „seine" Geschichte erzählt. Die Narrationen sollen für ihre Adressaten verständlich sein, sollen von ihnen als zutreffend, als „triftig"[13] eingeschätzt werden. Zudem orientiert sich die Präsentation der Geschichte in einem bestimmten Medium in aller Regel an zeit-, kultur-, medien- und adressatenspezifischen Konventionen.[14]

c) Kontextualisierung von Geschichte

Vergangenheitsbezüge erfolgen immer intentional. Sie können vom Bedürfnis motiviert sein, sich in Gegenwart und Zukunft zu orientieren (vgl. die Hinweise unter d), sie können aber auch zum Ziel haben, vergangene Entwicklungen oder Zustände, quasi aus der Zeit heraus, zu verstehen (vgl. die Hinweise unter e).[15] Die Trennung ist zwar idealtypisch – in aller Regel fließen die Zielsetzungen immer wieder ineinander –, dennoch können historische Narrationen stärker auf Vergangenheit oder stärker auf Gegenwart bzw. Zukunft fokussiert sein. Dabei lassen sich verschiedene Verfahrens- und Strukturierungsweisen unterscheiden, die auch im Geschichtsunterricht Anwendung finden:[16]

- Nachdem bestimmte Leitfragen und -themen ausgewählt worden sind, werden unterschiedliche Entwicklungen/Veränderungen der Chronologie von Ereignissen folgend dargestellt und erklärt. Unterschiedliche Kategorien werden für die Erklärung herausgezogen, bestimmte Zeitverlaufsvorstellungen werden zugrunde gelegt. Vermutungen über den damals gebildeten Sinn ggf. zur Bedeutung für heute kommen zum Tragen. Im Zentrum des Interesses steht hier eindeutig die Vergangenheit; die Herausarbeitung von epochenspezifischen Merkmalen, von Brüchen und Durchbrüchen sind wichtige Deutungsmuster.
- Die Fokussierung ist beim **regressiven Vorgehen** dagegen weniger eindeutig: Ausgangspunkt können sowohl Phänomene der Gegenwart sein, als auch Phänomene einer bestimmten Vergangenheit. Gefragt wird nach Ursprüngen, nach stattgefundenen und unterdrückten Verläufen, nach hemmenden und fördernden Rahmenbedingungen oder Einflüssen.
- Das **progressive Verfahren** dagegen lässt sich eindeutig verorten: Es geht um Orientierung für Gegenwart und Zukunft mit Hilfe vergangener Erfahrungen. Die Probleme der Gegenwart und Zukunft bestimmen die Fragestellungen.
- Eine Mischform stellen die sogenannten **Längsschnitte** dar. Ihr Merkmal ist, dass bestimmte Phänomene durch die Zeit hindurch betrachtet werden, wobei zeitspezifische Ausprägungen ebenso in den Blick genommen werden können wie Kontinuitäten und Transformationen.

Abhängig von der Fragestellung und den gewählten Verfahrens- bzw. Strukturierungsweisen kann damit ein und derselbe „Vergangenheitspartikel" in ganz verschiedenen Kontexten eine Rolle spielen. Der „Autor" entscheidet darüber, welche Aspekte aus der Vergangenheit, oft auch aus unterschiedlichen Vergangenheiten, beleuchtet und in welchen Hinsichten sie zusammengeführt werden. – Der Beliebigkeit ist dadurch aber nicht Tür und Tor geöffnet (vgl. Abschnitt 2.). Die Plausibilität und Triftigkeit der Fragestellung, der his-

12 Es können z.B. Verlagsphilosophien den Publikationen ihren Stempel aufdrücken oder die Vorgaben von Sendern und Produktionsfirmen für Spiel- wie Dokumentarfilme. Selbstverständlich prägt auch die „Schule", der Historiker sich zugehörig fühlen, ihre Sichtweise.

13 Zu Triftigkeit vgl. u.a. Rüsen, J.: Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983, v.a. S. 85-116. Vgl. aber auch die Beiträge zu „Objektivität", die in den 1970er und 1980er Jahren in großer Zahl erschienen sind. U.a. Reinhard Koselleck, Wolfgang Mommsen, Jörn Rüsen, Thomas Nipperdey, Hans- Michael Baumgartner, Jürgen Kocka, Kurt Röttgers verfassten wichtige Texte. Verwiesen sei ausdrücklich auch auf philosophische Überlegungen, wie sie u.a. Hermann Lübbe oder Hans-Georg Gadamer, aber auch Karl Raimund Popper vorlegten.

14 Das gilt für die Darstellung von Geschichte im Medium Bild ebenso wie für die Darstellung von Geschichte im Sach- oder Schulbuch oder in der Historiographie etc.

15 Vgl. Schreiber, W.: Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenz, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007.

16 Vgl. hierzu u.a. Schmid, H.D.: Verfahrensweisen im Geschichtsunterricht, in: Rohlfes, J./Jeismann, K.-E. (Hgg.): Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele, Stuttgart 1974, S. 53-64; Rohlfes, J.: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 1986, S. 235-248; Erdmann, E. (Hg.): Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, Neuried 2003; Günther-Arndt, H.: Methodik des Geschichtsunterrichts, in: Günther-Arndt, H. (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin ^{2}2005, S. 151-196; Melichar, Längs Denken, 2006.

torischen Narration, die Antworten geben soll, kann – und muss – überprüft werden.

d) Geschichte als Orientierung für Gegenwart und Zukunft

Bei der Triftigkeitsprüfung müssen auch die Funktionen geklärt werden, die der Beschäftigung mit Vergangenheit und Geschichte für die Gegenwart und Zukunft zugewiesen und zugetraut werden. Es geht dabei um Selbstverstehen, also um historische Identität,[17] ebenso wie um Fremd- und Weltverstehen.[18] Die Orientierungsfunktionen reichen von „Gegenwärtiges besser verstehen", indem man dessen Gewordensein einbezieht, über „Orientierung mit Hilfe von Geschichte gewinnen", indem man Weichenstellungen und Prägungen mitbedenkt, zu „mit Hilfe von Geschichte legitimieren" oder „mit Hilfe von Geschichte manipulieren", indem die Vergangenheit und ihre Deutungen als Steinbruch für die Unterstützung gegenwartsbestimmter Intentionen genutzt werden. Ins Spiel kommt auch die Frage, welche Reichweite unbewusste oder bewusste Traditionen haben. Zudem geht es um die Bedeutung, die Kontinuität und Wandel von Werten und Normen für die Konstruktion der Geschichten haben.

e) Geschichte und Vergangenheitsverständnis

Hier geht es nicht mehr um Orientierung in einer prinzipiell offenen Zukunft, sondern um die Systematisierung von ex post zu betrachtenden, (weitgehend) abgeschlossenen Entwicklungen. Bekannt und wirkungsmächtig sind die Versuche der Strukturierung der Universalkategorien Zeit und Raum durch „Epochenbegriffe"[19] und durch Raumkonstruktionen.[20] Daneben steht die Systematisierung der durch menschliche Aktivitäten ausgelösten Phänomene mit Hilfe historischer Fachtermini und der zugehörigen Konzepte.[21] Die kategoriale Strukturierung ihrerseits ist zeit- und kulturabhängig. Sie muss es sein, weil die Gegenwartsgebundenheit dessen, der sich mit Geschichte befasst, unhintergehbar ist.

Außer Zweifel steht zudem, dass die für die Vergangenheit erarbeiteten Konzepte auch für Sinnbildungen in die Gegenwart und Zukunft hinein genutzt werden können. Dieses gilt für traditionale, exemplarische und telische Sinnbildungsmuster wie für genetische.[22] Gewonnen wurden die Konzepte aber ex post, bezogen auf abgeschlossene Beispiele. – Die Überprüfung der Triftigkeit der vergangenheitsbezogenen Kontextualisierungen fällt Historikern in der Regel leichter als die gegenwarts- und zukunftsbezogene, weil in erster Hinsicht das historisch-kritische Instrumentarium genutzt werden kann.

2. Geschichte zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – Transparenz und Plausibilität statt Relativismus

Es ist schon mehrfach angeklungen: Die Konsequenz daraus, dass Geschichte notwendig sowohl mit Vergangenheit als auch mit Gegenwart/Zukunft zu tun hat, darf nicht Relativismus sein. Es geht vielmehr gerade darum, Plausibilität und Triftigkeit historischer Narrationen herzustellen bzw. zu überprüfen und zwar sowohl bezüglich des Vergangenheits- als auch des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs. Neben der fachlichen Stimmigkeit sollten also auch die narrative und die normative Triftigkeit geprüft werden, also die Schlüssigkeit und Akzeptierbarkeit der Argumentation und ihrer Begründung, und die Einbindung in den Normen und Wertehorizont der thematisierten Zeiträume.

Kompetenz-Orientierung hat zum Ziel, zu reflektiertem und (selbst-)reflexivem historischen Denken zu befähigen. „Denken statt Pauken" ist die Devise.[23] Um zu verdeutlichen, in welchen Kompetenzbereichen historische Kompetenzen entwickelt werden sollen, wird auch das zu Grunde liegende Kompetenz-Strukturmodell kurz vorgestellt.

III. Historische Kompetenzen: Grundlagen – Überlegungen zur Entwicklung und Förderung

1. Überlegungen zu einem „kompetenzorientierten Geschichtsunterricht"

Es handelt sich um ein Unterrichtskonzept, das den Schülern bewusst macht, dass Geschichte überall ist (s. oben) und der Umgang mit Geschichte deshalb Bedeutung für das eigene Leben hat. Das Leitziel ist deshalb, die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu fördern, historisch zu denken. Anders gesagt sollen die Schüler lernen, mit Vergangenem und Geschichte reflektiert und (selbst-)reflexiv umzugehen.

Diese Fähigkeit wird in den vier Kompetenzbereichen historischen Denkens sichtbar,[24]

- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit historischen Fragestellungen umzugehen (historische Fragekompetenzen);
- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Vergangenes zu rekonstruieren (Re-Konstruktionskompetenz) bzw. vorliegende historische Narrationen, die Dritte verfasst haben, zu untersuchen (De-Konstruktionskompetenz). Diese beiden Basiskompetenzen werden zusammengefasst als historische Methodenkompetenzen bezeichnet;
- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogenen Begriffen bzw. Prinzipien, Konzepten, Kategorien und Scripts umgehen zu können und sie zur Strukturierung von Vergangenheit und Geschichte nutzen zu können (historische Sachkompetenzen);
- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit Hilfe von Geschichte die Welt, ihre Menschen, nicht zuletzt sich selbst besser zu verstehen (historische Orientierungskompetenzen).

Anhand der Grafiken erfolgt eine kurze Erläuterung des Gesamtzusammenhangs:

Jeder Schüler, jeder Erwachsene verfügt in einer individuellen Ausprägung über Geschichtsbewusstsein, verstanden als mentale Struktur. Sein Geschichtsbewusstsein hat Auswirkungen darauf, wie er die Welt um sich herum und sich selbst als Teil dieser Welt sieht. Auch das Handeln in der Welt hängt zum Teil vom jeweiligen Geschichtsbewusstsein ab.

Das erreichte Niveau kann ganz unterschiedlich sein: Geschichtsbewusstsein hat z.B. auch der, der sagt: „Ich lebe in meiner Gegenwart; alles was vorher war und nachher kommt, hat nichts mit mir zu tun." Dass diese Stufe nicht dem Minimalstandard entspricht, der durch Geschichtsunterricht erreicht werden soll, liegt allerdings auf der Hand. – Die wichtigste Gegenmaßnahme gegen solche wenig entwickelten Formen von Geschichtsbewusstsein ist, von der Grundschule ab die Ausprägung eines reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstseins zu unterstützen, also die Methoden und Ergebnisse historischen Forschens auf eine kindgemäße Weise in den Unterricht einzubeziehen (Reflektiertheit) und den Schülern von Anfang an bewusst zu machen, dass Geschichte mit ihnen zu tun hat ([Selbst-]Reflexivität). Operationalisiert wird dies in der Förderung der Entwicklung historischer Kompetenzen.

Die oben genannten Kompetenzbereiche sind nicht zufällig definiert. Sie ergeben sich vielmehr aus geschichtstheoretischen Überlegungen zum historischen Denken. Dies kommt im Kompetenz-Strukturmodell zum Ausdruck.

17 Eine strukturierende Zusammenfassung der Literatur zu historischer Identität findet sich aktuell in Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, in den Beiträgen Schreiber, Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, Körber/Meyer-Hamme/Schreiber, Graduierung historische Orientierungskompetenzen.

18 Vgl. hierzu z.B. die geschichtsdidaktischen Überlegungen von Bettina Alavi, Christoph Kühberger, Bea Lund oder Susanne Popp.

19 Vgl. die Graduierungsbeispiele zu genuin historischen Kategorien in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, die Alexander Schöner und Jan-Patrick Bauer vorgelegt haben. Vgl. auch Band 7 der Reihe Eichstätter Kontaktstudium Geschichte, Schreiber, W./Gruner, C. (Hgg.): Raum und Zeit – Orientierung durch Geschichte, Neuried 2009, im Druck. Dort zahlreiche Hinweise auf weiterführende Literatur.

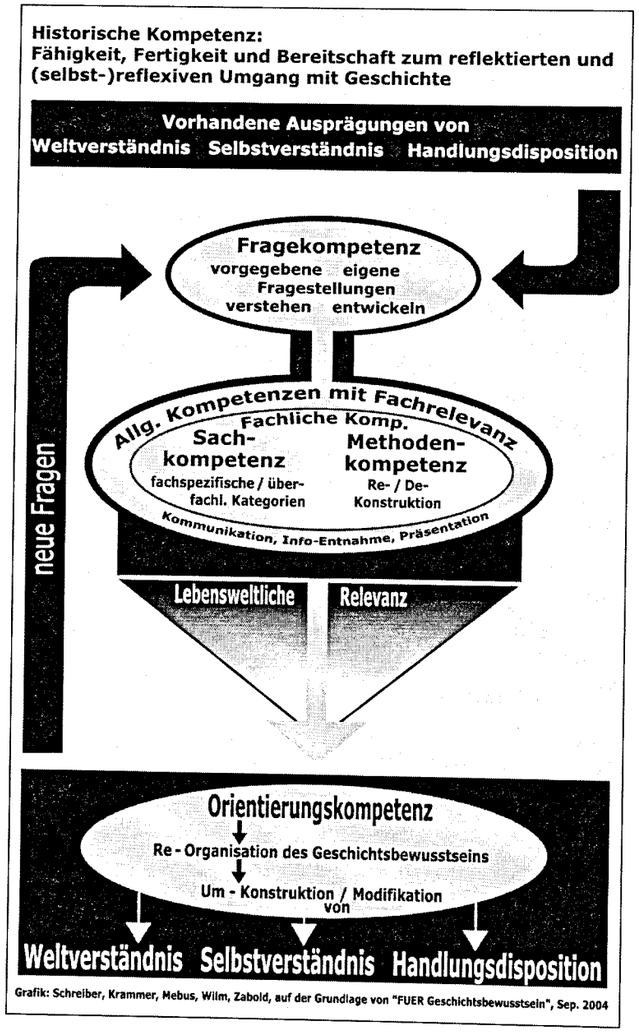
20 Vgl. z.B. die Publikationen, die im Umfeld des Kieler Historikertags (2004), der unter dem Motto „Kommunikation und Raum" stand, vorgelegt wurden. Vgl. hierzu vor allem die z.T. multimedial aufbereiteten Berichte unter http://www.historikertag.uni-kiel.de sowie den Berichtsband Reitemeier, A. (Hg.): Kommunikation und Raum, Neumünster 2005. Vgl. auch Band 7 der Reihe Eichstätter Kontaktstudium Geschichte: Schreiber,/Gruner (Hgg.): Raum und Zeit – Orientierung durch Geschichte, Neuried 2009, im Druck. Dort zahlreiche weiterführende Literatur.

21 Vgl. die prägnante Zusammenstellung bei Schöner, A.: Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007.

22 Zu den Sinnbildungsmustern vgl. Quandt, S./Süssmuth, H. (Hgg.): Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982; Rüsen, J.: Erzählen, in: Bergmann u.a.: Handbuch Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ⁵1997, S. 57-64; Rüsen, J. (Hg.): Zeit deuten: Perspektiven – Epochen – Paradigmen, Bielefeld 2003; Pandel, H.-J.: Erzählen und Erzählakte: Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, M./ Schönemann, B. (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 39-55; Pandel, H.-J.: Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005, insbes. S. 39; zur kritischen Sinnbildung vgl. die weiterführenden Gedanken bei: Borries, B. v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988, S. 59-62.

23 Vgl. hierzu auch die Beiträge in Mebus, S./Schreiber W. (Hgg.): Geschichte denken statt pauken, Meißen 2005.

24 Zum zu Grunde liegenden Kompetenz-Strukturmodell Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006. Zur ausführlichen Ableitung und Ausdifferenzierung der einzelnen Kompetenzbereiche sowie weiteren Beiträgen zu Kompetenzniveaus und deren Graduierung vgl. Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007.



2. Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens

Es leitet sich aus einem zyklischen bzw. spiraligen Verständnis historischen Denkens ab, wie Jörn Rüsen es in der „disziplinären Matrix“[25] dargestellt hat. Das Konzept ist inzwischen mehrfach ergänzt und überarbeitet worden.[26] Die nachfolgende Grafik „Geschichtsbewusstsein dynamisch“ geht auf die Überlegungen Wolfgang Hasbergs und Andreas Körbers zurück und visualisiert ein Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung.

Die Kompetenzbereiche „historische Fragekompetenz(en)“, „historische Methodenkompetenz(en)“, „historische Orientierungskompetenz(en)“ konstituieren sich aus der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, über die Operationen des historischen Denkens zu verfügen. Diese Kompetenzbereiche sind verknüpft mit den „historischen Sachkompetenzen“, die das Verfügen über Prinzipien, Kategorien, Konzepte, Verfahrensskripts umfassen und somit strukturell geprägt sind.

Die Kompetenzbereiche werden im Folgenden etwas näher charakterisiert:

(1) **Historische Fragekompetenz(en):** Die Vergangenheit ist dadurch gekennzeichnet, dass sie unwiderruflich vorbei ist. Als in Erinnerung gehaltene Geschichte, in der Historizität menschlichen Lebens wirkt sie aber weiter. Menschen aus späteren Zeiten können Fragen an sie stellen, Fragen, die mit der eigenen Gegenwart zu tun haben, mit Verunsicherungen, Zukunftsentscheidungen oder mit dem Interesse an vergangenen Phänomenen. – Nicht alle Fragenden rekonstruieren dabei selbst und entwickeln eigene Geschichte(n) über Vergangenes. Viel häufiger sucht man als Antwort auf die eigenen Fragen Geschichte(n), die andere bereits recherchiert und erzählt haben. Man liest nach, sucht im Internet, fragt Experten. – Dabei ist es von Wichtigkeit zu erkennen, ob die Erzählung des Anderen wirklich die Fragen beantwortet, die einen selbst interessieren oder ob Ihnen andere Fragestellungen zu Grunde liegen. – Fragekompetenz umfasst also nicht nur die Fähigkeit, selbst Fragen an die Vergangenheit zu stellen, sondern auch die Fähigkeit, die Fragestellungen zu erfassen, auf die die bereits vorliegenden Narrationen antworten.

(2) **Re-Konstruktions- und De-Konstruktionskompetenz (Historische Methodenkompetenzen):** Die methodische Fähigkeit des Re- bzw. De-Konstruierens schließt sich an das Fragen nahtlos an: Es geht dabei um die Suche nach Antworten. Dazu werden Quellen oder Darstellungen recherchiert. Beim **Re-Konstruieren** wird mit Hilfe von Quellen (und Darstellungen) eine Annäherung an die Vergangenheit versucht.[27] Das verlangt analytische und kritische Fähigkeiten: Die Quellen bilden die Vergangenheit nicht ab, aus der sie stammen. Wir sehen das vergangene Ereignis vielmehr immer mit den Augen dessen, der die Quelle überliefert hat. Die historische Forschung hat mit der Quellenkritik ein Instrumentarium für die Arbeit mit Quellen entwickelt. Jeder Geschichtsstudent lernt, mit Quellen zu arbeiten. Weil der Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht aber nicht unmittelbar vom Umgang in der Forschung abzuleiten ist, steht der Geschichtslehrer vor einer eigenen Herausforderung.

Das, was mit Hilfe der Quellen über Vergangenes festgestellt wurde, muss im nächsten Schritt eingeordnet und kontextualisiert werden.[28] Es handelt sich dabei um ein Herzstück historischen Arbeitens, um die Schaffung einer historischen Narration. Im Gegensatz zur Quellenarbeit sind diese Prozesse von der Wissenschaft noch recht wenig methodisiert. Das gilt insbesondere für das Herstellen des Zusammenhangs zwischen Vergangenheit/Geschichte und der eigenen Gegenwart oder Zukunft. Bislang hat die Geschichtswissenschaft diesen diffizilen, lebensbedeutsamen Aspekt des Umgangs mit Geschichte weitgehend ausgeblendet. Lehrer, die ihren Schüler bewusst machen wollen, dass Geschichte mit ihnen selbst zu tun hat, sind hier noch sehr auf sich gestellt.

Die Kernkompetenz **De-Konstruktion** trägt dem Umstand Rechnung, dass in der Lebenswelt viel häufiger auf „fertige Geschichten“ zurückgegriffen wird als auf Quellen. De-Konstruktionskompetenz besitzt der, der die Tiefenstruktur einer historischen Narration erfassen und diese in begründeter Weise beurteilen kann. Welche Behauptungen über Vergangenes werden getroffen, welche Vergangenheitspartikel werden auf welche Weise kontextualisiert und zu „Haupt- und Nebengeschichten“ zusammengefasst, welche Interpretationen und Deutungen erfolgen, welche Botschaften für die Zukunft werden ausgesprochen? Die De-Konstruktionskompetenz steht also für analytische Fähigkeiten. Eine vorhandene historische Narration wird in ihrer Struktur erschlossen. Sie wird nach ihrer Bedeutung für das Welt- und Selbstverstehen befragt.

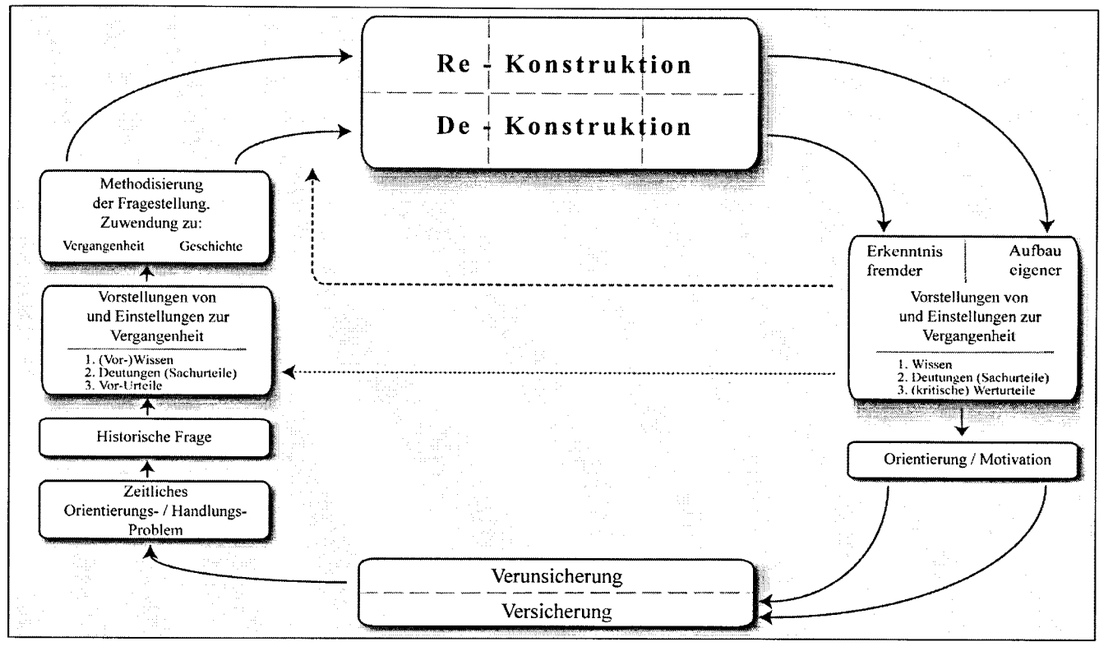
(3) **Historische Orientierungskompetenz(en):** Dieser Kompetenzbereich bezieht sich auf die Lebens-

25 Rüsen, J.: Historische Vernunft, Göttingen 1983, S. 29.

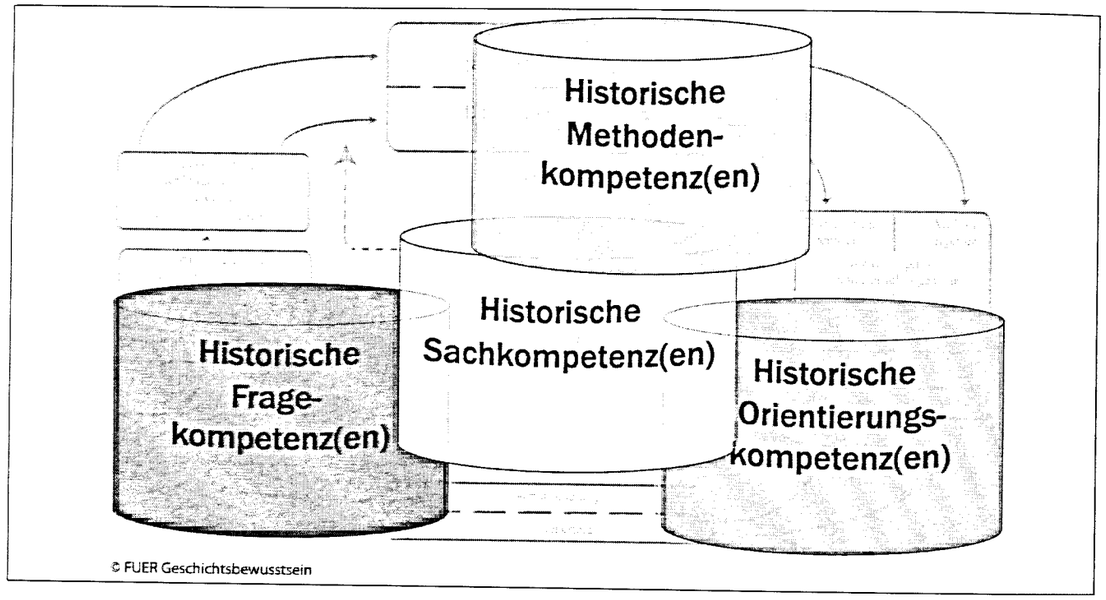
26 Vgl. z.B. Körber, A.: Gustav Stresemann als Europäer, Patriot, Wegbegleiter und potentieller Verhinderer Hitlers: historisch-politische Sinnbildungen in der öffentlichen Erinnerung, Hamburg 1999 oder Hasberg, W./Körber, A.: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, A. (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 179-202.

27 Vgl. die Beiträge Schreiber, historische Methodenkompetenzen und Ziegler, Graduierung Re-Konstruktions-Kompetenz in Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007.

28 Im Projekt FUER Geschichtsbewusstsein sprechen wir von der Fokussierung auf die Geschichte, die erzählt werden soll. Vgl. hierzu den Exkurs am Ende dieses Beitrags.



Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung; nach Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, 2003, S. 187.



praxis des Einzelnen, damit auch auf die Welt, in der die Schüler leben und auf die Mitmenschen, mit denen sie leben. Es geht darum zu erkennen, zu akzeptieren und zu nutzen, dass Geschichte einen Beitrag dafür leisten kann, sich zu orientieren, das eigene Tun und Lassen plausibler zu begründen bzw. die eigenen (Vor-)Urteile, Einstellungen, Prägungen zu hinterfragen. Orientierung ist ohne Selbstreflexion und ohne die Bereitschaft, sich gegebenenfalls zu verändern, nicht möglich. Historische Orientierungskompetenz beinhaltet deshalb auch die Modifikation des eigenen Geschichtsbewusstseins.

Die Möglichkeiten des Lehrers, die Entwicklung der Orientierungskompetenz ihrer Schüler zu fördern, sind begrenzt, aber durchaus vorhanden. Vergleichbar wie in der politischen Bildung dürfen sie nicht zur „Beeinflussung/Überwältigung“[29] der Schüler führen.

Wenn die Fragen, die an die Vergangenheit/Geschichte gerichtet wurden, die Gegenwart und Zukunft der Schüler mit berücksichtigen, können die Antworten die Entwicklung von Orientierungskompetenz unterstützen.

(4) **Historische Sachkompetenz(en):** Statt auf die Befähigung, Operationen des historischen Denkens durchzuführen (z.B. des Re- und De-Konstruierens), kann man den Blick auch auf die Fähigkeit wenden, mit den Ergebnissen dieser Prozesse umzugehen. Es geht dann um Sachkompetenz. Sie umschließt einerseits die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen mit Hilfe von domänenspezifischen Begriffen zu erschließen. Dies ermöglicht auch, den Umgang mit Vergangenem/mit Geschichte kommunizierbar zu machen. Andererseits umfasst Sachkompetenz das Verfügen über strukturierende Begriffe, d.h. epistemologische Prinzipien, subjektbezogene Konzepte, inhaltsbezogene Kategorien und (forschungs-)methodische Verfahrensscripts, um die Domäne des Historischen zu systematisieren. – Geschichtsunterricht, der die Sachkompetenz der Schüler fördern will, muss stärker als bisher kategorial angelegt werden und sich z.B. an epochenübergreifenden und epochenspezifischen Leitbegriffen und den dahinter stehenden Konzepten orientieren.

Zwischen den am Prozess des historischen Denkens ausgerichteten Kompetenzbereichen und den historischen Sachkompetenzen gibt es systematische Überlappungsbereiche. Sie sind in einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht von besonderer Bedeutung, weil hier die Förderung der Schüler besonders effizient ansetzen kann: Für die Entwicklung historischer Fragestellungen ist Begriffskompetenz eine wichtige Grundlage. Bei der Erarbeitung historischer Fragen auf exakte Begriffe zu achten bedeutet, Frage- und Sachkompetenz zugleich zu fördern.

29 Vgl. den in den 1970er Jahren ausgehandelten Beutelsbacher Konsens der Politikdidaktiker. Vgl.: Schiele, S./Schneider, H.: Das Konsensproblem in der Politischen Bildung, Stuttgart 1977.

Analoges gilt, wenn Erfahrungen und Ergebnisse aus einer konkreten Re- oder De-Konstruktions-Aufgabe auf den Begriff gebracht werden, wenn darauf geachtet wird, dass Konzepte auch weiterhin zur Strukturierung historischer Phänomene/Entwicklungen genutzt werden. Dies ermöglicht zugleich die Ausdifferenzierung historischer Begriffe und erlaubt, historische Orientierung plausibler und systematischer zu ermöglichen. Dafür ist eine sach- und adressatenadäquate Kommunikation von Bedeutung. Gemeinsam erarbeitete Begriffe, ihre Rückbindung an konkrete Denkprozesse schaffen den common ground, der für gelingende Kommunikation unerlässlich ist.

Das verweist darauf, dass neben den spezifisch historischen Kompetenzbereichen auch **überfachliche Kompetenzen** für historisches Denken eine Rolle spielen, wie z.B. die Kommunikationskompetenz oder die Recherchekompetenz. Dabei geht es nicht nur um grundlegende, für alle Fächer gleiche Verhaltensweisen, wie um das Zuhören- und Sich-aufeinander-beziehen-Können oder um Suchstrategien z.B. bei Internetsuchmaschinen oder Datenbanken von Bibliotheken.

Die überfachlichen Kompetenzen durchgittern sich mit den fachspezifischen: **Reden über Geschichte** stellt, jenseits der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit, besondere Anforderungen. Vorab muss, bezogen auf eine bestimmte Fragestellung, historische Begriffskompetenz entwickelt worden sein. Zusätzlich müssen die Schüler aber im Geschichtsunterricht Gelegenheit bekommen, den jeweils relevanten Fachwortschatz zu verwenden, um aktiv und am eigenen Leib zu erfahren, dass Kommunikation besser gelingt, wenn über historische Begriffe verfügt werden kann. Sie müssen dabei u.a. lernen, Missverständnisse in Kommunikationssituationen zu erkennen und zu beheben (z.B. indem sie lernen, Fachbegriffe an konkreten Beispielen zu erklären, oder lernen, wie man gezielt nachfragt), um so in ihrer Gruppe aktiv daran zu arbeiten, über einen gemeinsamen Bestand an Begriffen und Konzepten zu verfügen.[30]

IV. Resümee

Geschichtsunterricht, der sich zum Ziel setzt, die Schüler in der Entwicklung historischer Kompetenzen bzw. fachspezifisch gewendeter allgemeiner Kompetenzen zu fördern, lehrt Denken und trägt zur (historischen) Bildung der Schüler bei. Dass dabei auch Daten, Personen, Ereignisse, Strukturen, Prozesse gelernt werden, dazu Fach-, Leitbegriffe und Kategorien, ist selbstverständlich. Es geht aber nicht um Pauken, sondern um Entwicklung und Förderung der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu historischem Denken.

Ein solcher Geschichtsunterricht stellt hohe Anforderungen an Schüler und Lehrer. Er ermöglicht aber auch lebensweltlich relevante Einsichten, z.B. indem er dazu befähigt, mit Zeitzeugen zu sprechen, ihre Erfahrungen und Botschaften ernst zu nehmen und ggf. aus ihnen zu lernen. Dies verlangt zugleich die Fähigkeit, die Aura zu durchbrechen, die die Authentizität der Zeugenschaft aufbaut, die vorgetragenen Deutungen und Interpretationen kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Wer versteht, warum Zeitzeugen ihre Erfahrungen auf eine bestimmte Art und Weise deuten, eröffnet sich Spielräume dabei, auf diese aufbauend das eigene Leben zu überdenken, ggf. an der einen oder anderen Stelle umzuorientieren.

Kompetenzfördernder Geschichtsunterricht hilft aber auch, erfahrene Verunsicherungen, gewecktes Interesse in historische Fragen zu übersetzen und ihnen nachzugehen. Dass das bei Zeitzeugengesprächen in besonderem Maße gilt, liegt auf der Hand. Sie bilden zudem die seltene Gelegenheit, auf die selbst gestellten historischen Fragen sofortige Antworten zu erhalten. Dabei ist aber auch gut erkennbar, wenn die Antworten nicht ausreichen, wenn zusätzliche Informationsquellen genutzt werden müssen. Schüler lernen also am konkreten Beispiel, ausgewählte Aspekte der Vergangenheit selbst zu re-konstruieren.

Die Frage, was das mit ihnen selbst zu tun hat, wird dabei oft aktiv gestellt; eine Beantwortung versucht.

Auf ein weiteres Phänomen, das Geschichtslehrer und Schüler immer wieder betonen, will ich hinweisen: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, der die Schüler und die Welt, in der sie leben, ernst nimmt, macht Lehrern wie Schülern, die sich darauf einlassen, Freude und Spaß.[29] – Die nachfolgenden Beiträge haben das Ziel, Geschichtslehrer einzuladen, den bereits eingeschlagenen Weg eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts entweder konsequent weiterzuverfolgen oder den eigenen Unterricht neu zu bedenken und anders auszurichten.

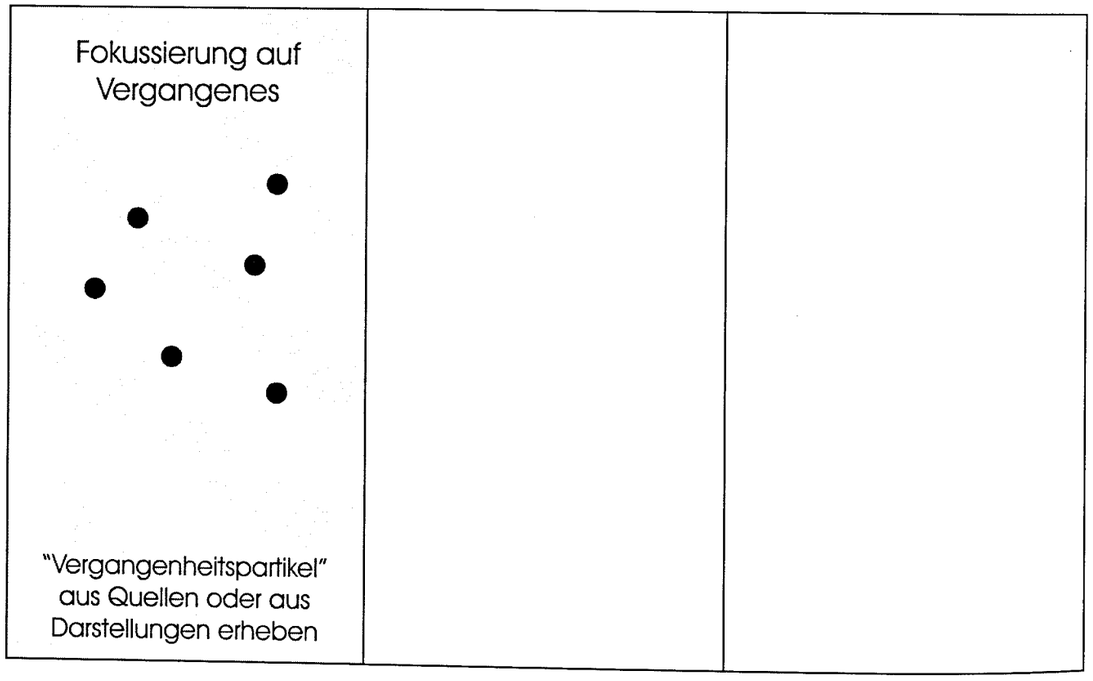
30 Vgl. hierzu Schöner, A./Mebus, S.: Historische Kommunikationskompetenz, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007.

31 Vgl. hierzu die Schüleräußerungen in: Gruner, C./Schreiber, W. (Hgg.) unter Mitarbeit von Labhardt, R.: Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: „Wende 1989/1990“, Neuried 2009, in Vorbereitung.

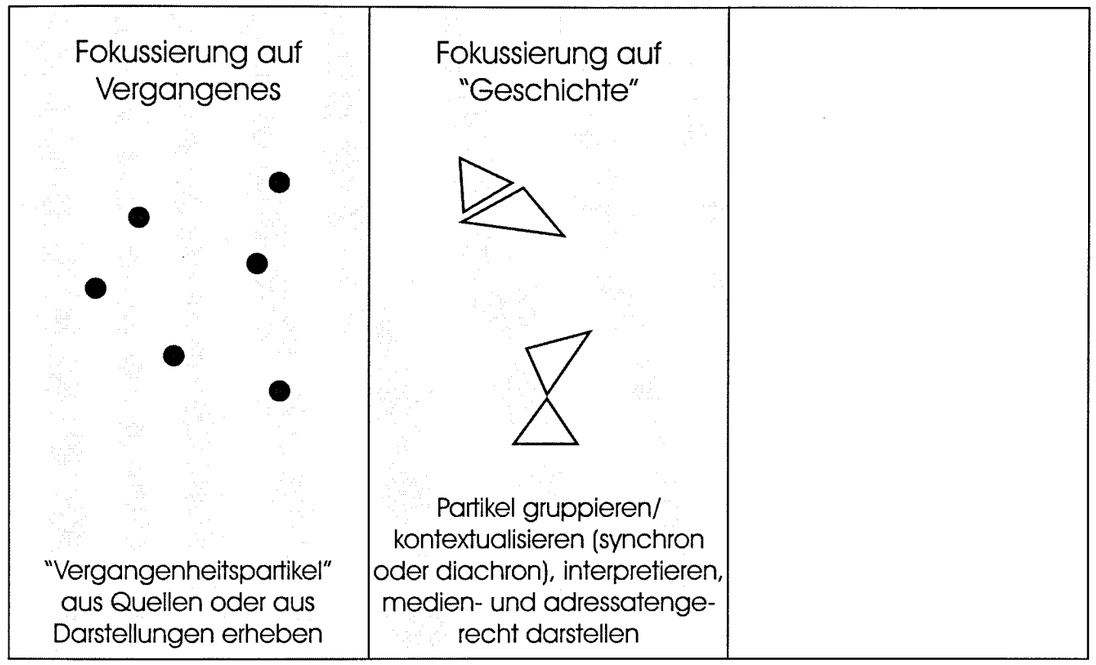
Exkurs: Fokussierungen, Basisoperationen

Die Beschäftigung mit Historie erfolgt immer im Nachhinein (ex post), wenn die Ereignisse vorbei, die Veränderungen erfolgt sind, die Zustände sich gewandelt haben, wenn nur noch Nachwirkungen zu erfahren sind, aber nicht mehr die unmittelbaren Auswirkungen. Idealtypisch gesehen kann der in seiner Gegenwart Lebende sich der Geschichte in drei Weisen zuwenden:

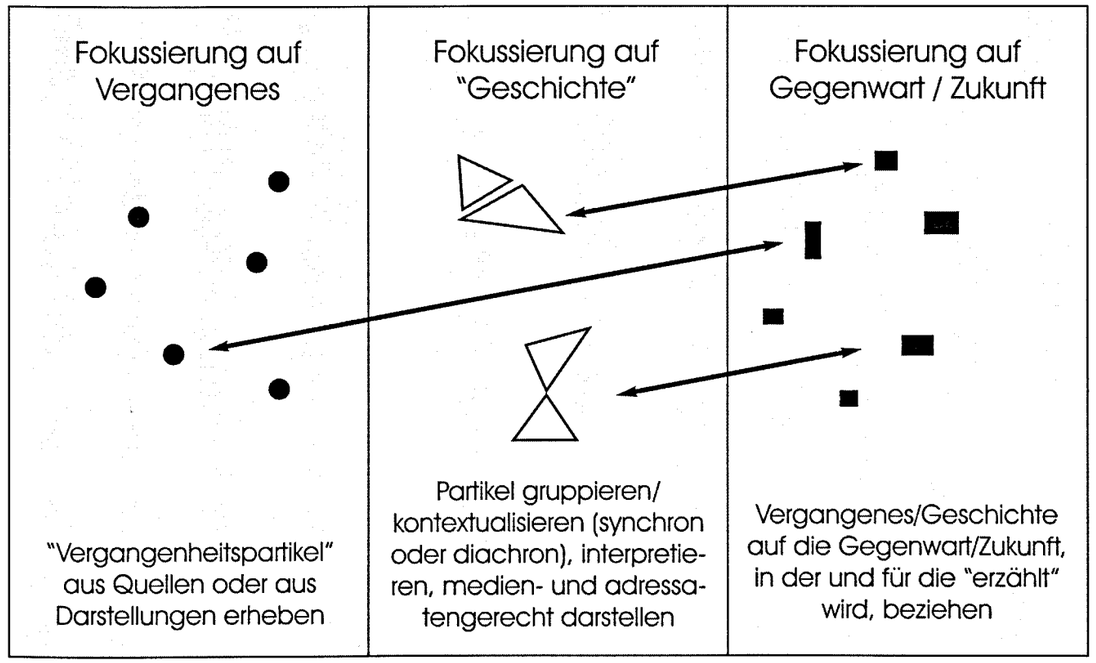
1. Er/Sie kann an der damaligen Vergangenheit interessiert sein und versuchen wollen, zu bestimmten Aspekten mit Hilfe der Quellen, die sich erhalten haben, und mit Hilfe von Darstellungen über sie so viel wie möglich über damaliges Leben, seine Rahmenbedingungen, seine strukturellen Prägungen zu erfahren. In der **Fokussierung auf Vergangenes** stellt er/sie Vergangenheitspartikelchen fest, fragt, wie gesichert sie sind, zieht deshalb unterschiedliche Quellen und Darstellungen hinzu und bezieht sie aufeinander.



2. An vielen Stellen wird erkennbar, dass Interpretationen und Deutungen notwendig sind, um die Fragen zu beanworten, die interessieren. „Geschichte" kann eben nicht „Vergangenes" identisch abbilden. Sie ist Erzählung über Vergangenes, historische Narration. Dabei gilt: Historisches kann auf unterschiedliche Weise erzählt, beschrieben, erklärt und eingeordnet werden. In der **Fokussierung auf Geschichte** interessieren gerade die Deutungen, Interpretationen, die Kontexte, in die Vergangenes eingeordnet wird, die Theorien, die dabei zur Anwendung kommen, die kulturellen Prägungen, die bei der Interpretation sichtbar werden etc. In den Blick kommen aber auch die Medienabhängigkeit der Darstellung und der Adressatenbezug, der sich in der Art spiegelt, in der Geschichte erzählt wird.



3. Wer sich schließlich in der **Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft** mit Geschichte befasst, hat das Hauptinteresse, die Welt, in der er/sie lebt (und sich und seine Mitmenschen als Teil dieser Welt), besser zu verstehen. Vergangenes und Geschichte interessieren „nur" insofern, als sie z. B. dabei unterstützen, zu verstehen, warum etwas so geworden ist, wie es ist, als sie Orientierungshilfen geben, die Handlungen in der Gegenwart und Entscheidungen für die Zukunft besser absichern.



Ob die Beschäftigung mit historischen Phänomenen in der Fokussierung auf Vergangenes oder in der Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft geschieht, hat Auswirkungen auf die Deutung und Interpretation (die in der Fokussierung auf Geschichte sichtbar werden). Die Fokussierungen, die man einnimmt, können gewechselt werden: Wenn ein/eine Schüler/-in im Geschichtsunterricht historische Phänomene in der Fokussierung auf Vergangenes kennen lernt, kann er/sie dabei auf ihre Bedeutung für die eigene Gegenwart aufmerksam werden und sich im Folgenden vor allem dafür interessieren. Wenn jemand hört, wie ein Politiker Geschichte nutzt, um seine Gegenwartsziele zu begründen, kann ihn das historische Phänomen, von dem die Rede ist, in der Fokussierung auf Vergangenes interessieren. Wenn Schüler/-innen feststellen, dass Geschichtsbücher, historische Filme oder Comics unterschiedlich deuten, kann es sie interessieren, wie dabei vorgegangen wird (Fokussierung auf Geschichte).

Re- und De-Konstruktion als Basisoperationen: Betrachtet man die Operationen, die bei der Beschäftigung mit Geschichte erfolgen, so lassen sich als Basisoperationen das Re-Konstruieren und das De-Konstruieren unterscheiden. Re-Konstruktion steht für eine Syntheseleistung: Einer Fragestellung folgend werden (in der Fokussierung auf Vergangenes) Vergangenheitspartikel erhoben (z.B. durch den Umgang mit Quellen, indem diese ausgewertet und interpretiert werden). Die Partikel werden dann in Zusammenhänge gesetzt (Fokussierung auf Geschichte), und zwar z.B. durch Bezug auf den historischen Kontext, durch die Anwendung von Theorien, aber auch durch Vergleich mit gegenwärtigen Erscheinungsformen und Problemen. Es wird eine Erzählung geschaffen, die dem gewählten Medium und den Adressaten entspricht. In dieser Narration spiegeln sich die historische Kompetenz des Erzählenden, aber auch dessen verfolgte Intentionen. Schließlich kann explizit oder implizit festgestellt werden, inwiefern das historische Phänomen, die Geschichte, in dem es eine Rolle spielt, Orientierung für Gegenwart und Zukunft geben kann (Fokussierung auf Gegenwart und Zukunft). Dabei kann der Autor explizit begründen, er kann aber auch subtil steuern wollen oder unbewusste Botschaften aussenden. Die Basisoperation der De-Konstruktion geht den umgekehrten Weg. Es handelt sich um analytische Leistungen, deren Ziel es ist, die Tiefenstruktur bereits vorliegender historischer Narrationen zu erschließen. In der **„Sechser-Matrix“** wird das bislang Dargestellte visualisiert:

	Fokussierung auf Vergangenheit Vergangenes feststellen	***Fokussierung auf Geschichte*** Vergangenes in Kontexte setzen und als Geschichte darstellen	***Fokussierung auf Gegenwart / Zukunft*** Geschichte auf Gegenwart und Zukunft beziehen
Umgang mit Vergangenheit	*Vergangenes aus Quellen re-konstruieren*	*Vergangenes auf spezifische Weise in einer Geschichte darstellen*	*Durch Bezüge auf Vergangenes / Geschichte der eigenen Gegenwart / Zukunft historische Tiefe geben*
Re-Konstruktion von Geschichte	Feststellen von - Daten, Ereignissen, Handlungen, Personen („Fakten“) - Bedeutungen, die in der Vergangenheit den Fakten zugewiesen wurden - Motiven, Kausalbeziehungen, die zugewiesen wurden	Berücksichtigung finden z.B. - Funktionen, die der Narration zugewiesen werden (Erklärung, Legitimation, Identitätsbildung ...) - fachspezifische und überfachlich relevante Theorien - Spezifika der Adressaten - Besonderh. d. gewählt. Darstellungsmediums synchrone Kontextualisierungen (Zustände) | diachrone Kontextualisierungen (Zeitverläufe)	Konstruieren von - Kontinuitätsvorstellungen (Ursachen-, Sinnzusammenhänge) - Vorstellungen von Wandel - historischer Identität - Orientierung für zukünftiges Handeln
De-Konstruktion von Geschichte	- Feststellen, was die Narrationen über Vergangenes aussagen - Abklären der fachlichen Triftigkeit des Berichteten - Klären der Repräsentativität des über das historische Phänomen Berichteten	synchrone Kontextualisierungen (Zustände) | diachrone Kontextualisierungen (Zeitverläufe) Offenlegen - der zugrunde liegenden Fragestellungen - der Argumentationsstruktur der Narration - der angewandten Theorien und Alltagshypothesen - der äußeren Zwänge - der Perspektivität - des Standorts	Erschließen von: - Botschaften - Orientierungsangeboten - Sinnbildungsmustern - Orientierungsfragen, die hinter der Darstellung stehen - Normen und Werten, die vertreten oder abgelehnt werden - kulturellen Prägungen
Umgang mit Geschichte	*Erheben, was historische Narrationen über Vergangenes aussagen*	*Feststellen, in welche Kontextualisierungen die Vergangenheitspartikel in der jeweiligen Geschichte gestellt werden, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird*	*Feststellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt werden, welche Orientierungsangebote gegeben werden*

Zeitzeugengespräche führen und auswerten

Waltraud Schreiber, Eichstätt

In der Regel werden Zeitzeugengespräche im Geschichtsunterricht dann durchgeführt, wenn Zeitgeschichte der thematische Schwerpunkt des Schuljahres ist. Bei der üblicherweise chronologischen Ausrichtung der Lehrpläne finden Zeitzeugengespräche deshalb am Ende der Sekundarstufe I und/oder II statt.

Die Arbeit mit Zeitzeugen bietet sich aber nicht nur aus inhaltsbezogenen Gründen an, sondern auch aus theorie- und methodenbezogenen: Über die Zeitzeugen ragt Vergangenheit ins Leben der Schüler hinein; die Bedeutung historischer Erfahrungen für die Gegenwart wird erkennbar, die Orientierungsleistung von Geschichte ist konkret wahrzunehmen. Daraus ergeben sich weitere Phasen der Schulzeit, in denen die Arbeit mit Zeitzeugen sinnvoll wäre:

- Da ist zum einen die Anfangsphase des Geschichtsunterrichts: Es geht dann darum, an Zeitzeugengesprächen exemplarisch Prinzipien historischen Denkens, Grundsätze historischer Forschung und Chancen wie Probleme historischer Orientierung zu erarbeiten.
- Darauf aufbauend können – quer durch die Epochen – Zeitzeugenaussagen als Quelle für die Historiographie thematisiert werden: Nicht nur Herodot kommt dabei in den Blick, sondern auch die biographischen Quellen und (auto-)biographischen Darstellungen des Mittelalters, der Frühen Neuzeit und der Neueren und Neuesten Geschichte.
- Über die Historiographie hinaus weist die Frage nach der Rolle von Zeitzeugen in der Erinnerungskultur verschiedener Epochen. Es kommen dabei nämlich auch andere mediale Präsentationen in den Blick, wie z.B. Literatur, Theater, bildende Kunst oder Film.
- Die Schüler sind damit darauf vorbereitet, die Brücke zu Geschichte in der Lebenswelt zu spannen, wenn sie in den Abschlussklassen der Sekundarstufe I und II sich mit zeitgeschichtlichen Fragestellungen an mitlebende Zeitzeugen wenden.

I. Was sind Zeitzeugengespräche eigentlich?

Zeitzeugen zu befragen ist ein nahe liegender Weg für Geschichtsinteressierte, wenn sie ‚etwas über bestimmte Ereignisse/Situationen/Entwicklungen' erfahren wollen.

Schüler wie Erwachsene neigen dazu, Zeitzeugen mit einem Authentizitätsbonus auszustatten, nach dem Motto: „Wer sollte genauer wissen, wie's war, als die, die dabei waren?“ Dies gilt auch, wenn die Zuhörer theoretisch durchaus über „Perspektivität“ und „Subjektivität“ nachgedacht haben. Es ist oft überwältigend, Auge in Auge mit einer lebendigen Quelle zu sitzen, einen Menschen über das reden zu hören, was er selbst erfahren hat, Engagement und Betroffenheit zu erleben und dabei zu spüren, dass das Gegenüber mit seiner Vergangenheit noch lange nicht fertig ist.

Es ist also eine Herausforderung für die Schüler, nicht aus dem Blick zu verlieren, dass Zeitzeugengespräche durch den Bezug auf konkrete Erfahrungen zwar einen besonderen Zugang zur Vergangenheit eröffnen, dass das Befragen von Zeitzeugen allein aber nicht ausreicht, um „Bescheid zu wissen“, dass also Kontextualisierungen mit den politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen Rahmenbedingungen erfolgen müssen.

Eine weitere Herausforderung für die Schüler besteht darin, sich auf den Zeitzeugen mit seinen oft so ganz anderen Erfahrungen einzulassen, ihn also als Kommunikationspartner ernst zu nehmen. Das heißt auch, Interesse an der Person und deren Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Vergangenheit zu entwickeln und nicht nur an der „Quelle“ für damalige Ereignisse. Neben die Aufgabe der Re-Konstruktion tritt damit die der De-Konstruktion.

Ziel dieses Beitrags ist, zu einer Auseinandersetzung mit den Chancen und Möglichkeiten, aber auch den Grenzen von Zeitzeugengesprächen anzuregen (I), vor allem auch dazu, im Rahmen des Geschichtsunterrichts solche Gespräche zu führen und auszuwerten (II

und III)[1] und sich mit der medialen Präsentation von Zeitzeugengesprächen auseinanderzusetzen (IV).
Dabei stehen geschichtswissenschaftliche Überlegungen im Zentrum, die Erkenntnisse anderer Disziplinen (Volkskunde/Ethnologie, Soziologie/Sozialforschung Gedächtnisforschung, Psychologie) fließen ein.

Insbesondere kommen aber fundamentale geschichtstheoretische Einsichten zum Ausdruck.

1. Zeitzeugengespräche: Zwischen „Quelle" und „Darstellung"

Die Erfahrungen des Zeitzeugen, die dieser in bestimmten Situationen gemacht hat, sind **Quellen, die für die Re-Konstruktion der entsprechenden Vergangenheit genutzt werden können.** Ohne Quellen, also ohne schriftliche, bildliche, gegenständliche „Überbleibsel" aus der Zeit, ohne sich erinnernde Menschen, ohne Manifestationen von Verhaltensweisen und Sinnbildungen als Traditionen wäre es Geschichtsinteressierten – professionellen Historikern wie Laien – nicht möglich, sich im Nachhinein eine Vorstellung von Vergangenem zu machen.

Zeitzeugen haben ihre Erfahrungen oft nicht zeitgenössisch festgehalten, sie leben mit ihnen weiter, ordnen sie ein, deuten und interpretieren sie. Sie speichern ihre Erfahrungen also in sich, im Medium Mensch (vgl. hierzu 2, Mensch als „Trägermedium" der historischen Narration).

Dabei gilt zugleich:
Die **Erzählung eines Zeitzeugen** im Jahre später geführten Interview ist notwendigerweise eine von ihm selbst verfasste **Darstellung über** die eigenen Erfahrungen. Im Zeitzeugengespräch haben wir es also mit einer „Narration" über Vergangenes zu tun und nicht mit den „originalen" vergangenen Erfahrungen. Uns begegnet „Geschichte" und nicht „Vergangenheit". Der Zeitzeuge erzählt die Geschichte, indem er im Gespräch seine Erfahrungen in bestimmte Zusammenhänge einordnet, deutet und interpretiert. Dabei reagiert es auch auf die Fragestellungen des Interviewers.

Der Einsicht, dass die Äußerungen von Zeitzeugen Quellen und Darstellungen zugleich sind, liegt das in der aktuellen Geschichtstheorie dominierende Verständnis von Geschichte als „historischer Narration" zu Grunde.[2] Damit ist gemeint, dass „Geschichte" und „Vergangenheit" nie identisch sein können. In „historischen Narrationen" setzen die Urheber, die sie entwickeln, sich ex post, also im Nachhinein, mit ausgewählten Vergangenheiten auseinander, schildern Veränderungen und Entwicklungen, interpretieren, akzentuieren, bilden „Sinn für die Gegenwart" (Jörn Rüsen).

Für das historische Denken gelten einige Prinzipien. Michael Baumgartner[3] reduziert auf drei: Retro-Perspektivität, Partikularität und Konstruktivität. Geschichte ist notwendig Konstruktion, sie wird aufgrund einer (selektiven) Fragestellung auf der Basis einer partiellen Überlieferungssituation im Nachhinein (retrospektiv) re-konstruiert. Allerdings handelt es sich dabei nicht um „fiktionale" Vergangenheitsbezüge und Deutungen; das Streben nach, zumindest die Behauptung von Objektivität ist konstitutiv für Geschichte. – Auch wenn Historiographie und Literatur sich formal sehr ähnlich sind,[4] sie unterscheiden sich gravierend in der methodischen Kontrolliertheit des

1 Zu Zeitzeugengesprächen – „oral history" liegen zahlreiche Beiträge vor, die sich unterschiedlichen Disziplinen zuordnen lassen. Es handelt sich dabei einerseits um methodische Abhandlungen (vgl. u.a. Wierling, D.: Oral History, in: Maurer, M. (Hg.): Aufriss der Historischen Wissenschaften. Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft. Stuttgart 2003, S. 81-151 oder Sieder, R.: Erzählungen analysieren – Analysen erzählen. Narrativ-biographisches Interview, Textanalyse und Falldarstellung, in: Wernhart, K. R./Zips, W.: Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung. Wien 2001, S. 145-172; Deppermann, A./Lucius-Hoene, G.: Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen 2002), andererseits um Ergebnisse, die (u.a.) mit Hilfe von Zeitzeugengesprächen erarbeitet wurden (in Deutschland bekannt geworden sind insbesondere die Ruhrgebietsbände von Lutz Niethammer), um kritische Analysen der Chancen und Möglichkeiten von Zeitzeugengesprächen (vgl. u.a. die Beiträge von Alexander von Plato, oft in der Zeitschrift BIOS; vgl. aktuell die kritischen Beiträge von Harald Welzer und seinem Team (u.a. Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis). Einige Sammelbände bündeln diese Zugänge (u.a. Niethammer, L. (Hg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der "oral history". Frankfurt 1980; Vorländer, H. (Hg.): Oral history. Mündlich erfragte Geschichte, Göttingen 1990. Eine Reihe von Beiträge beziehen sich auf Oral History im Geschichtsunterricht: (vgl. u.a. Heitzer, H.: Oral History, in: Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, 2 Teilbände, Neuried ²2004).

2 Grundlegend: Danto, A. C. Analytic Philosophy of History, Cambridge 1965; Übersetzung ins Deutsche: Danto., A. C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/Main 1974.

3 Baumgartner, Michael: Narrativität, in: Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ⁵1997, S. 157-160.

4 Grundlegend hierfür sind die Arbeiten von Hayden White (vgl. White; H.: Metahistory. The historical imagination in Nineteenth-Century Europe, Baltimore/London 1973); ohne sie wäre der linguistic turn der Kulturwissenschaften/ speziell der Geschichtswissenschaft wohl weniger wirksam gewesen.

Vergangenheitsbezugs.[5] Die „Perspektivität" gehört in dreifacher Hinsicht zu den historischen Prinzipien, und zwar bezogen auf die Quellen, die Erarbeitung historischer Narrationen und die Rezeption von Vergangenem wie von Geschichte.

2. Mensch als „Trägermedium" der historischen Narration

Zeitzeugen sind lebende Menschen. Sie haben nach dem Ereignis, über das sie berichten, weitergelebt. Der Zeitzeuge kann gar nicht verhindern, dass sich die **„Folgeerfahrungen"** auf die Erinnerung der damaligen Erfahrungen auswirken, vor allem auf deren Einbindung in die Erzählung.

Hierin steckt eine besondere Herausforderung für den Zuhörer: Er muss sich bewusst machen, dass zwar nicht das, was war, „anders" wird, dass aber die Narration, in der die Erfahrung weiterlebt, sich verändern kann. Das Problem dabei ist: Der Zuhörer kennt nur die Narration, und nicht die damalige Situation. Und auch der Zeitzeuge selbst kann die damalige Erfahrung nicht sicher trennen von den Konstruktionen, die ihm seine Erinnerungen schaffen.[6] Die Geschichten, die er erinnert, haben eben nie „nur" mit dem vergangenen Ereignis/ der damaligen Situation zu tun, sondern immer auch mit den darauf fußenden späteren Erfahrungen. Sie hängen zudem auch mit der Gegenwart und Zukunft zusammen, in der nach der jeweiligen Vergangenheit gefragt wird und für die die Geschichte dieser Vergangenheit erzählt wird.[7]

Dabei geht es lange nicht immer um „Geschichtsklitterung" oder gar bewusste Lüge und Manipulation. Es geht um alle Formen von Deutungen und Sinnbildungen, also z.B.

- um vergangenheitsbezogene Deutungen[8], die ein Phänomen, eine Entwicklung „aus der Zeit heraus" zu erklären versuchen,
- um gegenwarts- oder zukunftsbezogene Sinnbildungen, die die damalige Erfahrung auf aktuelle beziehen. Über die Sinnkategorie werden die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Beziehung gesetzt,
- um individuelle und kollektive Orientierung, die konkretes Leben und Handeln in der Gegenwart erst ermöglichen,
- um historische Erkenntnis, die erst im Nachhinein, wenn die Zukunft nicht mehr „offen" ist, möglich wird.

Deutungen und Sinnbildungen können verschiedene Akzente setzen, also bestimmte Aspekte betonen, andere zurücknehmen bzw. gar nicht thematisieren.[9]

Die Gedächtnisforschung, die sich derzeit intensiv mit Sinnbildungen befasst, erklärt uns einerseits, dass Erinnerungen jedes Mal neu abgerufen und konstruiert werden, andererseits, dass sich dabei Muster herausbilden können, die zugleich kulturell und individuell geprägt sind.[10] Die Forschung macht uns bewusst, dass es eine besondere Leistung des Gedächtnisses ist, nicht nur zu erinnern, sondern auch zu vergessen oder zu verdrängen,[11] dass diese Prozesse aber nur idealtypisch zu scheiden sind.

Zeitzeugen konfrontieren ihre Zuhörer nicht nur mit der schwierigen Gemengelage von gespeicherten Erfahrungen und Sinnbildungen über diese Erfahrungen, sondern zusätzlich mit unterschiedlichen Graden von **Sprachfähigkeit oder Sprachlosigkeit,** mit generations-, kultur- und zeitspezifischer Sprache. Die **Emotionen der Zeitzeugen,** ihr Leid, ihre Trauer, aber auch Freude und Stolz treten den Zuhörern entgegen. Sie sind konfrontiert mit deren **Absichten,** u.a. mit

5 Jörn Rüsen hat dies in seinen Diskussionen mit und über Hayden White sehr präzise herausgearbeitet. Vgl. u.a. Rüsen, J.: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln 2006; Rüsen, J.: Kann gestern besser werden. Zum Bedenken der Geschichte, Berlin 2003.

6 Am besten kann man sich das mit Hilfe eines eigenen Kinderfotos bewusst machen: Oft weiß man nicht genau, ob man das Foto erinnert, die Erzählung der Eltern zum Foto oder das Ereignis selbst.

7 Rüsen, Kann gestern besser werden, 2003.

8 Der Geschichtsdidaktiker Karl Ernst Jeismann spricht von „Sachurteilen".

9 Die Ursachen für Veränderungen können z.B. im konkretem Menschen oder „im Menschlichen" schlechthin gesehen werden, in strukturellen Rahmenbedingungen oder in Zufällen. „Entwicklung" kann als einem innewohnenden Weltsinn folgend verstanden werden, als gegebene Gesetzmäßigkeit, als Veränderung, die beschrieben/erklärt/mit „Sinn" ausgestattet werden kann.

10 Hölscher, T. (Hg.): Kultur und Gedächtnis, Frankfurt/Main 1988; Müller, K.E./Rüsen, J. (Hgg.): Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien, Reinbek 1997; Welzer, H.: Das kommunikative Gedächtnis – eine Theorie der Erinnerung, München ²2008; vgl. in Abgrenzung dazu Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis – Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 2007⁶;

11 Vgl. u.a. Eco, U.: „An Ars Oblivionalis? Forget It!", in: PMLA 103 (1983), 254-261; Butzer, G./Günter, M.: Kulturelles Vergessen. Medien – Rituale – Orte, Göttingen 2004; Markowitsch, H.-J.: Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen, Darmstadt 2002.

denen, die Menschen bewegen, sich als Zeitzeuge zur Verfügung zu stellen.

3. Zeitzeugengespräche sind Kommunikation

Kommunikation läuft zwischen Partnern ab. Sie kann funktionieren oder nicht. – Zeitzeugengespräche unter dem Aspekt der Kommunikation zu betrachten, macht uns bewusst, dass nicht nur der Zeitzeuge, sondern auch der Fragende Einfluss hat auf die Geschichte, die erzählt wird.

- Die Konstruktion von Narrationen geht immer auf Fragestellungen zurück, die den Blick auf die Vergangenheit lenken. Selektivität als historisches Prinzip wird hier fassbar: Die Fragen des Interviewers beeinflussen die Auswahlentscheidungen des Zeitzeugen, auch die Kontextualisierungen, die dieser während seiner Erzählung wählt. – Allerdings lassen Zeitzeugen sich in ihren Entscheidungen nicht (allein) durch den Interviewer steuern: Explizit oder latent folgen sie (auch) ihren eigenen Fragestellungen. Dabei gilt, dass das, was einem Zeitzeugen wichtig ist, weder klar als bedeutsam ausgewiesen, noch „im Stück" erzählt werden muss. Zum Teil streut er es in seiner Erzählung ein; oft wiederholt er mehrmals, was er betonen will.
- Der „common ground", den die Gesprächspartner bezogen auf ihre Kommunikation über Vergangenes haben bzw. im Gespräch aufbauen, hat Einfluss auf die Geschichte, die entsteht, also etwa der gemeinsame Wissensbestand, das Interesse an der Sache, die Sprachregister, über die die beiden Partner gleichermaßen verfügen.[12]
- Von Bedeutung sind auch das Maß an Empathie und Fremdverstehen, zu dem Zeitzeuge und Interviewer fähig und bereit sind, der Grad an Sympathie, die sie für einander empfinden, ihre Distanzierungsfähigkeit und -bereitschaft, ihre eigene Betroffenheit/Parteilichkeit.[13]

Dass die Narration des Zeitzeugen und die Geschichte, die die Rezipienten für sich wahrnehmen, auch vom Interviewenden und der Situation der Interviews abhängen, gilt generell, im Klassenzimmer wie im für historische Forschungszwecke geführten Interview. Dies betrifft das gesamte Gespräch, in besonderem Maße aber die grundlegende Entscheidung für die Fokussierung[14] auf die damaligen Erfahrungen („Zeitzeuge als Quelle für Vergangenes")[15] bzw. für die Fokussierung auf die Narration des Zeitzeugen und die Art, in der er seine Geschichte erzählt („Narration des Zeitzeugen" als zu analysierendes Material).[16]

Die Regel sollte sein, dass beide Hinsichten eine Rolle spielen.

Aus dem Gesagten ergeben sich wichtige Konsequenzen: Zeitzeugengespräche sollten immer so vorbereitet werden, dass dabei beide Ausrichtungen berücksichtigt werden (vgl. II). Um ihre optimale Auswertbarkeit sicherzustellen, sollten sie aufgezeichnet werden (möglich sind reine Ton-Aufzeichnungen, aussagestärker sind Videographien, die Bild und Ton sichern). Zur Analyse wird auf die „Konserve" zurückgegriffen; die Transkription („Abtippen" des Interviews) zumindest einiger Passagen kann die Untersuchung erleichtern; sie ersetzt die Ton- bzw. Bild-Tondokumente, die auch nonverbale Hinweise umfassen, aber nicht.

12 Schöner, Alexander/Mebus, Sylvia: Kommunikationskompetenz als überfachliche Kompetenz, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007.

13 Der Soziologe Harald Welzer zeigt in seiner Studie, die er 2002 unter dem Titel „Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis" publiziert hat, u.a. die Bedeutung der Rezeption, des Zuhörens auf. Was im Familiengedächtnis bleibt, hat nicht nur mit dem zu tun, was „Opa erzählt" bzw. erzählen könnte, sondern auch damit, was die Kinder und Enkel hören bzw. hören wollen und deshalb erfragen.

14 Den Begriff der „Fokussierung" hat die in „FUER Geschichtsbewusstsein" vereinigte Forschergruppe entwickelt. Damit ist gemeint, dass jeder, der sich mit Geschichte befasst, dies in unterschiedlichen Hinsichten tun kann: Er kann sich auf Vergangenes fokussieren, sein Interesse damit vorrangig auf die Re-Konstruktion von Vergangenem legen, mit dem Ziel, sich bestimmten Entwicklungen und Phänomenen möglichst plausibel anzunähern. In der Fokussierung auf Geschichte liegt das Hauptinteresse auf unterschiedlichen Interpretations- und Deutungsmöglichkeiten und deren jeweiliger Plausibilität. In der Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft ist das Ziel, sich mit Hilfe von Vergangenem/Geschichte zu orientieren. Zu einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte ist nur der fähig, der alle Fokussierungen einnehmen und sie verknüpfen kann.

15 Erfahrungen eines Häftlings, eines SS-Aufsehers, eines Anwohners mit einem bestimmten KZ bzw. dem System KZ.

16 Im Fokus stehen die Deutungen, auch wenn dabei Behauptungen über Vergangenes aufgestellt werden, die nicht plausibel sind. Die Narration eines Holocaustleugners wäre ein extremes Beispiel. Fragen für die Analyse seiner Narration wären z.B., welche Erfahrungen den Zeitzeugen zu einer sachlich nicht triftigen Narration motivieren oder wie er die Narration konstruiert oder welche Belegstrukturen er für welche Adressaten aufbaut. Der Zeitzeuge wird dagegen nicht als Quelle für das Geschehen in den Vernichtungs-KZs genutzt, weil seine These nachgewiesenermaßen nicht haltbar ist. Schon erste quellenkritische Fragen würden ergeben, dass der Zeitzeuge, z.B. weil er zur betreffenden Zeit nicht an den historischen Orten war, nicht als „Quelle" relevant ist.

II. Vorbereitung der Interviews

1. Einarbeitung – Vorgespräch

Unerlässlich sind die **Einarbeitung** der Klasse, speziell der Interviewer in das Thema. Es ist aber durchaus nicht nötig, dass das Zeitzeugengespräch die Unterrichtssequenz abschließt. Es kann sehr wohl sinnvoll sein, das Zeitzeugengespräch als Anlass für eine vertiefte Beschäftigung mit einem weiteren Aspekt des Gesamtthemas zu nehmen. Es könnte sogar zusammen mit den Schülern festgelegt werden, zu welchen Rahmenbedingungen Zusatzinformationen nötig sind, und wie sie eingeholt werden können. Dieses Vorgehen simuliert reale Situationen, wie sie im Alltag durchaus auftreten können: Gespräche mit Zeitzeugen motivieren zur ergänzenden (oder überprüfenden) Recherche.

Wichtig ist zudem die gezielte Suche nach Zeitzeugen, die über Erfahrungen verfügen, die sich auf die jeweiligen Fragestellungen beziehen: Wieder bietet es sich an, die Schüler einzubinden. Der Familien- und Bekanntenkreis der Schüler kann den Ausgangspunkt darstellen. – Dem Interview sollte ein kurzes Vorgespräch vorausgehen, das für den Lehrer (bzw. die interviewenden Schüler) klärt, wofür der Zeitzeuge steht, und dem Zeitzeugen verdeutlicht, was der Interviewer von ihm will.

In aller Regel bereitet auch der Zeitzeuge sich auf das Gespräch vor: Er „sortiert" Erinnerungen, macht sich Gedanken über seine Intentionen und die Intentionen des Interviewers, sucht nach geeigneten zusätzlichen Materialien. Oft werden vorher auch Gespräche mit Zeitgenossen geführt, manchmal liest der Zeitzeuge zusätzlich in der Literatur nach.

2. Leitfaden/Fragelandschaft

Nach dem Vorgespräch sollte der Interviewer seine Fragestellungen präzisieren. Weil es mehrere geeignete Verfahren gibt, bietet es sich an, im Unterricht mindestens zwei verschiedene zu erproben: Die Schüler sollten die Form des Leitfadeninterviews kennenlernen. Dabei werden die wichtigsten Fragen ausformuliert. Die Schüler sollten darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Verben von Bedeutung sind, weil sie festlegen, was vom Zeitzeugen erwartet wird. Sie sollen lernen, Ja- Nein-Fragen zu vermeiden. Diese explizite Auseinandersetzung mit dem Entwickeln von Fragen fördert gezielt die Fragekompetenz.[17]

Eine andere Form ist, nur mit Stichwortsammlungen zu arbeiten. Das Inhaltliche steht hier im Zentrum; die Kategorien, mit deren Hilfe das Thema erschlossen werden soll, werden vorbereitet. Die Schüler müssen hier in der Lage sein, die Stichworte spontan in Fragen zu kleiden.

Dazwischen liegt die Vorstrukturierung von Fragelandschaften: Es werden dabei die möglichen Richtungen zusammengestellt, die das Gespräch nehmen könnte; zentrale Fragen können auch ausformuliert werden. Das Gespräch wird aber nicht im Detail vorstrukturiert.

In beiden Fällen sollen die Schüler lernen, nicht nur auf die Vergangenheit fokussiert zu fragen, sondern auch zuzuhören, wie der Zeitzeuge erzählt, insbesondere auch auf nonverbale Zeichen zu achten. Die Auseinandersetzung des Zeitzeugen mit seiner Vergangenheit, die Botschaften, die er den Schülern geben will, stehen dabei im Zentrum. „Was ist Ihnen wichtig, das wir für unser Leben lernen sollen?" wäre eine der Leitfragen.

3. Interview

Eine kurze warming-up Phase ist sinnvoll. Allerdings ist der Zeitzeuge darauf eingestellt, über seine Erfahrungen zu berichten; davon sollte man ihn nicht allzu lange abhalten. Im Laufe des Interviews sollten der Zeitzeuge und seine Erfahrungen im Zentrum stehen. Der Interviewer muss sich bemühen, sich zurückzunehmen. Seine Fragen und Impulse sollen den Gesprächsfluss in Gang halten, aber nicht brechen oder versiegen lassen.

Wie lange ein Gespräch dauern soll, kann man nicht generell sagen. Es gibt Signale dafür, zum Schluss zu kommen, z.B. Ermüdungsanzeichen, gehäufte Wiederholungen, zunehmende Pausen, aber auch ein zu hohes Maß an Emotionalität. Wenn immer es möglich ist, sollte die Schlussrunde dezidiert angekündigt werden. Der Zeitzeuge soll wissen, dass er noch einmal, für heute aber auch zum letzten Mal, die Gelegenheit erhält, sich zu äußern. Oft nutzen Zeitzeugen diese Phase, um ihre „Botschaften" zu formulieren. Orientierung durch Geschichte steht also im Zentrum.

Je nach Gesprächsverlauf kann es sinnvoll sein, sich die Möglichkeit für ein weiteres Nachfragen zu

17 Vgl. Schreiber, W.: Kompetenzbereich Fragekompetenzen, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S. 155-193.

eröffnen. Manche Lehrer verpflichten sich, dem Zeitzeugen die Ergebnisse der Auswertung mitzuteilen, andere tun das bewusst nicht.

III. Auswertung

Zeitzeugengespräche sind so komplex (vgl. I), dass das einfache Zuhören nicht ausreicht, um ihre Struktur zu erschließen. Das ist der Grund, warum die Aufzeichnung des Interviews ein Muss ist.[18] In der Regel wird nicht das gesamte Interview ausgewertet, sondern einzelne Aspekte. Dennoch sollte auf eine kurze Gesamtanalyse nicht verzichtet werden; dies hilft zu vermeiden, dass Ansatzpunkte für mögliche Schwerpunktsetzungen übersehen werden.

1. Das Interview als Ganzes strukturieren

Haben mehrere Zuhörer das Gespräch mitgehört, ist ein probater Weg, jeden zu bitten, Aspekte festzuhalten, die er als besonders interessant einschätzt. Dies kann die Lehrkraft noch weiter steuern, indem sie festlegt, dass darunter zumindest eine Interpretation/Deutung des Zeitzeugen sein soll. Dies lenkt die Schüler darauf, das Interview auch als historische Narration zu betrachten, und nicht nur als Quelle. – Jeder muss seine Auswahl begründen; auf diese Art und Weise wird auch das Sprechen über Geschichte geschult.

Ein anderer Weg ist, die Strukturierung des Interviews nach den Fokussierungen vorzunehmen, die der Zeitzeuge eingenommen hat. Dabei können Leitfragen, eventuell in Form einer Tabelle, hilfreich sein.

Nach dieser ersten Übersicht ist zu klären, welche Stellen des Interviews aufgrund ihres Quellenwertes (Fokussierung auf Vergangenes) bzw. aufgrund der auffälligen Deutung (Fokussierung auf Geschichte) oder wegen der Zukunftsorientierung näher betrachtet werden sollen.

Zu interessanten Ergebnissen führt auch, wenn das Interview auf DVD gebrannt verschiedenen Schülergruppen zur Verfügung gestellt wird: Sie sollten Stellen heraussuchen, die sie besonders interessant fanden, zu denen sie gern Zusatzinformationen hätten, die sie gern überprüfen würden, die ihnen unter die Haut gegangen sind etc. Eine Zeitspalte erleichtert das Wiederauffinden dieser Stellen, die Themenspalte die Auswahl der Analyseschwerpunkte. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Einschätzung können zwischen den Gruppen diskutiert werden.

Wenn auch die Perspektive der Schüler noch deutlicher in den Blick geraten soll, bietet es sich auch an, das Abspielen des Interviews mit der Methode des nachträglichen lauten Denkens zu kombinieren.[19] Hier lautet die Frage z.B.: *Was ist Dir an den entsprechenden Stellen des Zeitzeugengesprächs durch den Kopf gegangen?*

2. Den Zeitzeugen als Quelle nutzen

Wenn Vergangenes im Zentrum stehen soll, wird im Sinne einer **„äußeren Quellenkritik"** gezielt der „Quellenwert" des Zeitzeugen geklärt: Wie alt war der Zeitzeuge damals? War er vor Ort? Wie lange? Wie nahe war er am Geschehen? Wie war seine Position, seine Rolle?

Erst, wenn die äußere Quellenkritik das sinnvoll erscheinen lässt, erfolgt die immanente Analyse, also die **„innere Quellenkritik"**:

- Was erzählt der Zeitzeuge zum jeweiligen Phänomen? (Oft müssen Aussagen aus unterschiedlichen Stellen des Interviews zusammengeführt werden).
- Antwortete er auf Fragen oder brachte er das Gespräch selbst auf die Themen?

Fokussierung auf Vergangenes	Fokussierung auf die erzählte Geschichte	Fokussierung auf die aktuelle Gegenwart/Zukunft
▪ An welchen Stellen ging es um die eigenen Erfahrungen? (Stichpunkte, was der ZZ jeweils beschreibt)	▪ An welchen Stellen hat der Zeitzeuge interpretiert/gedeutet? ▪ An welchen Stellen hat er zusätzliche Erklärungen gegeben? ▪ In welcher Rolle gab er die Erläuterungen?	▪ Wo wollte er eine Botschaft für die Zukunft weitergeben?

18 Zu Tipps und Tricks für das Videographieren vgl. den Beitrag von Sibylla Leutner-Ramme in diesem Band.

19 Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim 1995; Someren, M.W. v.: The think aloud method a practical guide to modelling cognitive processes, London u.a. 1994; Weidle, R./Wagner, A.: Die Methode des Lauten Denkens., in: Huber, G.L./Mandl, H.: (Hgg): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim/Basel 1994, S. 81-103; Bilandzic, H./Trapp, B.: Die Methode des lauten Denkens: Grundlagen des Verfahrens und die Anwendung bei der Untersuchung selektiver Fernsehnutzung bei Jugendlichen, in: Paus-Haase, I./Schorb, B. (Hgg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung, München 2000, S. 183-209.

20 Genau genommen müsste das auch bei einer Auswertung, die den Quellenwert des Zeitzeugen nutzen will, geschehen.

- Was war für ihn besonders wichtig? (Hinweise ergeben sich u.a. daraus, dass der Zeitzeuge mehrfach darauf zu sprechen kommt, dass sich Körperhaltung und Diktion verändern, dass Schilderung/Interpretation/„Botschaft" an der Stelle ansetzen).

Interpretation und Kontextualisierung
Die Aussagen aus den Zeitzeugeninterviews werden nun auf andere Informationen bezogen. Dies beinhaltet auch eine Triftigkeitsprüfung: Ist das, was der Zeitzeuge erzählt hat, haltbar, ergeben sich neue, plausible Hinweise?

In historische Narrationen einbauen
Mit Hilfe des Interviews sollen die Schüler abschließend versuchen, Antworten auf ihre Ausgangsfragen zu geben. Dabei kann sich auch zeigen, dass die Hinweise noch zu widersprüchlich oder zu wenig belastbar sind, dass also weiter recherchiert werden muss.

Auch Sinnbildungen und Botschaften müssen auf ihre Triftigkeit untersucht werden, und sollten solange nicht in Narrationen eingebaut werden, wie sie nicht als plausibel ausgewiesen gelten können.

3. Zeitzeugengespräche de-konstruieren

Weil Zeitzeugengespräche notwendig historische Narrationen sind, können sie **de-konstruiert,** also auf ihre Struktur hin untersucht werden.[20] Dazu kann z.B. gefragt werden, welche „Erinnerungspartikel" der Zeitzeuge jeweils zu Narrationen zusammenführt, welche **Haupt- und Nebengeschichten** er dadurch zum jeweiligen Thema erzählt.
Aus den Kontextualisierungen ergibt sich die Frage nach Deutungen/Interpretationen: Die Frage, ob andere das ähnlich wie der Zeitzeuge sehen, ob die Deutungen/Interpretationen plausibel und belegbar sind, muss gestellt werden. Besonders solche Stellen, die fraglich erscheinen, sollten anschließend auf ihre Stimmigkeit überprüft werden.

Dies setzt aber voraus, dass das Interview vielfältig untersucht worden ist: Insbesondere interessieren hier die **Kategorien,** die zur Kontextualisierung genutzt werden, und die Frage, wo **Aktionszentren** gesehen werden: *Wer wird als handelnd, wer als leidend, als sonst irgendwie betroffen ausgewiesen?* Die Verben erweisen sich hier als besonders aussagestark, ebenso auch Vergleiche und Metaphern.

Die Frage, ob **Wertungen** einfließen, ob normative Vorentscheidungen sichtbar werden, sollte ebenfalls verfolgt werden: Adjektive, positiv oder negativ urteilende Phrasen sollten hier gesucht werden. Auch die Verwendung des Kollektivsingulars gibt Hinweise. – In manchen Interviews stellen die Zeitzeugen explizit die Funktion ihrer Deutungen dar.

Bei der Triftigkeitsprüfung geht es einmal um die sachliche **Haltbarkeit von Vergangenheitsbehauptungen.** Andere Quellen, eventuell auch andere Zeitzeugen, bzw. die Historiographie können in diesem Falle zur Beurteilung genutzt werden.

Mindestens ebenso interessant ist es, die **Stringenz von Deutungen** nachzuverfolgen: *Belegen die Erfahrungen des Zeitzeugens die Interpretation? Verallgemeinert er Einzelbeobachtungen? Belegt er seine Vergleiche? Beziehen die Erklärungen aktuelle Erfahrungen ein?*

Überprüft werden sollen auch die **Botschaften:** *Lässt sich erklären, warum sie so lauten? Kann Vergangenheit die Gegenwart in der angebotenen Weise orientieren? Ist die Botschaft, die der Zeitzeuge vermittelt, „für einen selbst" von Relevanz (gegenwarts-zukunftsbezogen)?*

Den Schlusspunkt der De-Konstruktion setzt die abschließende Darstellung der Ergebnisse: Die Struktur der Narration wird dabei ebenso charakterisiert wie die Aussagen des Zeitzeugen zu seinen vergangenen Erfahrungen.

**

Die Auswertung von Zeitzeugeninterviews, das sollte gezeigt werden, verlangt mehr als nur Zuhören. (Vor-) Wissen zu dieser besonderen Gattung historischer Narrationen und methodisches Know-how sollten dazu kommen. Wer Wissen mitbringt, kann auf die Untertöne achten. Dann aber sind Gespräche mit Zeitzeugen eine faszinierende Möglichkeit, nicht nur vergangene Erfahrungen zu erschließen, sondern auch den Umgang von Individuen und Gruppen mit Geschichte erfassen zu lernen.

IV. Mediale Nutzung von aufgezeichneten Zeitzeugen-Interviews

Es ist mittlerweile üblich geworden, dass historische Ausstellungen, zeitgeschichtliche Dokufilme, Schulbuchkapitel zur Zeitgeschichte mit Aussagen aus Zeitzeugeninterviews arbeiten. Für Schüler ist es wichtig, dass sie sich Gedanken zu dieser medialen Nachnutzung aufgezeichneter Interviews machen. Die entscheidende Einsicht ist, dass weder der Zeitzeuge noch der Interviewer bestimmen, welche Geschichte in der Ausstellung, im Film oder im Schulbuch erzählt wird: Es entscheidet vielmehr der Regisseur, der Ausstellungsmacher/das Ausstellungsteam, der Schulbuchautor/das Redaktionsteam, was aus einem vorliegenden Interview ausgewählt wird. Wir haben es also mit einer zusätzlichen Ebene zu tun, die analytisch erfasst werden muss.

Dies verlangt Medienkompetenz in Bezug auf das jeweilige Medium. Zumindest in Grundzügen sollten Schüler also den „Baukasten kennen", auf den die Autoren und Gestalter zurückgreifen können (vgl. hierzu auch meinen Beitrag zu Zeitzeugen im Film in diesem Band). In der Reihe „Themenhefte Geschichte" sind einige auf De-Konstruktion ausgerichtete Bände erschienen, die explizit auf die medienspezifischen Elemente eingehen, die in den historischen Narrationen genutzt werden.[21]

***

Zeitzeugengespräche, das sollte der Einführungsbeitrag bewusst machen, bergen zahlreiche Möglichkeiten für den Geschichtsunterricht. Diese erlauben es auf herausragende Weise, die Kompetenzentwicklung der Schüler zu fördern. Zugleich aber stellen sie Brücken in die Lebenswelt der Schüler dar: Mitlebende berichten in vielen Zusammenhängen über ihre Erfahrungen; Medien nutzen den Authentizitätsbonus der Zeitzeugen. – Wo, wenn nicht im Geschichtsunterricht sollten die Schüler aber lernen, Zeitzeugengespräche selbst zu führen und reflektiert auszuwerten?

21 Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken – Die De-Konstruktion von Schulbüchern, Neuried ²2006; Krammer, R./Ammerer, H. (Hgg.): Mit Bildern arbeiten – Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006; Körber, A./Baeck O. (Hgg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion, Neuried 2006; Lehmann, K. (Hg.): Theater spielen im Geschichtsunterricht. Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion, Neuried 2006; Borries, B. v./Schreiber, W. (Hgg.): Ausgestellte Geschichte. Historische Kompetenz im Umgang mit Museen und Ausstellungen aufbauen, in Vorbereitung.

Trotz Betroffenheit reflektiert mit Geschichte umgehen

Katalin Árkossy

„Geschichte hat nicht nur mit Vergangenheit und mit den Menschen, die in der Vergangenheit lebten zu tun, sondern auch mit den Menschen, die sich mit Geschichte befassen und deren Gegenwart." (W. Schreiber)

Aus dieser Sicht ist es ein wichtiges Ziel des Geschichtsunterrichts, den Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, sich und ihre Welt besser zu verstehen. Solange man aber unter Geschichte nur das Büffeln und die Wiedergabe von Fakten versteht, bleibt dieses Ziel eine Utopie. Schüler sollen auch lernen mit Geschichte umzugehen. Dieses Lernen ist ein Prozess, der nur schrittweise, durch Kennenlernen und Ausprobieren von Strategien und Reflektieren über Arbeitsmethoden anzubahnen ist. Deshalb bietet sich an, am Anfang den reflektierten Umgang mit Geschichte an ausgewählten Themenblöcken vor allem in Projekten zu praktizieren, d.h. mit den Schülern gemeinsam den Weg zu gehen, um Vergangenes zu rekonstruieren oder fertige Geschichte zu dekonstruieren.

Aus dieser Überlegung heraus wurde unser Projekt „Die Vertreibung der Ungarndeutschen in Folge des zweiten Weltkrieges" geplant und durchgeführt. Für die Durchführung haben wir zwei Gymnasien und zwei Grundschulen in Südungarn, in einer geschlossenen ungarndeutschen Region ausgewählt. Letztere haben erweiterten Kunstunterricht, deshalb wurden von den Schülern als Feedback nach dem Zeitzeugengespräch Zeichnungen angefertigt und im Klassenzimmer ausgestellt.

Ich möchte in diesem Beitrag eines der Gymnasialprojekte vorstellen. Es wurde im Ungarndeutschen Schulzentrum in Baja, in einer Abiturientenklasse durchgeführt. Die Schüler sind 19 Jahre alt, kommen aus ungarndeutschen Familien aus Baja und seiner Umgebung.

Zuerst ein paar grundsätzliche Überlegungen zur Themenwahl und zu den Methoden der Erarbeitung, die für unser Projekt zur Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewußtsein von Bedeutung sind.

1. Zur Themenwahl

Es gibt Themen, die den Schülern den reflektierten Umgang mit Geschichte erleichtern, und solche, die ihn erschweren. Wir haben uns für das Rahmenthema „Ungarn und die ethnischen Minderheiten" entschieden, wobei wir die deutsche Minderheit besonders berücksichtigten:

Ungarn ist traditionell ein ethnisch vielfältiges Land. Das ist also ein Thema, das sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart Bedeutung hat, und dadurch besonders geeignet ist, den reflektierten Umgang mit Geschichte zu fördern. Das Projekt wurde in deutschen Minderheitenschulen durchgeführt, wo die meisten Schüler bzw. ihre Familien einer ethnischen Minderheit angehören. Das heißt, es ist für sie ein wichtiges Thema, um ihre eigene Gegenwart und sich selbst besser zu verstehen.

Für diese Themenwahl spricht auch die Tatsache, dass „Flucht und Vertreibung nach 1945" zur Zeit des Sozialismus ein Tabuthema war und dadurch die Quellen noch heute schwer zugänglich sind. Man ist also gezwungen, sehr viel selbst zu forschen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass Themen, über die man als Lehrer selbst nicht in allen Einzelheiten Bescheid weiß, am besten geeignet sind, um bei sich selber das Nachdenken über reflektierten Umgang mit Geschichte zu aktivieren.

2. Methodische Überlegungen (fachspezifisch und allgemeindidaktisch)

Für jedes Thema gibt es bestimmte Gattungen von Materialien und Quellen, die das reflektierte Nachforschen besonders fördern. Für das Thema Minderheiten im 20. Jahrhundert – fokussiert auf die Vertreibung der Ungarndeutschen – bietet sich die Arbeitsmethode der Zeitzeugenbefragung an. Zur Einordnung bzw. Objektivierung der „Quellengattung Zeitzeuge" wurden Bildquellen, Archivmaterial aus den Sektoren *Gesetze, überregionale und regionale Verwaltung* und *Presse* eingesetzt, aber auch Geschichtsdarstellungen.

Zur Arbeit mit Zeitzeugen:

Die Tatsache, dass die Vertreibung der Ungarndeutschen fast bis zur Wende ein Tabuthema war, hat mehrere Konsequenzen. Die Zeitzeugen, die noch leben, können wichtige Informationen und Darstellungen in den Bereichen liefern, über die wir sonst kaum etwas oder gar nichts wüssten, weil sie totgeschwiegen wurden und niemand den Mut hatte, etwas darüber aufzuzeichnen. Aus den oben dargestellten Gründen haben weder Lehrer noch Schüler und Zeitzeugen bislang weitreichende Erfahrungen mit der Methode der Oral History.

Eine ganz besondere Möglichkeit liegt darin, dass bei den Befragungen die Schüler aktiv werden und auch selbstständig Interviews durchführen können, da meistens in ihrer eigenen Familie oder im Dorf noch Betroffene leben, die berichten können. Das waren die Gründe dafür, dass bei diesem Projekt als „Hauptquelle" Zeitzeugengespräche im Mittelpunkt standen.

3. Durchführung des Projektes

Bei der Durchführung des Projektes war unser Hauptanliegen, bei den Schülern die Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein zu fördern. Wir waren bestrebt, ihnen zu ermöglichen, dass sie Lust bekommen, sich mit Geschichte zu befassen, um dadurch die Welt besser zu verstehen. Außerdem sollten sie während der Arbeit am Projekt Strategien lernen, die es ihnen ermöglichen, sich später auch selbständig mit Geschichte kritisch auseinanderzusetzen.

Zum Gelingen dieser Zielsetzungen haben vor allem die Interviews beigetragen, die von den Schülern selbst durchgeführt wurden. Dazu äußert sich eine Schülerin im Nachgespräch folgendermaßen: *„Es gab viele Überraschungen während dieser 2–3 Monate. ... Wir haben vieles von unseren Lehrerinnen, ‚Begleiterinnen' erfahren, aber ich glaube sehr viel mehr haben wir in den Interviews erfahren, die wir zu Hause mit Verwandten oder Bekannten gemacht haben. Wie sie es erzählt haben und wie es in den Menschen immer noch lebt, diese Vertreibung. Es war einfach ein Erlebnis, es zu machen und dabei so viel über unsere Vergangenheit, über meine Vergangenheit zu erfahren, – denn ich war ..., meine Familie war betroffen von diesem Schicksal."* (Katharina H.)

Die meisten Zeitzeugen, die die Schüler interviewt haben, wurden bis jetzt nicht nach ihren „Erlebnissen" gefragt. Sie haben nicht einmal in der Familie darüber gesprochen. Sehr oft kommen während des Gesprächs verborgene Erinnerungen assoziativ zum Vorschein, was dem Interview Lebendigkeit, emotionale Tiefe, Echtheit, Glaubwürdigkeit verleiht und bei dem Interviewer zu Betroffenheit führt. Auch unsere Schüler erlebten diese Betroffenheit, wodurch sie verstanden haben, dass Geschichte nicht etwas längst Vergangenes ist, das keine Bedeutung für das Heute hat. Dazu wieder die Äußerung der selben Schülerin: *„Bis jetzt habe ich es gar nicht so richtig begriffen, was das eigentlich bedeutet hat, und was damals passiert ist. Das interessierte mich auch nicht. Ich wußte, dass mein Opa 7 Jahre lang in Rußland in Gefangenschaft war und 2 Jahre lang in Ungarn. Ich wußte auch, dass meine anderen Großeltern vertrieben worden sind nach Deutschland. Aber die sind ja auch zurückgekommen. Aber jetzt wo unsere Lehrerin gesagt hat, wir sollen nachfragen und forschen, da habe ich meine Oma gefragt. Zuerst ohne Kassettenrekorder, ohne alles, und dann hat sie erzählt. Ich saß bloß da, und mußte mit den Tränen kämpfen. Ich wußte gar nicht, dass es so schwer war für sie, und dann wieder zurückzukommen, und dann wieder von Anfang anzufangen."*

Dass diese Betroffenheit kein Einzelfall ist, zeigt uns die Präsentation der Ergebnisse, als die Schüler ihre in der Familie oder im Dorf durchgeführten Interviews in der Klasse vorgestellt haben. Die Präsentation der Ergebnisse war eine sehr wichtige Phase innerhalb des Projekts. Hier haben die Schüler in einer Form von brainstorming einander ergänzt und bestätigt. Es wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt. Sie haben eine Atmosphäre der Zusammengehörigkeit erlebt.

Die Präsentation sagt uns sehr viel aus über die Schüler, über ihre Gedanken, Gefühle, Betroffenheit, denn in jeder Geschichtsdarstellung steckt auch der, der sie präsentiert. So funktioniert jede Wahrnehmung: Die wahrgenommene Wirklichkeit ist immer schon von uns interpretierte Wirklichkeit. Deshalb ist diese Phase sehr wichtig für die Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein. Unser Ziel war, in den Präsentationsphasen sowohl den reflektierten, als auch den (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte zu fördern.

Einerseits lernen die Rezipienten – in unserem Fall die Schüler – von einander, indem ihre Sichtweise durch die der anderen gestärkt bzw. relativiert werden kann. Sie lernen nachzufragen, zu belegen, noch einmal genauer hinzuhören bzw. zu erkennen, dass an bestimmten Stellen Informationen notwendig sind, die Zeitzeugen gar nicht geben können.

Sie erkennen und erleben, dass die Geschichten, die über ein und dieselbe Vergangenheit geschrieben oder erzählt werden, sich zum Teil unterscheiden. Unser Ziel war, dass den Schülern klar werden sollte, dass die unterschiedlichen „Geschichten", die in der Präsentationsphase vorgestellt wurden, einmal davon abhängen, auf welche Zeitzeugen – und damit Erfahrungen – für die Re-Konstruktion zurückgegriffen wurde. Die Unterschiedlichkeit hängt aber auch davon ab, welcher Gruppe der Rekonstruierende angehört, ob er emotional oder familiär betroffen ist oder distanziert, ob er sich wissenschaftlich oder lebensweltlich mit dem Thema befasst.

Die einzig wahre Geschichte, die identisch ist mit der Vergangenheit, kann es gar nicht geben. Reflektiert mit Geschichte umgehen heißt, sich dessen bewusst zu sein, dass es zwar eine Vergangenheit, aber viele Geschichten über diese Vergangenheit gibt. Dadurch sollen Schüler lernen, dass es wichtig ist, hinter die Kulissen zu schauen, dass man nachforschen muss, um sich der Vergangenheit anzunähern, dass Rekonstruieren manchmal ein schwieriger Prozess ist.

Reflektiert mit Geschichte umgehen heißt aber auch zu sehen, dass ein und dasselbe historische Phänomen sich schon in der damaligen Zeit für die unterschiedlichen Beteiligten verschieden dargestellt hat. In unserem Fall war es besonders wichtig, dass Schüler diese Multiperspektivität erleben, weil schon bei der Präsentation klar wurde, dass sie – dadurch, dass sie während der Interviews das Schicksal jener Vertriebenen kennengelernt haben, die verschleppt worden und nach Ungarn zurückgekehrt sind – die Aussiedlung und Vertreibung nur aus dieser einen Perspektive zu sehen begannen.

Ganz wichtig war deshalb für sie, das Schicksal derer kennenzulernen, die an Stelle der Vertriebenen gekommen sind, damit die Betroffenheit nicht in Wut umschlägt, die sich gegen die hier angesiedelten Vertriebenen aus Siebenbürgen und der Slowakei richtet. So wurden auch Zeitzeugen aus dieser Gruppe eingeladen, damit die Schüler beim Rekonstruieren der damaligen Vergangenheit auf multiperspektivische Quellen zurückgreifen konnten, die ihnen helfen sollten, trotz Betroffenheit reflektiert mit Geschichte umzugehen.

Es reicht aber nicht nur aus, Zeitzeugen aus unterschiedlichen Hintergründen mit unterschiedlichen Erfahrungen zu laden. Für das Rekonstruieren ist es auch notwendig, neben Zeitzeugen noch andere Quellen zu untersuchen, und auch andere Geschichtsdarstellungen einzubeziehen. Das hilft, die von den Zeitzeugen erzählten „Geschichten" zu hinterfragen und das Prinzip der Multiperspektivität, das sich aus den unterschiedlichen Perspekiven der Beteiligten ergibt, zu erkennen.

In unserem Fall wählten wir als Geschichtsdarstellung einen Dokumentarfilm, den sich die Schüler zusammen angesehen haben. Der Film zeigt das Zusammenleben der beiden Gruppen in einem Dorf anhand einer Hochzeit zweier Jugendlicher aus den beiden Völkergruppen und schildert dadurch, wie schwierig, aber gleichzeitig wie wichtig es ist, die Andersartigkeit zu verstehen. Es war faszinierend zu sehen, wie Schüler in einem solchen Prozess durch Perspektivenwechsel zu Toleranz angeregt wurden.

Um zu erkennen, dass auch die Erfahrungen der Opfer „multiperspektivisch" und nicht einheitlich sind, wurde auch ein Zeitzeuge in die Klasse eingeladen, der heute in Deutschalnd lebt. Er wurde in die verschiedensten Arbeitslager in Ungarn, Rumänien und in der damaligen Sowjetunion deportiert und nach neun Jahren Zwangsarbeit nach Deutschland ausgesiedelt, wo er auch heute noch lebt (zur Zeit des Projekts war er nur zu Besuch in Ungarn).

An diesem Beispiel haben die Schüler sehr viele Anregungen zum De-Konstruieren bekommen: Er hatte nämlich einen anderen Lebensweg hinter sich als die Zeitzeugen, die von den Schülern interviewt wurden. Auch seine Eltern waren aus Ungarn nach Deutschland ausgesiedelt worden, wo sie in der Zwischenzeit bereits Fuß gefasst haben. Dadurch hatte er in Deutschland ein Zuhause und konnte bald sein Studium beginnen. Er hat dort Jura studiert, hat sich aber immer sehr intensiv mit Geschichte beschäftigt und sich dadurch auch mit seinem Schicksal auseinandergesetzt. Er hatte bei der Vergangenheitsbewältigung eine ungeheuer große Freiheit im Vergleich zu den nach Ungarn zurückgekehrten Vertriebenen. Er konnte sowohl die „große Geschichte" als auch sein persönliches Schicksal bzw. den Zusammenhang zwischen beiden aus mehreren Quellen und Perspektiven rekonstruieren und sich bewusst machen, er konnte die Meinung anderer – wissenschaftliche und lebensweltliche – einbeziehen.

Diese Tatsache der jahrzehntelangen Auseinandersetzung beeinflusste auch seinen Bericht. Er re-konstruierte an vielen Stellen nicht nur erlebte Vergangenheit, sondern war oftmals bestrebt, das Erlebte zu interpretieren, nach Ursachen und Zusammenhängen zu suchen oder Werturteile auszusprechen über die damaligen Geschehnisse, über Volksgruppen, über menschliches Verhalten.

Um bei den Schülern reflektiertes Geschichtsbewusstsein anzubahnen, ist es sehr wichtig, sie dabei zu unterstützen, diese verschiedenen Ebenen auseinander zu halten, das selbst Erlebte von den Interpretationen und Orientierungshinweisen für die Jugendlichen zu trennen. Besonders an diesem Beispiel lernten die Schüler das kritische Umgehen mit Zeitzeugengesprächen, d.h. nach dem synthetisierenden Re-Konstruieren auch das analysierende De-Konstruieren. Diese zwei Operationen, das Re-Konstruieren mit Hilfe von Quellen und das De-Konstruieren von Erinnerungen, die notwendig als historische Narrationen vorliegen müssen, können nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Sie ergänzen und stützen sich gegenseitig. Schüler lernten während der Arbeit am Projekt das kritische Hinterfragen und Analysieren der Zeitzeugengespräche.

Vom „fremderen" Beispiel angeregt, könnte man versuchen, noch einmal auf die Interviews mit den eigenen Verwandten zurückzugreifen und auch hier zu unterscheiden, wo erinnernde Beschreibung und Interpretation, wo Orientierungsangebote für die Enkel vorlagen.

Entdeckendes Lernen

Die Arbeit am Projekt, vor allem die von den Schülern selbst durchgeführten Interviews brachten einen weiteren Gewinn. Es war für die Jugendlichen ein entdeckendes Lernen. Dadurch, dass ihnen keine fertigen Geschichten vorgelegt wurden, waren sie gezwungen, selbst zu forschen, d.h. „Vergangenes aus Quellen zu rekonstruieren", das Gefundene in Kontexte einzubinden und darzustellen, es in Zusammenhang mit der eigenen Gegenwart zu bringen.

Wir waren bestrebt, die Schüler gut ausgerüstet auf Entdeckungsreisen zu schicken, wobei sie die Möglichkeit hatten zu experimentieren, neue Strategien, verschiedene Fragetechniken auszuprobieren, aus den eigenen Fehlern zu lernen. Sie sollen dadurch Strategien entwickeln, die sie auch bei anderen Projekten anwenden, und dadurch eine Kompetenz der Re-Konstruktion und De-Konstruktion erwerben, was ihnen das reflektierte Umgehen mit Geschichte ermöglicht. Entdeckendes Lernen heißt auch, Erfolgserlebnisse zu haben, was die Arbeit für die Schüler reizvoll machen kann. Außerdem werden sie dabei aktiv, anstatt immer nur zu reagieren. Sie können endlich mehr selbst agieren und tauschen dadurch die passive Empfängerrolle gegen eine aktive Senderrolle ein. Wie selbstbewusst Schüler ihre eigene Tätigkeit betrachtet haben, zeigt die Aussage einer Schülerin aus der Projektgruppe, die der Meinung ist, sie könnten demnächst dasselbe Projekt mit einer anderen Gruppe selbständig durchführen und damit die Arbeit der Lehrer erleichtern.

Diese Bereitschaft auch demnächst mit dieser Methode zu arbeiten, ist ein Gewinn, von dem in neuen Projekten unbedingt Gebrauch gemacht werden soll. Wir haben vor, die zum Schwerpunkt gewählte fachspezifische Arbeitsweise von „Oral History" mehrfach im Geschichtsunterricht dieser Gruppe einzusetzen bzw. mit Hilfe der erworbenen Kompetenzen ein neues Projekt zu starten.

Die Betroffenheit, die die Schüler in diesem Projekt immer wieder erlebten und zeigten, verstehen wir als Chance und Herausforderung. Es erfordert, als Lehrer sensibel zu reagieren. Das setzt voraus, beobachten und reagieren zu können. Das aber kann nur der, der sich selber zu reflektiertem und (selbst-)reflexivem Umgang mit Geschichte anhält und anregen lässt. Die Autorität besteht nicht im Wissen, sondern auch im Können und im Wissen-Wollen.

Der Weg, der hier beschrieben wurde, war kein statischer, wo alles detailliert vorgeplant und unverändert durchgeführt wurde. Er verlangte sowohl von den Lehrern, aber auch von den Schülern Flexibilität, ein ständiges Reflektieren über den Verlauf und die Durchführung des Projekts, ein Umstrukturieren der Aufgaben. Öfter mussten auch die Arbeitmethoden geändert oder neue Quellen eingesetzt werden. Dieses Reflektieren und die Flexibilität sind bei jedem schülerorientierten Unterricht sehr wichtig, bei einem Projekt zur Entwicklung von reflektiertem und (selbst-) reflexivem Geschichtsbewusstsein sind sie unerlässlich. Aus dieser Überlegung heraus ist es vorteilhaft, wenn an der Arbeit mehrere Lehrer teilnehmen, eine unbeteiligte, distanzierte Beobachtungsposition, „ein Auge von außen" hilft viel bei der weiteren Planung, fördert das Reflektieren und und sorgt für die Flexibilität. Diese kooperative Arbeitsweise brachte Höhepunkte, „Sternstunden" mit sich, die Lust machen auf das nächste Projekt. Eine beteiligte Lehrerin äußerte sich in der Nachbesprechung folgendermaßen:

„Auch uns hat es Spaß gemacht, wir haben dazugelernt, sogar sehr viel dazugelernt."

Der verkaufte Zeitzeuge – Ein Erfahrungsbericht

Heinrich Ammerer

Mit jedem neuen Tag nimmt die zeitliche Distanz der jeweils aktuellen Gegenwart zur Ära des Nationalsozialismus zu. Schon liegen über 60 Jahre, beinahe ein ganzes Menschenleben also, zwischen den Verbrechen von damals und dem Geschichtsunterricht von heute – geradezu Äonen in unserer Epoche der Schnellstlebigkeit. In diesen zeitlichen Dimensionen wird selbst das größte organisierte Verbrechen der Menschheitsgeschichte zu einer stetig verblassenden Erinnerung, zu einem Andenken, das sich viel stärker mit dem – sich selbst und den Opfern gegebenen – Versprechen „Niemals vergessen!" als mit ehrlicher emotionaler Anteilnahme im kollektiven Gedächtnis halten lässt.

Dies betrifft umso mehr die Jugend. Die „hypermoralische" Generation (Heinz Dieter Kittsteiner) der 68er tat sich vergleichsweise leicht mit der emotionalen Aufarbeitung des Nationalsozialismus, sie war nahezu umklammert von der „involvierten" Generation, einigen Opfern und zahllosen Tätern. Heute sind nicht nur fast alle Opfer, sondern auch die meisten Täter tot, und die Jugend wird in NS-Fragen als „normalisiert" bezeichnet – was mancher Zyniker als Euphemismus für „indifferent" versteht. Den Jugendlichen einen Vorwurf daraus zu machen, dass sich ihr Interesse an der Thematik heute zunehmend schneller erschöpft, dürfte aber ungerecht sein: Beinahe zwangsläufig müssen Faschismus und Holocaust für sie zu abstrakten, kaum mehr greifbaren Koordinaten einer fernen Vergangenheit werden, zu einer in Denkmälern festgeschraubten Geschichte eines Leides, zu dem es immer schwerer wird, eine direkte, intensive, affektive menschliche Beziehung zu unterhalten. Geschichte muss unmittelbar zu unserer Lebenswelt sein, wenn sie unsere Empfindung erreichen will. Weshalb die moralische Gedenkverantwortung übernehmen für etwas, das man nur mehr aus dem Schulbuch, nur mehr aus Filmen kennt?

In den letzten Jahrzehnten wurde vielerorts versucht, die Lücke in der Beziehung zwischen Opfern und Jugendlichen durch den Einsatz einer „Quellengattung" zu schließen, die sich als eines der wertvollsten Instrumente der Holocaust-Pädagogik bewährt hat: Zeitzeugen. Der Zeitzeuge[1] macht die ferne und abstrakte NS-Zeit konkret und berührbar, er interagiert mit seinen Zuhörerinnen und Zuhörern, antwortet auf ihre Fragen und kann das erlebte Leid unmittelbar erahnen lassen. Er ist der lebende Beweis für unfassbares vergangenes Geschehen, ist jene Identifikationsfigur, durch die Geschichte in der eigenen Imagination spürbar wird. Ihm gelingt das, worum sich Lehrerinnen und Lehrer allzu oft vergeblich bemühen: Anteilnahme und Empathie bei den Schülerinnen und Schülern zu evozieren. In der Regel bewirkt er das ganz ohne eingeimpfte Betroffenheit, nur durch die eigene Würde, die eigene schreckliche Erinnerung, ohne Effekthascherei und künstliche Dramatik. Dem Zeitzeugen wird zumeist das entgegen gebracht, worum sich viele ältere Menschen in unserer Gesellschaft betrogen fühlen: Ein tiefer Respekt und die – manchmal auch zu umfassende und bedingungslose – Zuerkennung von Glaubwürdigkeit.

Nun sind jedoch Zeitzeugen eine Ressource, die aus biologischen Gegebenheiten im raschen Schwinden begriffen ist. Nicht nur werden in etwa zehn Jahren nur mehr wenige NS-Opfer unter uns sein, auch ihre Einsetzbarkeit als Erzähler verliert sich mit den Beschwernissen ihres Alters. Zeitzeugen-Konserven auf Celluloid oder DVD weisen einen anderen Charakter auf und entfalten andere Wirkung, ihre Mittelbarkeit schafft aber jene Distanz, die ein Fernsehschirm zwischen Betrachter und Gefilmte bringen muss.

Um an dieser Stelle – nicht ganz zufällig – Termini aus der Ökonomie zu bemühen: Die Nachfrage ist groß, das Angebot hingegen wird beinahe täglich kleiner. Dass heißt, wiederum wirtschaftlich gesprochen: Wenn die Ressource an sich verknappt, gewinnt der einzelne Zeitzeuge an Wert. Diese simple Rechnung legt die Überlegung nahe, dass sich mit interessanten

1 Bzw. natürlich ebenso die Zeitzeugin; alle geschlechtlichen Verkürzungen in diesem Text beziehen sich, sofern keine konkreten Personen bezeichnet werden, auf beide Geschlechter und werden nur aus Gründen der Einfachheit verwendet.

Zeitzeugen unter geeigneten Umständen durchaus auch Ziele verfolgen ließen, die nicht ausschließlich ideeller Natur sein müssten; dass es etwa für freie Historiker und Publizisten mithin verlockend sein könnte, sich mit der biographischen Aufarbeitung einer fremden Lebensgeschichte auch aus dem Grunde zu beschäftigen, um persönliche Vorteile daraus zu ziehen. Ist der Zeitzeuge ausreichend publikumskompatibel, die „Story" vielschichtig und mitreißend, kann es sich beispielsweise lohnen, gleich als „Zeitzeugenmanager" tätig zu werden: Dann erstellt man nicht nur Biographien, Webpages, Filme über den Zeitzeugen und seine Erlebnisse, man unternimmt auch gemeinsame Vortragstourneen, auf denen man die fertigen Produkte an den Mann/an die Frau bringt – vom NS-Opfer handsigniert, mit Erinnerungsphoto. Je anrührender die Erlebnisse des Zeitzeugen, je dramatischer die Show, je beeindruckender die dargebotenen Superlative, umso besser das Ergebnis.

Dagegen wäre nichts zu sagen, ganz im Gegenteil erscheint es sehr wünschenswert, wenn sich solche Zeitzeugenmanager auch aus eigenem Interesse angespornt sehen, ihre Entdeckungen einem größtmöglichen Adressaten- resp. Kundenkreis zugänglich zu machen. Allerdings macht sich gerade im Rahmen von öffentlichen Veranstaltungen ein unübersehbarer Interessenskonflikt bemerkbar: Das akademisch ausgehandelte, fein abgestimmte Reglement von Zeitzeugenbefragungen kämpft gegen die gröberen Fertigkost-Bedürfnisse eines zahlungskräftigen Publikums an. „Seriosität" vs. „Show" also, die ewige Guido-Knopp-Debatte: Will man die Massen gewinnen, kommen andere Regeln zur Anwendung als im akademischen Diskurs. Die geschichtsdidaktisch elaborierten Standards der Zeitzeugenbefragung werden dann schnell durch die Bedürfnisse des Showbiz unterminiert, der kritische Umgang mit Erinnerung tritt hinter die dramatische Darstellung von Ereignissen zurück, der seelischen Privatsphäre des Individuums steht die Sensationsgier eines zu begeisternden Publikums gegenüber. Die *Zeitzeugenshow* beginnt, mit Problemen und Vorzügen gleichermaßen bestückt.

Die Zeitzeugenshow: *A Travelling history salesman on tour*

Vor diesem Hintergrund ist der nun folgende Erfahrungsbericht zu sehen, der die ambivalenten Erfahrungen mit einer unlängst an der Universität Salzburg abgehaltenen Zeitzeugen-Veranstaltung wiedergibt. Als Zeitzeuge hierzu eingeladen war ein Angehöriger einer von den Nationalsozialisten unterdrückten Religionsgemeinschaft, der für seine Kriegsdienstverweigerung in drei verschiedenen Konzentrationslagern interniert gewesen war. Der Zeitzeuge wurde von seinem „Betreuer" begleitet, dem Biographen, mit dem im Vorfeld alles Wesentliche vereinbart wurde; Honorar etwa würde keines verlangt, dafür werde man im Anschluss an die Veranstaltung einen kleinen Büchertisch aufbauen. Nach zahlreichen Veranstaltungen an Schulen und Universitäten, welche die beiden in den letzten Jahren abgehalten hatten, bildeten Zeitzeuge und Biograph offenbar ein routiniert agierendes Team. Der Biograph, soviel war bald klar, bemüht sich dabei sehr um den bereits alternden Zeitzeugen, er koordiniert die Vortragstermine, nimmt ihm die organisatorische Arbeit ab, bringt ihn zu den Vortragsveranstaltungen und unterstützt ihn dort dadurch, dass er den Programmablauf moderiert.

Die Veranstaltung sollte sich, um dies vorwegzunehmen, sehr guten Besuches erfreuen, was auch auf die beiden speziellen Eigenheiten des Zeitzeugen zurückzuführen ist: Während die jüngeren Besucher vornehmlich vom Umstand angezogen wurden, dass der Zeitzeuge mit über 100 Lebensjahren einer der ältesten noch lebenden KZ-Überlebenden überhaupt ist, fand man insbesondere unter den Älteren auch zahlreiche Angehörige derselben Religionsgemeinschaft, die einen ehemals verfolgten Glaubensbruder kennen lernen wollten.

Als Vorgeschichte ist Folgendes nicht unwesentlich: Bereits einige Wochen vor dem Zeitzeugen-Abend sandte der Biograph den Veranstaltern einen Textvorschlag für deren Presseaussendung zu, bei dem sich allerdings schnell herausstellte, dass er für eine Aussendung nicht verwendbar war, bestand er doch zu einem Gutteil aus einer Anpreisung jener Produkte, die der Biograph im Zusammenhang mit dem Leben des Zeitzeugen erstellt hatte: Der *„dramatische[n] Biographie"* in neuer, erweiterter Auflage einerseits, dem ebenfalls vom Biographen produzierten *„preisgekrönten Dokumentarfilm"* andererseits. Diese im Zuge der Veranstaltung zu erstehenden Zeitzeugen-Produkte sollten erkennbar aus dem sonstigen Text herausstechen, waren also in Fettdruck gehalten und mit Rufzeichen versehen; dazu wurden ISBN, Preis und Bezugsmöglichkeit *en detail* angegeben – Telefonnummer und Emailadresse des Biographen inklusive.

Der Termin ist dann schnell avisiert, der Abend rückt näher. Der Biograph sorgt sich im Vorfeld merklich

über einen zu geringen Zulauf, er lässt den Veranstaltern rechtzeitig wichtige, bewährte Pressekontakte zukommen. Dann ist es so weit.

Geboten wird ein festes, oft erprobtes Programm: Am Anfang wird noch eine facheinschlägige Lehrende der Universität 15 Minuten lang das NS-Lagersystem und die damalige Situation der verfolgten Religionsgemeinschaft erläutern, das haben sich die Veranstalter ausbedungen und organisiert. Danach aber wird der Biograph selbst zum Mikrophon greifen und einen Vortrag über seine persönliche Beschäftigung mit dem Zeitzeugen halten, seine eigene biographische Arbeit erläutern also, etwa 10 Minuten sollte dies schon dauern. Dann endlich der eigentliche Höhepunkt des Abends: Der Zeitzeuge wird zu Wort kommen, der Biograph wird ihn 20 Minuten lang interviewen. Und weil man in einem solchen „Interview" ja nicht alles Wissenswerte über den Leidensweg des alten Herren erfahren kann, wird im Anschluss ein Ausschnitt aus dem Dokumentarfilm gezeigt, den der Biograph über den Zeitzeugen gedreht hat, genau 23 Minuten lang. Zum Schluss dann noch eine Fragerunde, damit auch das Publikum zu Wort kommen kann. Und dann: Bücherverkauf und die Gelegenheit für Souvenir-Schnappschüsse. *Les jeux sont faits.*

Mit diesem Programm wird in den Abend gestartet. Der mittelgroße Hörsaal ist schon vor Beginn der Veranstaltung brechend voll, an die 250 Besucher jeder Altersstufe sitzen auf Sitzplätzen und Stufen, der Biograph wird sie später während der Filmvorführung eigenhändig durchzählen und anschließend das Ergebnis seiner Zählung laut verkünden. Der Zeitzeuge kommt im Rollstuhl, wirkt erstaunlich aufmerksam und agil trotz seines sehr hohen Alters, eine sympathische, zugleich fast schüchtern wirkende Person, deren charismatische Erscheinung beeindruckt. Er wird auf die Bühne gehoben und zwischen dem Biographen und der Lehrenden platziert. Die versammelte Gesellschaft wird willkommen geheißen, die Lehrende hält ihren Vortrag, sachbetont, informativ, etwa 15 Minuten lang. Dann ist der Biograph am Zug.

Dass er das folgende Abendprogramm *„Vorführung"* nennt, ist ein gedankenloser Missgriff im Ausdruck, eine unbeabsichtigte Pointe, welche die spätere Inszenierung treffend umreißt. Nach einem akustischen Intro vom Band beginnt er mit einer moralischen Fanfare, spricht von *„wirksame[r] ethische[r] Bildung"*, die eine Beschäftigung mit solchen Zeitzeugen wie dem Anwesenden mit sich bringe, einem Kriegsdienstverweigerer, einzig aufgrund seines Pazifismus im KZ, mithin ein moralisches Vorbild für uns alle. *„Geschmerzt"* habe es ihn, erzählt der Biograph, dass der Zeitzeuge nach dem Krieg keine Anerkennung gefunden habe, und so habe für ihn selbst die *„größte Motivation"* zur Produktion von Biographie und Film darin bestanden, zur *„Rehabilitierung und [...] Anerkennung"* dieses außergewöhnlichen Mannes beizutragen. Etwas mehr als zehn Minuten lang erzählt er nun davon, wie er den Zeitzeugen damals kennen lernte, in welchen Archiven und bei welchen Institutionen er hartnäckig nach Material Ausschau hielt, das die Erzählungen des Zeitzeugen ergänzen und bestätigen könnte. Bei seinen Ausführungen gerät die Vita des alten Herren in den Hintergrund, vom Arbeitsaufwand, der notwendig gewesen sei, um das Buch zu realisieren, geht die Rede. Überhaupt, das Buch: Im Eigenverlag habe er es damals herausgeben müssen, was nun *„wirklich auch ein großes finanzielles Risiko"* darstellte, man spürt das Mitgefühl im Publikum aufwallen, hört im Geiste Geldbörsen quer durch den Hörsaal klicken. Das Buch wird den ganzen Abend werbewirksam auf dem Tischchen vor dem Zeitzeugen liegen, manchmal wird der Biograph kurz daraus vorlesen, nur eine Begebenheit, nur ein Zitat, irgendwo auf Seite 187 muss das sein, dann wird lange darin herumgeblättert. Aber heute, meint der Biograph, freue er sich sehr, an den vielen positiven Reaktionen der Leser habe er gesehen, dass *„es sich ausgezahlt hat"*, die Geschichte des Zeitzeugen aufzuzeichnen.

Schnell noch wird der eigene Erfolg ins rechte Licht gerückt, von der großen Tournee in Übersee wird zum Beispiel erzählt, wo die beiden an *„wirklich namhafte[n]"* Universitäten gewesen seien, und fleißig waren sie damals obendrein: 22 Veranstaltungen in vier Wochen hätten sie absolviert, insgesamt 27.000 km zurückgelegt – nicht schlecht für einen Mann, der damals schon annähernd hundert Lenze zählte.

Dann endlich das „Interview" mit dem Zeitzeugen. Die Bezeichnung ist irreführend, wenn man sich unter einem Interview eine Gesprächssituation vorstellt, bei der der Befragte mehr zu erzählen hat als der Frager. Hier ist es umgekehrt, der Biograph erzählt Passagen aus dem Leben des Zeitzeugen und hält diesem ab und an das Mikrophon hin, damit er das Erzählte kommentiere oder die Darstellung ergänze. So werden Schwänke und Anekdoten aus der Jugend des Zeitzeugen erzählt, hernach die Ära des Austrofaschismus gestreift, schließlich die grauenvollen Erfahrungen des Zeitzeugen in den Konzentrationslagern bzw. vor Kriegsende aufbereitet. Sprachliche Plakatierungen und Superlative, die an das Gemüt rühren, fehlen bei der Darbietung nie: *„Schwerste Misshandlungen"* werden vom

Biographen geschildert, *„unvorstellbare Grausamkeiten"* angekündigt, dann wieder kontrastierend des Zeitzeugen *„Sehnsucht nach Frieden und Gerechtigkeit"* beschworen, verbale Drastik allenthalben. Fast jede der erzählten Episoden folgt dabei einem ähnlichen Muster, einem Dreischritt: (1.) Der Biograph erzählt das Geschehene, meist routiniert und frei sprechend; nur einmal liest er (wieso auch immer) ein Ereignis gleich direkt aus dem Buch vor. (2.) Auf dem Höhepunkt der Geschichte ist dann der Zeitzeuge am Wort, er spendet auf Anfrage ein erwünschtes Zitat *(„... und dann hat der [xy] was zu dir gesagt?")* oder spinnt die Erzählung noch kurz bis zur Klimax weiter. (3.) Schließlich der Epilog: Der Biograph fasst die Episode eventuell noch einmal in einem Satz zusammen, er streicht bisweilen den moralischen Impetus heraus oder zieht bei harmloseren Geschichtchen noch schnell einen humoristischen Schlussstrich, hält das Publikum bei Laune, kleiner Scherz am Rande.

Manchmal ergibt sich aber auch eine Situation, die einem „Interview" nahe kommt. Dann allerdings bricht sich jener narrative Dirigismus seitens des Biographen, der auch sonst kaum kaschiert werden kann, vollends Bahn, wie etwa folgendes Beispiel illustriert:

B: [Erzählt von der Kindheit des Zeitzeugen in Bad Ischl, wo dieser u.a. den österreichischen Kaiser auf Sommerfrische erlebte] *„Der Herr [ZZ] hat nicht nur den Kaiser Franz Joseph gekannt, sondern auch seine Freundin.* [Wendet sich zum Zeitzeugen, spricht wie mit einem Kind] *Wer war denn das?"*

ZZ: „Die Katharina Schratt."

B: *„Genau. Die hat in seiner Nähe gewohnt und die hat, also vor allem nach dem ersten Weltkrieg, was hat die euch Jungen oder euch Kindern immer gegeben?"*

ZZ: *„Die hat uns Zuckerl gegeben"*

B: *„Zuckerl gegeben, ja. Sozusagen, um sich ein bisschen einzuschmeicheln bei euch, und sie hatte ja auch – und das ist ja auch ganz interessant – ein sehr exotisches Tier für die damalige Zeit. Was?"*

ZZ: *„In einem Käfig, es war ein Affe."*

B: *„Genau. Und da habt ihr als Kinder was immer gemacht?"*

ZZ: *„Wir haben ihn gefoppt. Da ist er ganz zornig geworden."*

B: [Wendet sich wieder zum Publikum]: *„Ja, also das ist auch so ein interessantes Detail. Es kann nicht jeder sagen, dass er den Affen der Katharina Schratt gefoppt hat."* [Publikum lacht].

Es sind dies die Momente, in denen mancher Zuhörer schwankt zwischen Beklemmung über die Absurdität der Situation und Mitleid mit dem „vorgeführten" alten Herren, der eigentlich hier die Hauptrolle spielen sollte und doch zum bloßen mechanischen Statisten herabgewürdigt wird. Was insbesondere verblüfft: Der Zeitzeuge wirkt während des Interviews durchaus recht hellhörig und aufmerksam; auf die späteren Fragen des Publikums wird er eloquent und überlegt antworten, sprachlich nicht immer leicht verständlich, aber geistig rege und reflektiert. Während des Interviews jedoch gewinnt man schnell den Eindruck, dass er die gewünschten Erlebnisse nur reproduziert, dass er – wie in einem Theaterstück – vorgefertigte Textpassagen aus dem Gedächtnis rezitiert. Fast scheint es, als erinnere sich der Zeitzeuge nach den unzähligen durchchoreographierten „Vorführungen" weniger an das Geschehene selbst als vielmehr an seine Erinnerung daran, oder an die Niederschrift seiner früheren Erinnerung. Als wäre der Biograph sein Gedächtnis geworden und er der Notar, der nur mehr die Richtigkeit der Erinnerungen bestätigt.

Auf die Spitze getrieben wird diese Erinnerungskultur an jenen Stellen, an denen der Biograph über die damaligen Gefühle und Gedanken des Zeitzeugen referiert und dessen narrative Funktion auf das Aufsagen von eingeprägten Gesetzestexten, Richtersprüchen und Gutachten reduziert. Ein Erlebnis (die Musterung des Zeitzeugen nach einer kurzen Phase der Freiheit im landwirtschaftlichen Zwangsdienst) wird dann beispielsweise so erzählt:

B: *„Der Arzt hat ihn untersucht, er hat ihn für untauglich, also zurückgestellt, eingeschätzt, er hatte ja von Kindheit an eine Wirbelsäulenverkrümmung, er wurde auch zweimal schon in den Konzentrationslagern gemustert und immer wieder für untauglich erklärt. Ja, da hat er gedacht, jetzt ist es für ihn vorbei, und er arbeitet eben auf diesem Bauernhof, aber: Eine Woche später musste er wieder zur Musterung, und der gleiche Arzt hat dann – ohne ihn neuerlich zu untersuchen – was gesagt?"* [wendet sich zum Zeitzeugen, präzisiert:] *„Also den Befund dir vorgelesen?"*

ZZ: *„Kriegsverwendung Fronttruppenersatz Reserve Nr. 1."*

B: [wendet sich wieder zum Publikum] *„Ja, jetzt war ihm klar, was ihm blühen würde. Er war ganz kurz zu Hause und dann wusste er, dass Kriegsverwendung, Front auf ihn wartet."*

Die Rezitierung von solcherlei Amtsphrasen durch den Zeitzeugen soll, wie man vermuten kann, wohl auch

dazu dienen, dessen ungebrochene Gedächtnisschärfe zu demonstrieren. Dabei ließen – nebenbei bemerkt – manche der dargebrachten Erinnerungen durchaus auch Zweifel daran aufkommen, ob der Zeitzeuge die Ebenen seiner Erinnerung stets auch korrekt unterscheidet; etwa wenn die beiden aus seiner Jugend (zu Beginn des 20. Jahrhunderts) erzählen und sich der Zeitzeuge daran erinnern will, dass englische Zeitungen damals über eine Dampflokomotive berichtet hätten, welche die *„unglaubliche Geschwindigkeit von 20 Stundenkilometern"* erreicht hätte, ein Tempo, das aus Sicht der damaligen Wissenschaft kaum ein Mensch würde überleben können – eine amüsante Anekdote, die sich allerdings bekanntlich bereits Mitte des 19. Jahrhunderts zugetragen hatte und die der Zeitzeuge wohl in seiner Jugend selbst erzählt bekommen hatte, für die er also keine Zeitzeugenschaft beanspruchen kann.

Das Interview geht nach etwa 25 Minuten zu Ende, und der Biograph wird nun programmgemäß einen Ausschnitt aus dem Dokumentarfilm über den Zeitzeugen vorführen, quasi als *Appetizer,* immerhin liegt die DVD einige Meter entfernt zum Verkauf bereit. Jetzt geht noch einmal der *History Salesman* mit ihm durch, fast wähnt man sich auf einer Verkaufsreise: Der Film, das wird noch einmal ausführlich erläutert, wurde ja immerhin mit einigen Preisen ausgezeichnet, die DVD besitzt gar mehrere Tonspuren und vielerlei Vorzüge wie Unterrichtsmaterialien und Bonusfilmmaterial. Auch das Buch gibt es auf Deutsch und Englisch, und – der Biograph lächelt, jetzt wird ein Geheimnis gelüftet – in wenigen Monaten sogar auf Französisch, wer möchte, kann sich sein Exemplar nach dem Kauf gleich vom Zeitzeugen handsignieren lassen. Der Gabentisch – öfters deutet der Biograph darauf – ist reich bestückt, in etwa einer Stunde wird er wie leer geräumt wirken.

Der Filmausschnitt läuft ab, er erzählt die eben gehörte Leidensgeschichte des Zeitzeugen größtenteils noch einmal. Nach dem Film erhält das Publikum die Möglichkeit, Fragen zu stellen, sie wird kaum genutzt, schon gar nicht für kritisches Nachfragen.

Schluss nun, der Vorhang fällt, bildlich gesprochen. Das Publikum spendet reichlich Beifall, man hat den Eindruck: Es hat gefallen. Der Biograph eilt noch schnell zum Vertreter der örtlichen Tageszeitung, während Dutzende zum Verkaufstisch drängen und sich mit dem geduldigen Zeitzeugen fotographieren lassen, dessen ungespielte Freude über die vielen netten Worte und Glückwünsche rührt. Es sind dies meist die älteren Veranstaltungsbesucher, darunter wohl zahlreiche Anhänger besagter Religionsgemeinschaft, manche von weit her, aus Bayern oder gar Südösterreich angereist. Dies überrascht nicht, unterhält der Biograph doch einen mehrere hundert Adressaten umfassenden Newsletter, in dem er die Daten seiner Tournee an ein Netzwerk an Multiplikatoren schickt, welche dann ihrerseits ihre Glaubensgeschwister informieren. Schnell werden noch die nächsten Termine durchgegeben: Demnächst tritt man in der Hauptschule X auf, dann in Y, dann in Z.

Unter den jüngeren Teilnehmern, meist Studenten und Schüler, sind die Reaktionen eher durchwachsen: Etliche zeigen sich regelrecht begeistert über einen anregenden und bereichernden Abend, leichte Unterhaltung abseits der üblichen akademischen Ernsthaftigkeit. Manche geben sich auch nur sehr zufrieden damit, endlich einmal *„einen so alten"* Menschen gesehen zu haben, der noch dazu so Furchtbares erlebt hat. Auf der anderen Seite bekunden viele heftig ihren Unmut über die Inszenierung, mokieren sich insbesondere über die zur *„Zeitzeugen-Vorführung"* verkommene Befragung des alten Herren, harsche Ausdrücke fallen.

Lange wird an diesem Abend noch extra muros diskutiert, über Zeitzeugenwürde und Respekt vor dem Alter, über den Wert solcher Erinnerungen und die Frage, wo eigentlich die Grenzen für die Instrumentalisierung von erlebtem Leid liegen.

Resümee

Vorderhand muss als bewundernswerte Leistung anerkannt werden, dass der Zeitzeuge in seinem hohen Alter noch die erhebliche Mühe auf sich nahm, sich für diese und andere anstrengende Veranstaltungen zur Verfügung zu stellen.

Unbestreitbar ist gleichzeitig, dass er seine Erinnerungsarbeit ohne die Unterstützung des Biographen nie in diesem Ausmaß hätte anbieten können. Dieser zeichnete das Leben des Zeitzeugen auf, er machte ihn in interessierten Kreisen bekannt, organisierte über mehrere Jahre unzählige Vorträge und ganze Veranstaltungs-Tourneen, vermittelte die Geschichte des Zeitzeugen einem Publikum, das erst mühsam umworben werden will. Seine Funktion für die Erinnerungsarbeit war also in diesem Fall unentbehrlich: Ohne Zeitzeugenmanager kein Zeitzeuge.

Außerdem ist eingängig, dass es für den Zeitzeugen angesichts seines hohen Alters eine ungebührliche Belastung dargestellt hätte, selbständig und ohne Anleitung

aus seinem Leben zu erzählen. Ohnedies wäre er dazu wohl auch kaum mehr in der Lage gewesen: Konzentrationsfähigkeit und narrative Fertigkeiten waren nicht mehr ausgeprägt genug, das Beibehalten eines roten Erzählfadens wäre ihm wohl zu schwer gefallen, dazu kämen die in diesem Alter unvermeidlichen Schwierigkeiten mit der Artikulation.

In der Interaktion mit kleinen Gruppen, etwa mit Schulklassen oder universitären Seminaren, kämen diese Einschränkungen weniger zur Geltung, man könnte sich Zeit nehmen für das Gespräch mit dem Zeitzeugen und ihn behutsam in seinen Erinnerungen herumführen. Aus nahe liegenden Gründen strebt der Biograph mit seinem Zeitzeugen jedoch keine kleine, in didaktischer Hinsicht als vorteilhaft erachtete Hörerzahl an, sondern ein möglichst großes Publikum (im Vorfeld erwähnte er, andernorts habe man einmal gar 400 Besucher um sich scharen können), und damit gehen andere Anforderungen an die Choreographie der Präsentation einher: Ein unterhaltsamer, flotter Erzählstil ist vonnöten, um ein großes Publikum bei Laune und Aufmerksamkeit zu halten, dramatisch aufgeladen muss die Darbietung an den richtigen Stellen sein, emotional mitreißend zumal, dabei ausreichend simplifiziert – Anforderungen, die der Zeitzeuge selbst nicht mehr erfüllen kann.

Dass sich der Biograph daher ein standardisiertes Drehbuch zurechtlegen musste, das ihm nicht nur die Moderation, sondern auch die Rolle eines Erzählers überantwortet, erscheint daher folgerichtig. Absolut unnotwendig aber die ständige Bemühung, seine Rolle zu überdimensionieren und die des Zeitzeugen zu marginalisieren. Über weiteste Strecken gerierte er sich als Vortragender, der über das Leben des Zeitzeugen referierte, dessen Urteile und Meinungen artikulierte, ihn selbst aber nur subsidiär zur Stützung seiner Erzählungen heranzuziehen pflegte.

Dieses Vorgehen entspringt letztlich einer Intention, die mit den ursprünglichen Anliegen und Ansinnen der Zeitzeugen-Pädagogik nur mehr wenig zu tun hat: Die spannende Geschichte des Zeitzeugen steht im Mittelpunkt, seine außergewöhnlichen und dramatischen Erlebnisse, nicht der Zeitzeuge selbst mit seinen Erinnerungen. Dies erklärt auch die ungebührliche Randrolle, die er einnehmen musste: Dabei ist es grundsätzlich einerlei, ob diese Geschichte nun vom Zeitzeugen, vom Biographen oder von dessen medialen Produkten erzählt wird, ob sie vielleicht irgendwann einem Spielfilm als Plot dienen wird oder auf einer Theaterbühne landet, sie muss nur mit größtmöglichen Erfolg an die Konsumenten gebracht und zu diesem Zweck möglichst professionell präsentiert werden. Der Zeitzeuge hat dementsprechend aus der Protagonistenrolle gedrängt zu werden, er wird zur Randfigur und von der fertigen Geschichtserzählung substituiert, einer Erzählung, die letztlich in Form von Buch und Film an den Mann gebracht werden soll.

Spätestens an diesem Punkt müssen die unterschiedlichen Interessen, die an Zeitzeugen herangetragen werden können, kollidieren: Dem Biographen muss an der Verbreitung seiner Produkte gelegen sein, die den Zeitzeugen in eine fix und fertige, spannende und gut konsumierbare Geschichte verwandeln, während die akademische Zeitzeugen-Pädagogik die Erinnerung des Menschen in den Mittelpunkt rücken möchte, an seinen Strategien interessiert ist, mit der Erinnerung an das Erlebte umzugehen und mit dem Unaussprechlichen zu Rande zu kommen. Entlang dieser allgemeinen Frontlinie ergeben sich die diskursiven Nebenschauplätze, die nun bei dieser Veranstaltung in vielerlei erregten Vorwürfen von Seiten der didaktisch Engagierten Gestalt annahmen: Dass der Biograph die Würde des Zeitzeugen durch die auf den Produktverkauf getrimmte *Zeitzeugenshow* verletze, dass ein solcher Umgang mit dem Zeitzeugen letztlich respektlos wirke und der Wert dieser „vorgekauten" Erinnerungen, zu denen der Zeitzeuge nur mehr mit dem Kopf zu nicken brauche, ein doch recht zweifelhafter gewesen sei.

Gleichzeitig fiel aber auf, dass gerade diese kritischen Stimmen ihren Unmut nicht öffentlich – etwa bei der abschließenden Publikums-Fragerunde – zum Ausdruck brachten. Sie entschuldigten ihr Schweigen später mit dem moralischen Dilemma, das der Charakter der Veranstaltung ihnen aufgezwungen habe: Auf der einen Seite – so die kritischen Stimmen – sei die Zeitzeugen-„Vorführung" in ihrer Form (und Teilen ihres Inhalts) zwar als in vielerlei Hinsicht fragwürdig anzusehen, weshalb so mancher es mit Fortschreiten der Veranstaltung eigentlich geradezu als seine Pflicht angesehen habe, in der abschließenden Publikums-Fragerunde kritische Anmerkungen und Fragen einzubringen. Auf der anderen Seite verbiete es sich schon aus Gründen der Rücksichtnahme auf den Zeitzeugen, allzu direkte Kritik zu üben: Wollte man einzelne Aspekte der Veranstaltung öffentlich in Frage stellen, etwa den Vorführungs-Charakter oder die Auswahl der Erinnerungen, würde man doch gleichzeitig den Respekt vor seinem Schicksal vermissen lassen, und das wollte man dem alten Herrn im Rollstuhl nun wirklich nicht antun. Niemand wollte in die undankbare Rolle des Querulanten schlüpfen, der den Zeitzeugen bloßstellt, indem

er ihm den Spiegel der eigenen Instrumentalisierung vorhält, der seine pädagogischen Anstrengungen mit kritizistischem Undank vergilt. Der Respekt vor dem Zeitzeugen, auch das ist eine Lehre, immunisiert die *Zeitzeugenshow* weitläufig gegen Kritik.

Allgemein betrachtet werden hinkünftig wohl zwei unterschiedliche Dichotomien bei der Reflexion über den Umgang mit *Zeitzeugenshows* besondere Beachtung verdienen müssen:

1. **Autonome Zeitzeugenerzählung vs. Angeleitetes Zeitzeugengespräch:**
   Inwieweit macht es die mangelnde „Vernehmungsfähigkeit" eines gereiften Zeitzeugen unumgänglich, die Gesprächsführung stärker an ein kundiges *alter ego* zu binden? Wie weit darf dabei dem Zeitzeugen das Heft aus der Hand genommen werden, damit noch ausreichend Authentizität vorherrscht? Ab welchem Punkt leiden Erinnerung und normative Triftigkeit unter der fremden Federführung? Und dann die Grundfrage: Wenn Pädagogik letztlich stärker auf Vereinfachung und Verständlich-Machung denn auf Authentizität beruht, sind autonome Zeitzeugenerzählungen im Rahmen öffentlicher Auftritte angesichts der narrativen und rhetorischen Hindernisse überhaupt sinnvoll? Oder sollte man angesichts schnell schwindender Publikumsaufmerksamkeit nicht lieber gleich auf die Routine und Professionalität der Moderatorenkünste vertrauen und sich einfach damit abfinden, dass der Zeitzeuge eher schmückendes Ornament einer Infotainment-Show wird?

2. **Interessen der Zeitzeugenpädagogik vs. Realinteressen der Zeitzeugenmanager**
   Bis zu welchem Grad ist es ethisch verantwortbar, die Geschichten von Holocaust-Überlebenden zum (erheblichen) eigenen Vorteil zu promoten? Welche Praktiken können dabei eine seriöse Erinnerungskultur unzulässig beeinträchtigen, wie kann man sie vermeiden oder ersetzen? Soll es überhaupt Aufgabe der Geschichtsdidaktik sein, umstrittene Praktiken der Zeitzeugenvermarktung zu inkriminieren, oder moralisiert sie hier unzulässig in fremden Angelegenheiten? Und wer beschützt uns, weiter gedacht, hinkünftig vor dem „fiktiven" Zeitzeugen, dessen Zeitzeugenschaft z.B. ebenso für die Zwecke einer zweifelhaften Geschichtsdeutung instrumentalisiert wird?

Das Resümee? Ratlosigkeit und wenig Antworten. Aber immerhin: Denkanstöße und Sensibilisierung für ein offensichtliches Problem.

Referenz

Eine Videoaufzeichnung der Veranstaltung befindet sich im Archiv des Fachbereichs Geschichte der Universität Salzburg.

„Wi isch'n sell fir di gwesen?" – Die Option Ein Oral-History-Projekt an der Mittelschule „Oswald v. Wolkenstein"[1]

Daniel Karl Mascher

Dem Beitrag liegt ein Oral-History-Projekt zum Thema „Die Option" einer 3. Klasse der Mittelschule „Oswald von Wolkenstein" in Brixen zugrunde. Zunächst werde ich auf meine ersten „naiven" Erfahrungen mit *Oral History* zu sprechen kommen, dann den Aufbau des Optionsprojekts klären, das Kompetenzförderung zum Ziel hatte. Den Ablauf werde ich in vier Abschnitten skizzieren und schließlich ein paar kurze nachbereitende Gedanken äußern.

Ein Problem – soviel sei ganz an den Anfang meiner „Plaudereien aus der Praxis" gestellt – hat sich bei diesem Projekt überhaupt nicht gestellt: Bei den Schülerinnen und Schülern, alle im Alter von etwa 13 bis 15 Jahren[2], musste ich mich nicht bemühen, in irgendeiner Weise Motivation für die Mit- und Zusammenarbeit zu wecken. Diese war von Anfang an vorhanden, und wenn ich heute daran zurück denke, hat mich das Interesse der Klasse nicht einmal überrascht, sie bestätigten höchstens meine bereits gemachten Erfahrungen.

1. Erste „naive" Erfahrung mit Oral History

Zwei Jahre zuvor hatte ich das Angebot einer Schülerin meiner damaligen 3. Klasse angenommen, die aus eigener Initiative ihren Großvater gefragt hatte, ob er nicht einmal in unseren Unterricht käme. Das alles – es war in meinem dritten Unterrichtsjahr – kam so überraschend und passte thematisch so gut in den Unterricht, dass ich gar nicht die Zeit fand, die Schüler und Schülerinnen auf das vorzubereiten, was bei so einem „Zeitzeugenbesuch" passieren konnte. Vielleicht war es aber gerade die Spontaneität, die damals so stark auf alle jene wirkte, die sich in der Schulbibliothek versammelt hatten und gebannt dem älteren Herrn lauschten, der als Südtiroler über seinen Eintritt in die Wehrmacht berichtete, über seine Erfahrungen an der Front und vor allem über die jahrelange Gefangenschaft in Sibirien. Und es waren sicherlich auch die vor aller Augen entstehenden Bilder von der Unerbittlichkeit der Erlebnisse, die fesselten, und der gemeinsame Schrecken und die Niedergeschlagenheit in eben jenem Moment, als der Zeitzeuge nach langer Gefangenschaft in Bozen aus dem Zug steigt und erfahren muss, dass seine Mutter wenige Tage zuvor verstorben ist.

Damals habe ich die Inhalte dieses Besuchs nur insofern aufgearbeitet, als ich den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gab, ihre Eindrücke zu äußern. Ich wollte den seltenen Augenblick einer so allgemeinen und ungekünstelten Betroffenheit im Unterricht nicht durch Diskussionen stören, die womöglich die wichtige Erkenntnis dieses einer „vernünftigen" Didaktik so sehr entgegenstehenden „un-vorbereiteten" Unterrichtsbesuchs abgetötet hätte: Allen Anwesenden war deutlich geworden, welche Grausamkeiten und „kleinen großen Tragödien" der Krieg auch noch im Nachhinein für die Beteiligten bereit hält.

2. Das Projekt zur „Option"

Das Thema „Option" bot sich für ein Projekt an, das auf Kompetenzförderung ausgerichtet war, weil es den Schülerinnen und Schüler in der Regel nicht ganz fremd war: Die meisten waren schon einmal damit konfrontiert worden, indem es zu Hause zur Sprache gekommen oder in der Grundschule behandelt worden war. Zudem war das Thema in den vergangenen Jahren durch Ausstellungen, Filme und Publikationen auch in der Öffentlichkeit präsent.[3]

Mit ersten Vorkenntnissen, oft auch mit einem Grundinteresse war also zu rechnen. Die Zeitzeugen jener Ereignisse sind heute etwa 70 oder 80 Jahre alt und gehören der (Ur-)Großelterngeneration an. In den Familien und Dörfern der Schüler leben noch viele der Zeitzeugen.

2.1 Ein strenger Zeitplan

Die Schülerinnen und Schüler wurden schon zu Beginn des Schuljahres gefragt, ob sie Interesse hätten, im Verlauf des 2. Semesters, wenn das Thema „Option" anstehe, ein Oral History-Projekt durchzuführen. Die Begeisterung dafür war sofort gegeben und so machte sich die 3E daran, Großeltern und Nachbarn für eine zukünftige Befragung zu verpflichten und vorzubereiten.

Bei dem hier beschriebenen Projekt wollte ich mich allerdings nicht zu sehr auf die reine Intuition verlassen – obwohl das, wie oben beschrieben, auch gut gehen kann – und gab der Klasse einen strengen Vorbereitungs- und Arbeitsplan vor, der den Zeitraum vom 01. April bis zum 17. Mai umfasste. Damit trug ich der Tatsache Rechnung, dass der Kollegin im Fach Musik Gelegenheit gegeben wurde, ihr Projekt vorher abzuschließen, und dass die Schülerinnen und Schüler die Interviews in einem sich damals zufällig ergebenden dauernden Wechsel von Schul- und Feiertagsblöcken (Ostern, Staatsfeiertag [25. IV.], Tag der Arbeit [1. V.]) führen und bearbeiten konnten.

	Zeitabschnitt	im Unterricht	außerhalb des Unterrichts
1. Abschnitt: Grundlagen im Unterricht	01.04. – 12.04. (am 14.04. wird das Musikprojekt abgeschlossen)	**Geschichte**: Einführung in das Thema „Südtirol 1918–1945" **Deutsch**: Was ist ein Interview? Wie führe/lenke ich ein Interview? Interview-Texte untersuchen Gegen Ende der Einheit (zeitliche Übereinstimmung Deutsch und Geschichte): Welche Fragen sollten in unserem Interview gestellt werden, damit die Ergebnisse einen Vergleich zulassen?	**Schüler**: fragen Verwandte und Bekannte, ob sie für ein Interview zur Verfügung stehen; es wird eine Liste der Interviewpartner und -partnerinnen angelegt **Klären**: Wer hat Aufzeichengeräte für das Interview (Mikros, Kameras, Aufnahmegeräte)? Wer von den Interviewten lässt sich filmen, wer wird stimmlich aufgenommen?
2. Abschnitt: Auf der Jagd nach Interviews	14.04. – 04.05. (dazwischen Ostern, Staatsfeiertag, Tag der Arbeit)	**Genaue Arbeitsaufträge**: 1. Interviews in Kleingruppen führen 2. Interviews inhaltlich zusammenfassen 3. wesentliche Sätze wörtlich herausschreiben 4. Möglichkeit der Präsentation überlegen Schülerinnen und Schüler tragen ihre Ergebnisse in der Schule zusammen	**Schüler:** führen die Interviews an den Nachmittagen, u. U. können Interviewpartner in die Schule eingeladen werden; Absprachen mit dem Lehrer bei möglichen Fragen **Lehrer:** steht den Schülern nur beratend zur Seite, Ausnahme: Interview am 1. Mai mit einer Dame, die bereit war, sich filmen zu lassen, die aber weit außerhalb wohnte
3. Abschnitt: Analyse und Vergleich	05.05. – 10.05.	Ausarbeitung der Arbeiten mit dem Ziel der Vorbereitung einer Ausstellung in der Schulbibliothek; Gruppenarbeiten, bei denen die Ergebnisse den anderen vorgetragen werden; man legt gemäß den gestellten Fragen Themen fest, unter denen Arbeiten jeweils zusammengefasst werden Anfertigung der Plakate für die Ausstellung	**Lehrer:** betreut die Arbeitsgruppen, steht als Berater zur Seite, bespricht mit den Gruppen direkt Ergebnisse und übt so in Kleingruppen die De-Konstruktion der Interviews und die Re-Konstruktion der Erfahrungen mit der Option in Form einer Ausstellung
4. Abschnitt: Ausstellung	12.05. – 17.05.	Präsentation des Endprodukts in der Schulbibliothek an Stellwänden; Möglichkeit der Besichtigung durch Eltern, Lehrer, andere Drittklässler	

1 Am Anfang muss erklärt werden, dass alle Namen abgeändert wurden, weil der Verfasser dieses Beitrags keine Möglichkeit hatte, alle an diesem Projekt Beteiligten um die Erlaubnis zu bitten, Inhalte zu veröffentlichen. Die Ergebnisse und Ziele des Projekts werden dadurch aber nicht beeinträchtigt.

2 Das Südtiroler Schulsystem: 3. Klasse Mittelschule entspricht in Deutschland einer 8. Klasse, in Österreich der 4. Klasse Hauptschule.

3 Ein überaus reiches und wertvolles Quellenangebot zu diesem Thema bietet der Katalog der Ausstellung des Tiroler Geschichtsvereins Bozen: Option. Heimat. Opzione. Eine Geschichte Südtirols. Una storia dell'Alto Adige. Bozen 1989.

2.2 Die Ziele

Neben der zeitlichen Organisation setzte ich mir ganz klare didaktische Ziele. Von Vornherein schloss ich aus, dass die Schüler/innen allein anhand dieses Projekts in Art einer *Re-Konstruktion* verstehen konnten (und sollten!), worum es sich bei der Option handelte. Im Gegenteil sollte für sie deutlich gemacht werden, dass sie mit der Methode der „Oral History" selbstständig historische Quellen schaffen, deren Reiz genau in ihrer starken Subjektivität liegt, und ein Ereignis (in diesem Fall die Option) vor allem von einer Seite – jener des Zeitzeugen – beleuchten, so dass ein kritischer Mensch zu einer *De-Konstruktion* der Erzählung angeregt wird.

In einem ersten Schritt wurden im Unterricht mit den Texten und Materialien des Geschichtsbuchs[4] die damaligen Ereignisse in ihren Grundzügen besprochen, so dass die Schülerinnen und Schüler mit einem Vorwissen in die Interviewarbeit gingen und befähigt waren, das dort Gehörte einzuordnen und ansatzweise zu bewerten.

Vier verschiedene Ziele wurden bei diesem Projekt angestrebt:

a) Weiterentwicklung der historischen Sachkompetenz:
Die beteiligen Schülerinnen und Schüler sowie die Besucher der von der Klasse gestalteten Ausstellung sollten erkennen, wie das Schicksal Einzelner von der Option abhing und wie sich die damaligen Ereignisse der „großen Politik" (Optionsverträge zwischen Deutschland und Italien) im Leben der befragten Südtiroler niederschlug.
Das Thema sollte aber auch im Sinne eines reflektierten Geschichtsbewusstseins nicht nur als Einzelfall erschlossen werden, sondern auch exemplarisch. Die Option sollte kategorial für einen Fall von Umsiedlungen stehen und später mit anderen (historischen) Beispielen verglichen werden können. Es sollte z.B. beispielhaft vor Augen geführt werden, wie es gelingen kann, eine recht geschlossene Gesellschaft mittels einer einzigen politischen Entscheidung zu spalten.

Ein auf Sachkompetenz bezogenes Ziel war es ebenso, die „Oral History" als eine Methode der Geschichtswissenschaft zu begreifen und Verfahrensweisen/„Handlungsscripts" kennen und über sie verfügen zu lernen.

b) und c) Erreichen von Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz:
Die Schülerinnen und Schüler sollten sich Gedanken machen, wie man eine gezielte Fragenliste zusammenstellt, sich damit Daten schafft, die untereinander vergleichbar sind (historische Fragekompetenz). Sie sollten wissen, worauf man bei einem Interview achten muss.
Sie sollten erkennen, dass die Schlüsselbegriffe der Fragen zugleich die Grundlage für die Antworten und sogar für die Auswertung der Antworten sind. Hier ging es konkret darum, wie man einen gesprochenen Text inhaltlich zusammenfasst und für andere verständlich präsentiert und wie man die Antworten in Form von Statistiken darstellt (historische Methodenkompetenz).
Sie sollten erkennen, dass die Option über Jahre hinweg das Leben in ihren Heimatorten beeinflusst hat, dass in ihren eigenen Familien Entscheidungen getroffen worden sind, die Auswirkungen auch noch auf ihr eigenes Leben hätten haben können. Sie sollen an diesem Beispiel erkennen, wie sich Propaganda und Vorurteile auswirken können. Sie sollen feststellen, dass es Erinnerungen gibt, die für Menschen heute noch belastend sind, dass es Zeitzeugen gibt, die nicht über alles reden wollen (historische Orientierungskompetenz).

d) Pädagogische Ziele – Erreichen von Sozialkompetenz:
Die Schülerinnen und Schüler sollten eigenständig in kleinen Gruppen eine Arbeit für ein gemeinsames Schulprojekt durchführen. Sie sollten ihre verschriftlichten Ergebnisse gegenseitig durchlesen und bewerten. Sie sollten gemeinsam eine Ausstellung schaffen für Betrachter, die mit diesem Thema nicht vertraut waren.
Angesichts der Tatsache, dass es sich bei den Interviewpartnern um ältere Menschen handeln musste, darf auch der höfliche Umgang mit der älteren Generation als ein Ziel dieser Kompetenzen genannt werden.

4 Bei dem im Unterricht verwendeten Lehrwerk handelt es sich um: Geschichte für Südtiroler Mittelschulen. Band 3, neu bearbeitet von Alfred Brückner, Hans Mairhofer, Marianne Mur, Roland Perathoner und Rudolf Tasser. Herausgegeben von Alfred Brückner im Auftrag des Pädagogischen Instituts Bozen. Bozen, Wien 1992 (in unterschiedlichen Auflagen).

3. Durchführung des Projekts

1. Abschnitt: Grundlagen im Unterricht

Im Unterricht sollte grundsätzlich die Entwicklung von Sachkompetenz in zwei Bereichen gefördert werden, in einem methoden- und einem inhaltsbezogenen:
1. Wie führt man ein Interview?
2. Was geschah in Südtirol in der Zeit zwischen 1918 und 1945?

Zu 1. im Deutschunterricht:
Die Schülerinnen und Schüler lernen das Interview als Form der Befragung kennen, bei dem das Fragen und der Umgang mit den möglichen Antworten genauestens vorbereitet werden muss. Der Interviewer muss sich bemühen, zu einem bestimmten Thema durch gezieltes Befragen Informationen zu bekommen. Es bietet sich an, im Lese- oder Sprachbuch oder aber aus Zeitungen und Illustrierten Interviews zu sammeln und den Lernenden als Beispiele vorzulegen.

Die Schüler bilden Gruppen, in denen drei Rollen verteilt werden: Ein Schüler wird interviewt, einer stellt die Fragen und der dritte beobachtet, macht sich gegebenenfalls Notizen und gibt nachher ein Feedback dazu, wie seiner Meinung nach das Gespräch abgelaufen ist und wie plausibel und valide ihm die Erzählung vorkommt. Die Interviewthemen werden zuvor in der Klasse festgelegt, damit die Ergebnisse einigermaßen vergleichbar sind. Es sollte danach besprochen werden, welche Fragen sinnvoll und weiterführend waren.

Die Themen, die man zu dieser Übung wählt, sollten zunächst möglichst einfach sein, möglicherweise fast banal. Hauptsache ist, dass sie für alle nachvollziehbar und bearbeitbar sind. Es bieten sich also Themen an wie: Welches war dein schönstes Spielzeug in der Kindheit? Warum war es das? Gibt es heute vergleichbares Kinderspielzeug? Wie siehst du die heutige Entwicklung im Bereich Spielzeug?
Oder: Welches war dein schönster Urlaub? Warum? Wie siehst du die Entwicklung im Bereich Urlaub?

Zu 2. im Geschichtsunterricht:[5]
Die Schülerinnen und Schüler sollen hier vor allem das Fachwissen erlangen, Zusammenhänge der Ereignisse rund um die Option zu erkennen. Ein kurzer Abriss wird gegeben, weil dieses landesgeschichtliche Thema nicht als bekannt für den gesamten deutschen Sprachraum, an den dieser Band sich richtet, vorausgesetzt werden kann.

Die Friedensverträge nach dem Ersten Weltkrieges hatten für den Tiroler Raum sehr einschneidende Folgen, denn mit dem Vertrag von Saint-Germain 1919 fiel das Gebiet südlich des Brenners an das Königreich Italien, wie es diesem vier Jahre zuvor im Londoner Geheimvertrag als Gegenleistung für den Kriegseintritt von Seiten der Alliierten zugesichert worden war. Allerdings fand die Inbesitznahme von Gebieten, die nicht direkt jenen der italienischen *Irredenta* zuzurechnen waren, wie das beim heute als Südtirol bezeichneten deutschsprachigen Gebiet zwischen Brenner und Salurner Klause der Fall war, nicht überall auf der Apenninenhalbinsel ungeteilten Beifall. Gerade die sozialdemokratischen Abgeordneten im Parlament befürchteten, dass diese Entscheidung, die sich nicht an Wilsons 14 Punkte-Plan und damit an die „Neufestlegung der Grenzen Italiens nach nationalen Gesichtspunkten" hielt, neuen Unfrieden bringen würde, da man – diesmal innerhalb Italiens – einen „deutschen Irredentismus" schuf. Dennoch wurden die Ergebnisse der Friedensverhandlungen in die Tat umgesetzt und 220.000 Ladiner und deutschsprachige Tiroler gelangten in den nationalen Verband Italiens.

Zu Beginn hatte König Vittorio Emanuele III. von Italien den Südtirolern in einer Rede den Schutz ihrer nationalen Eigenheiten zugesichert, mit der Machtübernahme der Faschisten unter Benito Mussolini 1922 kam es zu Änderungen und die Politik Italiens gegenüber seiner Provinz Bozen zielte deutlich auf eine Assimilierung der anderssprachigen Bevölkerungsgruppe ab.

Politisch setzte eine Kontrolle ein, als ab 1925 die Bürgermeister nicht mehr gewählt, sondern in den Städten und Gemeinden ein *podestà* eingesetzt wurde, der die Linie des PNF (Partito Nazionale Fascista) vertrat.

Bis Ende der 20er Jahre verbannte man zudem die deutsche Sprache aus dem öffentlichen Leben, verbot sie und übersetzte systematisch sämtliche Orts-, Familien- und Vornamen. Diese linguistisch-kulturelle Angleichung der deutschsprachigen Bevölkerung an die Norm des Staatsvolks verlangte aus der Sicht der Machthaber zu viel Zeit, weswegen man mit aller Kraft eine Italienisierung Südtirols in wirtschaftlicher Hinsicht vorantrieb: Mit Steuer- und Transportvergünstigungen schuf man attraktive Anreize, um möglichst zahlreiche italienische Industriebetriebe zur Ei-

5 Für die Zusammenstellung der damaligen Ereignisse wurden neben dem bereits genannten Schulbuch auch der erwähnte Ausstellungskatalog verwendet sowie: Steiniger, R.: Südtirol. Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart, Innsbruck 2003 und Kirchler, G./Tasser, R.: Die Option. Unterrichtseinheit für die Oberschule, herausgegeben vom Arbeitskreis Südtiroler Mittelschullehrer, Bozen 1989.

nrichtung einer Filiale in der Provinz Bozen zu bewegen. Hiermit verbunden förderte man die Zuwanderung von italienischsprachiger Bevölkerung aus anderen Teilen der Apenninenhalbinsel, so dass bereits in den 30er Jahren in Bozen die italienisch sprechende Bevölkerung die deutsch sprechende anteilsmäßig übertraf.

Diese Maßnahmen seitens des faschistischen Italien förderten stark das Zusammengehörigkeitsgefühl der deutschsprachigen Südtiroler. Diese verfolgten zudem mit Interesse die Erfolge des seit 1933 von Hitler geführten Deutschen Reichs: 1935 kehrte nach einer Abstimmung das Saarland unter die deutsche Verwaltung zurück und 1938 erfolgte der Anschluss Österreichs. Ohne damit schon unbedingt Sympathien für die Ideologie des Nazi-Regimes zu hegen, schlossen doch viele Südtiroler aus dieser Entwicklung, dass die Nationalsozialisten auch die deutschsprachige Provinz Bozen nicht vergessen würden.

Hitler war sich andererseits im Klaren, dass er ohne seinen Verbündeten Mussolini auf Dauer keinen Erfolg würde haben können, weswegen sich nach dem Anschluss Österreichs die Diplomaten der beiden totalitären Regime mit dem „Problem Südtirol" befassten. Im Juni und Oktober 1939 fanden hierzu Verhandlungen statt, mit dem Ergebnis, dass Südtirol bei Italien verblieb. Folgende weitere Entscheidungen wurden getroffen:

1. Die Reichsdeutschen hatten Südtirol innerhalb von vier Wochen zu verlassen;
2. den Volksdeutschen wurden Optionsmöglichkeiten innerhalb von drei Jahren eingeräumt, d.h. jede Familie entschied, ob sie in das Deutsche Reich auswandern wollte oder ob sie in Italien verbleiben und sich national assimilieren wollte.

Beide Diktatoren zogen für sich aus diesem Abkommen Vorteile: Hitler gewann zusätzliche Bevölkerung, die in verschiedenen Handwerken spezialisiert war, neue Soldaten sowie den Ausgleich mit dem faschistischen Italien. Zudem war ihm die entwurzelte Bevölkerung Südtirols mehr oder weniger ausgeliefert, so dass er sie „anpflanzen" konnte, wo es ihm im Sinne des Deutschtums nötig erschien.

Mussolini seinerseits erreichte eine nationale Säuberung des eigenen Staatsgebiets und – wie sich dann ergab – die Spaltung der Südtiroler Gesellschaft.

Denn tatsächlich setzte man die „volksdeutsche" Bevölkerung in der Provinz Bozen mit dieser „Wahl zwischen zwei Übeln" stark unter Druck und in Verlegenheit: Für die einen war die Entscheidung klar, dass man „ins Reich" auswandern müsse, um seine nationale Identität zu bewahren. Für die anderen wog die Bindung an die Heimat schwerer, obwohl man damit in Kauf nahm, in Zukunft italienisch reden zu müssen. Die Südtiroler Gesellschaft zerfiel damit in die Gruppen der „Optanten" und „Dableiber", die einander weitgehend verständnislos gegenüberstanden.

Ein Übriges tat die damalige Propaganda, bei deren Nutzung sich beide Lager in nichts nachstanden: Die Dableiber wiesen darauf hin, dass die Optanten im Deutschen Reich die erwarteten Landgüter im Osten zweifelsfrei nicht bekommen würden. Auf der Gegnerseite führte man zeitweise das Argument ins Treffen, die Dableiber würden durchaus nicht in Südtirol bleiben können, sondern nach Mussolinis Plänen in den Süden der Apenninenhalbinsel deportiert.

Die Abstimmungen zur Option fielen schließlich folgendermaßen aus: 14 % der Bevölkerung entschieden sich, im Lande zu verbleiben und das Heimatgefühl über das nationale zu stellen. 86% (etwa 211.799 Personen) hingegen entschieden sich auszuwandern. Bis 1943 verließen von diesen nur 75.000 (ca. 28 %) tatsächlich das Land, d.h. es gab einen großen Anteil der Bevölkerung, der zwar für eine Auswanderung gestimmt hatte, diese aber nicht umsetzte. Die politischen Ereignisse hatten sich in der jahrelangen Phase der Umsiedlungen überstürzt.[6]

Im Sommer 1943 waren alliierte Truppen auf Sizilien gelandet und begannen die Apenninenhalbinsel von Süden her zu besetzen. König Vittorio Emanuele III. entließ als Staatsoberhaupt den Regierungschef Benito Mussolini, die faschistische Partei wurde aufgelöst und am 8. September ein Waffenstillstand zwischen Italien und den alliierten Mächten geschlossen. Hitler ließ daraufhin weite Teile Nord- und Mittelitaliens besetzen, stützte Mussolinis faschistischen Nachfolgestaat am Gardasee, die *Repubblica di Salò,* und richtete in den Provinzen Trient, Belluno und Bozen die sogenannte *Operationszone Alpenvorland* ein.

Für Südtirol, d.h. die Provinz Bozen, änderte sich die Situation nun beträchtlich: Die deutschen Truppen wurden vielfach als Befreier gefeiert, weil für viele genau das eingetreten war, auf was man seit 1919 gewartet hatte. Die Option selbst war hinfällig geworden, da damit zu rechnen war, dass das deutsche Südtirol dem Deutschen Reich angeschlossen werden würde.

Aber für die betroffene Bevölkerung waren die Option und die damit verbundenen Entscheidungen durchaus

6 Ich stütze mich hierbei auf Zahlen, die im Werk von Kirchler/Tasser, S. 68, sowie auf das genannte Lehrwerk Geschichte für die Südtiroler Mittelschulen, S. 99.

nicht vergessen, denn in den so genannten „Dableibern" sah man Kollaborateure des faschistischen Systems und Verräter an der deutschen Sache. Hatte die Option also schon zuvor die Südtiroler Gesellschaft gespalten und auf eine räumliche Trennung hingearbeitet, so kam es jetzt vermehrt zu gewaltsamen Übergriffen, bei denen die eine Gruppe die andere für ihre Entscheidung bestrafte, d.h. was Mussolini als ethnische Trennung geplant hatte, wurde nun von den „Opfern" untereinander selbstständig (mit reichsdeutscher Unterstützung) weitergeführt: Für die „Dableiber" bedeuteten die folgenden zwei Jahre Schikanen, tätliche Übergriffe auf Gut und Leben sowie die Schlechterstellung bei verwaltungsmäßigen Belangen.[7] Insgesamt kam es zur Verfolgung aller, die nicht mit den Zielen des Naziregimes übereinstimmten, was angeblich auffallend viele Geistliche und Lehrer betraf.[8]

Im Mai 1945 besetzten amerikanische Truppen Südtirol, wodurch nun wiederum alle Deutschland-Optanten als diejenigen erschienen, die dem Naziregime nahe gestanden hätten. Die Gefahr einer erneuten Umkehrung der Gewalt war gegeben, doch war man in dieser Situation reif genug, die weitere Aufspaltung der Gesellschaft zu vermeiden, um die Zukunft für das Land gemeinsam zu gestalten.

Dennoch sind die Gewalttaten aus der Zeit nazideutscher Besatzung nicht vergessen und sie leben heute noch fort, weil es sich vielfach im Gedächtnis erhalten hat, wie sich die einzelnen Familien damals entschieden haben.

2. Abschnitt: Auf der Jagd nach Interviews

Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht ein Grundwissen zum Thema „Option" angeeignet hatten, sprachen wir uns über die Vorgehensweise bei der Zeitzeugenbefragung ab und stellten an einem gemeinsamen Nachmittag im Klassenzimmer bei Kuchen, Keksen und Getränken eine Liste jener Fragen zusammen, die grundsätzlich bei jedem der von uns geplanten Interviews beantwortet werden sollten, um nachher die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Als begleitender Lehrer hatte ich mir zuvor selbstverständlich über mögliche Fragestellungen Gedanken gemacht, um Tipps zu geben und um notfalls Vorschläge zu machen. Die Fragen, auf die wir uns an jenem Nachmittag einigten, wurden im folgenden Leitfaden zusammengefasst:

Natürlich mussten bei dieser ersten „offiziellen" Zusammenkunft in Sachen Interviews noch einige sehr elementare Fragen der Schüler beantwortet werden, die sich vor allem auf den direkten Umgang mit den Interviewpartnern und -partnerinnen bezogen. Zum Beispiel wollten die Schülerinnen und Schüler wissen, wie

Tipps fürs Interview zum Thema „Option"

Gebt euren Interviewpartnern/innen zu Beginn genügend Zeit zum „Aufwärmen", lasst sie zunächst über alles reden, was mit der damaligen Zeit zu tun hat. Sollten die vorgesehenen Fragen dadurch bereits beantwortet sein, braucht ihr diese nicht mehr zu stellen.
Gebt aber unbedingt darauf Acht, dass die Fragen zum Schluss beantwortet sind!

Frageliste für alle:

1. Fragen zur Person: Geburtsjahr – Ort – Familie/Beruf des Vaters/ aufgewachsen in ...?
2. Erinnerst du dich/Erinnern Sie sich noch, wie du/Sie zum ersten Mal von der Option gehört hast/haben?
3. Wie hat sich deine/Ihre Familie entschieden? In welche der drei folgenden Gruppen fällst du/fallen Sie also hinein:
   ☐ Dableiber ☐ Optant, Auswanderer ☐ Optiert, nicht ausgewandert
4. Welche Gründe waren für die Entscheidung „dableiben oder auswandern" ausschlaggebend?
5. Welche Folgen hatte die Entscheidung für die Familie bzw. wie hat die Familie die folgenden Jahre erlebt?
6. Wie war deiner/Ihrer Erfahrung nach das Verhältnis zwischen Dableibern und Optanten?

Die Zusammenfassung (schriftliche Übertragung) erstellen alle einheitlich in der 3. Person Singular. Wichtige oder interessante Zitate/Aussprüche können im Originalton in Kursiv-Schrift eingebaut werden.

7 Siehe das Zitat aus Friedl Volggers *Mit Südtirol am Scheideweg,* abgedruckt im genannten Werk von Kirchler/ Tasser, Die Option, S. 75 f., das die erniedrigende Behandlung der Südtiroloptanten sehr anschaulich darstellt.

8 Geschichte für Südtiroler Mittelschulen, S.101.

UB Eichstätt

das mit dem Siezen auf dem Fragenkatalog gemeint sei und ob sie die Großeltern während der Befragung zu siezen hätten.

Die Erklärung fiel natürlich leicht: Den Interviewten sei mit der größten Höflichkeit zu begegnen, aber es solle keine künstlichen Situationen geschaffen werden, d.h. man müsse mit den Leuten, die man kennt, so reden, wie man es sonst auch tue. Sollte es aber jemand sein, den man nicht so gut kennt, dann solle man unbedingt in der Anrede die Höflichkeitsform verwenden.

Eine andere Frage betraf den Gebrauch des Dialekts: „Muss ich mit meiner Oma Hochdeutsch reden?", fragte eine Schülerin irritiert. Ich konnte sie beruhigen, dass sie – sogar unbedingt! – den Dialekt benutzen solle, wenn sie eine Situation des Vertrauens schaffen wolle. Es war der Klasse rasch klar, dass ansonsten zu befürchten sei, dass die Oma möglicherweise in Hochdeutsch Inhalte abändern würde. Die Frage „Wie isch'n sell fir di gwesen?" war also ohne weiteres in Ordnung. In der Folge wurden die Interviews von den Schülerinnen und Schüler eigenständig geführt, einige an den Nachmittagen und Abenden der Schultage, einige an den zahlreichen Ferientagen, und immer berichteten sie mir in den verbleibenden Unterrichtsstunden mit Begeisterung, dass wieder ein neues Interview abgeschlossen war. Allerdings handelte es sich um Interviews, die sie mit ihren kleinen Diktiergeräten auf Kassetten aufnahmen, nur in zwei Fällen war es möglich, Interviewpartnerinnen zu filmen.

Zu einem Interview waren zwei Schüler sogar am 1. Mai gemeinsam mit mir aufgebrochen, weil es sich um eine Dame handelte, die in einiger Entfernung wohnte, sich aber bereit erklärt hatte, sich filmen zu lassen! Diese Filme wurden nachher gesondert in die Ausstellung eingebaut.

Als erstes Produkt waren somit die Zusammenfassung der Interviews herzustellen, wobei man selbstverständlich nicht von wirklichen Wort-für-Wort-Transkriptionen sprechen darf, was im Rahmen dieses Projektes nicht möglich und auch nicht zielführend erschien: Die Schülerinnen und Schüler sollten die Tonbänder aufmerksam auf die Fragen hin untersuchen sowie auf sonstige interessante Details, damit nachher die Ergebnisse für alle vorlagen.

Im Folgenden stelle ich drei Beispiele für solche Zusammenfassungen vor, die von den Bearbeitern jeweils etwas anders gestaltet wurden. In dieser Art waren etwa 15 gut lesbare Interviews entstanden, die dann in der Ausstellung verwendet werden konnten.

Beispiel A:[9] Allgemeine Daten zur Person
Name: Maria Pfattner Geburtsjahr: 1924

Maria Pfattner wuchs auf einem Bauernhof bei Klausen auf, ihr Vater war Bauer und sie heiratete ebenfalls auf einen Bauernhof.

1. **Frage:** *Erinnerst du dich daran, als du das erste Mal von der Option gehört hast?*
   Als sie 15 Jahre alt war (1939), hörte sie das erste Mal von der Option. Sie erzählt, dass damals die Leute viel Propaganda für die Deutschen machten und nicht viel für Italien, meine Oma war damals zu Hause und half auf dem Hof.
2. **Frage:** *Welche Gründe waren für die Entscheidung dableiben oder auswandern ausschlaggebend?*
   Ein sehr wichtiger Aspekt für das Auswandern war, dass man glaubte, dass man draußen nicht mehr so viel arbeiten müsste und dass man ein besseres Leben hätte. Ein sehr wichtiger Aspekt fürs Dableiben war, dass man fremden Leuten nicht einfach den Hof überlassen wollte. Omas Eltern waren für das Auswandern, wegen der ganzen Propaganda wussten sie nicht mehr, was sie jetzt glauben sollten und was nicht. Und wenn nicht der Krieg aufgehört hätte, wären sie ausgewandert, in Latzfons sind mehr als die Hälfte ausgewandert.
   Viele von denen, die ausgewandert sind, sind wieder zurückgekommen.
   Die Familie meines Opas war auf jeden Fall für das Hierbleiben, sein älterer Bruder wollte aber auswandern, dann wurde er jedoch zum Krieg gerufen und da verlor er ein Bein und so blieb er auch zu Hause bei seiner Familie.
3. **Frage:** *Welche Folgen hatte die Entscheidung für dich und deine Familie?*
   Nach der Option war es wieder gleich wie zuerst, man hat sich mit der Familie wieder ausgesöhnt, wenn es vorher Streit gab und auch mit Freunden hat man wieder Frieden geschlossen.
4. **Frage:** *Wie war deiner Erfahrung nach das Verhältnis zwischen Dableibern und Optanten?*
   Es kam auch zu Konflikten zwischen den Kindern und den Erwachsenen, die Dableiber wurden dann immer als „Wallische fokn" bezeichnet und die, die auswanderten, als „Daitsche fokn", aber das war meiner Oma völlig egal.

9 Es soll an dieser Stelle noch darauf hingewiesen werden, dass die Interviews natürlich sprachlich überarbeitet wurden, dass sich aber weiterhin einige umgangssprachliche Wendungen finden. Diese wurden auch von mir nicht ausgebessert, weil die Schülerinnen und Schüler bei dieser schwierigen Arbeit selbstverständlich den Tonfall der Interviewten übernahmen.

Beispiel B:

Interview mit Maria Messner Profanter zum Thema Option: Sie ist 1920 in Villnöss geboren und dort auch aufgewachsen. Sie lebte auf einem Bauernhof und war die erste von 11 Kindern, von denen aber nur 7 überlebt haben. Ihre Familie war sehr musikalisch und es war nie langweilig, weil es immer etwas zu tun gab.

Auf die Frage, wann sie zum ersten Mal das Wort „Option" gehört hat, antwortete sie, dass es im Frühjahr 1939 gewesen sei. So richtig zum Thema wurde der Begriff aber erst im Herbst desselben Jahres. Im November war dann die endgültige Wahl. Natürlich wurde erst durch Propaganda für das Dableiben und Auswandern geworben. Es waren öfters Versammlungen und jede Gruppe wollte soviel Leute wie möglich für sich gewinnen.

Ihre Familie entschied sich dann nach langem Hin und Her fürs Auswandern. Es hieß nämlich, dass die Dableiber in den Süden Italiens abwandern müssten, so dachten sich die meisten im Tal: „Wenn wir schon auswandern müssen, dann nach Deutschland". Denn ungewiss war das eine wie das andere. Im Tal stimmten nur 2 % für das Dableiben. Nach den Wahlen, als die Italiener gesehen hatten, dass fast ganz Südtirol für Deutschland stimmte, machten sie Neuwahlen und besagten darin, dass die, die für Italien stimmen würden, im Land bleiben dürften. Da änderten aber nicht mehr viele ihre Meinung, weil niemand wusste, was wahr und was nur Lügen waren. Auch im Tal wählten nur mehr wenige um. In ihrer Familie waren aber alle gleicher Meinung, nämlich für das Auswandern, denn dieser Meinung war ihr Vater, und so hielten sie es auch für richtig, auch darum, weil die Kinder noch nicht volljährig waren.

Sie kann sich aber noch an eines gut erinnern, nämlich als ihr Vater vom Wählen zurückkehrte, war der Rest der Familie beim Rübenausziehen. Er kam zu ihnen herüber und sagte: „So leit, iez honn i 's Todesurteil unterschriebn!" Die Kinder verstanden aber nicht, was er damit meinte. Zum Glück ist es aber nicht zum Auswandern gekommen. Für die jungen Leute war das Auswandern in dem Sinn eigentlich nicht tragisch, denn man konnte da ein neues Stück Welt entdecken, die Leute im Tal kamen ja kaum einmal nach Brixen.

Das Verhältnis zwischen den Dableibern und den Auswanderern war aber nicht so schlimm. Die älteren Leute litten eher darunter, weil eben jeder bei der erstbesten Gelegenheit „Es seit jo eh olls Walsche und es tiat jo eh alls lei 's Walsche" gesagt wurde. Als dann die Deutschen einmarschierten, fühlten sich die Optanten bestätigt. Da hatten es die Dableiber erst recht schwer. Mancherorts wurden zwar Fenster eingeschlagen, zusammengeschlagen wurde aber niemand.

Heute denkt Frau Profanter so über die Option: Wir wurden von den zwei Diktaturen unterdrückt, deshalb war es eine schwere Zeit, die noch lange nachwirkte. Es hätte nicht sein müssen.

Beispiel C:

1. Name: Anna Hofer Geburtsdatum 1942
   Geburtsort: Gereut Beruf des Vaters: Bauer
2. Das erste Mal hörte Frau Anna Hofer von der Option durch die häufigen Diskussionen ihrer Eltern. Ihr Vater hat sich immer sehr darüber aufgeregt, denn er war immer 100%iger Dableiber. Da auf dem Berg die Mehrzahl sich für die deutsche Sprache entschieden haben, war auf die Dableiber ein richtiger Hass aufgebaut. Und dies ging so weit, dass ihr Vater nicht mehr im Dorf zur Heiligen Messe gehen konnte, denn dort wurde er als „welsches Schwein" bezeichnet.
3. Sie entschieden sich für das Dableiben.
4. Ihr Vater war so in seiner Heimat und in seinem Hof verwurzelt, so dass er sich für 100%iger Dableiber entschieden hat. Ein weiterer Grund fürs Dableiben war auch, dass sich ihr Vater einfach nicht vorstellen konnte, dass Bauern aus der Ebene,[10] die noch nicht einmal auf Bergen gearbeitet haben, Bergbauern werden sollten. Für ihn war es eine pure Hetzerei.

5. + 6. Sie wurden von der Dorfgemeinschaft ausgeschlossen und verspottet. Ihr Vater konnte dies nie richtig vergessen. Für sie selber war das auch eine sehr schwere Zeit, denn man musste einen Teil der Ernte abliefern. Die Nachbarskinder ließen sie nicht mitspielen und verspotteten sie immer.
   Einmal hat ihre Großmutter einen geflohenen Soldaten im Stadel versteckt, ihm etwas zu essen gegeben und ihm für eine Nacht Unterschlupf geboten. Sie hat ihm neue Kleidung gegeben und seine verlauste ins Feuer geworfen und gab ihm noch ein hartes Brot für die Weiterreise mit. Doch ein Nachbar wollte etwas gesehen haben und drohte ihr, sie anzuzeigen, „damit sie nach Dachau kommt und verhungern und verrecken sollte."

10 Bauern aus der Poebene, die in die leer gewordenen Höfe nachziehen sollten.

3. Abschnitt: Die Analyse und Vergleich:

Es folgte eine intensive Arbeitsphase im Klassenverband. Ein Ziel war die Re-Konstruktion der Erfahrungen der Familienmitglieder mit der Option und die Darstellung der Ergebnisse in einer Ausstellung. Der Arbeit an der Ausstellung sollten wichtige Arbeitsschritte vorausgehen:

- die Zusammenfassung des Interviews.
- eine erste De-Konstruktion der Erzählungen, angestoßen durch den Vergleich der Interviews.

Die Aussagen der Zeitzeugen wurden für die Ausstellung entsprechend unserer Leitfragen zusammengestellt. Zum Beispiel wurden unter häufiger Verwendung des Computerraums Statistiken erstellt. Die Interviews wurden durch eine Auswahl von Bildern illustriert, die die Schüler sich aus Büchern heraussuchen mussten.

Als Form der Präsentation wurden Plakate gewählt, die aber in irgendeiner Weise „interaktiv" benutzt werden sollten, d.h. sie sollten bei der Ausstellung nicht nur betrachtet werden, was auf die Dauer langweilig wird. Es sollte vielmehr über das Gesehene und Gelesene diskutiert und es sollten eigene Erkenntnisse gewonnen werden, die über die einzelnen Aussagen der Zeitzeugen hinausgehen sollten.

Die Besucher sollten angeregt werden, die Aussagen aus den Interviews, die ihnen vorstellt wurden, zu analysieren, zu de-konstruieren. Mit der Art, wie die Ausstellung gestaltet wurde, vor allem mit Arbeitsblättern zu den einzelnen Stationen, sollte das gefördert werden.

Was im Nachhinein betrachtet noch fehlte, war die direkte Möglichkeit der Besucher aus anderen Klassen, ihre eigenen Geschichten von der Option, die sie von daheim kannten, in die Ausstellung einbringen. Es wäre natürlich gut gewesen, jemanden aus unserer Klasse in die Ausstellung „abzukommandieren", der dort für Anfragen und Anregungen zuständig sein sollte, allerdings waren wir uns schnell im Klaren, dass uns dies aus Zeit- und Aufsichtsgründen nicht möglich sein konnte.

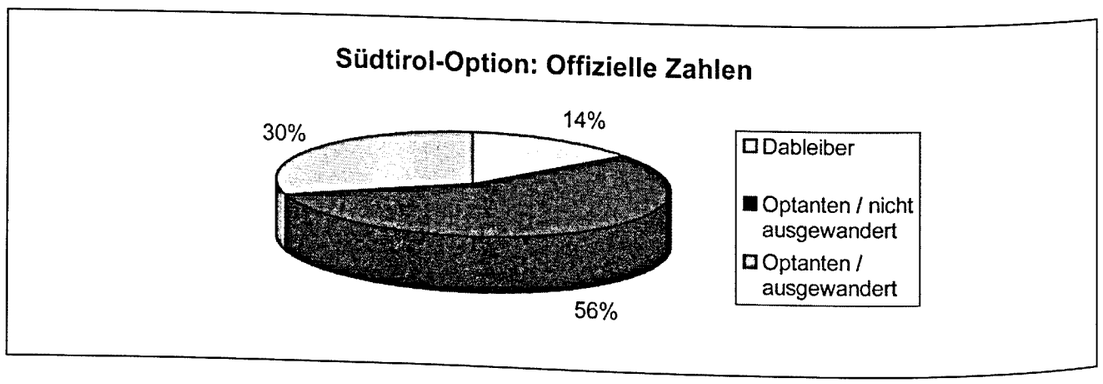
Es wurden insgesamt fünf Plakate gestaltet mit den jeweiligen Schwerpunkten:

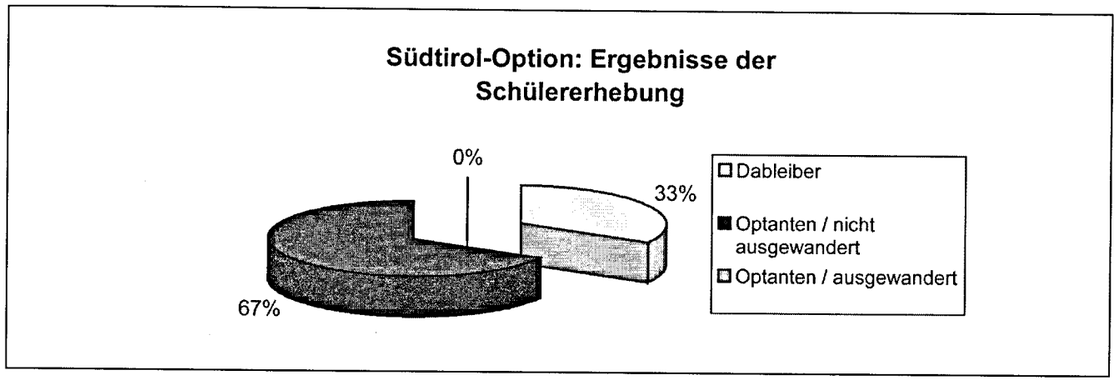
1. Statistiken zu offiziellen Zahlen sowie zu den in der Erhebung gewonnenen eigenen Zahlen (Anteil der Optanten; Alter der Befragten etc.).
2. Propaganda und Gerüchte: Womit beginnt die Option? Wie waren die äußeren Umstände?
3. Gründe dafür und dagegen: Welche Gründe geben die Befragten an?
4. Welche Folgen hatte die Option für die Befragten?
5. Darstellung der zerrissenen Gesellschaft, die die Option hinterließ.

Die Aussagen aus den einzelnen Interviews waren über die gesamten Stellwände derart verteilt, dass sie zu den jeweiligen Themenbereichen inhaltlich besonders viel aussagten.

Leider haben sich die Plakate nur teilweise erhalten, weswegen an dieser Stelle nur einzelne Beispiele der von den Schülerinnen und Schülern erstellten Statistiken sowie die Arbeitsblätter, die als Leitfaden für die Auseinandersetzung mit der Ausstellung erarbeitet worden waren, vorgestellt werden können. Diese Aufgaben wurden in der Folge auch von einigen anderen 3. Klassen bearbeitet, die die Ausstellung besuchten.

Die beiden Statistiken zeigen die offiziellen Zahlen zur Option sowie das Ergebnis der eigenen Befragung. Die Schüler sollten angeregt werden zu überlegen, warum das eigene Ergebnis so abweichend ausgefallen war:





a) Warum so viele Optanten? – Das Argument von der Verschleppung nach Süditalien muss gewirkt haben!
b) Warum ist niemand von den Befragten wirklich ausgewandert? – Die Befragten waren zu 95% Bauern. Da die Option nur langsam voranschritt, wurden erst jene Familien umgesiedelt, die keinen Grundbesitz hatten.
c) Die Zahl der Optanten ist laut der Schülerbefragung viel niedriger als laut der offiziellen Zahlen. Was könnte jemanden dazu bewegen, die Option zu leugnen? – Vielleicht ist es im Nachhinein peinlich zuzugeben, dass man sich lieber nach Nazi-Deutschland begeben hätte, als zu bleiben. Zu bedenken ist allerdings: Die ganze Wahrheit über das damalige System kam erst nach 1945 ans Tageslicht.

2. Zweites Ergebnisbeispiel aus der Ausstellung: Welches Alter hatten die Befragten zur Zeit der Option 1939/1940?:

Geburtsjahrgänge der Befragten: 1911 (1x); 1920 (3x); 1922 (1x); 1924 (1x); 1925 (2 x); 1926 (2x); 1928 (1 x); 1933 (1x); 1934 (1x); 1935 (1x); 1942 (1x).

Bei dieser Aufstellung zeigt sich deutlich, dass der überwiegende Teil der Befragten wohl tatsächlich bereits „wach" an den Ereignissen rund um die Option Anteil genommen hatte. Allerdings war einer Schülerin ein kleiner – für unsere kritische Auseinandersetzung mit Oral History aber sehr hilfreicher – Fehler unterlaufen: Wenn man nämlich schon den 1935 geborenen Interviewpartner nur bedingt als Zeitzeugen gelten lassen kann (er war zur Zeit der Option gerade 4-5 Jahre alt!), so kann man das bei der 1942 geborenen Oma gänzlich ausschließen, denn – auch wenn sie von den Entscheidungen ganz unmittelbar betroffen war – hatte sie doch selbst erst durch andere von den Ereignissen erfahren. Dennoch haben wir diese „Zeitzeugin" in der Ausstellung gelassen, eben um die genannte Erkenntnis darzustellen.

3. Drittes Ergebnisbeispiel: Von den Schülerinnen und Schülern isolierte Sätze zur Gegnerschaft zwischen „Dableibern" und „Optanten" (eine Auswahl):

- „Natürlich kam es auch zu Konflikten zwischen den Kindern, die Dableiber wurden immer als ‚Walsche'[11] bezeichnet."
- „Die Auswanderer kamen mit den Dableibern nicht zurecht. Es gab ständig Streitereien. Die Dableiber wollten nicht, dass man sie einen ‚Wallischen' nennt und die Auswanderer wollten nicht ‚Nazis' genannt werden."
- „Zwischen Dableibern und Auswanderern entfachte sich ein unerbittlicher Streit. Engste Freunde wurden zu Feinden und konnten sich nicht mehr vertragen. Sogar zwischen verwandten Familien kam es zu Streitereien. Kinder und Erwachsene der sogenannten Auswanderer beschimpften die Dableiber mit ziemlich krassen Ausdrücken wie ‚walsche Focken'[12] ..."
- „Ihrer Meinung nach haben die Dableiber schon manchmal auf den Optanten herumgehackt."
- „Das Verhältnis zwischen den Dableibern und Optanten war nicht gut. Zwischen den Kindern sei dies aber kein Problem gewesen."

11 „Walsch" bedeutet im Ursprung „Romanisch", wird aber im Südtirolerischen als Schimpfwort für die Italiener benutzt.

12 „Focken" ist Südtirolerisch für Schweine.

4. Abschnitt: Die Ausstellung

Die Ausstellung präsentierte sich schließlich in zwei Teilen: Zum einen wurden die Plakate und Interviewauszüge auf drei doppelseitigen Stellwänden in der Schulbibliothek aufgestellt. Zum anderen wurde den Kollegen die Gelegenheit gegeben, die beiden Filme auszuleihen, um sich die Interviews kritisch mit ihren Schülerinnen und Schülern anzuschauen. Um einen Eindruck von der Ausstellung und den Filmen zu geben, sind im Folgenden die Arbeitsblätter zur Arbeit mit den Produkten und Ergebnissen der 3E abgedruckt (s. Anhang).

Eine Ausstellung zu machen, die nicht einfach Ergebnisse zeigt, sondern zum reflektierten Umgang mit Ergebnissen anregt, war eine Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler, die ihnen besonderen Spaß machte. Sie wollten sehen, ob auch die Besucher aus den anderen Klassen „zwischen den Zeilen lesen" und quer denken konnten.

Es ging dabei aber nicht darum, die Interviewpartner vorzuführen. Das Ziel war vielmehr, zu verstehen, wie sie und ihre Familien sich in der Optionszeit verhalten hatten, wie sie sich heute als Interviewpartner verhielten. – Die Frage: Was hätte ich getan? stellen sich die Schüler immer wieder, auch die, was mit ihnen wäre, wenn die Großeltern wirklich auswandern müssen hätten.

Die gefilmten Interviews:
Natürlich bietet ein als Film vorliegendes Interview ganz andere Möglichkeiten als eine schriftliche Zusammenfassung. Auch zu den Filmen wurden Arbeitsblätter zur Bearbeitung entwickelt (s. Anhang).
Die anderen Klassen wurden durch einen Aushang im Klassenzimmer dazu eingeladen, sich die Ausstellung anzuschauen. Zu den Filmen habe ich als Kollege für die anderen Geschichtslehrer eine Sondererklärung angefügt:

1. Ein Videofilm „Frau Gasser aus Kastelruth" ca. 6 Minuten – mit Arbeitsblatt: Es bietet sich an, diesen Film wegen seiner Kürze zweimal anzuschauen und ihn jeweils getrennt nach Inhalt und Methode zu beleuchten. Achtung!! Am Ende wiederholt sich die Einleitung noch einmal, dann fängt die Interviewerin an, die Dame zu allgemeinen Zuständen damals zu befragen.
2. Eine DVD „Frau Unterlechner aus Afers", ca. 17 Minuten – mit Arbeitsblatt: Das Interview habe ich selbst geführt, weil die Dame mit einem solchen „impeto" ans Werk ging (sie hatte sich beim Nachbarn über die Option Infos geholt und in einer Liste vorliegen, die sie nach und nach ablesen wollte, so dass nur mein starker Gegenwille sie in eine annehmbare Interviewsituation „pressen" konnte.

4. Gedanken am Ende

Es fiel während der gesamten Laufzeit des Projekts auf, dass die Schülerinnen und Schüler einen großen Ehrgeiz entwickelten, ein eigenes Produkt herzustellen, das einigen Quellentexten im Geschichtsbuch oder den Zeitzeugenberichten, die man für gewöhnlich im Fernsehen sieht, im Grunde genommen an nichts nachstand. In diesem Fall spielte es für die Motivation zweifellos auch eine Rolle, dass die meisten mit ihren Interviewpartnern und -partnerinnen in irgendeiner Weise verwandt, gut bekannt und vertraut waren, so dass die auf Tonband, Papier und Filmband fixierten Aussagen eine besondere Relevanz für die ganz persönliche Geschichte hatten.

Die Notwendigkeit, „quer zu denken" und zu hinterfragen, kam den Schülern erst durch den Vergleich zu Bewusstsein. Dass ich dies eingeplant hatte, ist der große Unterschied des hier vorgestellten Projekts zu meinem ersten naiven Versuch mit Zeitzeugen. Damals hatte der Authentizitätsbonus so dominiert, dass an eine weitere Auseinandersetzung gar nicht zu denken war.

Vielleicht, weil es sich oft um die eigenen Großeltern handelte, war das Ziel der Auseinandersetzung von Anfang an De-Konstruktion und nicht De-Struktion. Auch wenn Stellen herausgefunden wurden, die so nicht stehen bleiben können, war weder Beschuldigen noch Unter-den-Teppich-Kehren das Ziel, sondern Verstehen.

Die Aufgabe, auch die Partnerklassen zum Denken anzuregen, wurde als Herausforderung aufgegriffen und, wie die Arbeitsblätter als Ergebnisse zeigen, gut gemeistert. – Die Schüler meiner Klasse wurden von den anderen Mitschülern z.T. als Experten gefragt, zum Teil wurden sie auch mit weiteren Informationen versorgt, z.B. über Optanten, die wirklich gegangen sind und später zurückkamen bzw. „draußen geblieben" sind.

Anhang: Arbeitsblätter als Leitfaden für die reflektierte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Interviews:

Arbeitsblatt zur Ausstellung „Die Option" der Klasse 3E

Hier bekommst du einen Leitfaden mit Fragen zu unserer Ausstellung. Gleich zu Anfang solltest du dir aber gemeinsam mit deiner Klasse den Begriff „Oral History" genauer anschauen. ***Was bedeutet er übersetzt?***
Jeder der Oral History betreibt, stellt eine Geschichtsquelle her, entweder im Film, auf einem Tonträger zum Anhören oder in schriftlicher Form. Du hast andere Quellen bei Durchlesen deines Geschichtsbuchs kennen gelernt, z.B. Überbleibsel der Steinzeit, Bildquellen in Form von Gemälden und Fotos oder auch schriftliche Quellen in Art von Originaltextausschnitten.
Was glaubst du, wo liegen bei dieser durch Interviews gewonnenen Geschichtsquelle

Vorteile	***Nachteile?***

Dieses Arbeitsblatt soll dich aber nicht nur allgemein mit dieser Geschichtsmethode konfrontieren. Natürlich sollst du dir auch die Ausstellung der 3E anschauen, hinterfragen und mit ihr arbeiten.

Plakat 1 – Statistiken

- Aus welchen sozialen Gruppen und woher stammen die befragten Personen? Welchen Einfluss könnte das auf das Ergebnis der Befragung gehabt haben?
- Wer von den Befragten gilt für euch als Zeitzeuge?
- Die offiziellen Zahlen zur Option in Südtirol weichen stark von denen dieser Befragung ab. Mutmaße einmal, was hierfür der Grund sein könnte. Könnte das mit der Herkunft der Befragten zu tun haben? Oder mit ihrer heutigen Sicht auf die Dinge? – Oder ist das einfach Zufall?

Plakat 2 – Propaganda und Gerüchte

- Wie alt waren die befragten Personen im Durchschnitt, als sie erstmals von der Option hörten? Durch wen haben sie davon erfahren? Was zeigt das?
- Viele sprechen von Propaganda – und die bearbeitenden Schülerinnen haben hier so ungenau gearbeitet, dass sie die Definition überklebt haben (So etwas passiert, wenn man nicht ganz bei der Sache ist). Suche eine Definition des Begriffs in einem Lexikon: ...
- Mit welchen Argumenten hat man versucht, die Südtiroler fürs Dableiben oder fürs Auswandern zu gewinnen? Wussten die Südtiroler, dass es sich um Propaganda handelte?

Plakat 3 – Option zur Abwanderung: Gründe dafür und dagegen

- Lies dir die verschiedenen Gründe durch, die die Menschen damals zu einer Entscheidung bewogen haben. Fasse sie zusammen.
- Sind die Gründe für dich nachvollziehbar (Welche Berichte hierzu kennst du aus deiner eigenen Familie)?
- Wenn du die damaligen Gefühle der Südtiroler mit einem Wort zusammenfassen solltest, was fällt dir ein?

Plakat 4 – Die Folgen sind zu tragen

- Welche Folgen hatte die eigene Entscheidung für die Südtiroler? Findest du auf den Plakaten genauere Aussagen dazu?
- Was sagt die offizielle Statistik aus? Auf was bezieht sich diese Zahl, auf die Optionsfolgen oder auf anderes? Suche dazu in den Interviewtexten auf der Stellwand Aussagen. (Du wirst sehen, es gibt wenige!! Woran kann das liegen?)

Plakat 5 – Konflikte

Auf diesem Plakat findest du jede Menge Aussagen zum Verhältnis von Dableibern und Optanten.

- Mit welchen Adjektiven kann man diese Auseinandersetzung beschreiben?
- Mussolini hat versucht die Südtiroler Gemeinschaft zu schwächen. Wie ist es ihm gelungen?

Arbeitsblatt zum Videofilm „Interview mit Frau Gasser aus Kastelruth zum Thema Option"

Inhaltlich

- Was erfährst du über die Kindheit und Jugend der interviewten Dame? Kennst du ähnliche Erzählungen von deinen Großeltern oder anderen Anverwandten?
- Warum haben sich die Eltern von Frau Gasser für eine Auswanderung nach Deutschland entschieden?
- Frau Gasser berichtet von einem Gespräch mit einer Schulfreundin über die Option. Worum ging es dabei? Warum hatte sie den Eindruck, die Entscheidung für eine Auswanderung hänge auch vom Geld ab?[13]
- Wie sind nach der Erfahrung von Frau Gasser Optanten und Dableiber miteinander umgegangen?

Methode

Dein Lehrer/deine Lehrerin legt dir den für die Interviews vorbereiteten Fragebogen der Klasse 3E vor.

- Warum hat sich die Klasse für diese Fragenfolge entschieden? Wie bewertest du sie? Was würdest du anders machen?
- Wie bewertest du die Art und Weise, wie die Schülerinnen das Interview geführt haben? Was haben sie gut gemacht, was müssen sie noch üben?
- Worauf kommt es deiner Meinung nach bei einem guten Interview an?

Verhalten der Interviewpartnerin

Es ist gar nicht so leicht, Zeitzeugen zu finden, die sich für eine Befragung zur Verfügung stellen – und schon gar nicht jene, die sich filmen lassen.

- Welche Schwierigkeiten kann es bei einem Interview mit einem Zeitzeugen geben?
- Wie bewertest du Frau Gassers Aussagen zur Option und zu ihrer Kindheit und Jugendzeit? Wo kann man den Aussagen bedenkenlos folgen, wo muss man diese unbedingt relativieren?

Arbeitsblatt zur DVD „Interview mit Frau Unterlechner zum Thema Option"

Inhaltlich

- Wie hat Frau Unterlechner die Zeit der Option erlebt?
- Wie hat ihre Familie optiert und was waren hierfür die Gründe?
- Wie beschreibt sie das Verhältnis zwischen Dableibern und Optanten?

Methode

- Wie wurde dieses Interview geführt? Schau dir dazu die Umgebung und die Gesprächssituation an. Welche Vor- und Nachteile fallen dir auf?
- Was fällt dir an der Art auf, wie der Interviewer die Fragen stellt? Findest du das sinnvoll? Wenn nicht, was sollte man anders machen?
- Worauf kommt es deiner Meinung nach bei einem guten Interview an?

Verhalten der Befragten

- Wie bewertest du die Aussagen der interviewten Dame? Liefert sie viele Informationen?
- Antwortet sie gezielt auf Fragen?
- An welchen Stellen sollte man mit ihren Beiträgen vorsichtig sein? Warum?

13 Auch von diesem Interview liegt eine verschriftlichte Form vor. Darin wird Frau Gasser zitiert: ... einmal, so hat sie erzählt, hat eine Schulkameradin gesagt: „Ihr müsst auswandern, wir nicht, weil wir haben einen großen Bauernhof und ihr habt nicht einmal 10 Kühe."

„Schulgeschicht' aus Zeitzeugensicht" Annalen – Längsschnitte – Reflexionen Das Konzept einer Jubiläumsausstellung

Franz Georg Melichar

1.0 Genese der Ausstellung – Vom Allgemeinen zum Besonderen

In Zeiten von Schuljubiläen ist es das Anliegen von Schulleitern besonders von Sekundarschulen, der Schule gebührende Öffentlichkeit zu verschaffen. Anlässlich solcher Feiern sollen Qualität und Leistungen der Anstalt der lokalen Gesellschaft vorgestellt werden und damit auch in ihr Bewusstsein dringen. Festveranstaltungen mit entsprechenden Vorträgen und Vorführungen, aber auch Konzerte von Schulorchestern und sportliche Ereignisse werden ins Auge gefasst. Als weitere Möglichkeit ergibt sich die Aufarbeitung der Schulgeschichte, anhand von mehr oder weniger ungeordnet in der Schule vorhandenem Material aus der Vergangenheit der Schule. Ein „verdienter" Historiker aus dem Lehrkörper könnte einen Beitrag für den Jahresbericht schreiben, der Einblick in die wichtigsten Ereignisse von der Gründung der Schule bis zum heutigen Jubiläum gibt. Besser noch wäre eine repräsentative Ausstellung mit demselben Thema in den Gängen des Gebäudes.

Jetzt ist der Augenblick gekommen, die Gunst der Stunde zu nützen, einerseits den Wünschen der Schulführung entgegenzukommen und damit auch entsprechende Unterstützung zu erhalten und andererseits mehrere Klassen in ein Projekt einzubinden, das die Auseinandersetzung mit lokaler und regionaler Geschichte intensiviert und dabei die Förderung der historischen Kompetenzen und eines reflektierten Umgangs mit Geschichte zum Ziel hat. Sechs bis acht Lehrer, nicht nur Historiker, des Innsbrucker Reithmann-Gymnasiums haben 2005 versucht, in einer Ausstellung zu *40 Jahre Reithmann-Gymnasium,* sich den oben genannten hehren Zielen anzunähern. Man war sich von Anfang an einig, dass Zeitzeugeninterviews den Kern dieser Ausstellung bilden sollten. Vor allem über die intensive Beschäftigung mit Oral History sollte die Förderung des reflektierten Geschichtsbewusstseins gelingen.

Das Projekt war einer Reihe von „Notwendigkeiten" verpflichtet, denen man allen genügen sollte:

- Das Endprodukt sollte eine Ausstellung sein, der die Schulgemeinschaft (Eltern, Lernende und Unterrichtende) gemeinsam mit Interesse und Motivation begegnet. Das hatte Konsequenzen für die Gestaltung. Bilder sollten eine wichtige Rolle spielten. Die Texte mussten kurz, lesbar und leserlich sein, die Gliederung musste klar und für alle nachvollziehbar sein.
- Der rote Faden der Ausstellung war die Geschichte der Schule. Schon deshalb, mehr noch für den Ertrag an Reflexion und Kompetenz, war es wichtig, dass die Schüler, die die Ausstellung erarbeiteten, fundierte und vielfältige Informationen über die Entwicklung ihrer Schule bekamen. Daraus ergab sich, dass sie vorhandene Jahresberichte genau studieren und auf interessante Materialien abklopfen mussten. Gleichzeitig galt es, Fotoalben durchzusehen und ebenfalls die unvermeidbaren, ungeordneten Fotos in Schuhkartons.
- Die Schulgeschichte sollte vor dem Hintergrund der Regional-, Landes- und überregionalen Geschichte erkennbar werden. Die dafür notwendigen Informationen sollten die Schüler sich erarbeiten, indem sie auf ihren Geschichtsunterricht zurückgriffen und die Unterrichtsergebnisse und Schulbuchtexte durch zusätzliche Lektüre ergänzten. Die für die Ausstellung zu nutzenden Materialien sollten die SchülerInnen nicht zuletzt durch Internet-Recherchen gewinnen. Auf diese Weise sollten sie sich auch das notwendige Arbeitswissen für die Zeitzeugeninterviews erarbeiten.
- Eine weitere Aufgabe war es, die Interviews in die Ausstellung zu integrieren. Da vier GeschichtslehrerInnen bereit waren, mit ihren Klassen (alle Sekundarstufe II) teilzunehmen, bot sich eine Gliederung der Schulgeschichte in vier mal zehn Jahre an. Für jedes Jahrzehnt sollten Interviews gemacht werden, deren wichtigste Ergebnisse dann auch an der entsprechenden Stelle der Ausstellung Platz finden sollten. – Die Arbeitsteilung verlangte, sich auf eine gemeinsame Grundstuktur zu einigen und die Interviews über miteinander abgestimmte Leitfragen zu strukturieren.

- Schließlich kommen wir zu der fundamentalsten „Notwendigkeit", nämlich die beste Räumlichkeit in der Schule zu finden und gleichzeitig auch ein Grundmuster, wie die schon erwähnten verschiedenen Stränge der Ausstellung sinnvoll integriert und präsentiert werden konnten. Nach längerem Hin und Her entschied man sich für einen ca. 50 Meter langen Gang zwischen den Klassen des Haupttraktes im 1. Stock, der schon vom Architekten der Schule auf einer Seite mit großen Schaukästen ausgerüstet worden war. In den Schaukästen sollten die Ergebnisse der Oral History präsentiert werden.

2. Das Konzept der Ausstellung

Nach den Überlegungen zu den „Notwendigkeiten" sollen jetzt die drei „Säulen" des Ausstellungskonzeptes vorgestellt werden, nämlich Annalen, Längsschnitte und Reflexionen (siehe Titel des Beitrags). Dieses Grundkonzept wurde in der Lehrergruppe vorentwickelt und mit den Klassen konkretisiert und ausdifferenziert.

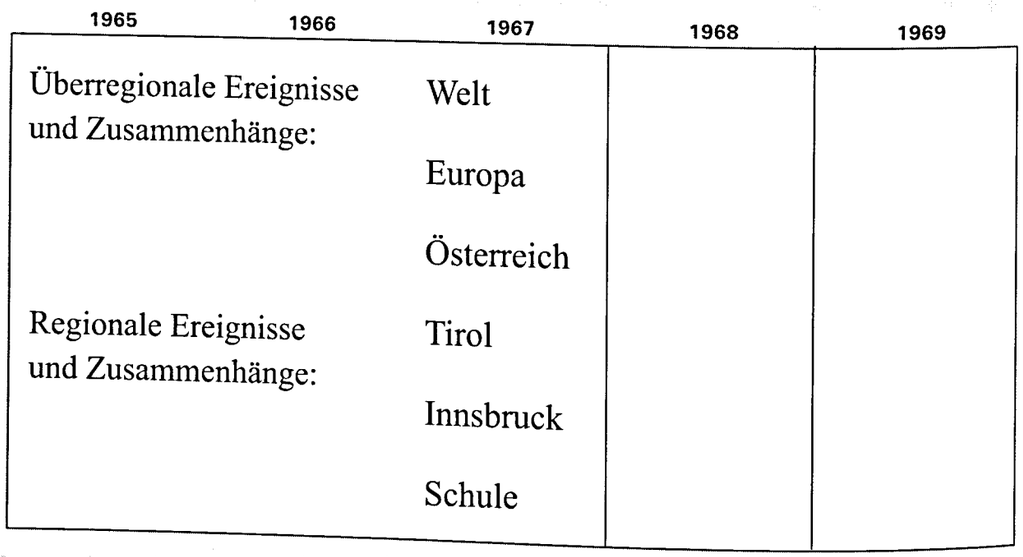
2.1 Annalen

Es war von Anfang an das Ziel aller, der Ausstellung ein chronologisches Gerüst zu geben. Man wollte im Gründungsjahr der Schule (1965) beginnen und sich Schritt für Schritt in die Gegenwart bewegen. Jedem Jahr der Schulgeschichte sollte ein gewisser Platz eingeräumt werden. Wie groß dieser war, wurde durch die Ausstellungsmöglichkeiten bestimmt: Den Platz zwischen den Schaukästen und den Türen zu den Klassenräumen in dem schon erwähnten Gang konnte man für zwei Meter lange und einen Meter hohe Tafeln verwenden. Pro Tafel wurden je fünf Jahre Geschichte präsentiert. Pro Jahr stand damit ein ein Meter hoher Streifen, vierzig Zentimeter breit, zur Verfügung.

41 solche Jahresstreifen, von 1965 bis 2005, wurden nun je zwei SchülerInnen zugewiesen, die sich um die Gestaltung ihres Streifens kümmern sollten. Die großen, überregionalen Ideen, Erfahrungen, Probleme, Ereignisse etc. sollten ganz oben auf den Jahresstreifen platziert werden. Je regionaler die Beiträge waren, umso weiter unten sollten sie vorkommen, mit der Schulgeschichte als dem untersten Rand. Mit dem beschriebenen Konzept sollte einerseits erreicht werden, dass sich die am Projekt arbeitenden SchülerInnen mit der Geschichte ihres Jahrzehntes beschäftigen, und andererseits, dass die Betrachter der Ausstellung eine gewisse Hintergrundinformation bekommen.[1]

Für schriftliche Informationen wurde eine Schriftgröße von 20 Punkt Arial oder größer festgelegt, um die Lesbarkeit der Texte zu garantieren. – Die „Jahresduos" suchten nun in Büchern, Zeitungen, Zeitschriften und im Internet nach interessanten Informationen zu ihrem Jahr. Ein wichtiger Lerneffekt für die Schüler war die Einsicht, dass sie durch ihre Auswahlentscheidungen steuerten, was den Betrachtern der Ausstellung als „wichtig" vor Augen geführt wurde. Die Qual der Wahl und die Notwendigkeit der Begründung, was sie auswählen sollten, nicht die Schwierigkeit, ihren Jahresstreifen zu füllen, beherrschte die Arbeit der Gruppen. Dazu kam die Schwierigkeit, gute Fotos, Illustrationen, Karikaturen etc. zu finden und diese zudem dekorativ auf dem Streifen anzuordnen.

Diagramm einer Ausstellungstafel



1 H.W. Heitzer: Oral History, in: W. Schreiber (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Neuried 2004, Bd. 1, S. 513. Heitzer setzt die Vertrautheit mit dem zu erfragenden historischen Gegenstand als Voraussetzung für den Interviewer fest.

2.2 Längsschnitte

Um das geplante Oral-History-Projekt sinnvoll in die Ausstellung einzubauen, wurde dafür das Längsschnittkonzept der Tiroler Regionalgruppe von FUER Reflektiertes Geschichtsbewusstsein adaptiert. Da für Längsschnitte im Dienst der Förderung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein ein eigenes Themenheft vorliegt, soll hier nur auf die wichtigsten Leitgedanken eingegangen werden.[2] Die Grundidee ist, gewisse Aspekte oder Strukturen eines Themas längsschnittartig über mehrere Schnittstellen entlang zu verfolgen. – Das bedeutete in unserem Fall, sich für die Zeitzeugeninterviews auf Leitfragen zu verständigen, die zugleich die Schnittstellen für die Längsschnitte und die Darstellung in der Ausstellung sein sollten. Die Leitthemen wurden zusammen mit den Schülern erarbeitet.

Eine schematische Darstellung des Reithmann-Oral-History-Längsschnittes würde so aussehen:

Geschichte des Reithmanngymnasiums

Schnittstellen

1965 – 1975

↓

1975 – 1985

↓

1985 – 1995

↓

1995 – 2005

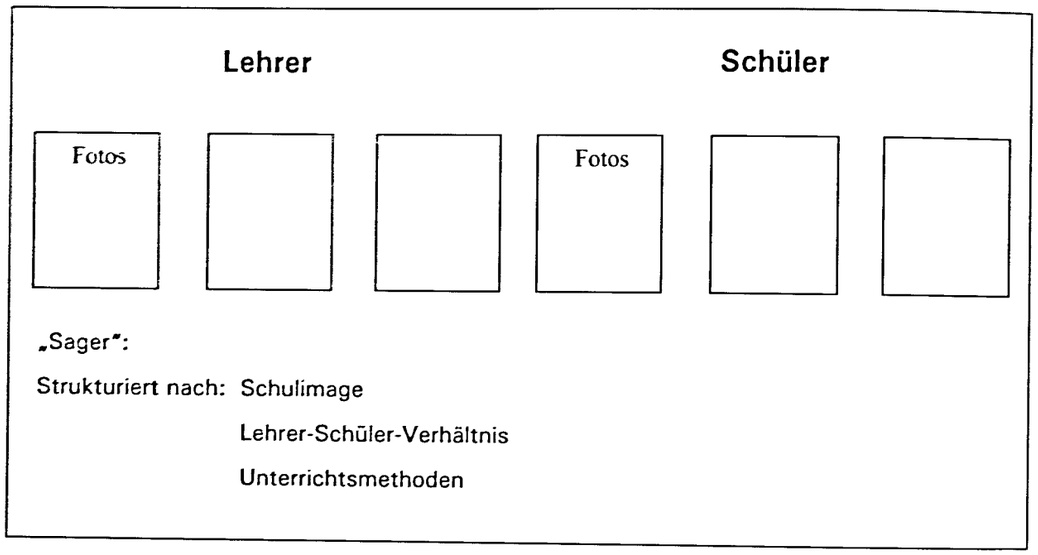
Die Schnittstellen werden strukturiert nach folgendem Muster:

1. Welches Image hat das Gymnasium in der Innsbrucker Gesellschaft?
2. Wie war das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen?
3. Welches waren typische Unterrichtsmethoden der LehrerInnen des Gymnasiums?

Die schon erwähnten Schaukästen an der Wand des Ausstellungsganges sollten die Oral-History-Zentren werden. Zwischen den zwei Fünfjahrestafeln pro Jahrzehnt wurden die Ergebnisse der je drei Befragungen von SchülerInnen, LehrerInnen und AnrainerInnen aus dem entsprechenden Jahrzehnt ausgestellt und dazu noch Zusammenfassungen nach den oben im Schema erwähnten Aspekten oder Strukturen.

2 F. G. Melichar (Hg.): Längs Denken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte, Neuried 2006.

Diagramm eines Schaukastens



2.3 Reflexionen

Die Förderung des reflektierten Geschichtsbewusstseins der SchülerInnen sollte im Projekt auf zwei Schienen ablaufen. Zuerst sollten die SchülerInnen durch die Projektarbeit in die vielschichtige Arbeit mit Zeitzeugen eingeführt werden, vor allem auch in die Notwendigkeit, sich Arbeitswissen zur Planung und Einordnung der Interviews zu erwerben und Methodenwissen zum Führen und Auswerten der Interviews. Nach der Dekonstruktion und Auswertung der Interviews war eine zweite Phase im Rahmen der vergleichenden Interpretation der Ergebnisse der Schnittstellen des Längsschnitts geplant. Diese musste in die Darstellung innerhalb der Ausstellung münden.

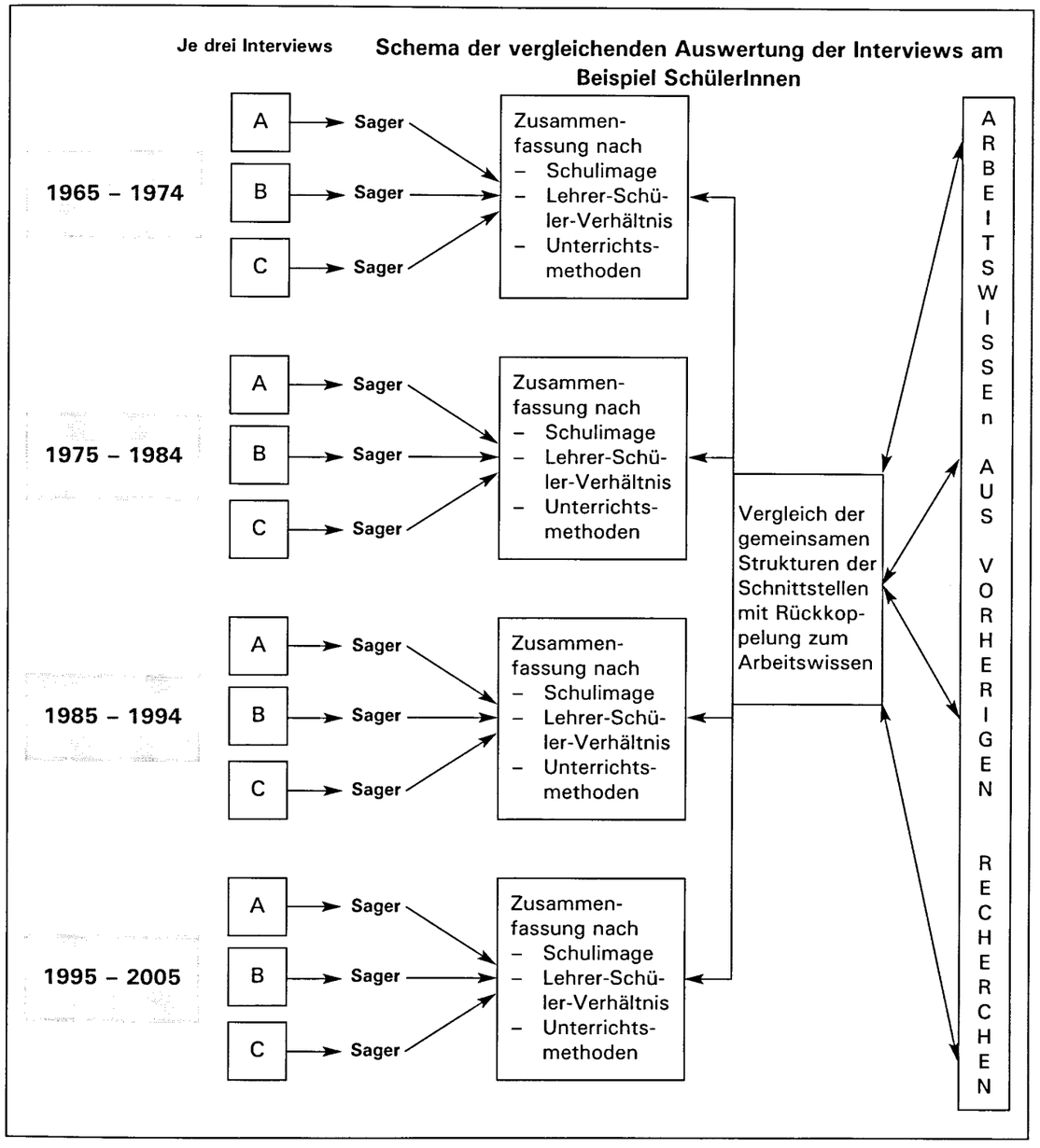
- *Einführung in die Zeitzeugenarbeit:*
  Bei der Auswahl der Zeitzeugen ging man nach bestimmten Richtlinien vor. Aus pragmatischen Gründen sollte die Anzahl der Interviews pro Klasse und pro Jahrzehnt zehn nicht überschreiten. Um eine gewissen Multiperspektivität zu erreichen, wurden je ein Drittel SchülerInnen, LehrerInnen und AnrainerInnen der Schule interviewt (meistens je drei).[3]

Auch Alter und Geschlecht der Zeitzeugen sollten variieren. Die Suche der Zeitzeugen ging über Verwandtschaft und Bekanntschaft der SchülerInnen und LehrerInnen und im Anschluss daran auch nach dem Schneeballsystem.[4] Die Klassen, die die einzelnen Jahrzehnte bearbeiteten, wurden in je drei Gruppen geteilt, SchülerInnen, LehrerInnen und AnrainerInnen. Diese Gruppen entwickelten die Fragen für die Interviews nach den drei Schnittstellen des Längsschnittschemas. Die Fragenvorschläge wurden dann noch innerhalb der gleichen Gruppen zwischen den Klassen ausgetauscht und angeglichen.

- *Durchführung und Auswertung*
  Die Interviews wurden von Dreierteams von SchülerInnen in der Schule durchgeführt und auf Tonband aufgenommen. Gleichzeitig wurde auch ein Foto des Zeitzeugen/der Zeitzeugin gemacht. Die Auswertung durch die SchülerInnen verlief in mehreren Schritten. Aus jedem Interview sollten die SchülerInnen drei bis sechs sogenannte „Sager" (markante Aussagen) herausfiltern, die dann groß in den Schaukasten platziert wurden und die Aufmerksamkeit der Ausstellungsbesucher auf sich

3 Zur Perspektivität im Geschichtsunterricht vgl. W. Schreiber: Entwicklung historischer Kompetenz II, in: W. Schreiber, Erste Begegnungen, Bd. 1, S. 65.

4 W. Schreiber, Leitfaden: Zeitzeugengespräche selber führen und Zeitzeugengesprächen auswerten, Tagung „Geschichte denken statt pauken", Salzburg, 8.–11. 9. 2005, S. 3. Vgl. auch den Basisbeitrag in diesem Band.



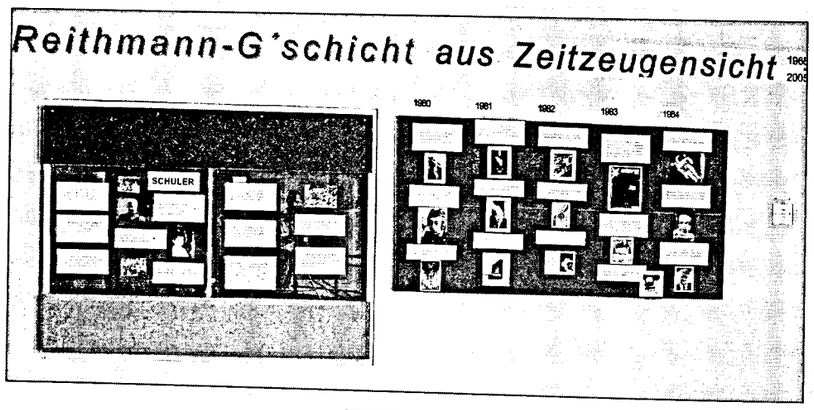
ziehen sollten. Der nächste Schritt war eine Zusammenfassung der einzelnen Interviews. Aus einem Vergleich der drei Interviews einer Zeitzeugengruppe sollte zuletzt je eine Zusammenfassung für die Gruppe der SchülerInnen, LehrerInnen und AnrainerInnen eines Jahrzehnts, strukturiert nach den schon erwähnten Aspekten, entstehen. – Dabei sollten die Schüler bewusst erkennen und erfahren,

– dass die subjektiven Wahrnehmungen der Zeitzeugen in den „Sagern" zum Ausdruck kommen,
– dass die Einordnung der Aussagen in den historischen Rahmen der jeweiligen Jahrzehnte ein wichtiges Korrektiv ist, aber keine Objektivität garantieren kann,
– dass sie selbst durch ihre Auswahlentscheidungen historische Narrationen „konstruierten", allerdings auf der Basis intensiver Überlegungen und bewusst getroffener Auswahlentscheidungen.

- *Reflexion durch Vergleich*
  SchülerInnen und AusstellungsbesucherInnen konnten nun eigenständig während der Besichtigung der Ausstellung ihren eigenen höchstpersönlichen Längsschnitt durch die Geschichte der Schule machen, indem sie von Jahrzehnt zu Jahrzehnt fortschreitend die „Sager", aber vor allem die Zusammenfassungen der einzelnen Aspekte miteinander verglichen. Entwicklungen, Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten in den einzelnen Schnittstellen konnten als solche erkannt werden. Der letzte Schritt sollte es sein, diese Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten aus den strukturellen Veränderungen in den letzten vier Jahrzehnten zu erklären.[5] – In der Ausstellung nahmen wir den Besuchern diese eigene Reflexionsleistung nicht ab. Allerdings, und das wurde den Schülern sehr klar, steuerten wir, allein schon durch das Konzept der Ausstellung, durch die Kategorien, die wir für die Schnittstellen gewählt hatten, durch die Prinzipien der Gestaltung und vor allem durch die zusammenfassenden Texte die Wahrnehmung der Besucher.

3. Konkrete Beispiele aus der Ausstellung

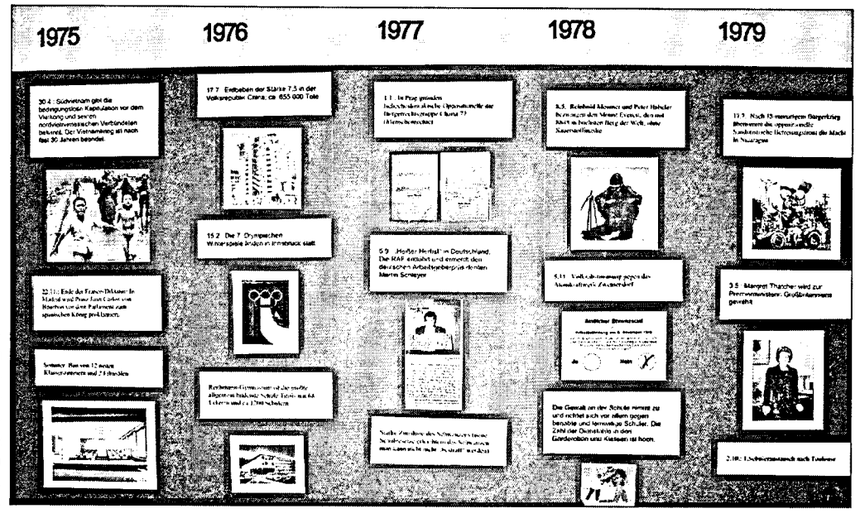
Es war LehrerInnen und SchülerInnen ein Anliegen, dass man der Anstellung „anmerkt", dass Schüler die Ausstellungsmacher waren. An den Auswahlentscheidungen, insbesondere an der Textgestaltung wird das deutlich. Dies soll im Abschlusskapitel gezeigt werden, das den Leser in die Ausstellung „mitnimmt".



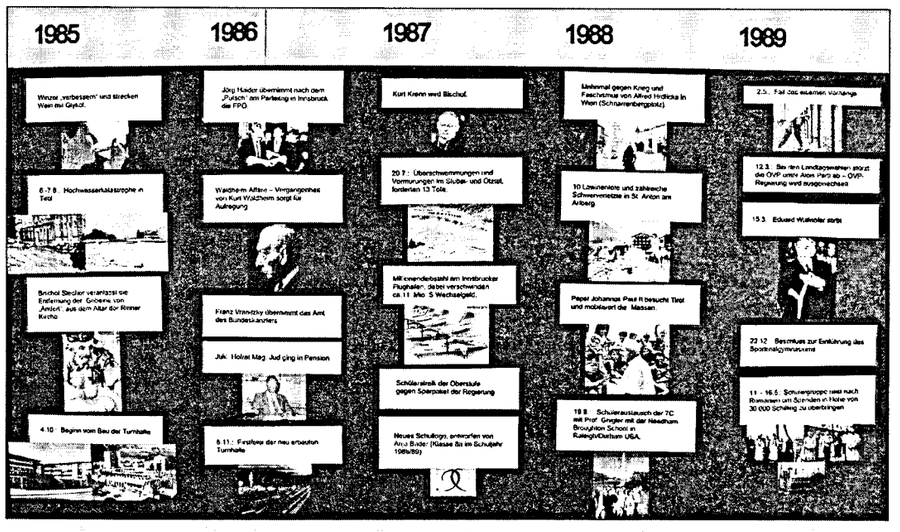
Der Titel der Ausstellung mit Schaukasten und Schautafel. Auf diese Weise wurden die Schaukästen in die Ausstellung integriert; sie wurden als Oral-History-Zentren benutzt.
Foto: E. Weinseisen, Innsbruck

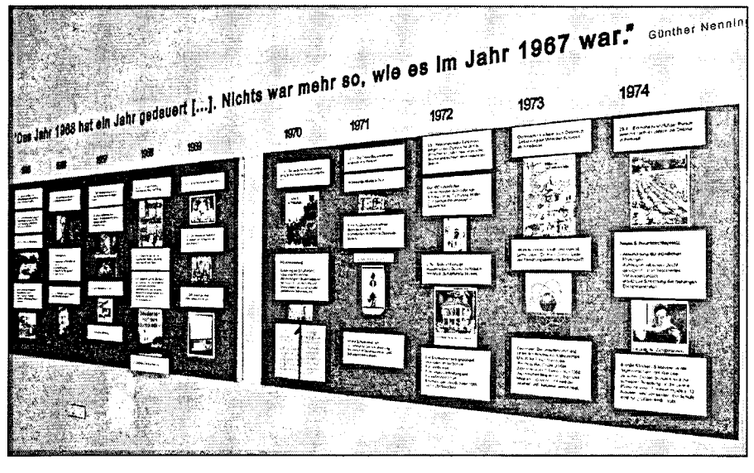
Der „Eyecatcher" für die Ausstellung war ein Triptichon, eine Verfremdung des einzigen (schwarz-weißen) Fotos des Lehrkörpers von 1965 (Größe ca. 250 x 150 cm). Die grellen Farben und der Malstil erinnern an die Pop Art der 60er Jahre. Die Schrift im rechten Drittel: „Passt's auf! ... und lasst's eich nix g'foin (gefallen)" ist ein Zitat des österreichischen Rocker-Philosophen Willi Resetarits, alias Dr. Kurt Ostbahn und ein weiterer Anstoß zur Reflexion für den Betrachter.
Foto: E. Weinseisen, Innsbruck

5 F.G. Melichar, FUER und Längsschnitte, in: Melichar, F.G. (Hg.): Längs Denken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte, Neuried 2006, S. 20-28.

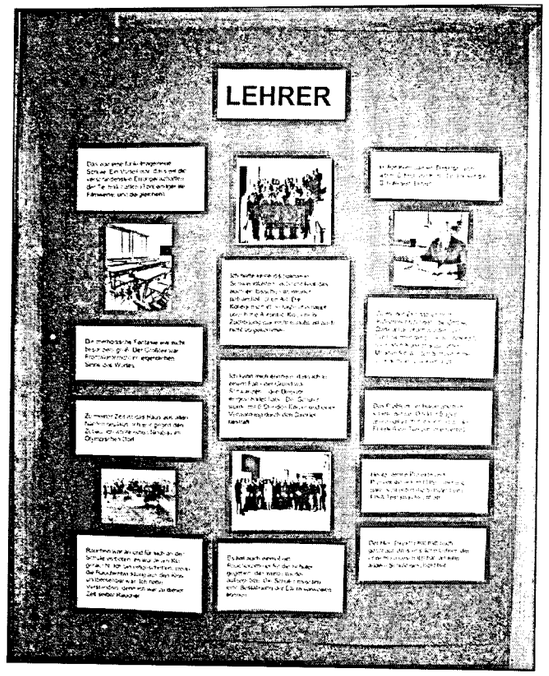


Zwei Beispiele für Ausstellungstafeln mit der im Diagramm auf Seite 3 erklärten Struktur (Weltgeschichte ganz oben – Schulgeschichte ganz unten)
Fotos E. Weinseisen, Innsbruck

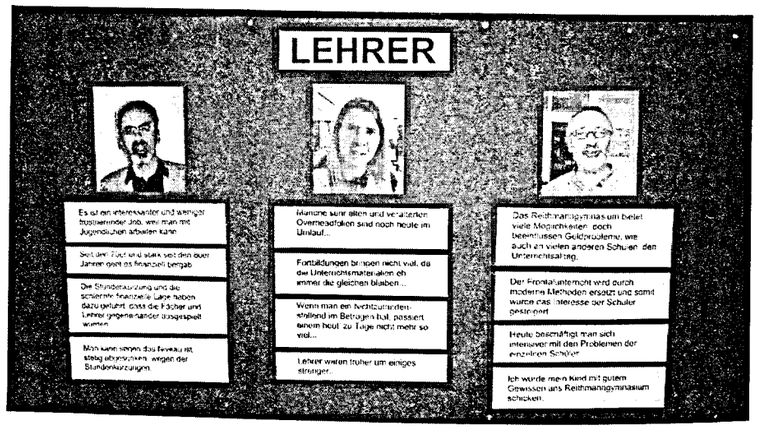




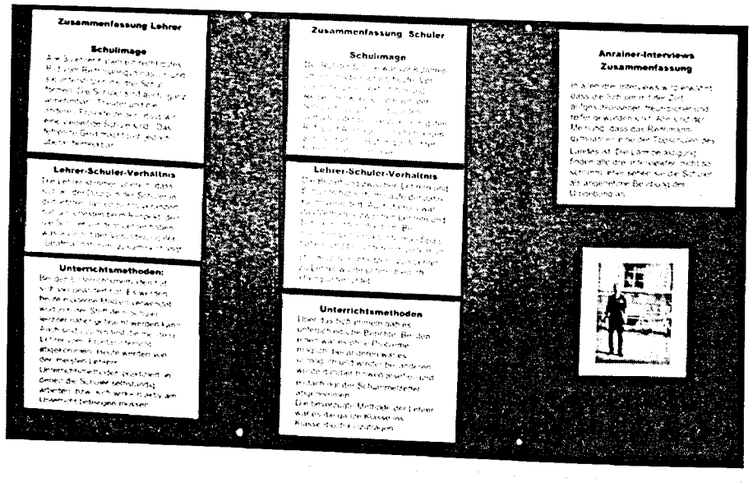
Für jedes Jahrzehnt wurde ein Leitspruch gewählt, wie hier das Zitat von Günter Nenning, einem bekannten Journalisten und Politiker.
Foto: E. Weinseisen, Innsbruck



Zeitzeugeninterviews mit Lehrern aus dem ersten Jahrzehnt der Schule mit den „Sagern" der Zeitzeugen (1965–1974)
Foto: E. Weinseisen, Innsbruck



Die „Sager" aus den Interviews der Lehrer aus dem letzten Jahrzehnt.
Foto: F.Melichar, Aldrans



Beispiel für die Zusammenfassungen der Interviews für die einzelnen Jahrzehnte: 1995–2005.
Foto: Franz Melichar, Aldrans

Beispiel für eine eher originelle Verschriftlichung eines Interviews – mit eingearbeiteter „Reflexion"

Massenschule?
Drogenschule?

Wie wirkt unsere Schule heute?

Das und noch vieles anderes haben wir in einem interessanten Interview mit J. G. (26 Jahre Schulwart und seit 5 Jahren Anrainer-Pensionist) herausgefunden!

Image

Anfang der 80er Jahre galt unsere Schule als Drogenschule, doch schon bald hieß es, dass die von 1200 Schülern besuchte Schule als Massenschule untergehen würde ...
Aber es kam ganz anders: Heute ist das Reithmanngymnasium eine angesehene öffentliche Schule mit knapp 1000 Schülern und 100 Lehrern!

„'s is a schöne Schule, naaa, kann man nix sagen..., Schüler sein's a nette, 's war früher so und is iaz a nit anders, ned..." **© J.G.**
Doch man hört nicht nur Gutes ...

„... wenn's draußen umma ausschaut, dann machsch da halt schun a Bild ..." **© J.G.**

Einschätzung der Schüler

Wie man oben schon lesen konnte, gelten die Schüler des Reithmanngyms als nett und brav und sympathisch..., zumindest im Großen und Ganzen...(aber wer möchte schon über die Ausnahmen sprechen?!)
Na ja, vielleicht sollte man einen unserer Fehler kurz erwähnen... ☺
„... a bissl 'as Problem is de Raucherei, ned ..." **© J.G.**

...und noch einen zweiten ... Mopeds ...

„... da Lärm von die Mopeds... wenn z' Mittag die Mopeds wegfahrn und die Damen schlafen..." **© J.G.**

„... und halt die Parkplätze... wenn sie z' faul sein hinten einizfahrn..." **© J.G.**

Aber das war auch schon alles...(was wären das wohl für Schüler ... so ganz ohne Fehler und Macken *grübel* ...)

Auswirkungen der Schule

Tja..., unsere nicht so guten und oben genannten Seiten sind Auswirkungen der Schule, die nicht vermeidbar sind...
Sonst bekommt man vom Lärm der Schule z. Bsp. bei Schulveranstaltungen oder bei Umbauten so gut wie nichts mit...

„...naa naa, da hört ma nix, ... 's hat a nia Beschädigungen gem da..." © J.G.

Literaturverzeichnis

Heitzer, Horst W.: Oral History, in: Waltraud Schreiber (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried ²2004, S. 509-528.

Melichar, Franz G.: (Hg.): Längs Denken. Orientierungskompetenz durch thematische Schnittstellen in Vergangenheit und Gegenwart, Neuried 2006.

Schreiber, Waltraud: Entwicklung historischer Kompetenz II, in: Waltraud Schreiber, Erste Begegnungen, Bd. 1, Neuried 2004, S. 47-112.

Schreiber, Waltraud: Leitfaden: Zeitzeugengespräche selber führen und Zeitzeugengesprächen auswerten, Tagung „Geschichte denken statt pauken", Salzburg, 8. – 11.9.2005.

Anregungen zur Arbeit mit Zeitzeugen für die Hand von Lehrern und Schülern, erarbeitet für Zeitzeugenprojekte zum Thema:

Jugendliche in der DDR im Spannungsfeld zwischen eigenen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen der 70er bis Mitte der 80er Jahre

Sylvia Mebus

I. Vorbemerkungen

„Geschichte denken statt pauken" – dieses Verständnis eines modernen Geschichtsunterrichts bildet die Basis für die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien für die Lehrer/innen an Gymnasien, Mittel- und Berufsschulen des Freistaates Sachsen durch den Lehrer/innenarbeitskreis Dresden/Bautzen des EU-Forschungsprojektes FUER Geschichtsbewusstsein.[1] Drei grundlegende Zugänge wählt das Team für seine Arbeit: Es bezieht sich erstens auf die Forschungsergebnisse zur historischen Kompetenzentwicklung, indem es sich intensiv mit ihnen auseinandersetzt und gleichzeitig – mit den für die Lehrer/innen und Schüler/innen bereit gestellten didaktisch-methodischen Anregungen – Rückmeldung über die Anwendbarkeit im Geschichtsunterricht an die Wissenschaftler/innen gibt. Zweitens bilden die Lehrplanvorgaben den themenspezifischen Rahmen für die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien; Mitglieder des Arbeitskreises wirkten an der Profilierung der neuen, 2004 herausgegebenen sächsischen Lehrpläne mit. Schließlich setzt sich das Team mit dem aktuellen fachwissenschaftlichen Forschungsstand zu den ausgewählten Themenschwerpunkten auseinander.

1. Zeitzeugenbefragung und Lehrplan

Die Befragung von Zeitzeugen ist in neuen sächsischen Lehrplänen (2004) nun auch zentrale Aufgabe. Oral History ist vor allem in der Klassenstufe 10 des Gymnasiums verankert, im Lernbereich 2: Der Ost-West-Konflikt – Ursachen und Auswirkungen für Deutschland (Umgang mit Andersdenkenden). Als Beispiele für diese Unterrichtseinheit gibt der Lehrplan die Ereignisse des 17. Juni 1953, das Ministerium für Staatssicherheit, Opposition in der DDR sowie die Rolle der Kirchen an und verweist auf die Methode der Zeitzeugenbefragung.[2] In Klasse 10 der Mittelschule gibt der Lehrplan im Lernbereich 1: Ost und West – Jugend im geteilten Deutschland (Querschnitt) vor, Kenntnisse der politischen Geschichte auf das Leben junger Menschen im geteilten Deutschland zu beziehen (Rolle von Jungen und Mädchen, Schulalltag, Probleme der Identitätsfindung). Explizit wird die Methode der Zeitzeugenbefragung als Methodenkompetenz ausgewiesen.[3] In der Klassenstufe 11 (Grundkurs) wird im Lernbereich 2: „Demokratie und Diktatur – Anspruch und Wirklichkeit von Gesellschaftsmodellen im 20. Jahrhundert" die Zeitzeugenbefragung an die Wendeereignisse der Jahre 1989/90 gebunden.[4] Im Leistungskurs 12 gilt es, im Lernbereich 1: „Politische Ordnungsvorstellungen und politische Partizipation", die Rolle des Volkes in der Friedlichen Revolution zu beurteilen. Die Zeitzeugenbefragung wird hier, im Vergleich zu Klasse 10 (in der lediglich von „Methode Zeitzeugenbefragung" die Rede ist), auf einer höheren Stufe der Lernprogression, unter „Methodenbewusstsein" aufgeführt.[5] Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft der Schüler/innen zur Befragung von Zeitzeugen, die in der Klasse 10 aufgebaut werden soll, wird nun bereits vorausgesetzt.

2. Herausforderung: Jüngere (DDR-)Vergangenheit und Geschichtsunterricht

Die Forschung zur DDR sei weit vorangekommen, die auf diesem Forschungsgebiet gewonnenen Erkenntnisse müssten jedoch „in verschiedene Öffentlichkeiten kommuniziert werden" – so Rainer Eckert in seinem Beitrag zu „Museen und Zeitgeschichte nach dem Ende der zweiten deutschen Diktatur"[6]. Vor genau die-

1 Vgl. u. a. Mebus, S./Schreiber, W. (Bearbeiter): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005; Schreiber, W./Mebus, S.: Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, 2. überarbeitete u. aktualisierte Auflage, Neuried 2006.

2 Vgl. Lehrplan Geschichte Gymnasien. Sachsen 2004, S. 42.

3 Vgl. Lehrplan Geschichte Mittelschule. Sachsen 2004, S. 20.

4 Vgl. Lehrplan Geschichte Gymnasien. Sachsen 2004, S. 47.

5 Vgl. Lehrplan Geschichte Gymnasien. Sachsen 2004, S. 57.

6 Eckert, R.: Museen und Zeitgeschichte nach dem Ende der zweiten deutschen Diktatur, in: Hüttmann, J./Mählert, U./Pasternack, P. (Hgg.): DDR-Geschichte vermitteln: Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung, Berlin, 2004, S. 291.

ses Problem sehen sich viele Lehrer/innen an den Schulen, nicht nur des Freistaates Sachsen, gestellt. Einerseits besteht eine gewisse Scheu vor der Auseinandersetzung mit der DDR-Vergangenheit – gerade im Osten Deutschlands haben noch viele Lehrer/innen und Eltern, aber auch Schüler/innen Bedenken bei der Behandlung dieses historischen Zeitabschnittes im Unterricht: Eigene Betroffenheit lässt sich nicht wie ein Lichtschalter einfach „ausschalten". Andererseits bringen Lehrbücher und andere Lehrmittel nicht selten einseitige Materialien bzw. Perspektiven, welche teilweise eine Renaissance totalitarismustheoretischer Deutungsmuster darstellen. Orientierungsangebote für die Schüler/innen finden sich selten.[7] Die aktuellen Ergebnisse zur DDR-Forschung finden bislang kaum Eingang in die Schulbücher.

3. Kompetenzförderung und Zeitzeugengespräche

Der Lehrer/innenarbeitskreis Dresden/Bautzen stellte sich der Aufgabe, didaktisch-methodische Anregungen für Lehrer/innen und methodische Anregungen für Schüler/innen zu erstellen, damit diese über Konventionen zum Umgang mit Zeitzeugen verfügen lernen. Damit entsprechen wir den Lehrplanforderungen zum Aufbau von Methoden- (und Frage-!!) Kompetenz.[8] Die Schüler/innen lernen auf methodisch regulierte Weise zeitgeschichtliche Fragestellungen zu entwickeln und ihnen nachzugehen und damit ausgewählte Aspekte der Vergangenheit zu re-konstruieren. Sie erfahren in diesem Zusammenhang aber zugleich, dass Zeitzeugengespräche eine Darstellung des Erlebten im Nachhinein sind, also durch Raum und Zeit, durch neue Erlebnisse „gefiltert" werden und somit als historische Narrationen zu entschlüsseln, zu de-konstruieren sind.

Es wird darüber hinaus aber zugleich ein Beitrag zur Entwicklung historischer Orientierungskompetenzen[9] geleistet: Die Schüler setzen sich ein Stück weit mit der Vergangenheit ihrer Eltern, Verwandten und deren Freunden und Bekannten auseinander, mit einer Vergangenheit also, die – u.a. vermittelt über das Familiengedächtnis und das kommunikative Gedächtnis unserer Gesellschaft – auch ihre eigene Geschichte ist. Zuzulassen, dass die im Geschichtsunterricht erworbene Frage-, Methoden- und Sachkompetenz auch auf die eigene Lebenswelt, die eigene Familie und deren Umfeld bezogen wird, das sogar selbst und aktiv zu tun, verlangt häufig die Re-Organisation des eigenen Geschichtsbewusstseins.[10] Welt-, Fremd- und Selbstverstehen erweitern sich, müssen nicht selten in Teilen revidiert werden.

Besonders wirksam für die Förderung der historischen Sachkompetenzen[11] werden Zeitzeugengespräche dann, wenn für die Befragung kategoriale Schwerpunkte gewählt werden: Für Gespräche mit Zeitzeugen der 70er und 80er Jahre bieten sich beispielsweise folgende Kategorisierungen an: Konformität und Nonkonformität, Jugendkultur, Kirche, Bildung, Sport, Mode, Arbeitskultur. Die historische Begriffskompetenz entwickelt sich u.a. dann, wenn die unterschiedlichen Interviews zu einem Schwerpunkt verglichen werden: Extension und Intension des unter dem Begriff Subsumierten werden ausdifferenziert, die auf die historischen Narrationen bezogene Strukturierungsleistung wird an den Darstellungen der Zeitzeugen konkret sichtbar.

Die nachfolgenden didaktisch-methodischen Anregungen für Lehrer/innen (II.) und methodischen Anregungen für Schüler/innen (III.) greifen die im Projekt FUER Geschichtsbewusstsein ausdifferenzierten Überlegungen zur Fokussierung des Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte auf.[12]

7 Zu dieser Erkenntnis gelangten Schüler/innen des Gymnasiums Dreikönigschule Dresden im Rahmen ihrer Untersuchungen zur Erstellung einer „Besonderen Lernleistung", indem sie unterschiedliche Lehrwerke zur Darstellung der Wende in der DDR 1989/90 de-konstruierten. Zum Themenkomplex Schüler dekonstruieren Schulbücher zur „Wende" vgl. Schreiber, W./Gruner, C. (Hgg.) unter Mitarbeit von Labhardt, R.: Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: „Wende 1989/ 1990", Neuried 2009 (in Vorbereitung).

8 Vgl. Schreiber, W.: Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.155-193; vgl. auch: Vgl. Schreiber, W.: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in: ebd., S. 194-235

9 Vgl. Schreiber, W.: Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S. 236-264.

10 Vgl. die Ergebnisse der Gruppe um Harald Welzer, dargestellt u.a. in: Welzer, H./Moller, S./Tschuggnall, K. unter Mitarbeit von O. Jensen, T. Koch: Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt/Main 2002.

11 Vgl. Schöner, A.: Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S. 265-314.

12 Vgl. den Exkurs zu den Fokussierungen auf Vergangenes, Geschichte und Gegenwart/Zukunft im Basisbeitrag zu diesem Heft, S. 18-20.

II. Führung und Auswertung von Zeitzeugengesprächen: Didaktisch-methodische Anregungen für Lehrer/innen

1. Historische Fragekompetenzen: Kernkompetenz historische Fragen stellen

a) Im Vorfeld: Fragestellung für Zeitzeugengespräche entwickeln

Fragen für Zeitzeugengespräche zu entwickeln, setzt zumindest Grundkenntnisse zum Rahmenthema voraus. Deshalb sollten Zeitzeugengespräche eher nicht am Anfang einer Unterrichtssequenz stehen, sondern eher eine Zäsur oder den Abschluss bilden.

Eine Möglichkeit ist, im ersten Schritt die Schüler ihr Vorwissen auf systematische Weise zusammenstellen zu lassen (in einer Gliederung/einem Cluster/einem Raster). Dies verdeutlicht der Lehrkraft wie den Schülern zum einen den bereits erreichten Stand der themenbezogenen Sachkompetenz und ist zum anderen eine gute Grundlage zur Wahl der Themengebiete für die Zeitzeugengespräche.

Die vom Lehrplan vorgegebenen Fragestellungen könnten an dieser Stelle ebenfalls eingebracht werden. Ausgangspunkt für die Entscheidung der Themenwahl sollte die Überlegung sein, zu welchen Fragestellungen Zeitzeugen mehr beitragen können als die üblicherweise im Geschichtsunterricht eingesetzten Unterrichtsformen und Materialien. Eine erste thematische Vorauswahl ergibt sich z.B., wenn die Schüler ihr „Wissensraster" durchgehen, und vermerken, wo sie gern durch Gespräche mit Zeitzeugen vertiefen würden. Dabei werden bereits Stichworte zu Fragestellungen und erste Überlegungen zu möglichen Zeitzeugen festgehalten.

Die Schülerliste wird nun mit den Vorschlägen des Lehrplans zu Zeitzeugenbefragungen und mit den Vorstellungen der Lehrkraft abgeglichen; die endgültige Themenwahl wird, ggf. gemeinsam, getroffen. In einem Brainstorming schreibt nun jeder Schüler Fragen auf, die er dem Zeitzeugen stellen wollte. Diese werden im nächsten Schritt in Gruppen- oder Klassenarbeit systematisiert.

Das Ziel ist zum einen, **Leitfragen** herauszuarbeiten, die im Interview auf jeden Fall gestellt werden sollen, und diesen weitere (Detail-) Fragen zuzuordnen, die ggf. gestellt werden könnten. Dabei sollten die Schüler erkennen, dass die Leitfragen kategorial ansetzen, also große Themen auf systematische Weise erschließen, die Unterfragen bestimmte Aspekte herausgreifen und/oder die Leitfragen ausdifferenzieren. Diese systematische Arbeit fördert sowohl die Entwicklung von historischer Frage- als auch von Sachkompetenz.

Zum anderen kann an der Formulierung präziser historischer Fragen gearbeitet werden, z.B. indem bewusst Operatoren (Verben, die die Fragerichtung präzisieren) mit Fragewörtern kombiniert werden. Nicht: Wie war das, sondern: *Beschreiben Sie bitte, wie ... abgelaufen ist. Können Sie sich erinnern, was Sie damals gefühlt haben? Wissen Sie, warum xxx sich so verhielt? Haben Sie eine Vermutung, was hinter dieser Reaktion gestanden haben könnte?*

Das Ergebnis dieser Vorarbeit sollten Leitfragen (maximal drei), ein Pool an differenzierenden Fragen, die ggf. gestellt werden können, dazu ein sich entwickelndes Know-How für gezieltes Nachfragen sein.

b) Im Interview: historische Fragen stellen

Zeitzeugen ins Klassenzimmer einzuladen und zu befragen, stellt eine Sonderform von Zeitzeugengesprächen dar: Ein oft älterer Mensch steht einer großen Gruppe, in der Regel mindestens ein oder zwei Generationen jüngerer Menschen gegenüber. Er hat ihnen gegenüber einen Erfahrungs- und Wissensvorsprung, hat mit dieser Altersgruppe aber oft nur wenige Kommunikationserfahrungen.[13] Ein Ergebnis kann sein, dass der Zeitzeuge deshalb ständig den Blickkontakt mit der Lehrkraft sucht; einer funktionierenden Kommunikationssituation zwischen Schülern und Zeitzeugen ist das eher abträglich.

Im von Herbert Gasparin vorgestellten Zeitzeugenprojekt wurde daraus die Konsequenz gezogen, die Klassen in Sechsergruppen aufzuteilen und diese jeweils allein mit dem Zeitzeugen sprechen zu lassen: Zwei Schüler führen das Interview, zwei verantworten die Aufnahmetechnik, zwei sind die Beobachter, die die Gesprächsatmosphäre festhalten und sich ggf. einschalten dürfen. In Sachsen führten die Schüler ihre Interviews zum Teil auch alleine durch. – Nähere Hinweise zur Gestaltung der Interviewsituation werden unter III, Anregungen für Schüler, gegeben.

13 Vgl. Schöner, A./Mebus, S.: Kommunikationskompetenz als überfachliche Kompetenz, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S. 361-388.

2. Historische Methodenkompetenzen: Zeitzeugengespräche auswerten

Weil die Auswertung das Herzstück der Zeitzeugengespräche ist, haben wir hier ausführliche Handreichungen erarbeitet (s. Tabelle im Anhang). Die Anregungen wurden in die gewohnte Form von Lernzielformulierungen gebracht. Es wurde dabei aber darauf geachtet, dass die Operationen, die Schüler ausführen sollen, im Zentrum stehen. Eine „outcome-Orientierung", als Grundlage für Kompetenzförderung, wird damit grundgelegt.[14]

3. Technisch-organisatorische Vorbereitung des Interviews mit Zeitzeugen

Wenn Zeitzeugengespräche der Kompetenzentwicklung der Schüler dienen sollen, müssen sie dokumentiert werden. Nur dann können die Schüler auch damit arbeiten. Das flüchtige Wort des Zeitzeugengesprächs reicht nicht aus, um die historischen Kompetenzen weiterzuentwickeln. – Zu entscheiden ist zwischen Ton- bzw. Videoaufzeichnung. Auch wenn Videografien aufwändiger sind, sie haben, weil sie das nonverbale Kommunikationsverhalten mitdokumentieren, größeren Aussagewert und sind in späteren Jahren vielfältiger einsetzbar.

Aufnahme eines Zeitzeugeninterviews

1. Holen Sie Einverständniserklärungen ein

- des Zeitzeugen,
- der Schulleitung (bereits vor der Planung des/der Zeitzeugeninterviews),
- wenn im Klassenzimmer aufgenommen wird, auch der Schüler/Eltern (s. Elternbrief im Anhang).

2. Besprechen Sie mit dem Aufnahmeleiter die technischen Voraussetzungen und räumlichen Bedingungen.[15] Insbesondere, wenn Sie im Klassenraum aufzeichnen, muss auf den Ton geachtet werden: Das auf den Zeitzeugen gerichtete Mikrofon erfasst in der Regel nicht zugleich die Schülerfragen aus dem Plenum.

14 Vgl. Körber, A.: Grundbegriffe und Konzepte, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S. 54-85.

15 Zum Videografieren von Zeitzeugengesprächen vgl. auch den Beitrag Leutner in diesem Band, S. 120.

III. Methodische Anregungen für Schüler/innen[16]

1. Anregungen zur Durchführung eines Zeitzeugeninterviews

a) Vorbereitung des Interviews

Damit dein Interview ein Erfolg wird, solltest du bei der Vorbereitung Folgendes beachten:

- Lege das Ziel des Interviews genau fest.
- Wähle einen zum Thema passenden Zeitzeugen aus, lasse dich dabei beraten.
- Übe die Kontaktaufnahme.
- Ermittle Angaben zur Person des Interviewpartners, damit Du nicht nach Dingen fragst, die der Zeitzeuge gar nicht selbst erlebt hat.
- Vereinbare einen Termin und bereite dich technisch (Kamera, Kassetten …) und inhaltlich (Fragenkatalog) gründlich darauf vor.
- Formuliere Leitfragen/eine Fragenlandschaft/einen Fragenkatalog!
- Informiere deinen Gesprächspartner beim ersten Kontakt über das Vorhaben, eventuell kann er auch noch auf andere Weise am Projekt mitwirken (z.B. indem er entsprechende Unterlagen zur Verfügung stellt).
- Übe mit Mitschülern oder Eltern die Interview- Situation im „Trockentraining".

b) Hinweise zur Durchführung des Interviews

- Mache Dir vor dem Interview noch einmal die Ziele bewusst, wiederhole die Leitfragen des Interviews.
- Überlege für den Gesprächsbeginn eine geeignete Ausgangsbasis (z.B. Fotos oder Quellen als Sprechanlass oder eine These, die überprüft werden soll).
- Platziere zuerst die wichtigeren Fragen. Gehe vom Allgemeinen zum Konkreten (sog. „Trichter"-Verfahren).
- Frage nach der Meinung deines Gesprächspartners.
- Stelle Fragen nach Gründen (z.B. „Warum meinen Sie das ...?").

16 Für die Aufbereitung der methodischen Anregungen war die Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern der Hamburger Universität unter Leitung von Prof. Bodo v. Borries sehr hilfreich. Darüber hinaus bezogen wir uns auch auf Wierling, D.: Oral History, in: Mauer, M. (Hg.): Aufriss der historischen Wissenschaften. Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft, Stuttgart 2003, S. 81-151. Innerhalb des EU-Forschungsprojektes FUER Geschichtsbewusstsein entstanden ist: Schreiber, W.: Leitfaden: Zeitzeugengespräche führen und Zeitzeugengespräche auswerten, in: Mebus/Schreiber, Geschichte denken, 2005; CD.

- Vermeide Suggestivfragen (z.B. „Ist es nicht so, dass …?") und eine Beeinflussung des Gesprächs durch Betonung deiner Emotionen.
- Formuliere immer nur eine Frage und keine durch „oder" verbundenen.

c) Im Gesprächsverlauf solltest du Folgendes berücksichtigen:

- Entwickle aus den Antworten neue Fragen, löse dich von deinen Vorbereitungen, ohne dein Ziel zu vergessen.
- Bei unklaren Antworten oder dir unbekannten Begriffen frage nach – es gibt keine „dummen" Fragen!
- Bedenke: Je präziser und konkreter die Fragen, desto konkreter die Antwort.
- Höre aufmerksam zu und sei einfühlsam.
- Lass deinen Gesprächspartner aussprechen.
- Gib ihm Zeit zu antworten und zu überlegen (habe keine Angst vor Gesprächspausen).
- Konzentriere dich auf den Partner.
- In Ausnahmefällen kannst du unterbrechen, um (wieder) die Gesprächsziele anzustreben (z.B. „Kommen wir zu unserem Thema/zu unserer Frage zurück").

d) Bild und Ton

Bild- und Tonqualität entscheiden über die Nutzbarkeit der Aufnahme. Daher ist es bei Zeitzeugeninterviews wie auch bei Aufnahmen einer Unterrichtsstunde ratsam, kurze Probeaufnahmen zu machen. Folgende Punkte sind zu beachten:

- Der Interviewpartner sollte auf einem Stuhl (nicht Sessel oder Sofa) vor einem neutralen Hintergrund sitzen.
- Verändere die Raum- und Sitzordnung in der Klasse so, dass der Kamera genug Platz bleibt, sich Lehrer und Schüler aber nicht gestört fühlen.
- Schalte das Licht an und schließe die Fenster und Vorhänge.
- Packe alle Bänder vorher aus, um unnötige Pausen zu vermeiden.
- Stelle die Kamera auf ein Stativ.
- Das Objektiv der Kamera sollte auf Augenhöhe des Interviewpartners sein.
- Der Interviewer setzt sich direkt neben die Kamera, so dass das Objektiv über seine Schulter schaut. So stimmt bei den Aufzeichnungen die Blickrichtung, ohne dass der Zeitzeuge direkt in die Kamera blickt.
- Schalte externe Geräuschquellen aus (Handy, eventuell Hinweisschild anbringen).
- Verwende evtl. ein externes Mikrofon.

e) Datensicherung

- Sichere nach dem Abschluss des Gesprächs unbedingt die Aufzeichnung (nicht versehentlich überspielen o.ä.); beschrifte das Band.
- Halte schriftlich ein paar Grunddaten zum Gespräch fest: Wer, wann, wo, Hauptthemen.

2. Anregungen zur Auswertung eines Zeitzeugeninterviews

Bei der Auswertung der Zeitzeugenbefragung können dir folgende Anregungen helfen:

a) Zunächst gilt es die inhaltlichen Schwerpunkte des Interviews und die Besonderheiten zu erfassen, die bei der Darstellung der Sachverhalte auffielen.

1. Halte die biografischen Angaben des Interviewpartners fest.
2. Führe Erlebnisse des Interviewpartners, von denen er berichtet hat, genauer aus.
3. Benenne Ereignisse, wichtige Akteure, Institutionen, die im Interview thematisiert wurden.
4. Liste Datierungen auf, die der Zeitzeuge gegeben hat.
5. Halte fest, was dir sonst noch aufgefallen ist.
6. Beschreibe Mimik und Gestik des Interviewpartners. Achte auf
   - Emotionen,
   - Zurückhaltung,
   - Distanz.

b) Nun sollten die Aussagen deines Interviewpartners zusammengefasst und analysiert werden und in ihren historischen Zusammenhang eingeordnet werden.

1. Was war dem Zeitzeugen besonders wichtig? Woran war das zu erkennen?
2. Stelle ggf. eine Chronologie aus dem Erzählten her.
3. Fasse die Erzählung zu thematischen Schwerpunkten zusammen.
4. Prüfe, welche Fragen nicht oder nur teilweise beantwortet wurden.
5. Beurteile das Vorgehen des Interviewers.
6. Analysiere das Erzählverhalten des Interviewpartners.

Achte auf
- beschreibende,
- agitierende, wertende,
- belehrende, in die Zukunft weisende Elemente,
- längere Pausen im Gespräch,
- Zurückhaltung oder Vermeidung.

7. Untersuche das Maß der gesellschaftlichen Einflussnahme auf die persönliche Entwicklung des Interviewpartners.
8. Bestimme Positionen des Interviewpartners zu den damaligen Ereignissen.

→ Nutze hierfür den Zusammenhang zwischen den Aussagen des Partners und seinem Gesprächsverhalten.

→ Prüfe, ob es Veränderungen zwischen der damaligen und heutigen Perspektive auf das Erlebte gibt: Wenn ja,
- dann beschreibe diese Veränderung,
- suche Gründe für diese Veränderung.

9. Diskutiere Möglichkeiten der individuellen Entwicklung und ihre spezielle Bedeutung für den Interviewpartner.
10. Wo hast du noch Fragen, wo fehlten dem Zeitzeugen Informationen?
11. Was scheint dir an der Erzählung nicht plausibel?
12. Suche zu den von dir kritisch gesehenen Passagen nach Darstellungen oder Dokumenten, die das historische Phänomen beleuchten.
13. Beziehe die Vergangenheitsdeutungen des Zeitzeugen auf dein Vorwissen und auf andere Darstellungen!
14. Welche Orientierungen hat der Zeitzeuge für sich aus seinen Erfahrungen gezogen?
15. Welche Orientierungen will der Zeitzeuge dir mitgeben?

c) Jetzt ist zu überprüfen, inwieweit eine Zeitzeugenbefragung dir helfen kann, Geschichte besser zu verstehen.

1. Beziehe die Erfahrungen, Deutungen und Orientierungsangebote des Zeitzeugen aufeinander. Wie beurteilst du sie?
   - Erörtere z.B. seine individuellen Entwicklungsmöglichkeiten unter den damaligen gesellschaftlichen Bedingungen.
   - Vergleiche diese mit deinen gegenwärtigen Möglichkeiten in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.
2. Hat die Perspektive des Zeitzeugen dein Welt- und Fremdverstehen beeinflusst oder deine Selbstwahrnehmung?
3. Kannst du Konsequenzen aus der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Zeitzeugengesprächs für dich selbst ziehen?
4. Prüfe Möglichkeiten und Grenzen der Zeitzeugenbefragung für dein Geschichtsverständnis.

IV. Fazit

Die didaktisch-methodischen Anregungen für Lehrer/innen und methodischen Anregungen für Schüler/innen konnten bereits mehrfach erfolgreich zur Grundlage von Zeitzeugengesprächen werden. Stellvertretend sei auf die Projekte „Haben unsere Eltern Geschichte(n) gemacht?“, durchgeführt am Friedrich-Schiller-Gymnasium Bautzen,[17] sowie auf die Zeitzeugengespräche im Rahmen der Untersuchungen zur Besonderen Lernleistung am Gymnasium Dreikönigschule Dresden verwiesen („Wende 1989/90“).

Die Schüler/innen gelangten zu der Erkenntnis, dass auch die eigenen Kontextualisierungen, welche sie mit Hilfe der Interviews und ihrem auf andere Weise erarbeiteten Wissen über die Vergangenheit/Geschichte erstellen, notwendig perspektivisch sind. Stefan Schreier (er befragte sieben Personen über ihre Befindlichkeiten zum Fall der Berliner Mauer und stellte dieser Befragung die Betrachtung eines Fotos aus einem Lehrbuch voran – s. Anlage) beispielsweise schreibt: „Wie in den von mir durchgeführten Zeitzeugenbefragungen deutlich wird, herrscht unter den Zeitzeugen keine einheitliche Meinung. Abhängig vom Alter, von jeweiligen beruflichen Aktivitäten und politischen Standpunkten haben alle Zeitzeugen eine unterschiedliche Meinung über die Geschehnisse am 9. November. Sie verlebten diesen Tag an unterschiedlichen Orten. Die Zeitzeugen verbinden den Tag auch mit unterschiedlichen Gefühlen. Diese hängen davon ab, was daraus für sie resultierte, welche Meinung sie vorher zur DDR hatten und wie sie das ‚Leben‘ in ihr empfanden.“[18]

17 Vgl. Wohmann, M.: Haben unsere Eltern Geschichte(n) gemacht? Fragen zum Leben in der DDR in den 70er und 80er Jahren. Interviews mit Zeitzeugen, erarbeitet für die Klassenstufe 10 respektive 12, in: Geschichte denken statt pauken, a.a.O., S. 77-80.

18 Schreier, S.: Die Wende in der DDR 1989/90 in Schulbüchern – De-Konstruktion der Darstellung des Falls der Berliner Mauer am 9. November 1989 in der DDR. Besondere Lernleistung. Dresden: Gymnasium Dreikönigschule. 12. Januar 2007, S. 81.

Anlage 1 Tabelle:

	Analyse des Inhalts	Analyse der Darstellungsweise
Fokus I: Fokussierung auf Vergangenes	Die Schüler/innen • erfassen die Aussagen des Interviewpartners zur gegebenen Themenstellung. • ermitteln – das Umfeld, – den regionalen Bezugsrahmen, – die individuellen Umstände, in denen die Erfahrungen des Interviewpartners zu verorten sind. • klären, wo der Zeitzeuge aus eigener Erfahrung sprechen kann, wo er sich auf zeitgenössisches Hören-Sagen verlassen muss, wo er im Nachhinein urteilt. • klären, ob die als damalige dargestellte Sichtweise des Interviewpartners den historischen Rahmenbedingungen entspricht, oder ob sie retrospektiv, von der aktuellen Gegenwart (mit-) bestimmt ist.	Die Schüler/innen erfassen • die verbale und nonverbale Darstellungsweise des Interviewpartners (u.a.: Worauf legt er (explizit und implizit) besonderes Gewicht, nach welchen Argumentationsmustern geht er vor, berichtet er chronologisch, thematisch, orientiert er die Erinnerung an Ort, an Akteure, an Ereignisse …). • die Reaktionen auf den Interviewer und die Zuhörer. • das Kommunikationsverhalten der Gesprächspartner (Emotionen, evt. Zurückhaltung oder Vermeidung, Gesprächspausen …).
Fokus II: Fokussierung auf die Darstellung in der historischen Narration	Die Schüler/innen • erfassen Deutungen und Interpretationen, mit denen der Zeitzeuge „Vergangenheitspartikel“ verbindet und in Zusammenhang setzt (wo werden Handlungsträger (agens) gesehen, wo die, die nicht selbst agieren können (movens); wie werden Entwicklungen/Veränderungen beschrieben, welche Argumentationsmuster werden zugrunde gelegt ...). • untersuchen den Einfluss biographischer Bedingungen und gesellschaftspolitischer Gegebenheiten auf die Einstellungen und Entscheidungen des Interviewpartners. • vergleichen Aussagen mehrerer Interviewpartner zu ausgewählten Fragestellungen mit dem Ziel, die Plausibilität unterschiedlicher, auch sich widersprechender Aussagen vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen zu erkennen. • vergleichen ausgewählte Aussagen aus dem Interview mit Dokumenten aus der Zeit und mit Darstellungen von Historiker.	Die Schüler/innen • stellen Vermutungen über den Zusammenhang zwischen beobachteter Verhaltensweisen des/der Gesprächspartner/s und dessen Interpretationen/Deutungen an. • beurteilen die Einflussnahme des Interviewers auf die Deutungen und die Gesamtdarstellung des Zeitzeugen.
Fokus III: Fokussierung auf die eigene Gegenwart und Zukunft	Die Schüler/innen • erfassen Botschaften des Zeitzeugen an sie selbst sowie Orientierungsangebote, die er gibt. • üben sich in der Selbst-Reflexion gegenüber dem historischen Gegenstand und den damit verbundenen Erfahrungen des Zeitzeugen. Sie fragen nach der individuellen Bedeutsamkeit der Beschäftigung mit der Thematik für sie selbst.	Die Schüler/innen erfassen • die verbale und nonverbale Ausdrucksweise für Orientierungsangebote. • erörtern die Potenzen und Grenzen der Oral History für ihre Orientierung mit Hilfe von Geschichte.
In der Zusammenschau erörtern die Schüler/innen, • wie die Vergangenheitserfahrungen und -deutung des Zeitzeugen, die eigenen Gegenwartserfahrungen und die Gegenwartserfahrungen des Zeitzeugen, die eigenen und die Zukunftserwartungen des Zeitzeugen zusammenhängen, • wo die Potenzen und Grenzen der Oral History für den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte liegen, • inwiefern das Zeitzeugengespräch/die Zeitzeugengespräche zur Entwicklung ihrer historischen Kompetenzen beigetragen haben (welche Strukturierungen und Begriffe haben sie erlernt und ausdifferenziert, über welche Verfahrensweisen können sie verfügen, inwiefern hat sich die Orientierungskompetenz ausdifferenziert).		

Anlage 2 Elternbrief:

Der nachfolgende Musterbrief für die Genehmigung der Aufzeichnung einer Unterrichtsstunde durch die Eltern diente als Grundlage für durchgeführte, videografierte Zeitzeugengespräche in Bautzen.

Liebe Eltern,

im Rahmen eines internationalen Forschungsprojektes FUER-Geschichtsbewusstseins erhält unsere Klasse die Möglichkeit einen Forschungsbeitrag zur Oral History (Zeitzeugenbefragung) zu leisten. An diesem Projekt nehmen Schulen aus Deutschland (Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein u.a.), der Schweiz, aus Österreich, aus Italien, aus Ungarn und Belgien teil. Die Teilnahme ist grundsätzlich freiwillig. Das von der EU geförderte Forschungsprojekt ist grundsätzlich von den entsprechenden Behörden genehmigt. Die Schulleitung hat vorbehaltlich Ihrer Zustimmung der Aufnahme zugestimmt.
Diese Studie erforscht und fördert die Kompetenz von Schülern zum Umgang mit Geschichte.
Es ist geplant, eine Geschichtsstunde zu videografieren. Da das gesamte Vorhaben innerhalb dieser Unterrichtsstunde stattfindet, wird es keinen Unterrichtsausfall geben. Diese Aufzeichnung findet sowohl in der Forschung als auch in der Lehreraus- und -fortbildung Einsatz. Dazu benötigen wir Ihr Einverständnis. Für Rückfragen stehe ich Ihnen gern zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass mein Kind im Unterricht videografiert wird und die Aufzeichnung später für wissenschaftliche Auswertungen benutzt und veröffentlicht werden darf.

Name des Kindes: _____

_____ _____

Ort/Datum Unterschrift der Eltern

Anlage 3: Fragebogen zur Zeitzeugenbefragung bezüglich der Wende 1989/90 in Deutschland

1. Aufnahme der Personalien:
   - Name
   - Geburtsdatum (Zeit der Wende; heute)
   - Familienstand (Zeit der Wende; heute)
   - Berufliche Tätigkeit (Zeit der Wende; heute)

2. Einleitung der Befragung mit Foto vom 9. November 1989 (Mauerfall in Berlin)

3. Fragen:
   - Welche Eindrücke hat Ihnen dieses Bild vermittelt?
   - Wo waren Sie am Tag des Mauerfalls? Was machten Sie an diesem Tag?
   - Wodurch haben Sie von dem Mauerfall erfahren?
   - Wie haben Sie ihn erlebt?
   - Was waren Ihre ersten Gedanken, als Sie davon hörten, und was haben Sie gefühlt?
   - Wie verbrachten Sie die darauf folgenden Tage?

Literaturverzeichnis

Eckert, Rainer: Museen und Zeitgeschichte nach dem Ende der zweiten deutschen Diktatur, in: Hüttmann, Jens/Mählert, Ulrich/Pasternack, Peer (Hgg.): DDR-Geschichte vermitteln: Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung. Berlin, 2004.

Körber, Andreas: Grundbegriffe und Konzepte, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S. 54-85.

Lehrplan Geschichte Gymnasien. Sachsen 2004.

Lehrplan Geschichte Mittelschule. Sachsen 2004.

Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Bearbeiter): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise zur Förderung historischer Kompetenzen. Meißen 2005.

Schöner, Alexander: Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in: Körber/ Schreiber/ Schöner, Kompetenzen, 2007, S. 265-314.

Schöner, Alexander/Mebus, Sylvia: Kommunikationskompetenz als überfachliche Kompetenz, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.361-388.

Schreiber, Waltraud/Mebus, Sylvia: Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Neuried 2006 2. überarbeitete u. aktualisierte Auflage.

Schreiber, Waltraud/Gruner, Carola (Hgg.) unter Mitarbeit von Labhardt, R.: Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: „Wende 1989/1990“, Neuried 2009, in Vorbereitung.

Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.155-193.

Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S. 194-235

Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.S. 236-264.

Schreiber, Waltraud: Leitfaden: Zeitzeugengespräche führen und Zeitzeugengespräche auswerten, in: Mebus/Schreiber, Geschichte denken, 2005; CD.

Schreiner, Stefan: Die Wende in der DDR 1989/90 in Schulbüchern – De-Konstruktion der Darstellung des Falls der Berliner Mauer am 9. November 1989 in der DDR. Besondere Lernleistung. Dresden: Gymnasium Dreikönigschule. 12. Januar 2007.

Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline unter Mitarbeit von Olaf Jensen, Torsten Koch: Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt/Main 2002.

Wierling, Dorothee: Oral History, in: Mauer, Michael (Hg.): Aufriss der historischen Wissenschaften. Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft, Stuttgart 2003, S. 81-151.

Wohmann, Monique: Haben unsere Eltern Geschichte(n) gemacht? Fragen zum Leben in der DDR in den 70er und 80er Jahren. Interviews mit Zeitzeugen, erarbeitet für die Klassenstufe 10 respektive 12. In: Geschichte denken statt pauken. a. a. O., S. 77-80.

Geschichte(n) mal anders

Theresia Szauter-Mayer und Gabriella Scherer

Vom 5. bis 6. April 2006 fand im Ungarndeutschen Bildungszentrum (UBZ) in Baja/Ungarn ein Geschichtswettbewerb mit dem Titel „Geschichte(n) mal anders" zum Thema „Ungarndeutsche in den 50er Jahren" statt.

Die Aktualität des Themas ergab sich aus dem 50jährigen Jubiläum des deutschsprachigen Gymnasialunterrichts in Ungarn. Zum Aufbau des Wettbewerbs diente als methodische Grundlage die Zusammenarbeit im Projekt FUER-Geschichtsbewusstsein mit Frau Professor Dr. Waltraud Schreiber.

Das UBZ ist eine der elf Minderheitenschulen der Ungarndeutschen mit deutschsprachigem Fachunterricht. Einen wichtigen Bestandteil des Unterrichts bilden die Geschichte, die Traditions- und Sprachpflege der deutschen Minderheit. All diese Bereiche sollten am Wettbewerb von den Teilnehmern eingehend und aus verschiedenen Perspektiven fächerübergreifend bearbeitet werden.

1. Ziele

Die Entwicklung und Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte verweist auf ein modernes Verständnis von Lernen, das über die Vermittlung von definierten Wissensbeständen hinausgeht. Der Aufbau von historischen Kompetenzen wird dabei zum Lernziel.[1] Im Umbruch des ungarischen Unterrichtswesens wird die Förderung von fachspezifischen Kompetenzen großgeschrieben. Im Zeichen von modernem Geschichtsunterricht und im Sinne der neuen ungarischen Lehrpläne und Abituranforderungen haben wir in unserem Wettbewerb die Methode „oral history" in den Mittelpunkt gestellt.

Durch diese Arbeitsweise lernen die Schüler, dass es keine einzig wahre Geschichte gibt, sondern dass Geschichte auch das ist, was Menschen von ihr wahrnehmen. *„Geschichte ist nicht das, was vor ein paar Jahren war und nun aus und vorbei ist. Sie steckt in den Menschen, die sie erlebt haben. Geschichte prägt"*, formulierte auch die Vorsitzende der Expertenjury Professor Dr. Waltraud Schreiber. Die Auseinandersetzung mit Zeitzeugen eröffnet einen unmittelbaren und lebendigen Zugang zur Geschichte bzw. zur Vergangenheit, der persönliche Perspektiven einschließt. Die Schüler erkennen, dass die GESCHICHTE nur multiperspektivisch erfasst werden kann. Sie verstehen dabei, dass nicht nur das zur Geschichte gehört, was sie im Lehrbuch lesen. Die Geschichte aus dem Mund des Opas, der Oma bzw. der Nachbarin klingt viel vertrauter, man hat zu ihr einen völlig anderen Bezug. Man erlebt die Geschichte hautnah und fühlt sich als ein Teil dieser Vergangenheit und man erkennt auch, dass die Vergangenheit nicht gleich Geschichte ist. Zu derselben Vergangenheit können ja mehrere „Geschichte(n)" erzählt, erlebt und gelesen werden.

2. Das Thema

Zu manchen Epochen der ungarndeutschen Vergangenheit sind reichlich Materialien (Primär- und Sekundärliteratur) vorhanden, die einen Geschichtsunterricht mit Kompetenzförderung und Multiperspektivität ermöglichen (z.B. Ansiedlung oder Aussiedlung der Ungarndeutschen). Es gibt aber auch Zeitepochen, die nicht so „bewegt", daher in der Fachliteratur viel weniger bearbeitet, aber aus verschiedenen Perspektiven doch sehr wichtig sind. Ein Beispiel dafür sind die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts. Deshalb bieten sie eine Möglichkeit zur selbstständigen Forschung der Schüler mit Zeitzeugenbefragung. Es geht dabei in erster Linie um die Rekonstruktion von Alltagsgeschichte.

Im Aufruf zum Wettbewerb wollten wir mit Bildern und kurzen, aber viel versprechenden Fragen das Interesse und auch die Neugierde der Schüler wecken. Solche Themen stellten wir in den Mittelpunkt, die – unserer Meinung nach – die Jugendlichen interessieren: Mode, Schule, Ausgehen, Urlaubsziele, Reisen, Sprachen.

Wie hat die Oma oder der Opa vor 50 Jahren diese Lebensbereiche erlebt? Welche Möglichkeiten gab es damals zum Lernen? Was hat man getragen? Was fand man modisch? Wohin konnte man reisen, in den Urlaub fahren? Welche Musik war „in" und wo konnte man sich amüsieren? Welche Sorgen und welche Freuden hat man als Jugendliche gehabt? Ob es schon damals Generationenkonflikte gab? Wie hat man als Ungarndeutscher die Revolution 1956 erlebt? Gab es auch in den Dörfern revolutionäre Handlungen? Spielte die unterschiedliche Nationalitätenzugehörigkeit eine Rolle?

Die Fragen dienten nur als Anregung, es wurde den Schülern überlassen, welche Themen sie wählen bzw. sich ausdenken und welche weiteren Fragen sie stellen.

3. Die Methode

Uns ging es aber nicht nur um das Inhaltliche, eine genau so große Bedeutung haben wir der methodischen Herangehensweise zugeschrieben. Wir wollten die Schüler zu einer neuen Art der Beschäftigung mit Geschichte hinführen. Wir haben ihnen nicht nur Fachliteratur und Arbeitsmethoden empfohlen, sondern wir haben sie mit Ratschlägen versehen, wie man mit ihnen arbeitet. Wir haben Hinweise gegeben, wie man ein Projekt plant, wie man die Arbeit in einer Mannschaft koordiniert und organisiert, wie man eine gerechte Arbeitsteilung schafft, wie man recherchiert und wie man eine Materialsammlung erstellt. Es war wichtig, die Schüler mit Ratschlägen zu versehen, wie man nach Zeitzeugen sucht, wie man mit etwas älteren Menschen, die sich als Zeitzeuge bereitgestellt haben, umgeht, wie man ein Interview führt, wie man eine Mitschrift bzw. ein Protokoll anfertigt, worauf man achten soll, wenn man eine Präsentation mit verschiedenen Medien zusammenstellt. Unser Anliegen dabei war, den Lehrern und den Schülern die Möglichkeit zu bieten, neue Arbeitsformen, komplexe Aufgaben an einem selbst gewählten Thema auszuprobieren und einzuführen. Wir als praktizierende Geschichtslehrer wissen selbst, wie schwierig es ist, solche Projekte, solch komplexe und die verschiedenen Kompetenzen fördernde Aufgaben in die Geschichtsstunden einzubauen. Allzu oft hören wir von Kollegen, dass es wegen der Stofffülle völlig unmöglich sei, den Unterricht nach diesen Prinzipien zu gestalten. Doch wenn man etwas ausprobiert, kommt man vielleicht zu der Erkenntnis, dass es doch funktioniert.

Da in Ungarn in der Unterrichtspraxis die „oral history" noch wenig Anwendung findet, kann man diesen Geschichtswettbewerb auch als „Pilotprojekt" zur Verbreitung der Methode betrachten. Diese Methode bietet vielseitige Möglichkeiten zur Förderung von fachspezifischen Kompetenzen. Die Teilnahme am Wettbewerb ermöglichte sowohl den Lehrern als auch den Schülern die Methode auszuprobieren, dabei die Vorteile aber auch die Schwierigkeiten dieser neuen Art der Vergangenheitsbewältigung selbst zu erkennen.

Unsere Aufgabe war möglichst viele Lehrer für unser Vorhaben zu gewinnen, um eine breite Basis zum Sammeln von Erfahrungen zu schaffen. In der Vorbereitungsphase haben wir beim jährlich stattfindenden Geschichtslehrer-Workshop die Gelegenheit genutzt das Pilotprojekt vorzustellen. Es war nicht schwer, die Kollegen zu motivieren. Die meisten von ihnen sind jederzeit bereit, interessante und neue Methoden in ihren Unterricht einzubauen, besonders wenn die investierte Zeit und Arbeit auch als Vorbereitung auf das Projektabitur im Fach Minderheitenkunde dient. Die engagierten Kollegen haben dann ihre Schüler fürs Mitmachen gewonnen, es haben sich zum Wettbewerb 15 dreiköpfige Mannschaften gemeldet.

Zur Vorbereitung der Mannschaften wurde von uns ungarische und deutschsprachige Fachliteratur im Bereich Geschichte und Volkskunde empfohlen. Außerdem hatte jede Mannschaft Zeitzeugeninterviews anzufertigen und für einer zehnminütige Präsentation zu bearbeiten. Wie die Schüler die Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit präsentieren, war nicht vorbestimmt, dadurch wurde der Kreativität der Jugendlichen großer Freiraum gegeben. Zur Verwendung der Methode „oral history" haben die Kollegen und die Schüler am Anfang der Vorbereitung auf den Wettbewerb methodische Hilfsmaterialien bekommen.

4. Der Ablauf

4.1. Die Präsentationen

Der Wettbewerb selbst bestand aus drei Aufgabenbereichen. Der Hauptakzent lag auf dem Präsentationsteil, bei dem 40 % der zu erreichenden Punktzahl erworben werden konnte. Die Expertenjury hat bei der Bewertung besonders auf den Inhalt, den Umgang mit den gesammelten Informationen, auf die Gestaltung und auf den Medieneinsatz geachtet.

Zu dem angegebenen Thema „Ungarndeutsche in den 50er Jahren" haben wir inhaltlich sehr verschiede-

1 Die Entwicklung und Förderung des reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgangs mit Geschichte ist das Thema zahlreicher Beiträge des Forschungsprojektes FUER Geschichtsbewusstsein (vgl. z.B. Waltraud Schreiber: Förderung der historischen Kompetenz der Schüler als Operationalisierung des Qualitätsstandards, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2003.).

ne Präsentationen gesehen. Es waren Fallanalysen dabei, z.B. die Typhus-Geschichte einer Oma aus Moor/Mór oder die Beschreibung der Situation der Ungarndeutschen nach der Aussiedlung aus der Sicht einer Oma und aus der Perspektive eines Historikers im Projekt einer Mannschaft des Valeria-Koch-Gymnasiums. Beim Umgang mit dem Forschungsmaterial zeigte sich, dass die Methode Zeitzeugenbefragung in Ungarn wirklich kein fester Bestandteil des Geschichtsunterrichts ist. Manche Mannschaften haben sich einfach damit zufrieden gegeben, die von den Zeitzeugen erzählten Geschichte(n) nachzuerzählen und haben das Erzählte nicht hinterfragt und damit die Ebene des reflektierten Umgangs mit Geschichte nicht erreicht. In diesem Bereich kann der Geschichtsunterricht mit Hilfe der beim Wettbewerb gemachten Erfahrungen weiterentwickelt werden.

Bei der Gestaltung der Präsentationen hat sich die Kreativität der Schüler gezeigt. Die meisten Mannschaften haben die Möglichkeiten der Computertechnik weitgehend genutzt. Wir sahen Power-Point-Präsentationen mit Bildern und Filmausschnitten, selbst gedrehte Inszenierungen. Es gab aber auch eine Mannschaft, die ihr Forschungsprojekt als live gespielte Theaterszene vorgeführt hat, in der die Schüler den (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte beweisen konnten. Diese Gruppe hat bewusst mit zwei ganz verschiedenen Zeitzeugen gesprochen, die die 50er Jahre in Ungarn erlebten. Die eine Zeitzeugin ist dann 1971 nach Deutschland ausgewandert, die andere ist in Ungarn geblieben. Wenn man mit zwei Zeitzeugen redet, die nach der gefragten Zeitepoche sehr verschieden weiterlebten, sieht man schnell: *„Gestern kann anders werden."* (W. Schreiber).

Wie aus der Rückmeldung der Schüler hervorgeht, zeigten die Teilnehmer des Wettbewerbs auch für die Präsentationen der anderen Mannschaften reges Interesse: *„... die Präsentation war auch toll. Ich fand sie deshalb spannend, weil es interessant war, aus welchem Punkt, aus welcher Sicht die anderen Gruppen ihre Präsentation vorgetragen haben."*

So konnte die Möglichkeit des „Voneinander-Lernens" sowohl inhaltlich als auch methodisch effektiv genutzt werden.

„Leider konnte man wegen technischen Problemen einiges nicht so gut verstehen, aber trotzdem haben wir über die 50er Jahre viele Informationen bekommen." (Rückmeldung der Teilnehmer)

Eine andere wichtige Erfahrung, die die teilnehmenden Schüler gemacht haben, war, dass man einen Geschichtsstoff nicht unbedingt im Unterricht behandelt haben muss, um in dem Thema bewandert zu sein. Es ist auch möglich, durch eigene Forschung (Zeitzeugenbefragung, Lesen von Fachliteratur) Kenntnisse zu erwerben und mit Hilfe der im Unterricht „trainierten" Kompetenzen sogar Wettbewerbsaufgaben zu lösen.

„Natürlich war für uns dieser Teil (Stationen zu der Geschichte der 50er Jahre) des Wettbewerbs am spannendsten, denn wir haben darüber in der Geschichtsstunde noch nicht gelernt und fragten uns, wie wir wohl die Aufgaben lösen können, ob wir darüber genug Kenntnisse haben." (Rückmeldung der Teilnehmer)

Um die Aufmerksamkeit der Schüler noch mehr auf die Forschungsergebnisse der anderen Mannschaften zu lenken, mussten die Gruppen je zwei Fragen zu den Präsentationen beantworten. Die Fragen wurden von den Schülern im Voraus gestellt und von den Organisatoren zu einem Fragenkatalog (siehe Anhang 1; verarbeitet.

Den Hauptteil des Wettbewerbs machten also die Präsentationen der Mannschaften aus, denn sowohl fachspezifische als auch überfachliche Kompetenzen, wie Teamfähigkeit, Kommunikation, soziale Kompetenzen, konnten durch die Zusammenarbeit der Schüler gefördert werden.

4.2. Stationen: Geschichte und Volkskunde

In den anderen Bereichen des Wettbewerbs hatten die Teilnehmer kreative Aufgaben in der Form einer Stationsarbeit zu lösen. Unter diesen gab es einige mit Text-, Film- und Bildquellen. Die Schüler mussten dabei zuordnen, auswählen, erkennen, selbst gestalten, erraten, unterscheiden, zusammenstellen. Dazu waren auch noch die manuellen Fertigkeiten wie Haare flechten gefragt, und in einer lustigen Aufgabe zur Volkskunde mussten die Schüler sogar ihre Kochkünste unter Beweis stellen.

Im Bereich Geschichte hatten die Mannschaften sechs Stationen in anderthalb Stunden zu bewältigen. Die Reihenfolgen der Stationen konnten sie selbst bestimmen. Bei einer Station mussten die Schüler am PC eine Testreihe mit geschlossenen Fragen lösen. Eine andere Station trug den Titel „50er Jahre in Bildern". Die Schüler mussten erkennen, welche Bilder nicht in der Zeitepoche gemacht sein konnten, welche Bilder zu welchen Untertiteln passen, oder sie mussten selbst Bildunterschriften fabrizieren und bekannte Persönlichkeiten der Zeit erkennen. Bei den zahlreichen Bildern musste man erkennen, welche dokumentarischen Wert besitzen und welche Propagandazielen dienen. In der nächsten Aufgabe mit dem Titel „1956 in einem ungarndeutschen Dorf" haben die Mannschaften anhand eines Briefes prüfen und vergleichen können, inwieweit die lokale Geschichte mit der „offiziellen" Landesgeschichte (Lehrbuchgeschichte) „übereinstimmt" (siehe Anhang 2). In einer anderen Station konnten sich die Schüler Radionachrichten anhören und sie mussten die Meldungen dem Radiosender „Freies Europa" aus München bzw. dem Landesradio Kossuth zuordnen können. Bei dieser Aufgabe konnte man die manipulative Funktion der Medien im Dienste der Politik erkennen (Anhang 3). In einer weiteren Station ging es um Situationsspiele, wobei die Schüler sich in die Lage eines Teenagers der 50er Jahre hineinversetzen mussten und die Eltern davon überzeugen sollten, weshalb es wichtig sei, in einem deutschsprachigen Nationalitätengymnasium weiterzulernen (Anhang 4). In der letzten Station wurden Filme gezeigt, in denen es um das Zeitgefühl der 50er Jahre ging. Die Schüler mussten die gesellschaftlichen Problempunkte (Verfolgung der Kirche, erzwungene Kollektivierung, Armut der Bauern, Kulakenschicksale, Willkür der Funktionäre) erörtern und die in den Filmausschnitten in unterschiedlicher Art und Weise dargestellte feine Kritik gegenüber dem damaligen politischen Regime erkennen.

Ebenfalls sechs Stationen mussten die Mannschaften im Bereich Volkskunde bewältigen. Diese Aufgaben waren viel „praxisbezogener" als die im anderen Bereich. In der Station 1 ging es um Volkstanz, Volksmusik und Volkstracht. Die Schüler mussten anhand einer Videoaufnahme ohne Ton Volkstänze identifizieren, sie mussten „falsch" gekleidete Modelle richtig anziehen bzw. anhand einer Beschreibung eine spezielle Frisur anfertigen. Besonders Jungs haben sich bei dieser letzten Aufgabe meistens schwer getan. Bei der nächsten Station, die die Essgewohnheiten untersuchte, wobei die Schüler selbst etwas zubereiten mussten – wenn es auch nur um ein Schmalzbrot ging –, war die Aufgabe für manche auch nicht gerade leicht. Die Teilnehmer des Wettbewerbs waren aber sehr ideenreich beim Erkennen von speziellen Küchengeräten (Anhang 5). In den nächsten Stationen „sprach man über Volksbräuche im Jahresablauf", und zwar ohne Worte, denn man musste diese vorspielen und die Mannschaftsmitglieder mussten dann den Brauch erkennen und nennen. In der Station 4 nahm man das Thema ungarndeutsche Literatur unter die Lupe, und zwar auf spielerischer Weise. Auseinander geratene Zeilen mussten in die richtige Reihenfolge gebracht und zu einem Gedicht zusammengestellt werden, verloren gegangene Gedichte suchten ihre Autoren. In den letzten zwei Stationen ging es um Siedlung, Haus und Handwerk sowie um die ungarndeutschen Mundarten. Die Schüler spielten Sprichwort-Trimino und übertrugen Mundartgeschichten ins Hochdeutsche.

Anhand der Stationsbeispiele ist erkennbar, dass jede Aufgabe einem inhaltlichen bzw. einem methodischen Ziel gewidmet war. Bei jeder Station haben die Schüler ein Stück Einblick ins Leben der 50er Jahre bekommen, sie haben aber auch durch die unterschiedlichen Arbeitsaufträge eine Kostprobe von Kompetenzförderung bekommen.

Fazit

„In guten Geschichtsprojekten, im guten Geschichtsunterricht lernen die Schüler ein bisschen über sich selbst. Wenn man als Schüler sich Zeit nimmt zum Nachdenken, dann lernt man zugleich sich selber besser zu verstehen", formulierte Frau Professor Schreiber bei der Preisverleihung.

Was wir uns mit dem Wettbewerb zum Ziel gesetzt hatten, nämlich zu der Verwendung der Methode „Zeitzeugenbefragung" im Unterricht beizutragen und damit verbunden die Aufmerksamkeit auf die Möglichkeiten und auf die Anwendbarkeit des Projektunterrichts und des fächerübergreifenden Lernens zu lenken, haben wir im Großen und Ganzen erreicht. Schon die Zahl der Teilnehmer hat gezeigt, dass ein großes Interesse seitens der Lehrer und Schüler vorhanden ist. Die positiven Rückmeldungen am Ende des Wettbewerbs haben uns bestätigt, dass der Umgang mit Geschichte(n) Spaß macht, gleichzeitig aber auch Kenntnisse vermittelt und Kompetenzen fördert und deswegen ein wichtiger Bestandteil des modernen Geschichtsunterrichts sein kann.

Dass dies nicht nur die Meinung der Lehrer ist, beweisen auch die Worte einer teilnehmenden Schülerin: *„Meiner Meinung nach war dieser Wettbewerb absolut erfolgreich, hinter den Aufgaben standen gute Ideen, manche waren eher als ein Spiel aufzufassen und eben deswegen haben wir diesen Nachmittag sehr genossen und daneben auch viel gelernt."* (M. Gerner)

Anhang 1:

Fragekatalog zu den Präsentationen
Gruppe 2

Name der Mannschaft: ..... erreichte Punktzahl.....

1. Mannschaft : Aphrodite

Warum wurde die Frau, die im ersten Gespräch vorkam, verhaftet?

.....

Warum haben sich die Frauen während der 50er Jahre umgezogen?

.....

2. Mannschaft: Historial

Wann wurde der Befragte in die Erste Ungarische Armee einberufen?

.....

Was haben sie nach der Revolution nach Budapest geliefert?

.....

3. Mannschaft: DKD

Was trugen die Schwaben beim schlechten Wetter über den Patschkern?

.....

Was tat man alles, wenn Leute nicht in die Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft eintreten wollten?

.....

4. Mannschaft: Die Wärter

Wie und mit welchen Mitteln wurden die Ungarndeutschen vertrieben?

.....

Warum ist die Gründung des ungarndeutschen Klassenzuges von großer Bedeutung?

.....

5. Mannschaft: Lovassy II.

Warum war es im Bus oft ganz still, wenn die Schwaben Anfang der 50er Jahre damit fuhren?

.....

Warum blieben nach der Revolution 1956 so wenig Eingesiedelte in Bömischhütten?

.....

Anhang 2:

GESCHICHTE
Station 3
1956 in einem ungarndeutschen Dorf

Gruppe:..... Erreichte Punktzahl:.....

Folgende Zitate stammen aus Anklageakten und Urteilen, in denen Hajoscher Bürger wegen ihrer Tätigkeit während der Revolution von 1956 beschuldigt bzw. schuldig gesprochen wurden:

„...In Hajosch haben die konterrevolutionären Ereignisse am 26. Oktober(Freitag) begonnen. An diesem Tag ist nachmittags von Baja ein Autobus gekommen, in dem in größerer Zahl Konterrevolutionäre saßen.[...]
Sie forderten die Entfernung der (roten!) Sterne, so auch das Abnehmen der Sterne von den Mützen der Polizisten. Da die Angestellten des Hajoscher Polizeiamtes von der Bezirkspolizeidirektion die Anweisung bekamen, sich den Konterrevolutionären nicht zu widersetzen, sind die Sterne von den Mützen der Polizisten auch tatsächlich entfernt worden.[...]
Um das Büffet herum versammelte sich am 26. Oktober, Freitagabend gegen 5-6 Uhr eine kleinere Menge (zirka 40 Personen), die größtenteils betrunken waren,[...] und die Losungen der Konterrevolution laut verkündeten: Sie forderten den Auszug der sowjetischen Truppen, die Entfernung der Denkmäler und der roten Sterne.[...]
Nach dem Umstürzen des sowjetischen Denkmals zogen die Anwesenden (diejenigen, die an dem Umstürzen des Denkmals teilnahmen und andere) in Richtung Büffet, und dabei haben die betrunkenen Personen aus dem Gedicht „Talpra magyar" rezitiert.[...]
P.J. und S.Á. trafen sich nach dem Umstürzen des Sowjetdenkmals wieder beim Büffet.[...]Nach kurzem Aufenthalt zogen sie in Richtung „Lujzi-Genossenschafts-Trinkstube" los. Sie gingen an dem Sitz der Finanzwache vorbei.[...] Am Giebel der Finanzwache hing die Nationalfahne[...] mit dem gestickten Wappen der Volksrepublik.[...]Die Angeklagten forderten, dass das Wappen herausgeschnitten wird.[...]
Am 27. Oktober griff abends eine konterrevolutionäre Hajoscher Gruppe den Erfassungsbeauftragten (begyjtési biztos) M.B.. in seiner Wohnung an, sie drohten ihn niederzuschlagen mit der Aussage: Wir brauchen keine Kommunisten.[...]
Am 28. Oktober wurden die 6 Mitglieder des Revolutionsausschusses gewählt. Während der Wahl wurde der 61 Jahre alte K.J. (Schwabe) von A.F. und A.I. (Schwaben) geschlagen, geohrfeigt und getreten, weil er vorgeschlagen hat, in den Ausschuss auch Ansiedler (Ungarn) zu wählen. [...]
An diesem Tag, Sonntagabend kam es in regelmäßigen Abständen immer wieder zu Abrechnungen mit den Ansiedlern. Angegriffen wurden der Parteisekretär K.S. (Ansiedler), seine Frau, ihre drei Kinder und sein Bruder K.I. [...]
Eine andere konterrevolutionäre Gruppe suchte Cs.Gy. (Ansiedler) in seiner Wohnung auf, um mit ihm abzurechnen. [...] In der Wohnung schrieen sie Folgendes: "Schmutzige Kommunisten, seid ihr noch nicht geflüchtet? Die Zeit ist gekommen für euch, auf den Bäumen zu hängen. Verzieht euch aus der Wohnung, nehmt aber nur das mit, was ihr auf eurem Buckel tragen könnt..."

Worterklärung: „Ansiedler" hier: (magyar) telepes

Aufgaben:

1. Sammeln Sie aus dem Text solche Ereignisse, die in ganz Ungarn typisch für den 1956er Volksaufstand waren, und notieren Sie sie in Stichworten!

⇨.....

⇨.....

⇨.....
⇨.....
⇨.....

2. Suchen Sie im Text nach solchen Geschehnissen, die speziell für die ungarndeutschen Dörfer charakteristisch waren. Nennen Sie sie und erklären Sie kurz den historischen Hintergrund!

.....
.....
.....
.....

Bewertung:
1. Aufgabe: eine richtige Lösung (ein Ereignis) 0,5 P. X 6 = 3 Punkte/……..
2. Aufgabe: ein typisches Ereignis 1 P.+ richtige Erklärung 1 P.= 2 Punkte/……..
Insges.: 5 Punkte/……...

Lösung
GESCHICHTE
Station 3
1956 in einem ungarndeutschen Dorf

1. Typische Ereignisse in Ungarn 1956 (mögliche Lösungen):

⇨ *„persönliche Verbreitung" der Nachrichten über den Volksaufstand (Autobus)*
⇨ *Entfernung der roten Sowjet-Sterne von Gebäuden, Kleidern usw.*
⇨ *Forderung des Auszugs der sowjetischen Truppen aus Ungarn*
⇨ *Umstürzen von Sowjet-Denkmälern*
⇨ *Rezitieren von Gedichten mit ungarischen nationalen Inhalten*
⇨ *Wappen der ungarischen Volksrepublik aus den Flaggen herausgeschnitten*
⇨ *Kommunistische Parteifunktionäre (Erfassungsbeauftragte) angegriffen*
⇨ *Gründung von örtlichen Revolutionsausschüssen*

2. Speziell für ungarndeutsche Ortschaften charakteristische Geschehnisse:

Übergriffe gegenüber angesiedelten Ungarn (Ansiedler), die oft zugleich kommunistische Parteifunktionäre waren
ABER! auch Suche nach Möglichkeiten der Zusammenarbeit für das gleiche Ziel (gegen die Kommunisten) z.B. Vorschlag: auch Ansiedler in den Revolutionsausschuss

Historischer Hintergrund:

Nach dem Zweiten Weltkrieg: Vertreibung der Ungarndeutschen aus ihren Häusern, die dann von ungarischen „Ansiedlern" in Besitz genommen wurden. Die Schwaben bekamen keine Entschädigung, die Ungerechtigkeiten durften nicht einmal angesprochen werden, die ehemaligen Besitzer mussten dulden, dass Fremde in ihren Häusern „wirtschafteten". Der bis zu diesem Zeitpunkt angestaute Hass loderte in den Herbsttagen von 1956 in den Herzen der Ungarndeutschen auf, und so kam es zu den Ausschreitungen gegenüber den angesiedelten Ungarn.

Anhang 3:

GESCHICHTE
Station 4
Radionachrichten aus den 50er Jahren

Gruppe:..... Erreichte Punktzahl:.....

Sie hören fünf Radionachrichten aus den 50er Jahren (allerdings in deutscher Sprache, insofern nicht authentisch). Sie können sich die Sendungen 3mal anhören.

Aufgabe:
1. **Fassen Sie den Inhalt der Nachrichten jeweils in max. 2-3 Sätzen zusammen!**
2. **Entscheiden Sie, ob die Nachricht im Kossuth Radio oder im Freien Europa Radio (Szabad EurópaRádió=SZER) gesendet wurde! (K oder SZER einkreisen!)**
3. **Stellen Sie die chronologische Reihenfolge der Sendungen her, indem Sie die entsprechenden Nummern hinter den Buchstaben (_____) schreiben!**

A. _____ K / SZER
.....
.....
.....

B._____ K / SZER
.....
.....
.....

C._____ K / SZER
.....
.....
.....

D. _____ K / SZER
.....
.....
.....

E. _____ K / SZER
.....
.....

Bewertung:
1. *inhaltlich zutreffende Zusammenfassung je 1 Punkt = 5 Punkte/……..*
2. *richtige Wahl des Senders je 1 Punkt= 5 Punkte/……..*
3. *richtige chronologische Reihenfolge 5 Punkte (falsche Lösung 1 P. Abzug)/……..*
   *Insgesamt 15 Punkte : 3 = **5 Punkte**/……..*

Radionachrichten aus den 50er Jahren
Texte/Lösungen

__4__ Kossuth Radio (4. Nov.1956)
„… Hier spricht Imre Nagy, der Vorsitzende des Ministerrates. Heute in den frühen Morgenstunden griffen sowjetische Truppen die Hauptstadt mit der offensichtlichen Absicht an, die legitime ungarische demokratische Regierung zu stürzen. Unsere Truppen haben den Kampf aufgenommen, die Regierung ist an ihrer Stelle – das teile ich dem ungarischen Volk und der Öffentlichkeit der Welt mit."

__1__ Kossuth Radio (11. Sept 1949)
„…In dem Prozess gegen László Rajk und seine Komplizen wurde die Anklage in allen Punkten bestätigt. Die vorgelegten Dokumente, die Geständnisse der verhörten Zeugen sowie die Geständnisse der Angeklagten selbst beweisen, dass die Rajk-Bande alle Errungenschaften der ungarischen Volksdemokratie zu Grunde richten wollte. Jetzt, 4 Jahre nach dem Sieg über den deutschen Faschismus wollte sie im Dienste des amerikanischen Imperialismus das arbeitende Volk wieder in Fesseln schlagen."

__3__ SZER (Jan. 1956)
„…Liebe Zuhörer! Heute ist ein Trauertag für die aus Ungarn vertriebenen Deutschen. Aus diesem Anlass versammeln sich heute Abend die Opfer der unmenschlichen Vergeltungsmaßnahmen der ungarischen Regierung von vor 10 Jahren. Damals, an einem eiskalten Januartag fuhren die ersten Züge vom Bahnhof in Wudersch/Budaörs ab, um die heimatvertriebenen Schwaben nach Deutschland zu bringen. ‚Mit einem Bündel sind sie gekommen, mit einem Bündel sollen sie auch gehen!' - hieß es in Ungarn, und auf den Waggons stand geschrieben: ‚Isten veled hazám!'"

__2__ Kossuth Radio (1952)
„…In Helsinki nahmen an der XV. Sommerolympiade zum ersten Mal die Sportler der Sowjetunion teil und waren mit 22 Gold-, 30 Silber- und 19 Bronzemedaillen auf dem zweiten Platz hinter den Vereinigten Staaten auf der Medaillentabelle. Die dritte erfolgreichste Nation war Ungarn mit der weitaus erfolgreichsten ungarischen Leistung aller Zeiten: 16 Gold-, 10 Silber- und 16 Bronzemedaillen! Die Sportler der ungarischen Volksrepublik haben für unsere Arbeiter- und Bauernmacht gekämpft und der Sieg gilt ihr."

__5__ SZER (Dez. 1956)
„…Wer es hört, soll es weitergeben! Ein gesegnetes Weihnachtsfest wünscht aus der Ferne all ihren Verwandten Maria Schön. Liebe Eltern, macht Euch keine Sorgen um mich, es ist mir gelungen, aus dem zerschossenen Budapest zu flüchten, und ich bin in letzter Minute noch vor der Grenzsperre auf freiem Boden, in Österreich angekommen. Im Traum bin ich bei euch in meiner Heimat, Ungarn! Wer es hört, soll es weitergeben!"

Anhang 4:

GESCHICHTE
Station 6
Deutscher Gymnasialunterricht 1956

Gruppe:..... Erreichte Punktzahl:.....

Sie sind ein Mädchen/Junge ungarndeutscher Abstammung, wohnhaft in Schaumar/Solymár, wo Sie die 8. Klasse der Grundschule besuchen. Es ist Frühjahr 1956. Sie stehen vor der Berufswahl und möchten gerne an einem Gymnasium weiterlernen. Sie haben davon gehört, dass im September in Baja im Béla III. Gymnasium ein deutscher Klassenzug gestartet wird.

Aufgabe:
Gestalten Sie ein Familiengespräch (Vater, Mutter, Tochter/Sohn), in dem Sie über diese wichtige Entscheidung diskutieren!

Sammeln Sie <u>vor der „Vorführung"</u> Argumente, die für oder gegen den deutschen Klassenzug in Baja sprechen, und verwenden Sie diese bei der Diskussion! (Benutzen Sie dabei auch die Wandkarte!)

Für	Gegen

Bewertung:
a) jedes Argument (schriftlich in der Tabelle)1 Punkt : maximal 8 Punkte/.....
b) für gut gelungene Diskussion (Entscheidung wird Ihnen überlassen): maximal 12 Punkte/.....
*insges.: 20 P : 4=**5 P**./.....*

GESCHICHTE
Station 6
Deutscher Gymnasialunterricht 1956 (Lösung)

Für	Gegen
- Man kann im Unterricht Deutsch sprechen	- Ist es nicht gefährlich, sich durch die Schulwahl als Deutscher zu bekennen?
- Man kann die Kultur der Ungarndeutschen pflegen	- Baja liegt weit weg vom Schaumar - Internat
- Man kann in den Pausen Deutsch sprechen	- Zu Hause gesprochene Mundart unterscheidet sich von der Hochsprache – Schwierigkeiten beim Lernen verschiedener Fächer
- Baja ist eine schöne Stadt (Flussufer)	- Neuer Schultyp – keine Erfahrungen, Bücher usw.
- Deutschsprachiges Abitur, gute Sprachkenntnisse	- Lieber einen Beruf erlernen
- Das in der Grundschule begonnene Erlernen der deutschen Sprache fortsetzen	- Kultur und Traditionen lieber zu Hause, „im Stillen" weitergeben, nicht so offen

Anhang 5:

MINDERHEITENKUNDE
Essgewohnheiten
Station 2

Gruppe:..... Erreichte Punktzahl:.....

Aufgabe 1

Wählen Sie von den ausgestellten Gegenständen drei aus, die man früher beim Brotbacken verwendet hat. Benennen Sie sie, und erklären Sie kurz, wozu man sie benutzt hat.

_____ /3

Gegenstände	Verwendung

Aufgabe 2

Sehen Sie sich die Brotbeläge an und wählen Sie diejenigen aus, welche die Ungarndeutschen früher auf dem Brot gegessen haben. Bereiten Sie drei typische Brote zu, die die Ungarndeutschen gern gegessen haben. Probieren Sie, wie sie schmecken.

_____ /3

Brote

Aufgabe 3

Zwei Sprichwörter in der Mundart sind durcheinandergeraten. Wie lauten sie richtig? Formulieren Sie sie auf Deutsch.

_____ /4

In der Mundart	Auf Hochdeutsch
1.	
2.	

Gesamtpunktzahl: 10 : 2 = 5

Erfahrungen mit Oral-History-Projekten im Jubiläumsjahr 2005. Schüler einer Wiener HTL entwickeln ihr Geschichtsbewusstsein

Irene Ecker

Historische Jubiläen – Gedenktage, nationale Feiertage – stellen immer einen Bezugspunkt des kollektiven Geschichtsbewusstseins dar.1 Was soll erinnert, was soll vergessen werden? Welche Sinnbildung ist mit diesem Datum für die Gegenwart verbunden? Gibt es einen breiten politischen Konsens über dieses Ereignis oder hat es auch heute noch ein gewisses Maß an Konfliktpotential?

In ihrer Lebenswelt begegnen Schüler der Geschichte u.a. in derartigen historischen Jubiläen. Im Geschichtsunterricht sollten sie sich deshalb mit dieser für die Identität der jeweiligen Gruppe bedeutsamen Art des Umgangs mit Geschichte auseinanderzusetzen lernen. Besonders wichtig ist mir dabei, dass die Schüler auch die Funktion einer methodisch geleiteten Vergangenheits-Rekonstruktion für den öffentlichen Umgang mit Geschichte erkennen.

Als Beispiel wähle ich das Gedenkjahr 2005, das gerade für Österreich eine Reihe von Daten der Zeitgeschichte bereithielt, die Anlass für historisches Erinnern und Gedenken in Jubiläen boten. Die den Jubiläen zugrunde liegenden Ereignisse werden in der Bevölkerung z.T. kontrovers bewertet:

Zum 60. Mal jährte sich mit dem 8. Mai das Ende des 2. Weltkriegs in Europa. – Auch heute noch sehen nicht alle Österreicher diesen Tag als Jubeltag an – einige verbinden ihn noch immer mit einer militärischen Niederlage. Für die Demokratie ist dieser Tag dagegen ein Tag der Befreiung.

Das nächste Jubiläum – 50 Jahre Staatsvertrag am 15. Mai – findet dagegen in der Bevölkerung einen breiten Konsens. Eng damit verknüpft ist der Nationalfeiertag, der 26. Oktober, an dem 2005 an die fünfzigjährige Wiederkehr des Beschlusses der Neutralität Österreichs erinnert wurde. Er erfolgte einen Tag nach dem Ende der Besetzung Österreichs durch die Alliierten. Dieser Anlass für den Nationalfeiertag ist freilich vielen Österreicherinnen und Österreichern heute gar nicht mehr bekannt.

1 Bergmann, K.: Gedenktage, Gedenkjahre und historische Vernunft, in: Geschichte lernen Heft 49, Jänner 1996.

Schließlich wurde mit 10 Jahren EU (1. Jänner) noch ein sehr junges Jubiläum gefeiert, das in der Bevölkerung zwar durchaus kontrovers, mehrheitlich aber positiv beurteilt wird.

Im Folgenden stelle ich vor, wie die den Jubiläen zugrunde liegenden Ereignisse und die vielfältige Erinnerung an sie zum Thema von Geschichtsunterricht gemacht werden können. Den Schwerpunkt lege ich insbesondere auf 50 Jahre Staatsvertrag und Neutralitätsbeschluss. Dem Beitrag liegt ein Projekt in einer HTL (Höhere technische Lehranstalt) zugrunde. Die HTL ist eine österreichische Besonderheit. Es handelt sich um eine fünfjährige berufsbildende Schule mit vorwiegend technischem Schwerpunkt. Sie weist einen hohen Anteil an fachpraktischem Unterricht auf. Der Abschluss ist eine Reife- und Diplomprüfung, nach drei Jahren Praxis kann der Absolvent den Titel Ingenieur tragen.[2]

1. Rekonstruktion von Vergangenem

Ein erstes und wichtiges Ziel, wenn Jubiläen in der Schule thematisiert werden sollen, ist meines Erachtens, Wissen über die der Erinnerung zugrunde liegenden Ereignisse aufzubauen, hier also z.B. über das Zustandekommen des Staatsvertrages und die Neutralitätserklärung. Mein Ziel war insbesondere, darzustellen, warum das Bekenntnis zur Neutralität in der damaligen weltpolitischen Lage so wichtig war und warum der 26. Oktober der Nationalfeiertag geworden ist. Dem sollten u.a. Zeitzeugengespräche dienen.

Die Blickwendung auf den Umgang mit Geschichte in Jubiläen erfolgt exemplarisch unter der Fragestellung, wie – im Zusammenhang mit den Jubiläen – die Neutralität bzw. der im Staatsvertrag festgeschriebene Minderheitenschutz heute diskutiert werden und inwiefern diese Diskussionen zur Orientierung der Schüler in der Gegenwart beitragen.

2 Wir haben an unserer Schule die Fachrichtungen Maschinenbau, Mechatronik, Umwelttechnik, Elektronik und Elektrotechnik.

1.1 Vorab: Ein kurzer historischer Überblick

Weil das vorliegende Themenheft sich an den gesamten deutschsprachigen Raum richtet, will ich die Geschichte des österreichischen Staatsvertrags vorab kurz umreißen.[3] Sie begann schon während des Zweiten Weltkriegs, nämlich mit der Moskauer Deklaration,[4] als die Außenminister von Großbritannien, den Vereinigten Staaten und der Sowjetunion den Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich als null und nichtig erklärten und die Wiederherstellung eines freien und unabhängigen Österreichs als Ziel definierten. Österreich wird also schon in dieser Erklärung als selbständiger Staat thematisiert. – Unabhängig davon war auch die Rede von Österreichs Verantwortung für die Teilnahme am Zweiten Weltkrieg auf Seiten Hitlerdeutschlands und vom eigenen Beitrag, den es zu seiner Befreiung zu leisten hatte.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde Österreich von den Alliierten in die vier Besatzungszonen geteilt. Im Potsdamer Abkommen wurde Wien mit der Inneren Stadt als fünfter „internationaler Sektor" vereinbart.[5] Für ganz Österreich wurde eine Alliierte Kommission mit einem Alliierten Rat an ihrer Spitze eingesetzt. Keine der Besatzermächte dachte an einen Friedensvertrag mit Österreich, da sie Österreich als befreites Land ansahen. Ziel war ein Vertrag über die Wiederherstellung eines unabhängigen und demokratischen Staates. In Österreich wurde für diesen Vertrag das Wort „Staatsvertrag" ins Gespräch gebracht. Nur Frankreich lehnte es schließlich ab, diesen Ausdruck auch offiziell zu verwenden, und ratifizierte diese Vereinbarung lediglich als „Vertrag".

Ziel des Unterrichts zum Staatsvertragsjubiläum muss sein, auch den heutigen Jugendlichen die große Bedeutung dieses Vertrags für die Nachkriegsgeneration klarzumachen. Es ging schließlich auch um die Entscheidung, ob Österreich, wie Deutschland, geteilt werden sollte und ob die Ostzone dauerhaft unter kommunistischen Einfluss kommen würde.

Österreich gelang es 1947,[6] seine Teilnahme am Marshallplan durchzusetzen, obwohl ein Teil des Landes von der Sowjetunion besetzt war. Das hatte weitreichende Folgen sowohl für den wirtschaftlichen Aufschwung als auch für die westliche Orientierung des Landes.

Eine totale Hinwendung zum Westen, inklusive der Mitgliedschaft bei der NATO, blieb Österreich durch die Neutralitätserklärung aber „erspart", denn die Sowjetunion hätte Österreich nicht ohne die Garantie geräumt, dass es nachher nicht der NATO beitreten würde.

In den „Hochzeiten" des Kalten Krieges zu Beginn der Fünfziger Jahre waren die westlichen Zonen aber durchaus (geheime) Verbündete der Westmächte gewesen. Eine Teilung Österreichs als Folge einer schweren Ost-West-Krise, wie in Korea oder in Deutschland, war bis zur Unterzeichnung des Staatsvertrags immer eine reale Gefahr. Auch eine lange Besetzung durch die „Vier im Jeep" schien vielen Österreichern eine mögliche Perspektive.

Der Staatsvertrag stellte die Souveränität Österreichs wieder her und gab den Menschen der Kriegs- und Nachkriegsgeneration Sicherheit.

Weltpolitisch gesehen wandte man sich der Vorbereitung des Friedensvertrages mit Deutschland und eines Vertrages mit Österreich erst zu, nachdem die Friedensverträge mit den Verbündeten NS-Deutschlands geschlossen worden waren. Österreich hatte zunächst nur Anhörungsrecht, erst 1954 konnte eine gleichberechtigte österreichische Delegation an der Außenministerkonferenz teilnehmen.

3 Im Zuge des Jubiläums erschienen eine ganze Reihe von Publikationen; eine Auswahl sei hier angegeben: Karner, S./Stangler, G. (Hgg.): Österreich ist frei – Der Österreichische Staatsvertrag 1955, Wiederauflage Horn-Wien 2005; Trost, E.: Österreich ist frei – Leopold Figl und der Weg zum Staatsvertrag, Wien 2005; Suppan, A./Stourzh, G./Müller, W. (Hgg.): Der österreichische Staatsvertrag: Internationale Strategie, rechtliche Relevanz, nationale Identität, Wien 2005; Stourzh, G.: Geschichte des Staatsvertrages 1945–1955, Graz 1985; Stourzh, G.: Um Einheit und Freiheit. Staatsvertrag, Neutralität und das Ende der Ost-West-Besetzung Österreichs 1945–1955, Wien u.a. 2005; Steininger, R.: Der Staatsvertrag. Österreich im Schatten von deutscher Frage und Kaltem Krieg 1939–1955, Innsbruck u.a. 2005; Gehler, M.: Modellfall für Deutschland? Die Österreich-Lösung von 1955, Innsbruck u.a, im Druck; Sieder, R./Steinert, H./Tálos, E. (Hgg.): Österreich 1945 – 1955. Gesellschaft, Politik, Kultur, Wien 1995.

4 Bei der Moskauer Außenministerkonferenz vom 19.–30.10. 1943 verfassten die Außenminister Großbritanniens, der USA und UdSSR eine Erklärung über Österreich: Als erstes Land, das der Angriffspolitik Hitlers zum Opfer gefallen sei, solle Österreich von deutscher Herrschaft befreit werden. Text in: Verosta, S.: Die internationale Stellung Österreichs 1938–1947. Eine Sammlung von Erklärungen und Verträgen aus den Jahren 1938–1947, Wien 1947.

5 Rauchensteiner, M.: Der Sonderfall. Die Besatzungszeit in Österreich 1945 bis 1955, Graz u.a. 1979.

6 Das Abkommen Österreich-USA wurde am 2.7.1948 unterzeichnet, Österreich bekam als schlecht gestellter Staat die Wirtschaftshilfe als „Grants" (Schenkung) in Warenlieferungen, die zum Inlandspreis verkauft werden mussten. Vgl. Bischof, G./Stiefel, D. (Hgg.): „80 Dollar". 50 Jahre ERP-Fonds und Marshall-Plan in Österreich 1948–1998, Wien 1999.

Es gab zwei Hauptprobleme bei den Verhandlungen:

1.) Die jugoslawischen Gebietsforderungen an Österreich, die von der Sowjetunion unterstützt wurden. Doch nach dem Bruch zwischen Tito und Stalin ließ die Sowjetunion die Unterstützung der Forderungen fallen. Österreichs Grenzen sollten unverändert bleiben, doch sollte ein Minderheitenschutzartikel im Staatsvertrag verankert werden. So entstand auf Forderung der Besatzungsmächte 1949 der Artikel 7 des Staatsvertrags. Hier werden die Rechte insbesondere der slowenischen und kroatischen Minderheiten in Kärnten, dem Burgenland und der Steiermark garantiert. Das Recht auf Grundschulunterricht in eigener Sprache sowie eine gewisse Anzahl eigener Mittelschulen wurde verankert. – Bei der Verwirklichung dieser Rechte gab es später immer wieder Probleme, die – siehe Ortstafelkonflikt – teilweise bis in die Gegenwart reichen. Die hohen Reparationsansprüche Jugoslawiens an Österreich wurden durch Überlassung des in Jugoslawien befindlichen österreichischen Vermögens abgegolten.

2.) Das „deutsche Eigentum": Auf der Potsdamer Konferenz wurde deutsches Eigentum in Osteuropa, aber auch in der sowjetischen Zone in Österreich den Sowjets zugesprochen. Es handelte sich hier um enorme Vermögenswerte. Betroffen waren die Donaudampfschifffahrtsgesellschaft (DDSG), fast die gesamte Erdölförderung, bekannte Firmen der Eisen-, Stahl- und Elektroindustrie. Österreichische Politiker erhoben Einspruch gegen diese Entscheidungen und versuchten mit einem Verstaatlichtengesetz dagegen anzukämpfen. Im Ergebnis blieb dieser Versuch aber vergebens.
Auf eine französische Initiative hin kam es schließlich 1949 auf der Außenministerkonferenz in Paris zu einem Kompromiss. Es sollte eine einmalige, sehr hohe Ablösungszahlung (150 Millionen US-Dollar) von Österreich an die Sowjetunion erfolgen. Zudem sollten Rechte für 30 Jahre auf Erdölförderung bzw. dauerhafte Rechte die Einrichtungen der DDSG betreffend für die Sowjetunion erhalten bleiben.

Wegen der Höhepunkte des Kalten Krieges (1949 russische Atombombe, Gründung der NATO und den anschließenden Ausbruch des Koreakriegs 1950) stockte der Prozess zum Abschluss des Staatsvertrags für einige Jahre. Eine Änderung der Politik gab es erst nach Stalins Tod. 1953 kam es zu Erleichterungen im Besatzungsregime. Von Österreich aus kam es zu Signalen, dass es keine Mitgliedschaft bei der NATO anstrebe. Der damalige Außenminister Gruber und sein Staatssekretär Kreisky sprachen in einem Dokument, das an Indien gerichtet war, erstmals von Österreichs Haltung einer militärischen Neutralität. Diese Neutralität in den Staatsvertrag aufzunehmen, wie vom sowjetischen Außenminister Molotow gefordert, wurde allerdings vehement von den Westmächten abgelehnt, vorrangig wegen der Vorbildwirkung, die das für einen Vertrag mit Deutschland hätte haben können.

Bei der Außenministerkonferenz in Berlin 1954 gab es bei einem Vieraugengespräch zwischen dem amerikanischen Außenminister John Foster Dulles und dem sowjetischen Außenminister Molotow eine Einigung über eine österreichische Neutralität. Die USA würden keine Einwände erheben. Dieses Gespräch, das wahrscheinlich den „Durchbruch" bedeutete, wurde erst 1986 veröffentlicht.

Nach dem NATO- Beitritt Deutschlands 1954 kam es 1955 in der Sowjetunion zu einem Machtwechsel, Nikita Chruschtschow übernahm die Parteiführung. Das bedeutete auch eine andere außenpolitische Haltung. Der Warschauer Pakt wurde unterzeichnet. Doch sollte es zwischen den militärischen Systemen des Westens und des Ostens einen Riegel blockfreier oder neutraler Staaten geben. Von Österreich wurde von den Sowjets eine Garantie für den Nicht-Anschluss an die NATO gefordert. Entscheidend waren die Gespräche in Moskau vom 12. bis zum 15. April 1955, geführt von Kanzler Raab, Außenminister Figl, Vizekanzler Schärf und Staatssekretär Kreisky. Im Moskauer Memorandum gibt es den Hinweis auf die von der Sowjetunion geforderte Neutralität nach dem Vorbild der Schweiz. Außerdem kam es zur Verständigung über die endgültige Ablösung des deutschen Eigentums: Die Ablösezahlungen durften auch in Form von Warenlieferungen geleistet werden. Die Westmächte haben schon frühzeitig auf ihre Reparationsansprüche verzichtet.

Am 15. Mai wurde der Staatsvertrag im Schloss Belvedere unterzeichnet. Dass Figls berühmte Worte „Österreich ist frei" vom Balkon aus gesprochen worden wären, ist allerdings ein Mythos.[7] Der Nationalrat beschloss am 7. Juni eine Resolution, die besagte, dass Österreich aus freien Stücken die Neutralität erkläre und dass die Bundesregierung ein dementsprechendes Bundesgesetz verabschieden solle.

7 Krammer, R./Melichar, F.: Die Karriere der Bilder. Der Österreichische Staatsvertrag als Imagination, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung 22/ 2004, S. 80-90.

Zu diesem Gesetz kam es am 26. Oktober 1955, einen Tag nach der Räumung des Landes durch ausländische Streitkräfte. Die vier ehemaligen Besatzungsmächte erkannten Österreichs Neutralität am 6. Dezember 1955 an. Am 14. Dezember wurde Österreich in die UNO aufgenommen.

1.2 Unterrichtsmethodische Hinweise

Das erste Lehrziel, die genaue Kenntnis der Geschichte des österreichischen Staatsvertrags und der Neutralitätserklärung, wurde u.a. durch das Quellenstudium des Staatsvertrags und der Neutralitätserklärung angestrebt. Dabei wurden solche Passagen ausgewählt, die die Minderheitenrechte und wichtige Punkte der Neutralität betreffen. Auch das Moskauer Memorandum sollte genau analysiert werden.

Als Methode eignete sich hier eine arbeitsteilige Gruppenarbeit.

Das zweite Ziel, die Bedeutung der Neutralität aus der Sicht damaliger Zeitgenossen zu rekonstruieren, sollte dagegen vorrangig auf dem Weg über Zeitzeugengespräche erarbeitet werden. Die im ersten Teil der Sequenz erworbenen Fachkenntnisse bildeten eine wichtige Grundlage bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Interviews. Als thematische Schwerpunkte wurden die Erfahrungen aus der „Besatzungszeit", die Beobachtungen über den „Weg zum Staatsvertrag", schließlich der Festakten und die Wirkung auf die Bevölkerung festgelegt. – Das folgende Kapitel stellt die Interviews ins Zentrum.

2. Oral history – Forschender Unterricht zum Thema Staatsvertrag

Ich empfinde Zeitzeugeninterviews als gute Möglichkeit, zeitgeschichtliche Themen, derer in Jubiläen gedacht wird, im Unterricht interessant, reflektierend und reflexiv zu behandeln und auf solchem Weg gerade zu diesem für Österreich so wichtigen Aspekt ein differenziertes Geschichtsbewusstsein bei den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln.

Natürlich gehört dazu auch die Vermittlung von methodischen Kompetenzen zur Durchführung von narrativen Interviews, von Quellenkritik und -interpretation. Auch eigenständiges Arbeiten und forschendes Lernen müssen trainiert werden.[8]

8 Gespräche mit Menschen, die den Zweiten Weltkrieg miterlebt haben. Ein Oral-History-Projekt am GRG 15; Schreiber, W./ Lehmann, K.: Den reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte durch Oral History fördern, Impulsreferat zur Comeniustagung in Eichstätt, November 2003; Oral history im Geschichtsunterricht, Geschichte lernen Heft 76, 2000.

9 Welzer, H./Moller, S./Tschuggnall; K. unter Mitarbeit von Olaf Jensen und Torsten Koch: Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a.M. 2002.

2.1 Zeitzeugeninterviews zum Staatsvertrag – was sollte man dabei beachten?

- **Zeitzeugen auswählen**

In der Literatur wird zum Teil vor der Befragung der eigenen Verwandten gewarnt, weil die Schüler ihnen zu nahe stünden.[9] Eher sollte jemand befragt werden, der von außen kommt und glaubt, in dieser Zeit viel erlebt zu haben und Wesentliches erzählen zu können. Eventuell findet man solche Personen über Universitäten oder Zeitungsannoncen. Bei unserem Projekt hat sich aber doch auch das Befragen der eigenen Großeltern bewährt, denn die Schüler waren – vielleicht aufgrund ihres Alters (17 Jahre und älter) durchaus fähig eine kritische Distanz zu den Aussagen der eigenen Verwandten zu bewahren.

Mir scheinen die so genannten „professionellen Zeitzeugen", die schon viel Erfahrung mit Schülern haben und ihre Geschichte schon sehr oft erzählt haben, eher ein Problem zu sein. Ihre Narrationen sind oft zu rund, zu bruchlos, zu linear, zu plausibel. Um dem auf die Spur zu kommen, empfiehlt es sich, gerade diese Interviews zu videographieren und dann in Teilen zu analysieren. Doch beim Thema Staatsvertrag gibt es, im Gegensatz zur NS-Zeit, noch nicht so viel erfahrene Zeitzeugen.

- **Narrative Interviews führen**

Wichtig ist, dass die Schüler zunächst die Technik des Interviewens erlernen und diese dann in der Gruppe erproben. Der Zeitzeuge soll im Mittelpunkt stehen, möglicherweise kann die Gruppe ihn in seiner vertrauten Umgebung befragen, das gibt ihm (oder ihr) auch die Möglichkeit, spontan Dokumente oder Fotos zu holen.

Leitthemen und -fragen sollen natürlich vorher überlegt werden. Die Schüler müssen aber auch lernen, dass es vor allem darauf ankommt, den Zeitzeugen erzählen zu lassen. Oft werden dann auch die vorher überlegten Fragen beiseite geschoben, man kommt auf ganz andere Themen. – Um sich die Möglichkeit des Vergleichens nicht zu verschließen, sollten nicht beantwortete Leitfragen in der Schlussrunde aber noch gestellt werden.

Für die Interviews ist auch das Erzeugen einer positiven Stimmung wichtig. Das gelingt auch durch Erzählen lassen, durch das Vermeiden von zu drängenden Fragen und die richtige Fragetechnik: keine Suggestivfragen, keine Entscheidungsfragen, die nur ja/nein zulassen, sondern möglichst offene Fragen. Bei eigenen Kommentaren und vor allem Bewertungen muss man sich sehr zurückhalten.

- **Interviews aufzeichnen**

Für die Kommunikation ist ständiges Mitschreiben störend. Besser ist, das Interview entweder auf Audio- oder Videokassette aufzuzeichnen. Dies ermöglicht erst, wichtige Teile des Gesprächs zu transkribieren , wobei man sich eigene Zeichen überlegen kann, etwa für „besondere Betonung", „Pause", „Lautstärke steigt an", „Wiederholungen" etc. Alle diese Verhaltensweisen haben ihre Bedeutung, auch die Beobachtung, an welchen Stellen der Zeitzeuge stockt, wo die Erinnerung nachlässt, was Emotionen in ihm/ihr weckt.

Es ist ein wichtiges Lehrziel, dass die Schüler diese Interviews dann als mündliche Quelle analysieren können.

- **Interviews dekonstruieren**

Gerade für die Analyse ist es wichtig, dass die Schüler auch über die Entstehung des Staatsvertrags und über die Zeit der 50er Jahre Sachkenntnisse haben. Sie sollen fähig sein, eventuelle sachliche Unrichtigkeiten zu erkennen.

Wichtig, aber auch schwierig, ist die Unterscheidung, ob Zeitzeugen aus der Gegenwartsperspektive berichten, also Dinge, die damals noch gar nicht bekannt sein konnten, so erzählen, als ob sie das schon gewusst hätten. – Hier wird die Orientierung jeder Vergangenheitskonstruktion an der Gegenwart sehr deutlich.

Auch die Subjektivität eines Zeitzeugenberichts soll den Schülern klar werden: Es handelt sich immer um eine sehr persönliche Rekonstruktion von Vergangenheit. Besonders gut kann man das natürlich zeigen, wenn man einen Gesprächskreis mit Zeitzeugen macht und diese sehr kontrastive Geschichten erzählen. Wollen Zeitzeugen etwas beschönigen, übernehmen sie das Urteil vergangener Zeiten als ihr eigenes, senden sie Botschaften an ihre jungen Zuhörer? Alles das können die Schüler im De-Konstruktionsprozess selbst herausfinden.

2.2 Überlegungen zu Zeitzeugeninterviews im Unterricht

- **Bedenken gegenüber Zeitzeugeninterviews positiv gewendet**

Häufig geäußerte Bedenken betreffen die Subjektivität solcher Interviews. Diese zu erforschen ist aber gerade ein wichtiges Lernziel in der Schule. Bei Zeitzeugeninterviews ist die persönliche Perspektive für Schüler leichter zu erkennen als zum Beispiel bei schriftlichen Quellen. Insofern ist die Oral History ein Weg, die Multiperspektivität, die bei Geschichtsdarstellungen immer gegeben ist, an einem offenkundigen Beispiel kennenzulernen, um sie später auch da aufzuspüren, wo sie weniger klar auf der Hand liegt

Oft wird auch gesagt, dass in den Interviews die wichtigen historischen Ereignisse eher in den Hintergrund treten vor Themen der Alltagsgeschichte. Das ist sicher richtig. Beim persönlichen Bericht sind die lebensweltlichen Themen eben oft eher in der Erinnerung als politische Ereignisse, nicht zuletzt deshalb, weil diese oft erst im Kontext der nachfolgenden Geschehnisse ihre Bedeutung erlangt haben.

In dieser Hinsicht war bei den Zeitzeugeninterviews über den Staatsvertrag und die Neutralitätserklärung interessant, dass der Neutralität und dem Staatsvertrag damals bereits eine so hohe Bedeutung zugemessen wurde. Offenkundig haben wir es mit einem Ereignis zu tun, das eine enge Beziehung zwischen Politik und Alltagsleben verdeutlicht. Die Erfahrungen aus der Besatzungszeit wurden dagegen viel seltener politisch erklärt. – Die Schüler können aus dieser Beobachtung auch Lehren für ihr gegenwärtiges Leben vor dem Hintergrund der Tagespolitik ziehen.

- **„Pädagogisch-didaktische" Vorteile von Zeitzeugeninterviews**

Die Gestaltung von Interviews ist eine projektorientierte Unterrichtsform, die eine hohe Eigeninitiative von den Schülerinnen und Schülern verlangt. Es kommt zu entdeckendem Lernen. Es wird in Gruppen gearbeitet, womit auch soziale Lernziele zu verknüpfen sind.

Zeitzeugen erhöhen in aller Regel das Interesse am Fach Geschichte, da sie Lebendigkeit und Authentizität in den Unterricht bringen.

Bei gut vorbereiteten und nachher analysierten und reflektierten Interviews gelangen Schüler zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein, sie lernen Fragen an die Geschichte, in dem Fall an die Zeitzeugen, zu stellen, Vergangenheit und Geschichte zu unterscheiden, sie erkennen, dass Geschichtsdarstellungen von unterschiedlichen Perspektiven aus gegeben werden, lernen zu erkennen, wie diese Perspektiven entstehen und finden heraus, welche Themen und Fragestellungen aus der Vergangenheit für die Gegenwart von Bedeutung sind und zu einer Orientierung führen können.

2.3 Leitfaden für ein Unterrichtsprojekt mit Zeitzeugen

- **Kategorisieren der Sachinformation**

Der historische Überblick, den die Schüler sich über die Zeit von 1945 bis 1955 beschaffen, soll strukturiert und kategorial gegliedert sein. In unserem Fall sollte der Überblick vorrangig auf Österreich bezogen werden. Mir waren die folgenden Kategorien und Begriffe wichtig: Entnazifizierung, deutsches Eigentum, Besatzungszeit, Reparationen, Wahlen, Regierungsbildung, Staatsvertrag, Neutralitätserklärung.

Es geht aber auch um Wissen über ideologische Hintergründe: Kalter Krieg und dessen Einfluss auf die Situation in Österreich, Wendung zum Westen (Marshallplan, Amerikanisierung), Entnazifizierung und Gründung der VdU (Verband der Unabhängigen [= Vorgängerpartei der FPÖ]).

Es sollte aber auch über die Alltagskultur recherchiert werden, da diese Themen oft in Zeitzeugeninterviews dominieren: wirtschaftliche Situation (Ernährungslage nach dem Krieg, Schleichhandel, Schwarzmarkt), Auswirkungen der amerikanischen Besatzung (Musik, Alltagsprodukte, Jugendidole), Frauenbild (Medien, Werbung, Realität).

- **Festlegen der Schwerpunkte für die Interviews**

Wir wollten vor allem die Bedeutung des Jahres 1955 für die Zeitzeugen erheben. Die meisten waren damals in etwa so jung wie die Schüler heute. Um zu einer besseren Einschätzung der Interviews zu kommen, wollten wir auch die Rahmenbedingen erheben, in denen die Zeitzeugen lebten.

Beispiel für einen Interviewleitfaden:

(1) Familie und Wohnsituation
- a. Wie war die Familiensituation? Geschlechterrollen? Ernährung und Wohnsituation?
- b. Gab es Generationsprobleme und wie äußerten sich diese?
- c. Gab es Arbeitsplatzprobleme? Wie haben Sie den Schwarzmarkt erlebt?

(2) Freizeit
- a. Was hat sich mit dem Jahr 1955 bei der Freizeitkultur geändert?
- b. Woher kamen die Vorbilder für die Jugendlichen? Wer waren sie? Filme, Musik, Mode?
- c. Welche Produkte waren neu und begehrt?

(3) Arbeit
- a. Welche Entwicklung in der Berufswelt gab es zwischen 1945 und 1955?
- b. Wann gab es den ersten Urlaub mit der Familie und wo war das?
- c. Welche Ausbildung war möglich? Warum hat man sich gerade für diese Ausbildung entschieden?

(4) Politik
- a. Wie war die Stimmung in der Bevölkerung?
- b. Können Sie sich an politische Ereignisse erinnern?
- c. Welche Normen prägten die Aufbaugesellschaft?
- d. Ihre Einstellung damals zur Besatzung, Entnazifizierung, Demokratisierung (Wahlen!), Neutralität?
- e. Einfluß des Kalten Krieges auf Österreich? Verhältnis Österreichs, jetzt vor allem der Bevölkerung, zur Sowjetunion? Wie wurden die beiden Supermächte gesehen?
- f. Wie haben Sie den Tag des Staatsvertrags erlebt?

(5) Umgang mit den Besatzern
- a. Wie erlebten Sie die Besatzer?
- b. Gab es für Sie Unterschiede im Verhalten der unterschiedlichen Nationen?
- c. Hatten Sie positive oder negative Erlebnisse mit den Besatzern?
- d. Welche „Geschichten" wurden erzählt? Welche Meinungen herrschten vor?

(6) Umgang mit Flüchtlingen
a. Hatten Sie Kontakt mit „Displaced persons", mit Vertriebenen?
b. Wie wurden diese Menschen in Österreich behandelt?
c. Gab es Hilfsangebote, haben Sie sich beteiligt?
d. Wurde über die NS Vergangenheit (1938- 1945) in Österreich gesprochen? Wenn ja, wie?

(7) Einstellungen, Haltungen, Werte
a. Wie kam es einstellungsmäßig nach den Jahren des Nationalsozialismus und der Besetzung Österreichs durch die Alliierten zum Bekenntnis für ein freies und unabhängiges Österreich?
b. Waren diese Werte tatsächlich schon am Beginn der 2. Republik da, oder haben sie sich erst langsam entwickelt?
c. Wie war das mit dem österreichischen Nationalitätsbewusstsein, der Einstellung zur Demokratie?

- **Dokumentation**

Es gibt vielfältige Möglichkeiten, die Interviews zu dokumentieren. Wir wollten am Schluss eine Präsentation vorlegen; Entscheidungen zur Form waren zu treffen:

- Film herstellen,
- Broschüren mit den Interviews, natürlich mit einer Einleitung und einer Reflexion versehen,
- Projektbeitrag auf die Homepage stellen.

Die Ergebnisse der Forschungsarbeit der Schüler sollten jedenfalls erhalten bleiben und einer größeren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, nicht zuletzt auch deswegen, weil die beteiligten Schüler so die Sinnhaftigkeit ihrer historischen Arbeit erleben.

Die Entscheidung fiel für ein Medienprojekt. Dieses stelle ich im letzten Teil des Beitrag dar.

3. Nachdenkjahr 2005. Ein Medienprojekt zum kulturellen Gedächtnis

Die Klasse 3 HTA – eine Mechatronikklasse, sie bestand aus 12 männlichen Schülern, 17 Jahre und älter – entschied sich für einen Film zur Ergebnispräsentation. Er sollte die Erinnerung an das Kriegsende, an Staatsvertrag/Neutralität, aber auch an 10 Jahre EU von verschiedenen Seiten betrachten. – Die Klasse war von Anfang an sehr motiviert und engagiert bei der Sache. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der eigenen Großeltern und der technische Aspekt des Projekts haben sie sehr angesprochen.

3.1 Zur Organisation des Medienprojekts

Ohne lange Diskussionen erfolgte die Entscheidung für ein arbeitsteiliges Vorgehen. Drei Gruppen wurden gebildet. Die Auswahl der Zeitzeugen war eine der ersten Aufgaben.

- Die Gruppe „Kriegsende 1945" bemühte sich, die Stimmungen aus unterschiedlichen Sichten einzufangen. Männer und Frauen wurden befragt, Soldaten und Zivilisten, Österreicher, die in unterschiedlichen Besatzungszonen lebten.
- Die Gruppe „Staatsvertrag/Neutralität" konzentrierte die Zeitzeugeninterviews auf das Ende der Besatzungszeit und den Staatsvertrag. Auch hier war das Herausarbeiten von unterschiedlichen Perspektiven das Ziel.
- Die Gruppe „Orientierung in der Gegenwart" führte Interviews zum Thema Artikel 7 des Staatsvertrags, zur Neutralität und zum EU-Beitritt durch. Es wurde u.a. ein Gespräch mit einem Zeitgeschichtler, Universitätsprofessor Jagschitz, der aber eben auch selbst Zeitzeuge ist, geführt. Aber auch der historische Bewusstseinsstand eines eher zufällig ausgesuchten Jugendlichen (Geschichtsstudent im 3. Semester) wurde erhoben.

Für alle Gruppen spielte von Anfang an das Medium Film, in dem die historische Narration festgehalten werden sollte, eine große Rolle. Es stellte sich z.B. die Frage, wie die Interviews gefilmt werden sollten, welche zusätzlichen Bilder zu den beabsichtigten Themen passen würden (Schnittbilder).

Wegen des technischen Aufwands brachte das Präsentationsmedium eine Konzentration mit sich; es konnte z.B. nur eine begrenzte Auswahl an Interviews geführt und aufgezeichnet werden. Trotzdem erwies sich die Auswahl als das entscheidendste Problem. Brauchen wir noch eine andere Sichtweise, oder reichen die Interviews? Der Konstruktcharakter der Geschichte wurde den Schülern dabei sehr bewusst.

Die Schüler hatten schließlich, zum Teil auf der Grundlage von Vorinterviews, folgende Zeitzeugen für den Film ausgewählt:

Um in unserem Film die verschiedenen Ereignisse der österreichischen Geschichte auch aus der Sicht der heutigen Jugend zu beleuchten, entschieden sich die Schüler für Severin Schrittwieser, einen 23 Jahre alten Geschichtsstudenten. Er brachte Standpunkte und Kenntnisse eines heutigen österreichischen Jugendlichen ein, der historisch allerdings sehr interessiert ist.

Um das Leben der ehemaligen Soldaten nach der Rückkehr aus der Kriegsgefangenschaft in den Film zu bringen, wandten sich die Jugendlichen an den Pensionisten Herrn Kurt Voska.

Eine persönliche Note verleiht dem Film die 74-jährige Pensionistin Gertrude Senigl, die Großmutter eines Schülers. Sie trug sowohl mit ihren Erlebnissen aus dem Besatzungsalltag als auch mit ihrer eigenen Meinung zur Neutralität zum Film bei.

Ein Großteil der Kriegserlebnisse unseres Filmes wurde aus den Erzählungen des 76 Jahre alten, ebenfalls pensionierten Anton Maurer genommen. Des Weiteren fanden seine Erinnerungen an die Nachkriegszeit Aufnahme. Er ist der Großvater eines Schülers.

Der 71-jährige Pensionist Franz Ficker versuchte uns ein Bild der damals vorherrschenden allgemeinen Stimmung wiederzugeben. Ausgewählt wurde er aufgrund der familiären Beziehung zu einem unserer Klassenkameraden; auch ein Großvater eines Jugendlichen, der bereitwillig Auskunft gab.

Damit unser Film an Kompetenz und an Aussagekraft gewinnen konnte, wandten wir uns an Univ. Prof. Dr. Gerhard Jagschitz. Dieser wertete unseren Film sowohl als Zeitzeuge als auch als Historiker mit seinem weit gefächerten Wissen und seinem großen Erfahrungsschatz auf.

3.2 Technik: Faszination und Herausforderung

Den Schülern war bewusst, dass ihr filmisches Know-How nicht ausreichte. Sie suchten sich deshalb Unterstützung durch Experten von außen und fanden einen jungen Medienkünstler, Herrn Jascha Novak. Es war aber ein Honorar aufzubringen. Die Schüler brauchten dabei meine Hilfe. Nach einigen Fehlversuchen erhielten wir schließlich eine Finanzierung vom österreichischen Kulturservice. Der Medienexperte stand den Schülern mit technischem Know-How für die Fertigstellung des Films und mit der Bereitstellung eines eigenen Schnittraums zur Seite.

Die filmischen Ziele lassen sich wie folgt zusammenstellen:

- Einführung in die Kameraführung; Anwendung bei Dreharbeiten zu den Zeitzeugengesprächen, für die Zwischensequenzen und für Schnittbilder.
- Erarbeitung eines Treatments zum Film: Es sollte kein Jubelfilm zu den Jubiläen entstehen, vielmehr sollten auch die Schattenseiten und die Unstimmigkeiten gezeigt werden. Gewicht sollte die Orientierung in der Gegenwart anhand der Beschäftigung mit der Vergangenheit haben (Welche Fragen stellen sich heute aus dieser Thematik heraus für uns bzw. für junge Menschen in Österreich?).
- Erarbeitung eines Dossiers zu den historischen Hintergründen (Gruppenauftrag). Diese Zusammenstellung war eine wichtige Basis für die Erarbeitung des Off-Textes für den Film.
- Überlegungen zur Szenen- und Bildauswahl aus den einzelnen Interviews (arbeitsteilig).
- Einführung in Schnitt und Ton, einschließlich des Einfügens von Untertiteln.
- Vorbereiten einer Präsentation dieses Projekts im öffentlichen Raum.

3.3 Interessante Erkenntnisse für die Schüler

Die Aussagen erfolgen auf der Grundlage eines auswertenden Rundgesprächs mit der Klasse und einer von einer Schülergruppe erarbeiteten Präsentation ihres Projekts bei einer Tagung.

Drei Aspekte wurden immer wieder betont:

(1) Informationen über die Interviews sozusagen aus erster Hand zu erfahren, nicht nur aus Texten, mit denen schon Tausende vor ihnen gearbeitet haben, wurde von den Schülern als sehr motivierend, aber auch aufwändig empfunden. Dabei waren sie sich der Subjektivität von Zeitzeugenaussagen durchaus bewusst. Das wurde ihnen ja auch durch die teilweisen Widersprüche bei den Interviews deutlich vor Augen geführt. Die Notwendigkeit, sich durch Literatur- und Quellenlektüre einzuarbeiten, war den Schülern u.a. deshalb sehr einsichtig. Die Arbeitsbereitschaft wurde verstärkt, weil sie wussten, dass ihr Film der Öffentlichkeit gezeigt würde, dass ihre Narrationen also einem Diskurs standhalten mussten.

(2) Viele Schüler betonten, dass ihnen durch das Projekt erst richtig bewusst geworden sei, dass durch die Beschäftigung mit Vergangenem die Gegenwart verständlicher wird, und dass das, was bei Jubiläen gesagt wird, auch an die Gegenwart gerichtet ist.

(3) Alle Schüler schätzten zudem sehr, dass sie durch ihre Filmarbeit ihre Medienkompetenz sehr ausgeweitet haben. Sie betonten, dass ihnen die „Gemachtheit von Geschichte" noch nie so deutlich geworden war als in der Phase der Entscheidung (Was wählen wir für den Film aus? Was lassen wir weg? Wie stellen wir den Film zusammen, wie kommentieren wir?).

Zu (1): Zusatzinformationen im Umfeld von Zeitzeugeninterviews
Bei den Interviews zur Besatzungszeit stach den Schülern das ausgesprochen negative Image der Sowjets ins Auge, das aber keiner der Interviewten durch persönliche Erfahrungen bestätigen konnte. Wie ein Mythos wurde es vom „Hören-Sagen" weiter transportiert. Die Nachfragemöglichkeit bei Prof. Jagschitz war für die Schüler sehr wichtig, weil seine Antworten relativierten und in historische Zusammenhänge stellten.

Wir haben in der Folge im Unterricht Feindbilder über die Sowjets, die von der nationalsozialistischen Propaganda aufgebaut worden waren, besprochen und ihren Einfluss auf die österreichische Bevölkerung diskutiert, auch unter Einbeziehung von Fakten über tatsächliche Übergriffe. Aus Gründen der Multiperspektivität wurde auch noch das Bild der US-Soldaten als Besatzer in Österreich dargestellt und anhand von Quellen untersucht.

Zu (2): Geschichte und Gegenwart: Artikel 7 des Staatsvertrags: Minderheitenschutz
In Bezug auf „Orientierung in der Gegenwart" erwies sich eine intensive historische Quellenarbeit als besonders fruchtbar. Während noch zu Beginn unserer Arbeit viele Schüler den Ortstafelkonflikt in Kärnten als unnötig und nervend angesehen haben, wurden sie durch die Beschäftigung mit den Forderungen des Staatsvertrags sehr aufmerksam und kritisch dem gegenüber, wie mit der Verfassung von manchen Politikern umgegangen wird.

Zu (3): Konstruiertheit von Geschichte
Dass Filme durch Auswahl und Schnitt Geschichtsbilder schaffen, aber keine objektive Wiedergabe der Vergangenheit, wurde den Schülern im Tun bewusst: Wir hatten ja Stunden von Filmmaterial zur Verfügung. Es war daher für die Schüler die aufwändigste, aber auch lehrreichste Arbeit, dieses Material zu sichten und zu überlegen, welche Aussagen jetzt herausgeschnitten und zusammenmontiert werden sollten. Dabei ist aufgefallen, welche große Rolle die Intentionen des Filmemachers spielen. – In unserem Fall war die Absicht, die Multiperspektivität von Geschichte aufzuzeigen, und diese Einsicht ist auch das große Lernergebnis für die Schüler gewesen!

4. Reflektiertes Geschichtsbewusstsein in einer HTL!?

Als Teilnehmerin des europaweiten Projekts FUER Geschichtsbewusstsein und Lehrerin in einer Wiener HTL im 10. Bezirk möchte ich kurz die Schwierigkeiten bzw. auch positiven Aspekte aufzeigen, die sich aus meiner Sicht bei diesem Projekt ergeben haben.

Vorab werfe ich einen kurzen Blick auf die Stundentafel: Allgemeinbildende Gegenstände in den HTLs sind Englisch (5 mal 2 Stunden), Deutsch (in der 1. Klasse 1 Stunde, dann 4 mal 2), Geographie (in der 1. und 2. Klasse 2 bzw. 1 Stunde(n) und Geschichte (in der 4. und 5. Klasse jeweils 2 Stunden).

Außerdem gibt es noch Wirtschaftliche Bildung und Rechtskunde, Religion, Leibesübungen. Alles andere, um auf die vorgeschriebenen 39 Stunden pro Woche zu kommen, sind technische Fächer.

Natürlich ist es nicht so leicht, in einem so spezialisierten Schultyp Interesse für Geschichte zu wecken, auch deshalb, weil die Schüler in den Fachgegenständen oft unter einem großen Leistungsdruck stehen. Ich denke, dass in dieser Situation die Methoden eines Geschichtsunterrichts, der zur Reflexion führen soll, sogar recht geeignet sind. Es geht nicht um stures Auswendiglernen von Daten und Fakten, sondern um Kompetenzen und kritisches Analysieren.

Aber gerade bei so wenig Zeit für Geschichte muss man als Lehrer genau überlegen, wie und bei welchen Themen solche Kompetenzen gefördert werden können. Ganz wichtig sind die genaue Kenntnis von Unterrichtsmethoden und Wissen und Erfahrung über Projektunterricht auf Seiten der Lehrkraft. Man muss sehr genau wissen, was man mit welcher Methode bei den Schülern erreichen will und kann, und sollte auch Genauigkeit und Effizienz in der Anwendung berücksichtigen.

Bezogen auf das Projektmanagement z.B. müssen LehrerInnen genügend Vertrauen in ihre Schüler haben und sie auch selbständig arbeiten lassen. „Management by objectives" heißt zielorientiertes Vorgehen. „Loslassen können" ist die magische Formel! Es kommt natürlich auf den Reifegrad der Jugendlichen an, aber bei unserem Projekt zum „Reflektierten Geschichtsbewusstsein" haben die Schüler die Ziele des Projekts auch zu ihren eigenen gemacht.

Eine Schwierigkeit stellt sich im Geschichtsunterricht der HTL aber immer: **Für Reflexion braucht man Zeit.** Derzeit aber muss ich, um den Lehrplan[10] auch nur annähernd zu erfüllen und genug Themenschwerpunkte für die Matura zu haben, in kurzer Zeit doch auch viel Stoff vermitteln. Da müsste meiner Meinung nach bei den staatlichen Vorgaben einiges geändert werden. Eine Möglichkeit wäre es z.B., das Fach Geschichte, das an der HTL auch Wahlmaturafach ist, in Form von Projekten zu unterrichten und diese Projektorientierung auch bei der Matura zuzulassen, wie es bei den technischen Fächern ja auch vorgesehen ist.

Erschwerend kommt dazu, dass das Fach seit kurzem „Geschichte und Politische Bildung" heißt. Geschichte soll also als Voraussetzung für Politische Bildung unterrichtet werden. Unser Projekt hat gezeigt, dass dies durchaus möglich ist. Weil zu den historischen Inhalten noch wesentliche Themen der Politischen Bildung dazukommen, verschärft diese Umwidmung des Faches die Zeitnot aber noch weiter.

10 Unseren Lehrplan finden Sie auf unserer Fachdidaktik-Homepage für die Geschichtelehrerausbildung an der Universität Wien:
http://www.univie.ac.at/wirtschaftsgeschichte/FDGeschichte

Literaturverzeichnis:

Bergmann, Klaus: Gedenktage, Gedenkjahre und historische Vernunft, in Geschichte lernen Heft 49, Januar 1996.

Bischof, Günter/Stiefel, Dieter (Hgg.): „80 Dollar". 50 Jahre ERP-Fonds und Marshall-Plan in Österreich 1948-1998, Wien 1999.

Gehler, Michael: Modellfall für Deutschland? Die Österreich-Lösung von 1955, Innsbruck u.a. 2008.

Karner, Stefan/Stangler, Gottfried (Hgg.): Österreich ist frei - Der Österreichische Staatsvertrag 1955, Wiederauflage Horn-Wien 2005.

Krammer, Reinhard/ Melichar, Franz: Die Karriere der Bilder. Der Österreichische Staatsvertrag als Imagination, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur politischen Bildung 22/2004, S. 80- 90.

Henke-Bockschatz, Gerhard: Oral history im Geschichtsunterricht, Geschichte lernen Heft 76, 2000, S. 18-24.

Rauchensteiner, Manfried: Der Sonderfall. Die Besatzungszeit in Österreich 1945 bis 1955, Graz u.a. 1979.

Sieder, Reinhard/Steinert, Heinz/Tálos, Emmerich (Hgg.): Österreich 1945 – 1955. Gesellschaft, Politik, Kultur, Wien 1995.

Steininger, Rolf: Der Staatsvertrag. Österreich im Schatten von deutscher Frage und Kaltem Krieg 1939-1955, Innsbruck u.a. 2005.

Stourzh, Gerald: Geschichte des Staatsvertrages 1945-1955, Graz 1985.

Stourzh, Gerald: Um Einheit und Freiheit. Staatsvertrag, Neutralität und das Ende der Ost-West-Besetzung Österreichs 1945-1955, Wien u.a. 2005.

Suppan, Arnold/Stourzh, Gerald/Müller, Wolfgang (Hgg.): Der österreichische Staatsvertrag: Internationale Strategie, rechtliche Relevanz, nationale Identität, Wien 2005.

Trost, Ernst: Österreich ist frei - Leopold Figl und der Weg zum Staatsvertrag, Wien 2005.

Verosta, Stefan: Die internationale Stellung Österreichs 1938-1947. Eine Sammlung von Erklärungen und Verträgen aus den Jahren 1938-1947, Wien 1947.

Welzer, Harald/Moller, Sabine /Tschuggnall, Karoline unter Mitarbeit von Jensen, Olaf und Koch, Torsten: Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt/Main 2002.

http://www.univie.ac.at/wirtschaftsgeschichte/FDGeschichte

ALLTAGSGESCHICHTE: 50er- und 60er-Jahre in Zeitzeugengesprächen

Comenius-Projekt Eupen/Neuötting/Innsbruck

1. Zum Comenius 1-Projekt

Das Programm Comenius 1[1] eröffnet Schulen verschiedener Länder die Möglichkeit einer intensiven Zusammenarbeit. Das hier vorzustellende Projekt lief über drei Jahre und endet 2007. Es handelte sich um eine Kooperation zwischen einer bayerischen Hauptschule (Neuötting), einer belgischen Sekundarschule (Eupen) und einem Tiroler Bundesgymnasium (Innsbruck). Es arbeiteten also nicht nur Klassen verschiedener Länder, sondern auch unterschiedlicher Schultypen zusammen. Ich bin einer der beteiligten Innsbrucker Lehrer; die Materialien im Anhang beziehen sich auf Tiroler Klassen.

Die Projektbeschreibung des Antrags gibt die Prämissen bezüglich des Projektinhaltes und der Projektorganisation vor, das konkrete, während der Laufzeit und am Ende als erfüllt nachzuweisende Projektziel ist:

> *Die Schüler sollen einen Einblick in die komplexen sozio-ökonomischen und politischen Strukturen der Nachkriegszeit bekommen. Sie lernen die Interviewtechniken der geschichtswissenschaftlichen Methode der Oral History (Zeitzeugenbefragung durchführen, aufzeichnen, auswerten) kennen und anwenden. Innerhalb der Schule sollen Fachkollegen mit diesem Projekt für neue didaktisch und pädagogisch relevante Arbeitsweisen (hier die im Rahmen von FUER-Geschichtsbewusstsein entwickelten Ansätze eines kompetenzorientierten historischen Lernens) sensibilisiert werden.*
> *Die Mitarbeit am Projekt soll den Schülern ermöglichen, bezogen auf die Vergangenheit und die eigene Gegenwart, Spielregeln im Zusammenleben der Menschen zu entdecken und die Werte kennenzulernen, die unsere modernen Demokratien prägen und zusammenhalten.*

Diese Projektziele sollen über folgende Aktivitäten erreicht werden:

- Recherche über die 50er/60er Jahre
- Suche nach Zeitzeugen
- Erstellen von Fragenkatalogen, die auch zum Austausch zwischen den Partnerschulen geeignet sind
- Erlernen verschiedener Interviewtechniken
- Durchführen von Befragungen, ausgehend vom Familienkreis über die Schulumgebung zum lokalen Umfeld
- Einladen von Zeitzeugen, die im Klassenverband interviewt werden; die Ergebnisse dieser Gespräche werden gemeinsam analysiert (Basis für das Kennenlernen von Analysemethoden für Zeitzeugenbefragungen)
- Anwenden und Ausdifferenzieren der Methoden zur Auswertung von Zeitzeugengesprächen
- Erlernen verschiedener Aufzeichnungstechniken (einschließlich der auszugsweisen Transkription)
- Erlernen unterschiedlicher Präsentationstechniken (Multimedia)
- Erarbeiten einer gemeinsamen Ausstellung, die in allen drei Schulen präsentiert wird

2. Vorbemerkungen aus österreichischer Sicht

Die Comenius-Kooperation setzte im Jahr 2005 ein. Für dieses Jahr hatte das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur[2] die österreichischen Schulen aufgefordert, ein „Gedenkjahr 2005" zu gestalten, wobei vielfach unklar blieb, was gefeiert, woran erinnert und welche Fragen an die Vergangenheit

1 „Comenius Action 1 is an European Commission programme, which supports multilateral partnerships between schools, that are carrying out collaborative cross curricular European Education Projects. It seeks to promote cooperation between schools, contact between pupils, the development of the European dimension in education, and increased knowledge of the languages and cultures of other European countries." Aus: http://www.schulen.regensburg.de/gerhardinger/Comenius_Schulprojekt/comenius_schulprojekt.html.

2 Die Eigenbezeichnung ist BM:BWK – DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM.

gestellt werden sollten: das Ende des Zweiten Weltkrieges, die Geburtsstunde der Zweiten Republik, die Besatzungszeit, der österreichische Staatsvertrag, die beginnende Normalität im Nachkriegs-Österreich.

Die Sensibilisierung, die durch das Gedenkjahr 2005 erfolgte, nutzten wir als Chance, als Ausgangspunkt für unsere Auseinandersetzung mit der Alltagsgeschichte der 50er- und 60er-Jahre. Besatzungszeit und Marshall-Plan, Wiederaufbau und Spargesinnung, Neubeginn und die Gespenster der Vergangenheit, die beiden großen Blöcke in Ost und West und der Kalte Krieg sollten in ihren Spiegelungen im Alltagsleben der Österreicherinnen und Österreicher, speziell der Tirolerinnen und Tiroler, beleuchtet werden. Zugleich wollten wir aber einen Vergleich mit den Alltagserfahrungen in Bayern und Belgien eröffnen. Dabei wollten wir nicht nur erfahren, wie Menschen anderer Regionen dieselbe Zeit erlebt haben; im Spiegel der anderen sollte auch das Eigene noch deutlicher erkennbar werden.

Besonderes Gewicht legten wir dabei, wie im Comenius-Projekt vereinbart, auf die Zeitzeugenbefragung. Das Ziel war, durch die Oral History den Schüler/innen die Möglichkeit zu eröffnen, als „forschende Lerner" zu erfahren, wie historisches Wissen entsteht und welche Chancen, aber auch welche Schwächen und Gefahren Zeitzeugenbefragungen mit sich bringen (z.B. bezüglich ihrer Subjektivität und Manipulierbarkeit) und wie wichtig es deshalb ist, historische Geschehnisse aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, um sie möglichst objektiv rekonstruieren und bewerten zu können. Dieser Ansatz, die Schüler zu einem reflektierten und (selbst-)reflexiven historischen Denken anzuregen, ihre historischen Kompetenzen zu fördern, ist charakteristisch für das FUER-Projekt.

Dieser Beitrag wird zeigen, dass der Zugang über das Erinnern und Gedenken – auch das Feiern von Jubiläen gehört dazu – in besonders eindrücklicher Weise für die Förderung „historischer Kompetenzen" bei den Schüler/innen genutzt werden kann. Wichtig war uns, dass den Schülern insbesondere auch der Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen, zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung, bewusst werden sollte.

Um die Arbeit an den drei Partnerschulen auf eine gemeinsame Basis zu stellen, griffen wir auf Vorarbeiten aus dem FUER-Projekt zurück, z.B. auf den Leitfaden „Zeitzeugengespräche führen und Zeitzeugengespräche auswerten" von Waltraud Schreiber, Univ. Eichstätt (vgl. Anlage 4). Auf einer gemeinsamen Tagung hatten wir das hinter FUER stehende Theoriekonzept, insbesondere die Überlegungen zur Re-Konstruierbarkeit von Vergangenem bzw. zur De-Konstruktion von Geschichten, auf die Arbeit mit Zeitzeugen bezogen. – Die auf dieser Grundlage entwickelten Überlegungen werde ich im Folgenden kurz darstellen:

3. Methodisch-didaktische Überlegungen, Schwerpunkt: Förderung historischer Kompetenzen

Durch die Arbeit mit Zeitzeugen sollten zwei Zielsetzungen verfolgt werden: Einmal ging es darum, Zeitzeugen als Quelle für die Re-Konstruktion bestimmter Ereignisse, Situationen, Entwicklungen usw. zu betrachten, zum anderen darum, sie als jemanden zu sehen, der eine Geschichte (aus der Vergangenheit) erzählt für Schüler/innen der Jetzt-Zeit, und zwar aus seiner persönlichen Perspektive, aus zeitlicher und emotionaler Distanz.

Durch den Vergleich der Erzählungen aus den drei Schulstandorten, die alle durch eine koordinierte Erstellung von Leitfragen zu den unterschiedlichen Bereichen des Alltagslebens vorbereitet waren (zum Fragenkatalog und zur Förderung historischer Fragekompetenz siehe die Ausführungen des Kollegen Guido Havenith, Pater-Damian-Sekundarschule, Eupen, Belgien), sowie durch das Vergleichen mit Darstellungen in Schulbüchern wird die bei der Arbeit mit historischen Narrationen notwendige Fähigkeit zur De-Konstruktion geübt.

Bei der Förderung der historischen De-Konstruktions-Kompetenzen sollte im Zusammenhang mit Oral History bei den Schüler/innen auch die Wahrnehmung dafür geschärft werden, ob die Erzählung des Anderen auch wirklich jene Fragen beantwortet, die sie selbst am meisten interessieren bzw. die sie selbst an die Vergangenheit gestellt haben. Wo dies noch nicht der Fall war bzw. wo sich die Schüler nicht sicher waren, ob die Antworten der Zeitzeugen stimmig waren, wurde weiteres Material herangezogen. So sollten Ergänzungen über kritisches Arbeiten mit Quellen (→ Re-Konstruktionsarbeit) erfolgen und über die Analyse von Darstellungen zum Themenbereich, z.B. in Schulbüchern (→ De-Konstruktionsarbeit). Auch die historische Einordnung der Zeitzeugenaussagen wurde auf diesem Weg bzw. über ein vom Geschichtslehrer geleitetes Unterrichtsgespräch geleistet.

In einer weiteren Phase des Unterrichts ging es darum, die Orientierungskompetenz zu fördern. Dazu ist das Thema „Alltag/Alltagsgeschichte" besonders geeignet: Es können Vergleiche mit dem Alltagsleben von Jugendlichen/jungen Erwachsenen heute gezogen werden, Diskussionen über die Bedeutung von Konsumgütern, Marken, Nahrungsmittelversorgung, Arbeitsplatzsituation, die Organisation des Alltags heute geführt werden.

Die Förderung historischer Sachkompetenzen ist bereits in den Leitfragen angelegt, die den Zeitzeugengesprächen in den drei Ländern zu Grunde gelegt wurden: Diese wurden nämlich bewusst „kategorial", also systematisierend und auf grundlegende Erklärungen zielend angelegt. Für den Vergleich der Antworten, auch für die Nachrecherche, nutzten wir dieselben Kategorien. Auf diese Weise stärken Schüler ihre hisrische Begriffs- und Strukturierungskompetenz; sie lernen über die inhaltlichen Kategorien zu verfügen, was Ausdruck von Kompetenz ist.

Die Zusammenfassung zentraler Aussagen aus den Interviews strukturierten die Schüler ebenfalls nach den gewählten Kategorien. Im Folgenden stelle ich einige Beispiele vor, die in Tirol erarbeitet wurden. Ähnliche Zusammenfassungen werden in den anderen Ländern erstellt; sie werden miteinander verglichen. Aus den festzustellenden Unterschieden werden sich neue Fragestellungen ergeben, die dann auch in der das Projekt abschließenden Ausstellung thematisiert werden (vgl. hierzu den Beitrag Anton Schatz).

4. Materialanhang „Tirol"

a) Kernaussagen aus Zeitzeugeninterviews:

„Politik"

Friedl Mayer, geb. 1935:
Ich war und bin eigentlich mein ganzes Leben politisch interessiert. Hauptsächlich haben wir die Informationen vom Radio oder aus Gesprächen mit den Mitbewohnern bekommen. Später war ich dann in der sozialdemokratischen Partei engagiert. […]

Ganz streng gesehen war Feminismus damals kein Thema für uns, weil man den Begriff an sich eigentlich nicht kannte und nicht verwendete. Aber wir konnten, wollten und haben auch über Politik gesprochen. Mein Vater musste nur ein wenig vorsichtig wegen der Nachbarschaft sein, da er im Nationalsozialismus oft ‚schwarz Radio gehört' hat und eine Frau zu ihm gesagt hat, dass wir Kinder sagen würden, dass er Sender hört, die verboten sind.

„Politik"

Angela Binder, geb. 1923:
In dieser Zeit (nach 1945) waren für sie und ihr Umfeld Politik und politische Diskussionen kein Thema. Persönlich hatte Angela Binder an Politik im Allgemeinen auch kein Interesse.

1945 hatte Frau Binder keinerlei Zukunftsperspektiven; das änderte sich aber im Laufe der Zeit. Ihr Wunsch war dann zu heiraten und Kinder zu haben.

In dieser Zeit bedeutete Glück für sie, an einem arbeitsfreien Sonntag gemeinsam mit Freundinnen und Freunden eine Radtour zu unternehmen.

„Bombardierung - Zerstörung - Wiederaufbau"

Gesamtzusammenstellung
Die Zerstörung in Österreich war unterschiedlich. In Wien waren 28 Prozent des Gebäudebestands zerstört, in Wiener Neustadt dagegen 88 Prozent. In Niederösterreich, besonders in den Gebieten von Wiener Neustadt, Hainfeld und St. Pölten, war die Versorgungslage katastrophal. Das Staatsamt für Ernährung drängte darauf, einen gewissen Anteil der Nahrungsmittel, die von der Roten Armee für die Wiener Bevölkerung organisiert wurden, in die Notstandsgebiete Niederösterreichs zu bringen. Dazu kamen Transportschwierigkeiten, hervorgerufen durch den Mangel an Fuhrwerken, Pferden und Kraftwagen.

Die Trümmer wurden weggeräumt, der Schuttstaub weg gefegt, die Frauen haben sich zurecht gefunden in ihren mühsam zusammengeflickten Wohnungen mit vernagelten Fenstern auf engstem Raum, in Zimmer und Küche, oft gemeinsam mit ausgebombten Verwandten. Für die Kinder ist ein Leben ohne Vater selbstverständlich geworden.

Ein heftig diskutiertes Thema der Nachkriegszeit sind die Beziehungen zwischen Frauen und Besatzungssoldaten. Diese reichen von kurzen Flirts über Beziehungen für die Dauer der Stationierung bis hin zu sehr vielen Eheschließungen.

Weiter wirkende Vorurteile gegenüber dem ehemaligen „Feind", gekränkte männliche Eitelkeit, sozialer Neid auf die materiellen Privilegien mancher „Ami-Mädchen" führen immer wieder zu abwertenden Etikettierungen: „Chocolate Girl" oder „Chesterfield Girl".

Auf den erbitterten Leserbrief eines Mannes in der Pinzgauer und Pongauer Zeitung vom 8. März 1947, in

dem das „traurige Erlebnis" beklagt wird, „dass man als Mann ohne Schokolade wie ein Bettler dasteht", antwortet eine Leserin:

„Armer Schelm, ich hätt' beinahe
Tränen der Ergriffenheit
Deinem Reinfall mit der ‚Blondy'
und dem schnöden Jeep geweiht:
Zeiten sind das, nicht zu sagen!
Schröcklich, diese Unmoral!
Anders war's doch in den Tagen
an der sonnigen Loire.
Mit Yvonne daselbst spaziert
man beglückt dort Arm in Arm.
Dass bekannt sie war als Circe,
nahm ihr nichts von ihrem Charme …
Oh Verderbtheit unserer Tage,
die so Teuflisches ersinnt!
Ausgerechnet Schokolade,
die so mild im Mund zerrinnt! …"

(Leserbrief von Edith St., Zell am See, zitiert in Bauer, I.: Lippenstift und Wiederaufbau: Weibliche Lebenszusammenhänge im Nachkriegsjahrzehnt 1945–1955, in: E. Thurner u. D. Stranzinger (Hrsg.): Die andere Geschichte. Eine Salzburger Frauengeschichte des 20. Jahrhunderts, Salzburg 1996, S. 143-182.)

Lotte Domanyi-Reidinger, geb. 1929:
Für mich begann der Wiederaufbau Österreichs mit dem Abmarsch der russischen Besatzungstruppen. Von da an war die Last von Krieg, Bomben, NS-Zeit und Diktatur von uns genommen. Wir waren voller Zuversicht und Optimismus und dankbar für jede kleinste Verbesserung, die wir von Tag zu Tag verspürten.

Unsere Generation war die Generation des gemeinsamen Wiederaufbaus. Aus ehemaligen Feinden (1934) waren unter dem Druck der Ereignisse Kampfgefährten geworden. Nur gemeinsam und miteinander konnte unsere Heimat so rasch wieder aufgebaut werden. Die heutige Politik lässt dieses ‚Miteinander' völlig vermissen.

Jetzt, im Jahr 2005, sehe ich die politische Lage als sehr unruhig: EU in der Krise, Terroranschläge, Krieg im Nahen Osten, Naturkatastrophen, innenpolitische Querelen, große Arbeitslosigkeit, Hunger und Elend in der Dritten Welt, Reich wird reicher, Arm wird ärmer…

Erna Pergher, geb. 1919:
Politisiert wurde innerhalb der Familie. Ich konnte offen über Politik reden, da mein Vater Stadtrat war. Er war aus politischen Gründen im KZ gewesen.

Ab den 1960er Jahren habe ich gefühlt, dass es wieder aufwärts geht. Ich habe sehr auf eine andere Regierung gehofft. Eine, bei der es den Arbeitern einmal besser geht. Meine Generation war sehr arm und unaufgeklärt.

Ich denke, die heutige Jugend kann lernen und hat viele Chancen, die es früher vor allem für Mädchen nicht gegeben hat. Die Frauen sind Gott sei Dank selbstbewusster geworden, ihre Chancen sind größer und sie reden mit! Frauen können an der Bildung teilhaben und studieren. Nur die Situation heute verschärft sich wieder: Die Wohnungen sind zu teuer, die Jugendarbeitslosigkeit ist schlimm. Der Druck am Arbeitsplatz ist groß geworden.

„Nahrung und Luxus"

In der Zeitschrift „Die Frau" erschien 1947 ein Gedicht mit dem Titel „Theorie und Praxis":

Man nehme zwei Flocken des Hafers ganz stad,
Und a bissel a Sojamehl (wenn man eins hat),
Dann nimm aus Mexiko drei Stückerl Pferd
Und stell sie zur Gaslieferzeit auf den Herd.
Doch wenn zu viel Luft, wird das Klumpert nicht heiß,
Dann tragst halt das Ganze zurück in die Speis.
Denn heute und täglich, ihr wisst es ja, Leut,
Is für die Kochkunst a grausliche Zeit.

Erna Pergher, geb. 1919:
Nach dem Krieg war die Wohnsituation sehr schlecht. Wir haben auf sehr engem Raum zusammen gelebt. Ich bin von Berg zu Berg gelaufen zu den Bauern oder habe auf dem Feld Kartoffeln ausgegraben, damit die Kinder etwas zu essen hatten. Es gab fast ausschließlich Kartoffeln. Ich habe oft gehungert, weil es für alle nie gereicht hat. Fürs Geld hat man nichts bekommen. Oft konnte ich vor Hunger nicht einschlafen.

Ich habe für die Kinder genäht und gestrickt. Um ihnen zu Weihnachten eine Freude zu machen, habe ich das ganze Jahr von dem Wenigen, das wir hatten, gespart, um einen Kuchen zu backen.

Reinelde Dür, geb. 1928:
Nach dem Krieg hat es keinen Zucker und kein Mehl gegeben. An das Erste nach dem Krieg, das ich mir geleistet habe, kann ich mich noch sehr gut erinnern. Ich habe meiner Mutter eine Einkaufstasche gekauft.

Erna Frenz, geb. 1923:
Mit ihren Eltern und der älteren Schwester wohnte sie in einer unentgeltlichen Werkswohnung der Firma: zwei Zimmer und eine Küche; das Gemeinschafts-WC für alle HausbewohnerInnen war am Gang. Das Wasser musste vom Brunnen im Hof geholt werden. Die Wäsche wurde von den Frauen in der gemeinsamen Waschküche gewaschen: Sie wurde im Kessel ausgekocht und mit der Rumpel mühsam gesäubert. […]

Die Ernährung war damals sehr einfach – viel Auswahl gab es für die Lebensmittelkarten ohnehin nicht. Nur die Kinder bekamen gute Milch. Viel Brot wurde gegessen, Hauptgerichte bestanden oft aus Hülsenfrüchten, besonders Bohnen. Wer einen Küchengarten hatte, konnte den Speisezettel abwechslungsreicher gestalten… Vieles, das man gerade so zum Leben benötigte, musste man sich bei den Bauern besorgen – später wurde das unter dem Begriff „Hamstern" bekannt.

Ernas Schwester tauschte einen goldenen Ring für Milch für ihren Sohn ein. Ernas Mutter hatte für ihre Tochter eine Heiratsausstattung zusammengespart, die wurde gegen Fett und Butter eingetauscht. Oft wurde bei den Bauern gearbeitet, damit man genug zu essen hatte. Fleisch war kaum am Speiseplan, vielleicht einmal in der Woche.

„Arbeitsleben – soziale Absicherung – Einkommen"

Während des Zweiten Weltkriegs und danach ersetzten Frauen, vor allem bei den Behörden, die eingerückten Männer. Sie arbeiteten als Fahrdienstleiterinnen, Polizistinnen, Briefträgerinnen, Herrenschneiderinnen, Tischlerinnen, Schriftsetzerinnen, Schuhmacherinnen, Drechslerinnen, Dachdeckerinnen, Buchbinderinnen …

Viele Frauen arbeiteten nach dem Krieg weiter. Entweder aus ökonomischen Gründen, wie Witwen und Alleinerziehende, aber auch, um die gewonnene Selbstständigkeit zu erhalten. Oft waren die Männer in Gefangenschaft oder arbeitsunfähig wegen Krankheit. Auch war der Lohn für Männerarbeit ebenfalls gering, die zusätzliche Arbeitskraft der Frauen war wirtschaftlich notwendig.

„Arbeitsleben"

Anna Haun, geb. 1929:
Um ihre Familie mit zu unterhalten, war sie nach der Schule in einer Konditorei in Fügen tätig, in der sie Mädchen für alles war. Sie versorgte Haushalt, Kinder und Hühner und arbeitete im Garten. Abends hatte Anna Haun in der Backstube mitzuhelfen… Die Arbeitsbedingungen waren sehr schwer, es gab meist 14- bis 15-Stunden-Tage ohne Urlaub, nur jeder zweite Sonntagnachmittag war frei. […]

Von 1948 bis 1959 war Anna Haun in einer Fabrik für Arbeitskleidung in Schwaz beschäftigt, sowohl um die Familie zu unterstützen, als auch für die eigene Zukunft. Es war Akkordarbeit, pro Tag 60 blaue Arbeitshosen. Frauen bekamen für die gleiche Tätigkeit weniger bezahlt.

„Einkommen und Preise"

Helge Koch, geb. 1928:
Der Ehemann verdiente 80 Schilling in der Woche. Helge musste eben deshalb aufs Feld arbeiten gehen. Hier einige Preisbeispiele aus diesem Buch (Haushaltsbuch, das sie führte):
1950: 50 S für Schuhe; 1.072 S für einen Mantel.
1951: 17 S für Strümpfe; 130 S für Schuhe; 300 S für Mantelstoff; 20,75 S für einen BH; Licht 235,50 S; 600 S für Zins.
1952: 350 S für Weihnachtsgeschenke.

Als Geld übrig blieb, leisteten sich die Kochs 1959 zunächst ein Motorrad und 1964 ein Auto, einen Renault.

Irmengard Buchinger, geb. 1929:
Als Haushaltsgeld hatten wir maximal 100 Schilling in der Woche am Samstag zum Einkaufen, für vier Personen. Aufs Brot gab es Rama, und wenn die ausging, eben keine Rama. Als Erstes haben wir uns einen Kühlschrank geleistet. Oh, ich sehe ihn noch vor mir, wir waren glücklich, weil wir die Lebensmittel jetzt länger lagern konnten. Der Kühlschrank war da, günstigst erstanden, und dann habe ich da zwei Karotten und einen Apfel hinein gelegt, mehr war gerade nicht da.

Elisabeth Gmeinhart, geb. 1911:
1955 hatten sie schon Radio und Fernsehapparat: „Dafür haben wir eine Wiese verkaufen müssen."

Nachbarn und deren Kinder waren oft bei Familie Gmeinhart zum Fernsehen.

(Quellentexte aus: Frauengeschichten aus den Aufbaujahren)

b) Zum Vergleich: Darstellungen in Geschichtsbüchern

Als Österreich im April 1945 von den Alliierten befreit und daher wieder ein selbstständiger Staat wurde, war ein Großteil der Fabriken und des Verkehrsnetzes durch die alliierten Bombenangriffe zerstört. Außer in der sowjetischen Verwaltungszone begann der wirtschaftliche Wiederaufbau rasch. Die USA und die UNO unterstützten Österreich mit Hilfe der UNRRA und des ERP. Durch die Verstaatlichung der Grundstoffindustrie, der Banken und der Energiebetriebe (1946/47) schuf der Staat tausende von Arbeitsplätzen und unterstützte die Wirtschaft gezielt. Arbeitgeber und Arbeitnehmer arbeiteten nun als Sozialpartner zusammen: Sie regelten gemeinsam Löhne und Preise und stabilisierten dadurch die Schillingwährung. […] Mit dem beginnenden Wohlstand und den steigenden Steuereinnahmen wurde der Sozialstaat finanziert. *(Erlebnis Zeitreise 3, S. 47)*

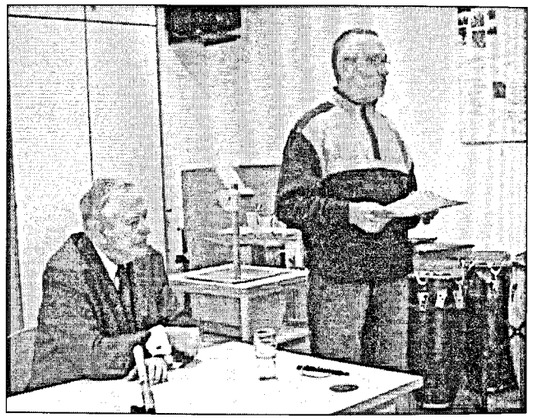
Der Zweite Weltkrieg hatte die Menschen Europas in tiefe wirtschaftliche, soziale und psychische Not gestürzt: Rund 20 Millionen Menschen hatten zwischen 1939 und 1946 als Gefangene, Zwangsarbeiter und Umsiedler ihre Heimat verlassen müssen. […] Um das Schlimmste zu verhindern, schritten vor allem die reichen USA ein: Sie gründeten die UNRRA (United Nations Relief and Rehabilitation Administration). Diese unterstützte mit rund 7 Milliarden Dollar Millionen von Flüchtlingen und Verschleppten mit Nahrungsmitteln, Arzneien und notwendigen Gütern des täglichen Lebens.

Im Jahr 1948 wurde vom US-Kongress der Marshallplan ins Leben gerufen: Dieses Europäische Wiederaufbauprogramm (ERP = European Recovery Program) sollte in Westeuropa auch den Kommunismus verhindern. Die USA vergaben billige Darlehen und schenkten Nahrungs-, Futter- und Düngemittel, hernach Maschinen, Rohstoffe und Brennstoffe.
(Erlebnis Zeitreise 3, S. 45)

In der Nachkriegszeit waren die Menschen Europas mit dem Wiederaufbau beschäftigt. Ein sicheres Einkommen, die Gründung einer Familie, ein Haus waren die vorrangigen Ziele. Erst Mitte der 60er Jahre war ein geringer Wohlstand erreicht, der es weiten Teilen der Bevölkerung ermöglichte, Konsumgüter nach amerikanischem Vorbild zu kaufen. Die Errungenschaften der Technik – Kühlschrank, Waschmaschine, Staubsauger, Plattenspieler, Fernsehapparat, Motorrad, Auto – drangen allmählich in die Haushalte ein und veränderten massiv das Alltagsleben der Menschen. Der Beginn der Konsumgesellschaft zeichnete sich ab.
(Erlebnis Zeitreise 3, S. 24)

c) Auszüge aus dem Zeitzeugengespräch mit Finanzminister a. D. Dr. Herbert Salcher

über die Nachkriegszeit in Tirol/Österreich, 11. Januar 2006, im Rahmen der Comenius-Tagung in Innsbruck (Pater-Damian-Sekundarschule, Eupen, Belgien; Max-Fellermeier-Volksschule, Neuötting, Deutschland; BG/BRG/SRG Reithmannstraße, Innsbruck, Österreich)



Zur Frage der „Historischen Wahrheit"
Was halte ich von der historischen Wahrheit? Meine Antworten (auf Ihre Fragen) werden sehr subjektiv sein, denn es gibt die objektive Geschichtswissenschaft nicht. Objektiv wäre nicht einmal die Summe aller Tagebücher aller Menschen, weil da die persönliche Meinung hinein kommt, also sie bekommen von mir nicht die objektive Wahrheit vermittelt, sondern wie ich das aus meinem Erleben heraus gesehen habe.

Was war in den 50er und 60er-Jahren „Luxus"?
Luxus für mich war, wenn ich auf einer der „Kalorienreisen" in der Schweiz war, in der Bahnhofstraße ausgestiegen bin und an einem der Schokoladeläden vorbei gegangen bin. Das, was wir da gesehen haben und nicht kaufen konnten, das war Luxus. Also alles, was höherwertige Nahrungsmittel und sonstige Konsumgüter waren, war Luxus.
Luxus wäre gewesen ein Anzug, wie ihn heute jeder drei- oder viermal im Kasten hat. Wir haben in den 50er Jahren noch Bezugsscheine bekommen für Kleidungsstücke, für Schuhe usw.
Das, was heute selbstverständlich ist, war damals Luxus, aber was das Merkwürdige ist, wir waren gar nicht unglücklich.

Welche Situationen aus dem Alltagsleben wurden öffentlich diskutiert?
Da bin ich ein atypischer Zeitzeuge, denn ich stamme aus einer sozialistischen Familie und war in sozialistischen Jugendbewegungen tätig. Wir haben dort diskutiert, wie die Welt verbessert werden könnte, denn wir haben's gewusst.

Öffentlich wurden hauptsächlich die Existenzfragen, die Existenzgrundlagen diskutiert: Wohnbauförderung, Wiederaufbau, Renten usw.

Im Wahlkampf hat zum Beispiel die ÖVP (Österreichische Volkspartei) den „Kohlenklau" plakatiert, wir von den Sozialisten die ÖVP als „Rentenklau".

Welchen technischen Fortschritt zur Erleichterung im Haushalt gab es?
Das Erste war die Waschmaschine von Miele, da war der technische Fortschritt im Haushalt sichtbar, Kühlschränke das Nächste und ab den späten 50er Jahren sogar die ersten Fernsehapparate.

Eine Sache war für die Sozialisten wichtig: die staatliche Wirtschaft. So konnten wesentliche Einrichtungen vor dem Zugriff durch die Russen gerettet werden, da die Betriebe von den Deutschen gegründet worden sind und die Russen diese als Wiedergutmachung beschlagnahmen wollten.

Waren die Besatzungsmächte Belastung oder Segen für die Bevölkerung?
Die Besatzungsmächte waren keine Belastung. Die Franzosen haben in Fulpmes eine höhere Schule gehabt und haben uns eingeladen, dort Französisch zu lernen. Aber wir haben das nicht angenommen.

Wir wären verhungert, wenn wir nicht Hilfslieferungen der Besatzungsmächte bekommen hätten. Das Leben war nur aufrecht zu erhalten dadurch, dass die Sieger Mitleid hatten mit den Besiegten und uns geholfen haben.

Die Franzosen haben uns sehr unterstützt und waren Fürsprecher für Tirol im „Alliierten Rat", aber auch die Russen haben Lebensmittelhilfslieferungen geschickt, es war nicht so, dass die Russen vergewaltigt haben und die Amerikaner geholfen.

Anhang 2: Leitfaden: Führen von Zeitzeugengesprächen

Leitfaden Zeitzeugengespräche

Zeitzeuge als Quelle

Der Zeitzeuge hat ein Phänomen
- nur in einem best. Ausschnitt erlebt
- an einem bestimmten Ort
- in einer bestimmten Rolle

Leitfaden Zeitzeugengespräche

Zeitzeugen-Interview als Darstellung

Der Zeitzeuge erzählt
SEINE GESCHICHTE
heute
und
für Menschen, die heute leben

Leitfaden Zeitzeugengespräche

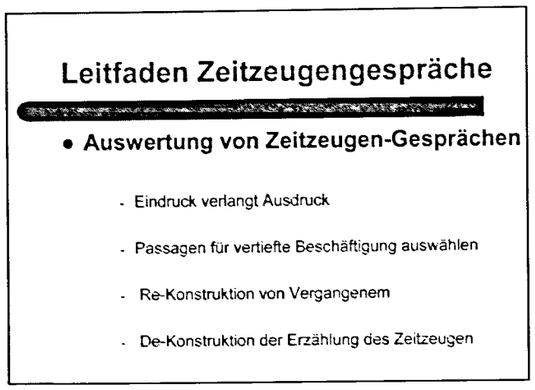
- **Der Zeitzeuge ist ein lebendiger Mensch**
  - Geschichtlichkeit des Lebens
  - Gedächtnis
  - Sprachfähigkeit oder Sprachlosigkeit
  - Emotionen
  - Kommunikation

Leitfaden Zeitzeugengespräche

- **Durchführung von Zeitzeugeninterviews**

Zeitzeugen
- suchen
- auswählen
- Vorgespräche führen

Mit Schüler/innen
- Fragen festlegen
- Interviewtechnik schulen
- Aufzeichnungstechnik festlegen



Literaturverzeichnis

ARGE Generationendialog (Hg.): Aus der dunklen in eine helle Zeit. Frauengeschichten aus den Aufbaujahren 1945–1955, Wien 2005.

Buxbaum, Elisabeth/Melichar Franz/ Plattner, Irmgard/Wanner, Gerhard (Hgg.): Erlebnis Zeitreise 3: Geschichte und Sozialkunde für die 4. Klasse an Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen, Wien 2002.

Materialien zur Geschichtsdidaktik, hgg. von der Konferenz für Geschichtsdidaktik Österreich 1 (2005).

Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Bearbeiter): Geschiche denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005.

„Soldat Adolf Hitlers und Jünger Jesu – wenn das nicht mehr möglich ist, sind die Tage Deutschlands gezählt!"[1] – Zeitzeugenbefragungen und die Basisoperationen des historischen Denkens

von Saskia Langosch, Sabine Mischner und Marcus Ventzke

Zur Konstruktion von Traditionen – Schulgeschichte und die Basisoperationen des historischen Denkens

Der Anlass zu einem Thema, das die Methode der Zeitzeugenbefragung erforderte, war der 20. Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten zum Thema „Miteinander – gegeneinander? Jung und Alt in der Geschichte". Wir hatten uns vorgenommen, das Verhältnis von Jung und Alt auf die Geschichte unserer Schule, das Sächsische Landesgymnasium St. Afra, zu beziehen. Das 2001 (wieder-) eröffnete St. Afra sucht bis heute nach einer historischen Identität, denn als egalitäre, koedukative, staatliche Fördereinrichtung für Hoch- und Mehrfachbegabte mit in weiten Teilen reformpädagogischer Konzeption unterscheidet es sich notwendigerweise von der 1543 gegründeten fürstlichen Landesschule, deren Zweck es vornehmlich war, einen ausschließlich männlichen Beamten- und Führungsnachwuchs für die entscheidenden Positionen des sächsischen Staates zu erziehen, von der Finanzverwaltung über das Rechtswesen bis hin zum lutherischen Kirchenapparat.[2]

Die Berufung auf bestimmte Traditionen ist für das Sächsische Landesgymnasium St. Afra zu Meißen trotz des wohlklingenden und regelmäßig inoffiziell benutzten Beinamens „ehemalige Fürstenschule" daher weder einfach noch eindeutig. Offensichtlich wird dieser Umstand schon in der Festschrift, die sich 2001 mit Ein- und Ausblicken für das Landesgymnasium beschäftigte. Dort deutete etwa der damalige sächsische Staatsminister für Kultus die Vergangenheit der Fürsten- und Landesschule in einer Weise, die keinen Wunsch an die edle Gesinnung der Afraner früherer Zeiten offen zu lassen scheint: *„Die Erinnerungen an die Vergangenheit der Fürstenschule können uns helfen, vieles sollte bewahrt werden: die Selbstverwaltung der Schüler durch die Mitverantwortung für Schule und Internat, das Bekenntnis zu Grundwerten des Humanismus, die Verbindung von Lehre und Leben, der Mut und die Entschlossenheit totalitären Ideologien zu trotzen, das Bekenntnis zu pluralistischer Denkweise und demokratischer Ordnung."*[3] Warum ist es dann aber scheinbar kaum möglich, aus einer solchen Vergangenheit eine Traditionslinie hin zu einer modernen Schule für begabte Kinder beiderlei Geschlechts zu entwickeln, wenn die Schulverantwortlichen einige Seiten zuvor konstatieren: *„In unserem speziellen Fall, der Neu- oder Wiedergründung einer so traditionsreichen wie neuen Anstalt, ist eine Standortbestimmung beinahe ein Ding der Unmöglichkeit."*[4] Wie kommt es zu diesem Gegensatz? Betrachtet man einige der Argumente dieses gewissermaßen amtlichen historischen Kontextualisierungsversuchs genauer, wird das Problem schnell klar: In dieser Einordnung ist u.a. von der Wahrung der Selbstverwaltung der Schüler die Rede, die an sich zweifellos ein wichtiger Grundsatz in vielen Internaten war und ist. Allerdings wird der Pennalismus mit seinem oftmals persönlichkeitsdeformierenden Untertanengeist und den blinden Gehorsam fördernden Folgen nicht erwähnt. Daran möchte man heutzutage sicherlich nicht anknüpfen.[5] Auch wird den Landesschulen ein Vermögen zugesprochen, mit „Mut und Entschlossenheit totalitären Ideologien zu trotzen" und sich zu „demokratischen Ordnungen" zu beken-

1 Oskar Flemming, St. Afra im Dritten Reich, in: Sapere Aude 15 (1981), S. 9-11, hier: S. 11.

2 Vgl. zur Geschichte und bildungspolitischen Zielstellung der sächsischen Fürstenschulen: Jonas Flöter, Günther Wartenberg (Hgg.), Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen. Interaktion von lutherisch-humanistischem Erziehungsideal und Eliten-Bildung (= Schriften zur sächsischen Geschichte und Volkskunde 9), Leipzig 2004. Zur Selbstverortung des Landesgymnasiums St. Afra: Sichtweisen. Festschrift anlässlich der Neugründung des Landesgymnasiums Sankt Afra zu Meißen, hg. vom Sächsischen Landesgymnasium St. Afra, Meißen 2001.

3 Matthias Rößler, Staatsminister für Kultus des Freistaates Sachsen, „Vorwort", in: ebenda, S. 12-13, hier S. 12.

4 Ein Wort zur Schrift vorweg, in: ebenda, S. 4-5, hier S. 4.

5 Zum Problem des Pennalismus an den sächsichen Landesschulen vgl. Jonas Flöter/Marita Pesenecker (Hgg.), Erziehung zur Elite. Die Fürsten- und Landesschulen zu Grimma, Meißen und Schulpforte (Publikation zur Ausstellung), Leipzig 2003, S.74-76.

nen.[6] St. Afra war indes die einzige der drei Fürstenschulen, welche bei den Erlassen von 1941 zur Umwandlung in eine sogenannte Deutsche Heimschule noch den Status eines humanistischen Gymnasiums innehatte. Den sächsischen Schwesterschulen in Grimma und Schulpforte war diese Tradition bereits vorher genommen worden.

Aber hat St. Afra totalitären Ideologien schon allein deshalb tatsächlich widerstanden? Die Landesschule wurde 1945 geschlossen und erst 2001 wiedereröffnet. Da die Schule in der DDR-Zeit nicht bestanden hat, kann folglich nur vom Nationalsozialismus die Rede sein. Die Frage stellt sich somit genauer: Hat die Landesschule dem Nationalsozialismus widerstanden, konnte sie überhaupt Widerstand leisten? Und wenn ja, wie sah dieser Widerstand aus? Auf welche Traditionen und Werte der Landesschulen konnte sich ein solcher Widerstand überhaupt stützen und nach außen berufen? Die Landesschulen standen zwar für die Bewahrung eines christlich-aufklärerischen Bildungskonzepts, jedoch nicht in gleicher Weise für die Unterstützung demokratischer Staatsvorstellungen. Immerhin wurde auf St. Afra bereits 1929 die erste Zelle eines nationalsozialistischen Schülerbundes in Sachsen gegründet, dem die Schülerschaft bis 1933, also noch bevor es gesetzliche Pflicht wurde, nahezu geschlossen beitrat.[7] Diese frühen Tendenzen zur Anpassung an die politischen Gegebenheiten unterstreicht auch die Äußerung Rektor Hartlichs auf dem Dezennalfest von 1933: Er habe *„erkannt, dass die Jugend in der Vaterlandsliebe und Vaterlandsaufopferung Adolf Hitlers erzogen werden muss. Er sei bereit, das mit aller Kraft zu fördern. Aber dann solle man auch der Tradition und edlen Eigenart der alten Fürstenschule, die ihre vaterländische Treue 390 Jahre lang bewiesen hat, weitherzig entgegenkommen."*[8] Über allen, mitunter zunächst auch nur äußerlichen Anpassungen kann also nicht übersehen werden, dass viele Afraner – Lehrer wie Schüler – versuchten, den „Geist der Schule" zu bewahren. Insbesondere die konfessionelle Ausrichtung der Fürstenschule lieferte eine gemeinsame Wertegrundlage, für die man sich einsetzte.

„Soldat Adolf Hitlers und Jünger Jesu – wenn das nicht mehr möglich ist, sind die Tage Deutschlands gezählt!" – Dieses Bekenntnis eines Afraners der letzten Generation vor dem Ende der Schule 1945 offenbart die Schwierigkeiten, in die man gerät, wenn man sich als Afraner der Gegenwart eindeutig zwischen Geschichte und Zukunft einordnen möchte. Winfried Rothhardt schrieb es in die Hitlerbiographie[9], die er seinem Freund Oskar Flemming (Afra-Jahrgang 1934, kurz A 34) bei seinem Abschied von der Schule schenkte. Hier lassen sich zwei wichtige Grundfesten des „alten" Afra finden – der Verweis auf das Vaterland und der christliche Glaube. Zusammengefasst sind sie im ersten afranischen Wahlspruch, der heute wieder über dem Eingangsportal prangt: »Christo Patriae Studiis«. In der Aussage des Afraners ist indes von Wissenschaft gar nicht (mehr) die Rede, und das Vaterland wird mit Adolf Hitler und dem Frontdienst gleichgesetzt.

In demselben protestantischen Geist, in dem die Fürstenschulen gegründet wurden, hielten sie bis zur Abdankung des Kaisers, aber insbesondere des sächsischen Königs 1918 ein tiefes Loyalitätsverhältnis zu ihrem Monarchen aufrecht.[10] Diese Haltung entsprach dem lutherischen, auf die Obrigkeit ausgerichteten Bildungs- und Religionsverständnis voll und ganz.

Zur Zeit der Weimarer Republik gestaltete sich das Verhältnis zwischen der Schule und dem Staat schwierig. Das lag zum einen daran, dass die Schülerschaft zum größten Teil aus dem nationalen, christlich-konservativen Bürgertum stammte und demokratiegeleiteten Schulreformen – die auch in St. Afra Einzug hielten – äußerst skeptisch gegenüberstand. Zum anderen verlor das Stiftungsvermögen der Schule durch die Inflation rasch an Wert. Die daraus resultierenden finanziellen Schwierigkeiten bedrohten die wirtschaftliche Teilautonomie der Schule[11], denn die Landespolitiker versuchten, deren Finanzen vollständig unter staatliche Aufsicht zu nehmen. In den 1920er Jahren wurde in ganz Deutschland das höhere Schulwesen umgestaltet, um das Schulsystem des kaiserlichen Obrigkeitsstaats

6 Matthias Rößler, Staatsminister für Kultus des Freistaates Sachsen, Vorwort, in: Sichtweisen. Festschrift anlässlich der Neugründung des Landesgymnasiums Sankt Afra zu Meißen, hg. vom Sächsischen Landesgymnasium St. Afra, Meißen 2001, S. 12-13, hier S. 12.

7 In St. Afra wurde 1929 „die erste nationalsozialistische Schülerzelle in Sachsen" gegründet. Vgl. Marianne Doerfel, Der Griff des NS-Regimes nach Elite-Schulen, in: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 37 (1989), S. 401-455, hier S. 418.

8 Siegfried Löwe, St. Afra im Dritten Reich, in: Sapere Aude, 18 (1983), S. 22-28, hier: S. 23.

9 Da der Abgang von St. Afra von Rothhardt im Frühling 1936 stattfand, dürfte die Art der Biographie klar sein.

10 Näheres zu St. Afra in den Zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts bei Doerfel, Griff (wie Anm. 7), S. 401-455, hier: S. 411-412.

11 Verordnung vom 12. Dezember 1918 zum Wegfall des Schulgeldes. Vgl. Jutta Frotscher, Volksschullehrerausbildung in Dresden 1923-1931, Köln/Weimar/Wien, 1997, S. 68.

der neuen demokratischen Gesellschaftsordnung anzupassen. Da es in der Nationalversammlung keine eindeutige Mehrheit für einen völligen Umbau des Schulsystems gab, kam es 1919/1920 zum sogenannten Weimarer Schulkompromiss. Dessen Regelungen bezogen sich im Wesentlichen auf die Regelung der konfessionellen Erziehung[12] und auf die Schulstruktur.[13]

In Sachsen besaßen die sozialdemokratischen Parteien und ihre Koalitionspartner von 1919 bis 1923 die Mehrheit im Landesparlament und waren somit von den Stimmen der bürgerlichen Parteien unabhängig. Da sich die Sozialdemokraten in schulpolitischen Fragen weitestgehend einig waren[14], arbeiteten sie ein umfangreiches Schulreformkonzept zu Einheitsschulen, weltlichen Schulen, Arbeitsschulen und selbstverwalteten Schulen aus. Reformen zur weltanschaulichen Neutralität der Schulen, wie z.B. das Verbot der Schulandacht[15] oder das Verbot, Schulfeiern einen religiösen Charakter zu geben[16], trafen konfessionelle Traditionsschulen wie St. Afra empfindlich. Die Reichsexekution gegen Sachsen im Herbst 1923 verhinderte jedoch die vollständige Realisierung dieses Programms, so dass lediglich Reformansätze bei den Volksschulen, höheren Schulen, Einheitsschulen und Berufsschulen sowie bei der Volksschullehrerausbildung umgesetzt wurden.

Die humanistischen Gymnasien mussten sich jedoch ganz allgemein gegen Vorwürfe zur Wehr setzen, „das Gymnasium erziehe keine brauchbaren Gegenwartsmenschen, weil es mit seinen Interessen und Aufgaben zu stark in der Vergangenheit und Fremde wurzele".[17] Im Zuge der Richertschen Gymnasialreform von 1924/1925 wurden dann auch die altsprachlichen Zweige zu Gunsten von Fächern wie Deutsch, Geschichte oder Erdkunde abgebaut. Auch sollten sich die Gymnasien stärker für moderne Sprachen und Naturwissenschaften öffnen. In der Mentalität von Schülern und Lehrern konfessioneller Traditionsschulen wie St. Afra entstand in der Weimarer Zeit ein Gefühl der Bedrohung, das zu tiefsitzender Antipathie gegenüber dem demokratisch-republikanischen Staatswesen führte.[18]

Eine Antwort auf die Frage, auf welche Traditionen sich heutige Afraner berufen können und wollen, lässt sich zumindest in den offiziellen Darstellungen zur (Wieder-)Gründung nicht eindeutig finden. Eine der naheliegendsten Herangehensweisen zur Untersuchung des ‚Geistes einer Institution', die wiedergegründet wird, könnte darin bestehen, sich mit dem Zeitpunkt ihrer Schließung zu beschäftigen. Schließungen sind wie Gründungen oder Zeiten durchgreifender Veränderungen für alle Beteiligten (Lehrer, Schüler, Schulpolitiker) meist Anlass, die eigenen Werte und Ziele zu reflektieren, neu zu bestimmen und öffentlich zu kommunizieren. In behördlichen Stellungnahmen, Gutachten oder auch in privatem Schriftgut bildet sich diese Wertedebatte ab. Hat es während des Zweiten Weltkrieges solche Reflexionsprozesse auch in St. Afra gegeben?

Bei der Suche nach Quellen, die eine Antwort auf diese Frage erlauben, stießen wir u.a. auf eine biblische Sequenz, die zu afranischen Ecce-Feiern gesungen

12 Schüler sollten ungeachtet ihrer Konfession gemeinsame Schulen besuchen, Religionsunterricht auf freiwilliger Basis und konfessionell getrennt erteilt werden. Neben Bekenntnisschulen gab es bekenntnisfreie, sogenannte weltliche Schulen. Vgl. dazu auch den vierten Abschnitt der Weimarer Reichsverfassung (WRV), in: Horst Hildebrandt (Hg.), Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts, Paderborn u.a. [13]1985, S. 103-106.

13 Alle Kinde sollten vier Jahre lang die Grundschule, die Grundstufe der Volksschule, besuchen und erst danach sollte ein Wechsel auf Mittelschulen bzw. Gymnasien stattfinden. Zu den Ergebnissen der Reichsschulkonferenz von 1920 siehe u.a. Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1992.

14 Vgl. Frotscher, Volksschullehrerausbildung (wie Anm. 11), S. 68/69.

15 Der sächsische Kultusminister Fleissner (USPD) verbot die Andacht 1921 beim Amtsantritt des Rektors Hartlich. Das Verbot wurde 1923 wieder aufgehoben. In: Doerfel, Griff (wie Anm. 7), S. 411.

16 Sebastian Müller-Rolli, Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918-1958, Göttingen, 1999, S. 66.

17 Gerhard Arnhardt/Gerd-Bodo Reinert, Die Fürsten- und Landesschulen Meißen, Schulpforte und Grimma. Lebensweise und Unterricht über Jahrhunderte (= Schriftenreihe des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung 5), Weinheim und Basel 2002, S. 179.

18 Zum bildungspolitischen Hintergrund der Weimarer Republik allgemein: Hellmut Becker, Gerhard Kluchert, Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik, Stuttgart 1993; Christoph Führ, Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919-1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924-1933). Darstellung und Quellen, 2., durchgesehene Auflage, Weinheim u.a. 1972; Hans-Peter de Lorent (Hg.), Der Traum von der freien Schule. Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik (= Hamburger Schriftenreihe zur Schul- und Unterrichtsgeschichte 1), Hamburg 1988; Dirk H. Gentsch, Zur Geschichte der Sozialdemokratischen Schulpolitik in der Zeit der Weimarer Republik. Eine historisch-pädagogische Analyse zur Schulpolitik der SPD in Deutschland in den Jahren von 1919 bis 1933 (= Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, 569), Frankfurt am Main/New York 1994; Reinhard Dithmar, Angela Schwalb (Hg.), Schule und Unterricht in der Weimarer Republik (= Interdisziplinäre Forschung und fächerverbindender Unterricht 6), Ludwigsfelde 2007.

wurde: „Siehe, so stirbt dahin der Gerechte, und niemand nimmt sich's zu Herzen“[19]. Diesen Fund nahmen wir zum Anlass, den Titel der Arbeit umzukehren und danach zu fragen, *ob* mit dem alten Afra der Gerechte gestorben ist, ob es überhaupt ein *Gerechter* war, was in dem Fall heißt, ob und wann die Schule sich selbst und ihren eigenen Grundsätzen nicht mehr gerecht geworden ist, und wie die verschiedenen (Un-)Beteiligten damit umgegangen sein mögen, d.h. ob man es sich zu Herzen genommen hat und warum.

Auf der Suche nach Vergangenheitspartikeln – die Quellenlage

Bei der Bearbeitung einer Fragestellung, die sich mit Beziehungen zwischen Menschen und Menschengruppen beschäftigt, erweisen sich Darstellungen, die ein öffentliches Bild widerspiegeln (müssen), als nur sehr begrenzt aussagekräftig. Zur Geschichte St. Afras wurde in zuletzt unterschiedlichen Abständen mehrmals im Jahr ein Bericht veröffentlicht, der den Charakter eines Jahrbuches hatte. Dieser *„Bote von St. Afra“* bestand bis 1943 und nahm immer mehr eine den nationalsozialistischen Jargon aufgreifende Ausdrucksweise an.[20]

Auf die in den Beiträgen dieses Jahrbuchs angeführten Vergangenheitspartikel wollten wir zwar zurückgreifen, deren Deutung und Kontextualisierung sahen wir jedoch von Anfang an als ideologisch gefärbt und voreingenommen an.[21] Die Darstellungsweise und auch die Deutungsmöglichkeiten für Schriftgut öffentlichkeitswirksamer Institutionen waren in der Zeit des Nationalsozialismus sehr beschränkt und deshalb auch ähnlich, unabhängig davon, wie der Autor zur nationalsozialistischen Politik stand. Die Tauglichkeit des *„Boten von St. Afra“* war schon allein deshalb von vornherein fraglich, weil er sich, von der Lehrerschaft herausgegeben und überwacht, neben seinem Charakter als offizielles Verlautbarungsorgan zu Beziehungen innerhalb der Schule faktisch gar nicht äußerte.

19 Jesaja 57,1; Doerfel, Griff (wie Anm. 7), S. 410.

20 Vgl. Der Bote von St. Afra. Vierteljahresblätter der Fürsten- und Landesschule St. Afra (später: Afranischer Bote. Mitteilungsblatt der Fürstenschule St. Afra Meißen).

21 Die Analyse der Fokussierungen auf Geschichte und Gegenwart/Zukunft blieb bei allen ausgewählten Beiträgen bereits auf unpolitischer Ebene weitestgehend unbrauchbar. Im Hinblick auf die notwendige politische Botschaft war es letztlich unumgänglich, auch das Netz der ausgewählten Vergangenheitspartikel mit Vorbehalt zu betrachten, da Darstellungen zu gleichen Ereignissen aus anderer Perspektive, geschweige denn mit unabhängigem Ansatz nicht vorhanden waren. Eine ‚einfache' Verwendung der in den Beiträgen immer wieder ähnlichen Partikelkonstellationen für eine neue Narration/Deutung (Umdeutung) schien daher ausgeschlossen.

Ausweg Zeitzeugenbefragung?

In dieser Situation sollten Zeitzeugenbefragungen ein erweitertes Bild liefern, denn sie boten die Möglichkeit, ein neues Reservoir an Darstellungen und Interpretationsalternativen zu erschließen:

1. Bislang bekannte und auch ganz neue, also nicht von den bekannten Altafranern verwendete Vergangenheitspartikel bilden eine umfassendere Partikelrelation und erleichtern zudem die Untersuchung der fachlichen Triftigkeit, da sie mit dem derzeitigen Forschungsstand insbesondere zu den Landesschulen verglichen werden können.
2. Da Befragte aus aufeinanderfolgenden Schülergenerationen ausgewählt wurden, lässt sich die Entwicklung der Schule in den 1930er und 1940er Jahren komplexer nachzeichnen, da sich unterschiedliche Perspektiven einstellen, die sich im besten Fall direkt auf verschiedene Einflüsse durch das Elternhaus, die Verwandtschaft, Lehrer und gesellschaftlich relevante Umstände in jener Zeit zurückführen lassen.

Da die Befragung viele Jahre nach den eigentlichen Ereignissen stattfand, lassen sich auch (unbewusste) Reaktionen auf die heutige Darstellung der Zeit des Nationalsozialismus finden. Eine Erklärung dafür könnte sich darin finden, dass die zumeist an Geschichte sehr stark interessierten Befragten nicht selten sehr darum bemüht sind, den derzeitigen Forschungsstand oder eine (vermeintliche) öffentlichen Mehrheitsmeinung mit Hilfe der eigenen Erfahrungen zu bewerten. Daher schlagen sie oftmals eine relativierende Argumentationsrichtung ein, wobei z.B. eine Motivation zum Vorschein kommt, die ausdrücken möchte, „dass es nicht immer so schlimm war, wie es die Medien zu vermitteln versuchen“.[22] Umgekehrt lässt sich aber auch manchmal eine erstaunliche Übereinstimmung mit den anerkannten Ergebnissen der neueren Forschung erkennen, die so perfekt wiedergegeben wird, dass die Erzählung jegliche Individualität und damit Glaubwürdigkeit verliert. Die Befragten haben dann

22 Zu den Hintergründen und Ausmaßen der meist versteckten NS-Rechtfertigungs- oder Relativierungssehnsüchte der Deutschen in der Gegenwart vgl. u.a. Wolfgang Wippermann, Autobahn zum Mutterkreuz. Historikerstreit der schweigenden Mehrheit, Berlin 2008.

offenbar an sich und auch die Fragenden den Anspruch, dass aus ihren Erläuterungen eine normative Triftigkeit aus heutiger und damaliger Sicht ersichtlich wird.

Diese Sinnbildungsmuster stellten sich in den Fällen als besonders interessant heraus, in denen sich der Zeitzeuge mit einer Person, einem Ereignis, einer Institution oder Ähnlichem identifizierte, da er sich dann bemühte, diesem Identifikationssymbol eine zeitlose Gültigkeit zuzuordnen. Die vermeintlich überzeitliche Landesschule, bzw. der „Geist der Schule“, wurde aus Sicht der Zeitzeugen während der Zeit des Nationalsozialismus deshalb nicht nur nicht negativ beeinflusst, sondern im besten Fall sogar zur Grundlage der Ablehnung des Regimes und eines vermeintlichen Widerstandes. Nicht wenige Darstellungen zur Schulgeschichte St. Afras müssen unter diesem Gesichtspunkt nachträglicher Rechtfertigung gesehen werden, ansonsten könnten sie leicht darüber hinwegtäuschen, wie schnell sich St. Afra, wie nahezu die gesamte deutsche Gesellschaft nach 1933, an das Regime anpasste[23] und wie konsequent gerade St. Afra diese Anpassung in der Hoffnung fortführte, damit die traditionellen Grundwerte der Schule zu retten.[24]

Ein hoher Identifikationsgrad kann noch weitere Folgen für das Bild haben, dass die Darstellungen zeichnen. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts etablierten sich verstärkt Vereine und Verbände ehemaliger Schüler, die sich mit der Traditionspflege ihrer jeweiligen Schule beschäftigten.[25] Auch nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und der bald darauf folgenden Schließung von St. Afra blieben die Altafraner u.a. über den „Verein ehemaliger Fürstenschüler“ (VeF) in Kontakt. Dieser veröffentlichte seit Kriegsende die Vereinszeitschrift „Sapere Aude“, in der sich die Altafraner sehr ausführlich mit den Geschehnissen in ihrer Schule während der nationalsozialistischen Zeit auseinander setzten. Durch diese anhaltende gemeinsame Reflexion begannen sie letztlich so etwas wie ihre eigene Geschichtsschreibung, die jedoch in die Hauptabsicht des Vereins, die Bewahrung und Befestigung einer lebenslangen Zusammengehörigkeit, eingebettet war und bis heute blieb. Die Art und Weise dieser altafranischen Geschichtsschreibung wurde dadurch geprägt, dass die Konstrukteure der afranischen Geschichte viele Ereignisse und Zusammenhänge erst im Nachhinein erfuhren oder immer wieder aus ein und derselben Quelle schöpften; dies wurde kaum als Problem thematisiert. Es ist schwer zu sagen, wie viele Informationen innerhalb dieser Geschichtskonstruktionen einzig und allein aufgrund der niemals bezweifelten Autorität der Altafraner als gesichert angenommen wurden.

Ein Beispiel für diese Vorgehensweise ist die Beschreibung des in der NS-Zeit tätigen Lehrerkollegiums. Dieses scheint beinahe unanfechtbar, da sich alle persönlichen Erinnerungen der Altafraner im Kern mit der einzigen längeren Darstellung des Lehrers Dr. Lorenz decken.[26] Auf den ersten Blick ist die Überzeugungskraft der vielen Erzählungen zu St. Afra in der NS-Zeit überwältigend, da sie alle ein ähnliches Bild zeichnen. Auf den zweiten Blick fällt dieses harmonische Bild in sich zusammen und führt zu der Erkenntnis, dass es oftmals eben nur eine vielgelesene und weitgehend als wahr akzeptierte Darstellung gibt, deren Autor sich zudem nicht bemüht hat, transparent oder gar vergleichend-abgewogen zu argumentieren. So vielsagend es mit Blick auf die Persönlichkeitsbildung der Landesschulen ist, dass es keine grundlegenden Einwände der Altafraner gegen die Geschichte von Dr. Lorenz gab, so klar wird auch, dass die Befragten mit dem Verweis auf diesen Artikel letztlich ihre eigene Erinnerungskraft, Darstellungsfähigkeit und Glaubwürdigkeit zurückstellten. Sie sagten und sagen immer wieder nur eines, nämlich, dass sie ihrem ehemaligen Lehrer glauben, wenn er zeigt, wie er glaubt, dass und warum etwas geschehen ist. Einige der von Dr. Lorenz beschriebenen Ereignisse wie die Versetzung bestimmter Lehrer im Sommer 1943 lassen sich an offiziellen Dokumenten nachvollziehen, die sich im Sächsischen Hauptstaatsarchiv befinden. Die auf den ersten Blick durchaus schlüssige Begründung für diese Versetzung stützt sich indes lediglich auf die Aussage des Lehrers Dr. Lorenz.

23 In Sankt Afra wurde 1929 „die erste nationalsozialistische Schülerzelle in Sachsen“ gegründet. Doerfel, Griff (wie Anm. 7), S. 418.

24 Vgl. dazu die Ergebnisse der Beitrags zum 20. Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 2007 von Saskia Langosch und Sabine Mischner, „Siehe, so stirbt dahin der Gerechte – und niemand nimmt sich's zu Herzen“? Das Ende der sächsischen Fürsten- und Landesschule Sankt Afra, Meißen 2007 [u.a. Afraner-Augustiner-Archiv, Grimma].

25 Doerfel, Griff (wie Anm.7), S. 406.

26 Siegfried Lorenz, St. Afra 1942 – 1950. Ein Bericht über die letzten Jahre der Fürstenschule zu Meissen, Eigenverlag Bremen 1951. [Afraner-Augustiner-Archiv Grimma, Schrank Sankt Afra, dort: St. Afra im Dritten Reich].

Identifikationen und Identifikationsmuster erkenntlich machen – der Weg zum Fragebogen

Unter diesen Voraussetzungen konzipierten wir einen Fragebogen für diejenigen Altafraner, zu denen wir Kontakt herstellen konnten. Er sollte es uns ermöglichen, *„herauszufinden, inwiefern sich die Zustände in Afra (beispielsweise durch die Umwandlung der Fürstenschule in eine Deutsche Heimschule) geändert haben, bzw. ob sie sich überhaupt geändert haben. Insbesondere interessiert uns dabei das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern."*[27] Der bewusst gewählte Ausdruck *„ob überhaupt"* sollte eine voreilige inhaltliche Festlegung vermeiden. Dafür gab es mehrere Gründe. Zum einen wollten wir als Fragende keine generelle Richtung für die Antwort vorgeben, obgleich wir natürlich in einigen Fällen eine Vermutung hatten. Es ging uns darum, die Antwortalternativen so lange wie möglich zu bewahren und eine offene Kommunikationssituation zu schaffen, denn durch die Offenheit der Fragestellung muss mit der konkreten Frageformulierung und den Antworten ein vollständiges, in sich sinnvolles und geschlossenes Bild gezeichnet werden. Dies unterstreicht insbesondere für den Befragten die Ernsthaftigkeit und Notwendigkeit des ganzen Frage-Antwort-Prozesses, erfordert indes sowohl einen hohen Anspruch an die Qualität und Auswahl der Fragen als auch an die Detailgenauigkeit und Korrektheit der Antworten.[28]

Der Gegenentwurf zu einem so angelegten Fragebogen hätte sich auf die bloße Bestätigung oder Widerlegung von angenommenen Fakten und bereits existierenden oder selbst aufgestellten Hypothesen beschränkt, die mit Ja oder Nein beantwortet werden könnten. Die Richtung der vorausgehenden Vermutung muss auch bei solchen Fragen nicht zwingend offensichtlich sein, jedoch blieben eben jene Begründungen, die Antworten unterschiedlich ausfallen lassen, dabei unbeachtet. Es entstünde ein breiter Spekulationsraum, der wiederum gravierenden Fehlinterpretationen den Raum eröffnen könnte. Nicht wenige Befragte verneinen Fragen, wenn sie nach ihrem Empfinden nicht eindeutig gestellt sind. Werden aber diese Reaktionen so gewertet, als beschäftigten sie sich mit der Frage und nicht mit der Art der Fragestellung, dann kann das zu groben Verzerrungen des Bildes führen.

27 Langosch/Mischner, Gerechte (wie Anm. 24), S. 71.

28 Die damit einhergehenden Probleme werden später im Zusammenhang mit der Rezeption der Afra-Geschichtsschreibung wieder aufgegriffen.

Altafraner und Neuafraner

Wie bereits dargestellt, muss eine an Zeitzeugen zum Zweck der Vergangenheitserschließung gerichtete Frage neutral sein, soll sie nicht unvorhersehbare und u.U. auch unbemerkbare Abwehrreaktionen bei den Befragten hervorrufen. Es gibt jedoch Faktoren, die die Anwendung dieses Grundsatzes erschweren. Die eigene Einstellung lässt sich bei der Beschäftigung einer Zeit wie der des Nationalsozialismus nur mühsam ausblenden, da der Hang zur schnellen Bewertung gerade in diesem Falle sehr ausgeprägt ist. Die Empfindlichkeit gegen eine naive Haltung der Unvoreingenommenheit war auch bei uns sehr hoch, da wir hinter solchen Haltungen Versuche sahen, das Ansehen des Dritten Reiches durch ein aus dem Kontext gelöstes und daher belanglos erscheinendes Detail zu verbessern. Dass tatsächlich Versuche existierten und weiterhin unternommen werden, die Geschichte Deutschlands von 1933 bis 1945 so darzustellen, als ob es den Holocaust nicht gegeben hätte, geben diesen Befürchtungen eine gewisse Grundlage, ändern jedoch nichts daran, dass es ebenso unwissenschaftlich wie menschlich unredlich wäre, eine Zeitzeugenbefragung von Anfang an mit einer wertenden und (ver-)urteilenden Haltung zu unternehmen.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus unserer persönlichen Beziehung zu dem speziellen Untersuchungsgegenstand. Allein schon das (notwendige) Vorhandensein eines spezifischen Interesses ändert die Sichtweise, mit der man an die Arbeit herangeht. In diesem Fall gab es eine besondere Art der Identifikation und damit auch Beeinflussung, da wir als Schülerinnen St. Afras einen kleinen, neuen Teil der Geschichte der Schule selbst miterlebt und -gestaltet haben und ihr durchaus positiv gegenüberstehen. Die Möglichkeit, dass die alte Fürstenschule ein aus heutiger Sicht „ehrloses" Ende gehabt haben mag, war dabei ebenso unangenehm wie es die Erkenntnis wäre, dass das St. Afra des 21. Jahrhunderts bis auf die Benennung nichts mit der namensgebenden Anstalt gemein hat. Würde man durch diese emotionale Bindung die Fragen jedoch (unbewusst) dahingehend beschränken, dass die unangenehmsten Deutungen nicht wahrscheinlich werden, dann wäre das nicht nur wissenschaftlich unredlich, sondern würde dazu noch demselben Denkschema folgen, das in Deutschland während des Dritten Reiches verheerend wirkte: dort, wo man persönlich empfindlich ist, nichts Schmerzhaftes sehen wollen und dadurch nicht sehen können.

Struktur des Fragebogens

Da wir Interaktion und Haltung verschiedener Personengruppen untersuchen wollten, gliederten wir den Fragebogen in fünf inhaltliche Teilbereiche. Drei der Bereiche ließen sich gut voneinander abgrenzen – einer beschäftigte sich mit den Lehrern, ein anderer mit damaligen Afranern und der dritte mit damaligen Altafranern. Die verbleibenden zwei Bereiche sollten ein Bild vom Schulalltag und der persönlichen Meinung der Befragten zur Schule vermitteln. Alternativ hätte sich eine chronologische Strukturierung angeboten, da die Veränderungen an St. Afra während der NS-Zeit dargestellt werden sollten. Dadurch hätten wir eine hervorragende Vergleichbarkeit erhalten und durch genaue Fragen die Gefahr eines unbewussten Ausweichens bzw. absichtlichen Falschverstehens minimieren können. Allerdings wäre dafür eine fundiertere Faktengrundlage notwendig gewesen, zudem hätten wir uns dann auf die folgenden drei inhaltlichen Teilbereiche beschränken müssen:

1. Die Amtszeit Otto Hartlichs, der von 1921 – 1934 Rektor von St. Afra war.
2. Die Amtszeit seines Nachfolgers Hans Kastner bis zur Umwandlung St. Afras.
3. Die Umwandlung St. Afras in eine Deutsche Heimschule am 17. November 1942 und ihr Bestehen bis 1943 (1945).

Die Schwierigkeit, die diese Vorgehensweise jedoch birgt, zeigt sich beispielsweise im dritten Punkt, denn die aus der Umwandlung resultierenden Veränderungen im Schulalltag begannen erst etwa ein dreiviertel Jahr später wirksam zu werden, und sie wurden nachträglich oftmals einer ganz anderen Ursache zugeschrieben – dem als oppositionell gewerteten Verhalten vieler Altafraner während der Vierhundertjahrfeier der Schule im Juli 1943. Eine vorab erfolgte Festlegung darauf, dass ein Umbruch in der Schulgeschichte mit der offiziellen Vollziehung der Umwandlung begann, hätte unsere Herangehensweise völlig anders geprägt als eine Fixierung dieses Einschnitts auf das ‚aufrührerische' Schulfest von 1943.

Da das Ergebnis der Befragung jedoch ein Bild aus mehreren Blickwinkeln sein sollte, beschlossen wir, dieses Ergebnis nicht durch eine vorgegebene Einteilung zu belasten oder einzuschränken. Die Gewichtung sollte den Antwortenden überlassen bleiben. Zwar ergibt sich aus geschlossenen Fragen, die auf einer vorab erarbeiteten Faktengrundlage aufbauen, eine genauere Darstellung der Geschehnisse, doch können durch zu viele Vorgaben gleichzeitig Antworten eingeschränkt werden. Durch eine strikt ereignisabhängige Begrenzung der Erläuterung wird es schwierig bzw. teilweise unmöglich, die fachliche, textuelle und normative Triftigkeit zu prüfen.

Ein Szenario des Scheiterns – Gedankenexperiment

Folgendes Beispiel für eine verfehlte Anlage des Fragenbogens ist denkbar: In den inhaltlichen Vorüberlegungen hätten wir uns dafür entscheiden können, den letzten Abschnitt der Schulgeschichte vor Kriegsende mit der Vierhundertjahrfeier 1943 beginnen zu lassen. Wir wissen, dass zu dieser Feier weniger Altafraner erschienen als sonst bei ähnlichen Anlässen üblich. Der Vorsitzende des Vereins ehemaliger Fürstenschüler Dr. Hellmut Müller, ein Rechtsanwalt aus Dresden, hielt eine Rede.[29] Er war der letzte Redner der Veranstaltung. Er sprach *„ruhig, ohne Pathos und bat um Festhalten an der bewährten Tradition unter Anspielung auf den afranischen Dreiklang".*[30] Die Fragen 29 und 30 im Fragebogen lauten folgendermaßen:

29. Schildern Sie, was Ihnen, die Umwandlung der Fürstenschule in eine Deutsche Heimschule betreffend, in Erinnerung geblieben ist (Gerüchte aller Art, erste „Anzeichen", damit einhergehende Veränderungen etc.).
30. Was halten Sie in diesem Zusammenhang sonst noch für erwähnenswert?

Auf die zweite Frage antwortete einer der Altafraner gar nicht, einem zweiten war die Frage nicht klar, und zwei weitere beschrieben das besagte Schulfest. Derjenige Altafraner, der 1943 sein fünftes von sechs Jahren in Afra beendet hätte, war bereits kurz nach der Umwandlung als Luftwaffenhelfer eingezogen worden. Er antwortete folgendermaßen: *„Unseren Protest gegen diese Umwandlung haben wir beim Festakt am Schulfest 1943 lautstark kundgetan, als der Vertreter der Altafraner sein Bild von St. Afra vorgetragen hatte."*[31] Diese Antwort bestätigt die Darstellung von Dr. Lo-

29 Dr. Gerhard Stephan, Barbara Müller; Hellmut Müller, in: Afranisches Ecce 50 (1965) – Totengedenkschrift des Altschülerkreises der ehemaligen Fürsten- und Landesschule St. Afra zu Meißen, S.38f., hier S.38.

30 Lorenz, St. Afra (wie Anm. 26), S. 11.

31 Vgl. die Fragebogen in Langosch/ Mischner, Gerechte (wie Anm. 24), Fb 1 A38, S. 70ff. Alle folgenden Erwähnungen von Fragenbögen oder einzelnen Fragen (mit dazugehörigen Antworten) beziehen sich immer auf die hier genannte Arbeit.

renz, der dazu schrieb: *„[...] als er [Hellmut Müller, d. V.] endete, brach ein Beifallssturm los, wie ihn die Aula wohl noch nicht erlebt hat. Es wurde geklatscht und getrampelt und zwar längere Zeit, so daß es jedermann als Demonstration empfand. Vermutlich waren es die Anstifter die Luftwaffenhelfer, die aus Leuna herübergekommen waren (Jahrgänge 38 und 39)"*.[32] Dieses bis jetzt widerspruchsfreie Bild wird jedoch von einem anderen Kommentar teilweise relativiert: Ein Afraner des Jahrganges 1939, ebenfalls Luftwaffenhelfer, fasst die Vorgänge des Schulfestes so zusammen, dass ihm *„der politische Eklat beim Schulfest 1943 bzw. seine Folgen"* bekannt *„aber nicht mehr im Detail erinnerlich"* seien.[33] In dieser Antwort findet seine kein Hinweis auf die Initiatoren des anscheinend überdurchschnittlich heftigen Applauses, dafür aber die sehr offene Formulierung „politischer Eklat bzw. seine Folgen". An dieser Stelle nun ergibt sich für denjenigen, der die Antworten auswertet, ein entscheidender Unterschied. War das Schulfest des Jahres 1943 Teil eines Prozesses zur systematischen Zerschlagung der schulischen Organisationsstrukturen, den es verstärkt oder beschleunigt haben mag, oder war es der eigentliche Anlass dafür, dass u.a. die NS-Gauleitung in Dresden entschied, die Schule nicht wie zuvor weitestgehend in Ruhe zu lassen, sondern einem stärkeren politischen Druck auszusetzen? Je nachdem, wie man das Zitat eines unbekannten Beobachters gewichtet, unterliegt der Blick auf die Rede Hellmut Müllers großen Veränderungen. Ein überzeugter Nationalsozialist ordnete sie damals wie folgt ein: *„Eine ganze Anzahl Beobachtungen an der ehemaligen Fürstenschule und jetzigen Deutschen Heimschule ergaben insgesamt die Tatsache, daß die Erziehung an dieser Schule bisher konfessionell-reaktionär, d.h. staatsfeindlich war und durch die gleichen Erzieher auch heute noch ist. Den Schlußstein zu der Reihe dieser Beobachtungen gab die Feierstunde zum 400-jährigen Bestehen der Fürstenschule. [...] Sie [die Rede, d. V.] stellte einen einzigen versteckten Angriff gegen die Umwandlung der Fürstenschule in eine Deutsche Heimschule und damit einen Angriff gegen die SS und gegen eine Maßnahme des Führers dar. [...] Es ist an der Zeit, daß endlich einmal an dieser Schule reiner Tisch gemacht wird."*[34]

32 Lorenz, St. Afra (wie Anm. 26), S.11.

33 Vgl. Fragebogen Fb 1/2 A39.

34 Anonymus, Bericht über die 400-Jahrfeier der Fürstenschule Meißen, o. O. u. J. Zitiert aus: Christian Hartlich, Die Vierhundertjahrfeier von St. Afra, in: Sapere Aude 25 (1986), S. 208-209.

Dieses Beispiel zeigt, dass durch eine chronologische Einteilung zwar ebenfalls ein ausgeglichenes Bild entstehen kann, doch ist es durch die vorweggenommene Bewertung des Ereignisses wesentlich komplizierter festzuhalten, welcher Stellenwert den Antworten nach gut sechzig Jahren möglicher Reflexion zugeschrieben werden kann.

Systematisierung der Fragen

Die konkrete Formulierung der Fragen ergab sich aus bewussten, aber auch unbeeinflussbaren Vorüberlegungen. Bei der Untersuchung der Vorgänge innerhalb der Schule in den Jahren des Nationalsozialismus lag es nahe, sich an eigenen Erfahrungen zu orientieren und diese mit der damaligen Schulorganisation St. Afras zu vergleichen. Dabei griffen wir auf unterschiedliche Quellen zurück. Dazu gehörten schriftliche Quellen zu St. Afra ebenso wie Erzählungen unserer Großeltern über ihre Schulzeit, in der noch gelegentlich der Rohrstock eingesetzt wurde. Auch Hermann Hesses Erzählung „Unterm Rad" hat uns als Internatsschüler im Allgemeinen und damit natürlich auch die Arbeit an diesem Thema stark beeinflusst.[35] Nach den Recherchen sahen wir uns in der Lage, verschiedene Varianten für die Erklärung des Schulalltags und die unterschiedlichen Beziehungen zwischen Schülern, Lehrern und Altafranern zu entwerfen. Die anschließende Aufgabe bestand darin, diese Varianten so zu ordnen, dass man aus einem Vergleich mit den Antworten der Befragung herausfinden konnte, welche Version Verwendung finden kann.

Bei der tatsächlichen Formulierung der Fragen schien es uns notwendig, mögliche Antworten zu antizipieren, denn hat der Fragende keine Vorstellung davon, »worauf er hinaus will«, ist es nur schwer möglich, die Untersuchung so zu konzipieren, dass das Ergebnis für die Entwicklung einer eigenen Geschichtskonstruktion hilfreich ist. Wir wollten also möglichst sicherstellen, dass nach der Zeitzeugenbefragung die Antworten für ihren ursprünglichen Zweck, nämlich die Fragestellung, sinnvoll verwendet werden können.

Im nächsten Schritt stellten wir, ausgehend von den entworfenen möglichen Begründungen für verschiedene Sachverhalte, Meinungen o.ä., weiterführende Überlegungen an, um die möglichen Erläuterungen mit dem vorhandenen Wissen in Beziehung zu setzen.

35 Hermann Hesse, Unterm Rad, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1972.

Um bei ähnlichen Antworten zur selben Frage unterscheiden zu können, ob verschiedene Motive oder Einstellungen zu Grunde liegen, muss der verwendete Ausdruck sehr genau bedacht werden.

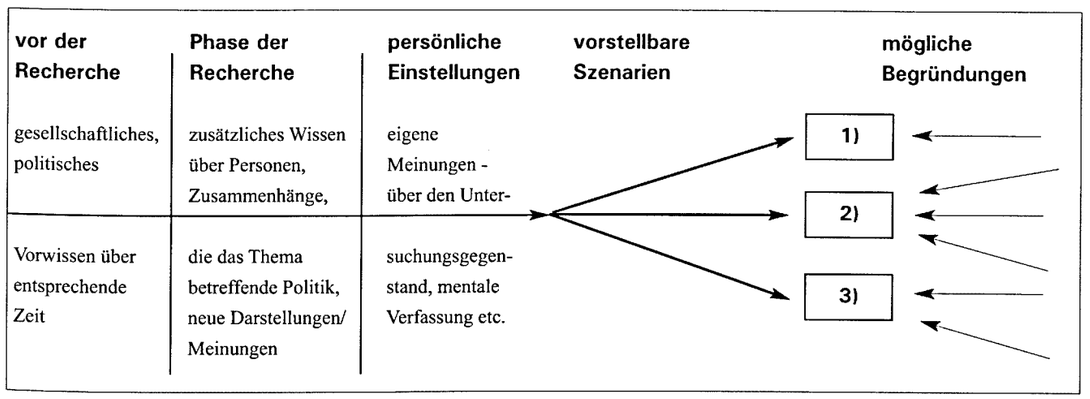
Um ein Problem aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, sind oftmals auch „Referenzfragen" denkbar. Geht es beispielsweise um die Rolle, die der Hebdomadar, also der für eine Woche in der Schule aufsichtführende Lehrer, im Internat und im Leben der Schüler einnahm, scheint es vernünftig, nicht nur eine Frage wie: *„Skizzieren Sie die Rolle, die der Hebdomadar für Sie persönlich einnahm"*, zu nutzen.[36] Für das Ergebnis ist es hilfreich, diese Frage um die folgende Aufgaben zu ergänzen: *„Erklären Sie, wie weit die Schülerselbstverwaltung ausgeprägt war"*[37] und *„Wie viel Eigenverantwortlichkeit wurde den Schülern zugestanden? Welche Meinung hatten Sie dazu?"*[38] So wird es möglich, zu unterscheiden, welcher Befragte eventuell aus privaten Gründen keine persönliche Beziehung zum Hebdomadar aufgebaut hatte, und wer sich so weit mit dem auf ältere Schüler gestützten Inspektorensystem St. Afras identifizierte, dass dieser Lehrer für ihn keinen Unterschied machte. Für die Deutung der Antworten ist das ein enormer Unterschied.

Auch dabei gilt es, die eigenen Vorstellungen und Annahmen zu reflektieren: In der Gegenwart sind persönliche Gründe für das Desinteresse an einem Lehrer keine Seltenheit, folglich wäre ein schulisch-internatliches Selbstorganisationssystem, das Lehrer im internatlichen Leben nur noch als reine Aufsichtskräfte und rechtliche Verantwortungsträger benötigt, eine wahrscheinlich von heutigen Schülern kaum mit Verwunderung aufgenommene Konzeption.
Die von uns gewählte inhaltliche Aufteilung unseres Fragebogens bewährte sich besonders bei dieser Art von ‚Absicherung', da somit vermutet werden konnte, dass bei einer folgerichtigen Bearbeitung der Fragen und Aufgaben die erste Frage getrennt von den anderen beantwortet würde und die im Frageschema zugleich verankerte Prüfung der Antwortenkonstanz nicht zu offensichtlich wird. Andererseits war nicht auszuschließen, dass die Befragten das Gefühl bekommen, Fragen mehrmals zu beantworten und so nicht mit voller Konzentration antworteten.

Ausrichtung der Fragen: Positionsbestimmung und Begründung

Ein Befragter könnte zum Beispiel auf die Frage: *Welches Bild hatten Sie von Ihrem Schulleiter?* antworten: „Ein positives." oder „Gar keines." Doch das eigentlich Wichtige, die Begründung dieser Position, bliebe im Dunkeln und das böte Raum für Spekulationen. Daher schlossen wir in unserem Fragebogen konkrete Bitten bzw. Aufforderungen zur Begründung von Positionen oder Erläuterung von Meinungen an, die sich nicht an sogenannten »W-Fragen« orientieren, z.B.: *„Beschreiben Sie das Bild, welches Sie von Ihrem Schulleiter hatten."*[39] Aus den Antworten auf solche Fragen erhält man nicht nur eine Darstellung der persönlichen Meinung, sondern auch der Gründe, die der Antwortende dafür heranzieht. Folglich lassen sich sowohl die textuelle und normative als auch die fachliche Triftigkeit überprüfen.

Das Schema zur Fragenentwicklung für einen beliebigen Zeitpunkt der Bearbeitung sieht dann folgendermaßen aus:



36 Frage Nr. 5.

37 Frage Nr. 20.

38 Frage Nr. 21.

39 Fragen, die Fragewörter verwenden, die mit dem Buchstaben „W" beginnen (welche, wo, wer, was, ...) und die Antwort entweder implizieren oder die Breite möglicher Antworten einschränken.

Fragentypen: Fragen nach Fakten, Konstruktionen und Positionen

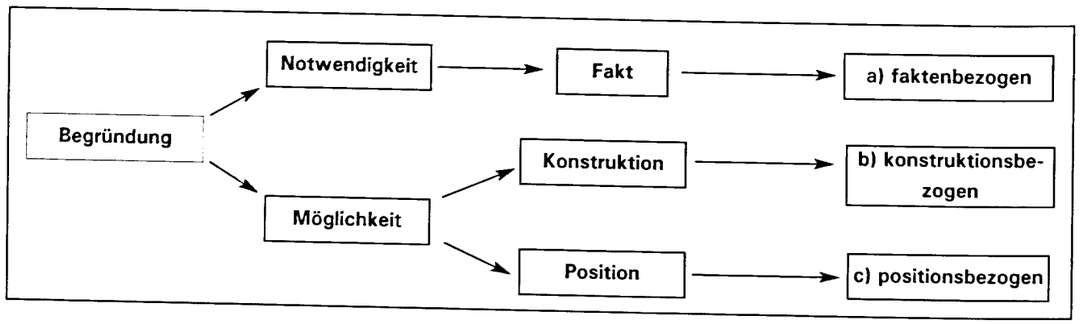
Sollen die Fragen so formuliert sein, dass sie sich auf unterschiedliche Arten von Begründungen ausrichten, dann ergeben sich daraus verschiedene Typen von Fragen. Diese lassen sich an der Funktion ihrer Antworten unterscheiden. Die in einem Fragebogen zu findenden Gewichtungen der Fragentypen ergeben sich aus der Forschungslage und der konkreten Fragestellung.

Für unsere Arbeit war es notwendig, die Wichtigkeit bestimmter Ereignisse und deren Hergang, wie die Rede Hellmut Müllers anlässlich der Vierhundertjahrfeier der Schule, zu überprüfen, um die Darstellung so ausgewogen wie möglich gestalten zu können. Wenn also ein Teilnehmer der Befragung auf die Frage *„Was halten Sie in diesem Zusammenhang [Umwandlung in eine Deutsche Heimschule, d. A.] sonst noch für erwähnenswert?"*[40] schreibt: *„Unseren Protest gegen diese Umwandlung haben wir beim Festakt am Schulfest 1943 lautstark kundgetan, als der Vertreter der Altafraner sein Bild von St. Afra vorgetragen hatte."*[41], dann belegt diese Antwort das bereits in den Quellen zu findende »Faktum«, dass die Rede gehalten wurde und eine als heftig beschriebene Reaktion hervorrief. Andererseits belegt sie aber auch die »Vermutung« des Lehrers Dr. Siegfried Lorenz, die Anstifter seien die Luftwaffenhelfer der Jahrgänge 1938/39 gewesen[42], sowie die »Hypothese«, dass der spontane Applaus (zumindest aus der heutigen Vorstellung der Beteiligten heraus) einen politischen Hintergrund besaß.

Demnach lassen sich zwei mit der Fragestellung verbundene Absichten unterscheiden: die Darlegung/Bestätigung eines »Fakts« und die Darlegung/Bestätigung einer begründenden »Konstruktion«. Die Bestätigung von Vermutungen lassen sich oft über die Erläuterung der eigenen Einstellung zu einer Gegebenheit erreichen. Gut sichtbar wird das in unserer Arbeit u. a. bei der Beschäftigung mit der Inschrift ‚Christo Patriae Studiis' über dem Schuleingangsportal, die auch der erste Wahlspruch war. Als sie in den Sommerferien des Jahres 1942 trotz des Verbots jeglicher nicht kriegsnotwendiger Baumaßnahmen entfernt wurde, soll die Schülerschaft mit verhaltener Wut reagiert haben.[43] Auch in der afranischen Geschichtsschreibung hat die Inschrift einen zentralen Stellenwert, wird sogar „Richtung weisend"[44] genannt. Um eine Vorstellung davon zu bekommen, was das für den Einzelnen in der Schule tatsächlich bedeutete, fügten wir folgende Aufgabe ein: *„Erläutern Sie Ihre Verbindung mit der Inschrift Christo – Patriae – Studiis."*[45] Eine erstaunlich offene und reflektierte Antwort darauf war, dass ein Befragter bekannte, *„Christo – Patriae – Studiis [...] damals und noch lange danach wörtlich genommen"*[46] zu haben, und er ergänzte: *„Heute hat sich an meiner Einstellung durch Lebenserfahrung und Zeitenwandel etwas geändert."*[47] Durch solche persönlichen Erfahrungen wird die Charakterisierung der Inschrift als „Richtung weisend" glaubhaft, fachlich wie normativ triftig.

Eine dem Bereich der Konstruktion ähnliche Art und Weise der Fragestellung haben wir angewendet, wenn es um Einstellungen oder persönliche Beziehungen ging. Ein Beispiel dafür ist die Erkundung der Rolle des Schulleiter von St. Afra während der NS-Zeit (Frage 2 und 3): *„Rektor Kastner [...] imponierte schon durch seine Figur"*, denn *„er war selber Afraner gewesen, er ‚gehörte' gewissermaßen dazu, war eine beinahe gefürchtete Respektperson."*[48]

Die drei Fragetypen teilen sich, vereinfacht, wie folgt auf:



40 Frage Nr. 30.
41 Frage Nr. 30, Fb 1 A38.
42 Lorenz, St. Afra (wie Anm. 26), S.11.
43 Vgl. Lorenz, St. Afra (wie Anm. 26), S.3; dazu Frage Nr. 27, Fb 1 A38.
44 Lorenz, St. Afra (wie Anm. 26), S. 3.
45 Frage Nr. 27.
46 Frage Nr. 27, Fb 1/2 A39.
47 Ebenda.
48 Frage Nr. 2, Fb 1/2 A39.

Zwischen diesen Fragetypen und den daraus resultierenden Antworten bestehen also folgende Unterschiede:

- Faktenbezogene Fragen: Fragen nach Fakten lassen sich in zwei Bereiche unterteilen. Entweder gibt man einen Fakt vor, zu dem der Befragte eine (begründete) Stellungnahme abgibt, oder der Fakt wird in einem weiteren (oder auch vollständig anderen) Zusammenhang genannt und kann so Aufschluss über das Sinnbildungsmuster des Befragten geben. Erhält man genug Antworten, lassen sich zwischen den Zeitzeugen Vergleiche hinsichtlich der *normativen* und *textuellen Triftigkeit* der Antworten – bezogen auf die untersuchte Zeit – vornehmen. Zudem kann durch Vergleiche die *fachliche Triftigkeit* anderer Quellen überprüft werden.
- Konstruktionsbezogene Fragen: Grundlage dieser Fragen ist ein (möglicher) Sachverhalt, über den sichere Informationen nicht vorliegen. Die Fragestellung zielt demnach darauf ab, herauszufinden, ob und inwiefern die angestellte Vermutung des Fragenden über diesen Sachverhalt zutrifft. Zudem klärt sich die Perspektive des Zeitzeugen zu dem erfragten Umstand. Diese Perspektive ist wiederum auf ihre *textuelle* und *normative Triftigkeit* prüfbar, während die *fachliche Triftigkeit* bei den Erläuterungen, also den konstruktionstragenden „Verstrebungen" und „Stützen", sicher nur eingeschränkt untersucht werden kann, wenn Vergleichsmaterial fehlt.
- Positionsbezogene Fragen: Bei diesen Fragen geht es darum, die Position des Befragten zu einer bestimmten Problematik zu erkennen. Dabei lassen sich die *normative* und die *textuelle Triftigkeit* der Darstellung überprüfen – auf der Zeitebene des Geschehens wie auch der Rezeption. Mit seinen Antworten kann der Befragte beispielsweise versuchen, nicht nur eine in sich geschlossene Darstellung der Vergangenheit zu liefern, sondern diese auch nachträglich zu rechtfertigen. Die Untersuchung dieser Positionsbestimmungen kann dann das Sinnbildungsmuster der gesamten Konstruktion offen legen und auf diese Weise Verdrängungen, Neubewertungen und Revisionen erkennen helfen.[49]

Auswertung des Fragebogens: St. Afra im Nationalsozialismus – Anpassungsstrategien und deren Wirkungen

Die Wahl der Fragen beeinflusst die Antworten und deren spätere Interpretation. Dieser Zusammenhang muss Interviewern auch und gerade vor Beginn der Auswertung einer Befragung bewusst sein. Wenn man die Antwortmöglichkeiten und deren Deutungspotential bereits bei der Ausarbeitung des Fragebogens in Betracht gezogen hat, wird die aus der Subjektivität des Fragenden, etwa aus den Grenzen seiner Vorstellungskraft, seiner Denk- und Verarbeitungsgewohnheiten, herrührende Beschränkung der gesamten Untersuchung deutlich.

In unserer Untersuchung zeigte sich, dass unterschiedliche oder sogar widersprüchliche Darstellungen zu bestimmten Ereignissen und den an ihnen beteiligten Personen einen großen Interpretationsspielraum eröffneten, der wiederum andere Bereiche der Untersuchung stark beeinflusste. Dadurch wurde uns zugleich deutlich, dass Befragungsergebnisse genauso wie andere Quellen kritisch behandelt werden müssen. Beispielsweise setzt sich das in unseren Fragebögen von Rektor Kastner[50] gezeichnete Bild aus individuellen Erlebniserinnerungen und recht unspezifischen Zuschreibungen zusammen, die jedoch – aus unterschiedlichen Gründen – oftmals ein Bewusstsein der Antwortenden über die Wirkung ihrer Geschichtskonstruktion offenbaren. So schildert ein Altafraner des Jahrganges 1938, dass Kastner *„eine Amtsperson"* gewesen sei, *„die menschlich keinen besonderen Eindruck auf mich gemacht hat. Bei offiziellen Anlässen trat er in Parteiuniform auf"*.[51] Trotz der Beobachtung, dass der Schulleiter regelmäßig die Parteiuniform der NSDAP getragen habe, führte der Befragte weiter aus, dass Kastner als Schulleiter *„die Schule nach außen"* vertrat, jedoch *„merkten wir nichts"* davon.[52] Diese Darstellung erweckte bei uns den Anschein der Neutralität, weil sie den Rektor auf seine Amtsformalitäten zu beschränken und keine weiteren persönlichen Eigenschaften wiederzugeben schien. Hinter unserem Erstaunen über diese Normalität signalisierende Schilderung steckt wohl eine Erwartungshaltung, die eindeutige Nazi-Kennzeichen und -Bekenntnisse schon

49 Im Anhang befindet sich eine Übersicht, die Funktionen, Chancen und Probleme der einzelnen Fragetypen zusammenfassend aufgreift.

50 Hans Kastner, Rektor an St. Afra zwischen 1934 und (offiziell) 1943, war als Schüler selbst Afraner gewesen.
51 Frage 2, Fb 1 A38: „Beschreiben Sie das Bild, welches Sie von Ihrem Schulleiter hatten."
52 Frage 3, Fb 1 A38: „Welche Rolle spielte der Schulleiter im Schulleben?"

allein deshalb als Besonderheit wertete, weil sie nicht zum eigenen Alltag und Lebensumfeld gehören. Parteiuniformen waren damals aber tatsächlich eine alltägliche Normalität, die keineswegs alle Zeitgenossen zu besonderen Bewertungen herausforderte.

Ein Altafraner, der erst ab 1942 St. Afra besuchte, ging in seiner Antwort auf die Persönlichkeit des Rektors ein. Er schrieb, dass er *„Herrn Direktor Kastner als eher vollschlanken und gutmütigen Mann in Erinnerung"* habe.[53] Aus beiden Erzählungen ergibt sich jedoch kein umfangreiches und belebtes Bild dieses Mannes. Erst eine dritte Beschreibung ist ausführlicher, und sie transportiert das Bild einer Schule, die sich ihre traditionellen „alten" Werte zum Teil noch bewahrt hatte – in der Schüler- und der Lehrerschaft: *„Rektor Kastner [...] imponierte schon durch seine Figur, er war selber Afraner gewesen, er ‚gehörte' gewissermaßen dazu, war eine beinahe gefürchtete Respektperson. Später verlor er an Ansehen, als man munkelte, dass er, der studierte Theologe, wegen der Nazis aus der Kirche ausgetreten sei (heute weiß ich, dass er alles getan hat, um die Umwandlung zur ‚Heimschule' zu verhindern, und dafür auch dieses Opfer brachte.)."*[54] Dankbarkeit dafür, dass er die Schule zu schützen versuchte, empfanden Afraner gegenüber Kastner aber auch schon während ihrer Schulzeit.[55]

Für Dankbarkeit hatte eine andere Gruppe von (Alt-)Afranern indes keinerlei Verständnis. So vermerkte Otto Hartlich, der Vorgänger Kastners im Amt des Rektors, Anfang 1942 entsetzt in seinem Tagebuch: *„Pfarrer Muntschick erzählt voller Erregung, daß Rektor Kastner – ohne es ihm mitzuteilen – aus der Kirche ausgetreten ist. Der Theolog und Rektor von St. Afra!"*[56] Die Missbilligung Hartlichs ist leicht nachvollziehbar, da er der Fürstenschultradition sehr verbunden war, zudem zwölf Jahre an der Schwesterschule in Grimma und fünfzehn an St. Afra in Meißen als Lehrer gewirkt hatte.[57] Außerdem gehörte er der Bekennenden Kirche an.[58] Noch überraschender und erschreckender dürfte der Austritt Rektor Kastners aus der evangelisch-lutherischen Kirche am 17. Februar 1942 für den genannten Pfarrer der St.-Afra-Gemeinde Muntschick gewesen sein.[59] Auch dieser war Altafraner und Mitglied der Bekennenden Kirche.

Die Einschätzungen über den Rektor Kastner fallen also unterschiedlich aus. Welche Erkenntnis gewinnen wir daraus? Hat Kastner der Schule mit seinem parteitreuen Verhalten tatsächlich einen Dienst erwiesen? Wolfgang Stempel, ein Famulus Rektor Kastners, interpretierte dessen Position als „Puffer zwischen Staat und Schule"[60] und sah ihn nicht so positiv wie die von uns befragten Schüler, die zur letzten Afraner-Generation vor Kriegsende gehörten.[61] Stempel, der nach vier Schuljahren unter Rektor Hartlich seine Oberstufenzeit in der Amtsperiode Kastners absolvierte, schrieb: *„Ich glaube, er war wirklich der Überzeugung, er könnte durch das Eingehen auf die Parteiwünsche die alte Fürstenschule in ihrem Bestand erhalten. Er hat sich dabei in seinen Möglichkeiten verschätzt. Eine Napola konnte keine Fürstenschultradition fortsetzen. Und wenn er in seiner Antrittsrede verkündete: ‚Es genügt nicht, an Adolf Hitler zu glauben, sondern wie Adolf Hitler zu glauben', dann war das gewiss keine Weisheit, die dem afranischen „sapere aude" entsprach."*[62] Hier wird eine gänzlich andere Sichtweise auf den Rektor und dessen ‚Erfolg' bei den Bemühungen um die Fürstenschule deutlich, denn Stempel spricht der Schule während der Zeit Kastners nicht weniger als ihren Anspruch auf die fortgeführte afranische Tradition ab. Dies steht im Widerspruch zu den Beurteilungen der Altafraner, die St. Afra später als Stempel besuchten. Ein befragter Afraner sah den *„Meißner Fürstenschüler vor wie nach der Übernahme durch die SS"* unverändert[63], was sich in dem Gefühl geäußert habe, *„Angehöriger einer Schule zu sein, die mehr ist als eine DHS [Deutsche Heimschule, d. A.]".*[64]

Die deutlich positivere Sicht der von uns befragten Afrageneration wirft Fragen auf. Wie ist es möglich, dass Schüler St. Afra als ‚Deutsche Heimschule' besuchen konnten, ohne dabei das ‚Sächsische Landesgymnasium' St. Afra mit seinen alten humanistisch-bildungsbürgerlichen Traditionen mitzudenken? Und wie lebendig kann die Tradition der alten Fürstenschule in einer Einrichtung sein, „die mehr ist als eine DHS"? Schon auf den ersten Blick fällt bei der Suche nach einer Antwort auf diese Frage auf, welch hohen emotionalen Wert St. Afra kurz vor Kriegsende für die Schüler hatte. Andererseits reicht diese emotionale Bindung nicht aus, um St. Afra noch in der alten Fürstenschultradition sehen zu können. Die Bedeutung St. Afras für die Schüler zeigt sich u. a., wenn ein Altafraner berichtet, dass Afra *„dann auch ein wesentlicher Teil meines Zuhauses [war], als mein Vater im Juli 1941 in Russland gefallen ist und ich vor allem auch im afranischen Pfarrhaus Halt gefunden habe."*[65] Ein anderer Schüler schildert, dass ihm sein Klassenlehrer *„als intelligenter, aufgeweckter und kameradschaftlicher Lehrer, zu dem man in Grenzen Vertrauen haben konnte"*[66] in Erinnerung geblieben sei. Bedenkt man zudem, dass der *„Umstand, daß die Schule DHS geworden war, [...] nicht dazu angetan"* war, *„nach Lieblingslehrern Ausschau zu halten"*[67], dann ist es umso bemerkenswerter, dass trotz der veränderten Situation zumindest ein teilweise positives Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern vorherrschte.[68]

Das Umfeld der Fürstenschulen: Die nationalsozialistische Bildungslandschaft

Die Umwandlung St. Afras in eine Deutsche Heimschule am 17. November 1942[69] erfolgte nach zwei Erlassen des ‚Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung' (REM) von 1941.[70] Der erste Erlass vom 24. August 1941 sah die Einrichtung sogenannter Deutscher Heimschulen unter der Leitung des SS-Obergruppenführer August Heissmeyer vor, der bereits seit 1936 für die Inspektion der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (NPEAs) zuständig[71] war. *„Nach dem Wunsche des Führers werden in allen Teilen des Deutschen Reiches Heimschulen errichtet. Diese [...] sollen [...] durch einheitliche Führung zur Steigerung der weltanschaulichen Ertüchtigung und unterrichtlichen Leistung beitragen. Ihre schulische Arbeit erfolgt nach den für die entsprechenden Schultypen geltenden Richtlinien. [...] Welche bestehenden Schulen zu Beginn des Schuljahres 1941/1942 der Inspektion unterstellt werden, wird durch besonderen Erlass bekannt gegeben."* In diesem zweiten Erlass vom 16. Dezember 1941 wurde auch St. Afra aufgeführt. Zur Umwandlungsfeier forderte der Gauleiter Mutschmann in einer Rede vor höheren NSDAP-Funktionären und den Angehörigen der Schule[72]: *„Wie die Schule einst Träger einer neuen Erziehungsidee wurde, so soll sie nun wieder als Bahnbrecher einer neuen Erziehungsidee und -form wirken."*[73] Der Inspekteur der Deutschen Heimschulen (DHS), SS-Obergruppenführer Heissmeyer, verdeutlichte in einer weiteren Rede, was das für ihn bedeutete: *„Burgen des Führers sollen diese Deutschen Heimschulen sein, die sein Reich sichern. Auf ihnen wird seine Fahne wehen, und die Jun-*

53 Frage 2, Fb 1 A42.
54 Frage 2, Fb 1/2 A39.
55 Frage 2, Fb 1/2 A39.
56 Christian Hartlich, Die Umwandlung der Fürstenschule Meissen in eine ‚Deutsche Heimschule' – Chronik der Ereignisse, in: Sapere Aude 15 (1981), S. 12 – 17, hier: S.12.
57 Christian Hartlich, Otto Hartlich, in: Afranisches Ecce 50 (1965), S. 3 - 16, hier: S. 5.
58 Doerfel, Griff (wie Anm. 7), S. 432.
59 Doerfel, Griff (wie Anm. 7), S. 431.
60 Theodor Lieser, St. Afra im Dritten Reich, in: Sapere Aude 14 (1981), S. 4-9, hier: S. 7.
61 Wolfgang Stempel, Afraner von 1930 bis 1936, Rektor Kastners Famulus, stammte aus einer sächsischen Pfarrersfamilie. Sein Vater, der Pfarrer Rudolf Stempel, wurde am 21. Januar 1934 festgenommen, da man ihm sozialdemokratische Tendenzen und die Taufe von Juden vorwarf. Auch Wolfgang Stempel wurde Pfarrer und später Superintendent. Informationen aus einem Gespräch von Saskia Langosch und Sabine Mischner mit Andreas Stempel, Meißen, 12.09.2007.
62 Wolfgang Stempel, Sapere aude in der politischen Herausforderung unserer Schulzeit, in: Sapere Aude, 31 (1990), S. 398-407, hier S. 405.
Sapere aude, das Losungswort der Aufklärung, ist der zweite Wahlspruch der ehemaligen Landes- und Fürstenschule, der von Fürstenschülern gern als „afranisch" vereinnahmt wird. Der Aufklärung war die Schule durch ihr humanistisches Erbe besonders verpflichtet.
Afra ist nie eine Napola (Nationalpolitische Erziehungsanstalt) gewesen. Weil allerdings die Schwesterschule Pforta am 19. Juli 1935 in eine NPEA (=Napola) umgewandelt worden war, bestand danach in St. Afra die Angst, ein gleiches Schicksal erleiden zu müssen. Vgl. auch Doerfel, Griff (wie Anm. 7), S. 421 f.
63 Frage Nr. 31, Fb 1 A43: „Was ist ein Afraner?"
64 Frage Nr. 33, Fb 1 A43: „Was bedeutete Ihnen Afra während Ihrer Schulzeit?"
65 Frage Nr. 33, Fb 1/2 A39: ebenso.
66 Frage Nr. 1, Fb 1 A43: „Nennen Sie Lehrer, die Ihnen in Erinnerung geblieben sind. Aus welchem Grund?"
67 Frage Nr. 4, Fb 1 A43: „Gab es ‚Lieblingslehrer'? Wenn ja, können Sie dafür einen Grund nennen, beispielsweise eine bestimmte Charaktereigenschaft etc.?"
68 Vgl. Langosch/ Mischner, Gerechte (wie Anm. 24), z.B. S. 44-45, S. 49-50.
69 Lorenz, St. Afra (wie Anm. 26), S. 2.
70 Vgl. den Eintrag ‚Deutsche Heimschulen', in: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung – Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder, Jg. 7/17 (1941), S. 330 sowie ‚Höhere Schulen, die der Inspektion der Deutschen Heimschulen unterstellt werden.', in: ebenda, Jg. 8 (Heft unbekannt) (1942), S. 4f. [Afraner-Augustiner-Archiv Grimma, Schrank St. Afra, dort: St. Afra im Dritten Reich].
71 Hermann Giesecke, Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung, Weinheim/München, 1993, S. 143.
72 Lorenz, St. Afra (wie Anm. 26), S. 3.
73 Umwandlung der Fürstenschule Meißen in eine Deutsche Heimschule, in: Meißner Tageblatt und Anzeiger für Großenhain, Weinböhla und Coswig, Nr. 271, 18. 11. 1942, S. 2 [Afraner-Augustiner-Archiv Grimma, Schrank St. Afra, dort: St. Afra im Dritten Reich, unpagiert].

gen werden dafür sorgen, dass diese Fahne niemals heruntergeholt wird und bis in die fernste Zeit im Reiche Adolf Hitlers lebendig ist an dieser Erziehungsstätte."[74] Damit verlor St. Afra seinen Status als humanistisches Gymnasium, der auf einer Dreiteilung des höheren Schulwesens beruhte, die im Jahr 1937 beschlossen worden war.[75] Zuvor hatten über siebzig Formen der gymnasialen Oberstufe existiert. Das humanistische Gymnasium sollte es nur noch dort geben, „wo die Schule über eine besondere Tradition verfügte". Während St. Afra immerhin bis 1943 von Veränderungen unberührt blieb, wurde ihre Schwesterschule St. Augustin in Grimma bereits 1936 in eine „Staatliche Oberschule für Jungen" umgewandelt, und der evangelische Stiftungscharakter 1937 aufgehoben.[76] Beiden Schulen, St. Afra und St. Augustin, erging es damit besser als Schulpforte. SS-Standartenführer Schieffer verkündete dort als neuer Anstaltsleiter am 19. August 1935 die Gründung der ‚Nationalpolitischen Erziehungsanstalt Schulpforta'.[77] NPEAs gab es zuerst in Preußen. Zum Geburtstag Adolf Hitlers am 20. April 1933 wandelte man drei Kadettenanstalten in NPEAs um, die als Eliteschulen des Regimes gedacht waren, mit dem Ziel, eine neue Erziehung im Sinne des Nationalsozialismus zu entwickeln. Als Lehrer wurden junge, unverheiratete Studienassessoren für drei Jahre verpflichtet, während als Internatserzieher ausschließlich überzeugte Nationalsozialisten eingesetzt werden sollten. Zu den Aufnahmebedingungen für Schüler gehörten die Mitgliedschaft in der HJ, eine gute Gesundheit, sportliche Leistungsfähigkeit, der Nachweis der arischen Abstammung der Eltern sowie ein politisches Gutachten des zuständigen NSDAP-Kreisleiters.

Konzeptionsbedingt war der Spielraum für eine ausgedehnte wehrsportlich-vormilitärische Ausbildung sowie gezielten NS-Weltanschauungsunterricht in NPEAs und in Adolf-Hitler-Schulen größer als in Oberschulen oder auch ‚Deutschen Heimschulen'. Für die ‚Deutschen Heimschulen' trifft dies wohl nur deshalb zu, weil bei ihrer Einrichtung bereits ein kriegsbedingter Lehrermangel herrschte, so dass das Lehrpersonal wie z.B. auch in St. Afra nicht vollständig abgeordnet und ersetzt werden konnte[78].

74 Ebenda, S. 2.

75 Der folgende Abschnitt, soweit nicht anders vermerkt: Giesecke, Hitlers Pädagogen (wie Anm. 71), S. 126-144, besonders S. 126.

76 Doerfel, Griff (wie Anm. 7), S. 420.

77 Arnhardt/ Reinert, Die Fürsten- und Landesschulen (wie Anm. 17), S.190.

78 Lorenz, St. Afra (wie Anm. 26), S. 12.

Betrachtet man die Kriegslage im Jahre 1942, dann blieb St. Afra mit der Umwandlung in eine ‚Deutsche Heimschule' vor großen strukturellen Änderungen bewahrt. Da der Rektor Kastner keinen Einfluss auf die Kriegslage und deren Folgen für die NS-Schulplanung hatte, ist sein besonderer Anteil an der Schonung St. Afras nicht zu erkennen. Schon kurz vor Kriegsbeginn hatte überdies das Gerücht existiert, St. Afra werde in eine Adolf-Hitler-Schule (AHS) umgewandelt.[79] Damals, so wurde vermutet, war die Umwandlung gescheitert, weil Afra weder eine Reithalle noch ein Hallenbad besaß. Für die damalige Zeit außergewöhnliche Sportanlagen waren infolge der sportlichen Schwerpunktsetzung jedoch gewissermaßen das Kennzeichen von Adolf-Hitler-Schulen und NPEAs.[80] Die Adolf-Hitler-Schulen waren 1937 von Baldur von Schirach und Robert Ley unabhängig vom REM auf einen „Führerbefehl" hin gegründet worden und unterstanden der Hitlerjugend. Sie sollten der Unterbau für Leys „NS-Ordensburgen" als Stätten der Erwachsenenbildung sein. Der sogenannte Reichsjugendführer von Schirach glaubte, mit Adolf-Hitler-Schulen die „Einheit der Erziehung"[81] zu verwirklichen. Seine Vorstellung von den Lehrkräften an den AHS drückte er so aus: *„Der Jugendführer und Erzieher der Zukunft wird ein Priester des nationalsozialistischen Glaubens und ein Offizier des nationalsozialistischen Dienstes sein."*[82] Das in den NPEAs geltende Prinzip der ‚Bewährung' sollte auch für die Adolf-Hitler-Schulen Anwendung finden. Durch die *„Unterscheidung von ‚Fähigkeit' und ‚Können' wurde vorausgesetzt, was erst das Ziel des Bildungsprozesses sein sollte: die ‚Haltung'."*[83] Dadurch wurde es überflüssig, *„ein bestimmtes Wissen oder Können zu vermitteln"*[84]. Für eine Fürstenschule, die ihre Schüler vorrangig nach der akademischen Leistungsfähigkeit beurteilte, wäre ein solches Prinzip vermutlich der Schließung gleich gekommen.

79 Dazu Lorenz, St. Afra (wie Anm. 26), S. 2.

80 Vgl. zu den Adolf-Hitler-Schulen: Giesecke, Hitlers Pädagogen (wie Anm. 71), S. 202-207.

81 Zum Prinzip der „Einheit durch Erziehung" vgl. Giesecke, Hitlers Pädagogen (wie Anm. 71), S. 196-209.

82 Giesecke, Hitlers Pädagogen (wie Anm. 71), S. 202.

83 Harald Scholtz, Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz, Göttingen 1985, S.150.

84 Scholtz, Erziehung (siehe Anm. 83), S. 150.

Anpassung als Rettung – eine Illusion?

Das humanistische St. Afra stand in der Zeit des Nationalsozialismus auf aussichtslosem Posten. Es führte daher einen Kampf, der kaum als solcher zu erkennen ist. Das Ende St. Afras ist tragisch, denn in der Tat haben sich viele Menschen bemüht, die Schule in ihrem Kernbestand zu erhalten. Dabei agierten sie jedoch meist in der Hoffnung, radikale Anbiederung könne der Schule Vorteile verschaffen und zugleich die Rettung der alten Traditionen ermöglichen. Ein Beispiel dafür ist das frühe Engagement Afras für NS-Jugendorganisationen, denn obwohl diese Form der organisierten außerunterrichtlichen Betätigung an einem Internat kaum notwendig war, gründete sich in Afra bereits 1929 der erste ‚Nationalsozialistische Schülerbund' Sachsens.[85] Der Rektor Hartlich unterstützte dieses offene politische Engagement für die Nazis aus freien Stücken. 1933 wünschte er den Afranern ausdrücklich einen noch stärkeren Anschluss an die Nazibewegung.[86] Damit mochte die Schule zwar insgesamt wirksamer vor Vorwürfen des reaktionären Verhaltens geschützt worden sein, aber der fast geschlossene Eintritt der Schülerschaft in eine Hitlerjugendzelle im Jahr 1933[87] setzte sie auch äußerer Beeinflussung aus. Der Internatsordnung mit dem Inspektorensystem ließ sich nun ganz offen ein alternatives System entgegenstellen, das nach anderen Regeln und Werten funktionierte und selektierte.[88]

Wolfgang Stempel bemerkte in Bezug auf Rektor Kastner: *„Einer totalitären Weltanschauung gegenüber gibt sich auf, wer nachgibt."*[89] Dem ist auch und gerade mit Blick auf die frühe NS-Zeit kaum zu widersprechen, denn während Kastners Bemühungen schon unter den Schülern und Lehrern jener Zeit durchaus umstritten waren, wurde Rektor Hartlich meist in einem viel milderen Licht gezeigt. Auch Stempel stand Hartlich *„sehr positiv"* gegenüber.[90] Gerade durch seine kritische Haltung gegenüber Kastner gewinnt die positive Einschätzung Hartlichs an Glaubwürdigkeit. Diese ist auch in anderen Quellen zu finden.[91] Sehr leicht kann das zu einer unangemessenen Interpretation durchaus eindeutigen pronazistischen Redens und Handelns führen. So verkündete Hartlich beim Dezennalfest am 2. Juli 1933: *„Die afranische Jugend ist bereits zum größten Teil Hitlerjugend geworden. Ich selbst, der ich nicht der Partei angehöre, wünsche dringend und zum Vorteil der Schule und weil ich fest überzeugt bin, dass so unser seit 390 Jahren geübter Dienst am Vaterland am zukunftsträchtigsten ist, dass in Kürze der ganze Cötus im Braunhemd erscheinen möge."*[92] Und welcher Schüler hätte sich der Hitlerjugend nach solchen Gutachten, die eben weit mehr waren als bloße Unbedenklichkeitsbescheinigungen, schon entziehen können. In den Quellen über Hartlich findet sich immer wieder die Behauptung, er hätte sich gegen nationalsozialistische Einflüsse aufs Stärkste gewehrt. Mit dem überlieferten Teil seiner offiziellen Aussagen sind solche Behauptungen nur teilweise zu vereinbaren. Wolfgang Stempels Sicht ist kein Einzelfall; seine Einschätzungen sind von der gleichen Zerrissenheit bestimmt, die sich auch in der Rede Hartlichs nachweisen lässt. Dieser gab zu, dass er nicht in der Partei war, wünschte aber *‚dringend'* und *‚zum Vorteil der Schule'* den Eintritt aller Schüler St. Afras in die Hitlerjugend. Die eigene Person erniedrigte er für das über allem stehende Vaterland. Diesem ließ sich natürlich auch die alte Fürstenschultradition lutherischer Obrigkeitstreue und etatistischen Gesellschaftsverständnisses korrelieren. Dem Vaterland gegenüber war man schließlich immer loyal gewesen.

In Hartlichs Aussagen wird das Problem vieler national gesinnter (Bildungs-)Bürger zu Beginn der Nazi-Herrschaft deutlich. Sozialisiert im Kaiserreich, hielten sie Untertänigkeit für eine patriotische Tat. Indem sie in politischen Dingen darauf verzichteten, verantwortungsvolle, ihrem Gewissen verpflichtete und gegenüber dem Staat emanzipierte Individuen zu sein, bereiteten sie dem Nationalsozialismus den Boden, dessen Propaganda ihre mentalen Prägungen auszunutzen und ihre versteckten Sehnsüchte als seine Ziele darzustellen verstand. Das „Sapere aude" war damit bereits entwertet, weil Hartlichs ‚Vaterland' dasselbe ‚Vaterland' war, das einige Jahre später von einem Afraner mit Adolf Hitler gleichgesetzt wurde.

Als Hartlich die Perfidie des Regimes und seinen Fehler erkannte, schlug er andere Töne an, nun jedoch agierte er schon als Außenseiter, als versteckter Oppositioneller, der höchstens noch mit Anspielungen agieren kann. In seiner Abschiedsrede auf dem Schulfest 1934 betonte er, dass *„die Fürstenschüler [...] eine an-*

85 Löwe, St. Afra im Dritten Reich (wie Anm. 8), S. 23.

86 Löwe, St. Afra im Dritten Reich (wie Anm. 8), S. 23.

87 Löwe, St. Afra im Dritten Reich (wie Anm. 8), S. 23.

88 Zu Ideen und Praxis der Erziehung in der Hitlerjugend z.B. Giesecke, Hitlers Pädagogen (wie Anm. 71), S. 163-260.

89 Stempel, Sapere aude (wie Anm. 62), S. 405.

90 Informationen aus einem Gespräch von Andreas Stempel mit Sabine Mischner, Meißen, 26.08.2007.

91 z.B. Hartlich, Otto Hartlich (wie Anm. 57), S. 5.

92 Löwe, St. Afra im Dritten Reich (wie Anm. 8), hier: S. 23.

dere Art der Erziehung [genießen], eine, die auch wenn sie nicht mit Trommeln und Aufmärschen locken kann, doch wesentlich einprägsamer ist."[93] Ein Zeitungsartikel, der am 3. Juli 1934 im Meißner Tageblatt erschien, beschrieb diese Rede ohne jegliche Kritik: *„Und wenn es scheinen wolle, als wenn der schöne Dreiklang ‚christo, patriae, studiis' gestört, die Harmonie verloren gehe, so betonte Dr. Hartlich mit Freimut, so werde das wahre Vaterland, wie es in den Herzen und Köpfen der Besten als Idee lebt, selbst dagegen auferstehen, wenn man ihm so hehre Stützen wie Religion und Wissenschaft verkümmern wollte. Man raube uns Christus – wenn man ihn unter dem Gesichtspunkt rassischer Wünsche betrachte, ihn nur insofern anerkenne, als sich seine Gestalt völkischen Ansprüchen anpassen lasse. Das Vaterland vom Christentum zu trennen, wäre Vernichtung der deutschen Geistesgeschichte, hieße ein Schiff ohne Kompass in das Meer hinaus stoßen."*[94] Indem viele Angehörige der letzten Afrageneration, die zu großen Teilen im Nationalsozialismus aufgewachsen war, das Vaterland mit der Person Hitlers identifizierten, war die Auslieferung Afras vollständig. Der letzte Satz des Zeitungsberichts könnte dann eben auch heißen: *„Soldat Adolf Hitlers und Jünger Jesu – wenn das nicht mehr möglich ist, sind die Tage Deutschlands gezählt!"* Während über Otto Hartlich geschrieben wird, dass er *„als Domherr [...] öfter nach Meissen [kam], ohne die Schule, deren Weg er missbilligte, zu besuchen. Denn vom Nationalsozialismus sprach er nur mit zorniger Erbitterung"*, so dauerte es für den ehemaligen Schüler Winfried Rothhardt von seinem Schulabschluss 1936 bis zum Herbst 1943, *„daß er für die Niederlage Deutschlands zu Gott"* zu beten begann.[95]

(Un-)Mögliche Orientierung

Beide Charaktere, Hartlich wie auch Rothhardt, der Rektor und der Schüler, weisen auf das werte- und orientierungslose Niemandsland hin, in das zwei Rektoren ihre Schule führten, als sie versuchten, die afranische Fürstenschultradition zu erhalten. Genau genommen ist dieses Niemandsland weder werte- noch orientierungslos, denn es ist das Produkt eines lang zurückreichenden nationalkonservativen und lutherischen Denkens, das Luther als staatstragenden Konfessionalisierer, aber nicht als rebellierenden Mönch zu sehen gewohnt war. Das Niemandsland zeichnet sich daher nicht durch ein zu wenig, sondern durch ein zuviel an Orientierung aus: die Synthese aus dem christlichem Glauben und der absoluten und aufopfernden Hingabe für das Vaterland war die Grundlage dieser Orientierung. Sie ließ sich indes im Nationalsozialismus nicht länger verwirklichen, weil dieser selbst sie aufgegeben hatte, auch wenn öffentlich zumeist anders gesprochen wurde. Doch waren es oftmals gar nicht die Nazis, sondern die national Denkenden selbst, die an der Verbindung von Glauben und Vaterland festhalten wollten, ganz gleich wie sich die Wirklichkeit ihres Vaterlandes gestaltete. Gerade Hartlichs Selbsttäuschung macht das Ende der alten Wertewelt für den Afraner so schmerzhaft, denn während Rektor Kastner bewusst den Spagat zwischen der veränderten Politik auf der einen Seite und dem kulturellen Erbe Afras auf der anderen Seite versuchte, glaubte Rektor Hartlich, mit seinem Bekenntnis zum Staat Adolf Hitlers nicht nur im Sinne seiner Schule, sondern auch im Sinne ihrer Werte zu handeln, die er verinnerlicht hatte. Schlussendlich setzte Kastner also nur den Kurs fort, den Hartlich bereits eingeschlagen hatte. Diese Anpassung hat nie lange funktioniert, weil die Herrschenden von den nach 1933 immer unterwürfiger werdenden Ergebenheitsgesten des traditionsgebundenen nationalkonservativen Milieus in ihrem Misstrauen gegen dieses nur noch mehr bestärkt wurden.[96] Das zeigt sich in Afra u.a. nach dem Kirchaustritt des Rektors im Februar 1942. Schon im Mai desselben Jahres nahm Kastner an einer Dienstbesprechung der Leiter der Deutschen Heimschulen teil, und im November 1942 fand die feierliche Umwandlung der Fürstenschule St. Afra in eine Deutsche Heimschule[97] statt. Später wurde er für längere Zeit zur Wehrmacht eingezogen, so dass der stellvertretende Schulleiter Dr. Hansen für ihn die Geschäfte führte. Dieser war ein überzeugter Nationalsozialist.

93 Vgl. die Darstellung ‚Rektor Hartlich', o. O. u. J. [Afraner-Augustiner-Archiv Grimma, Schrank St. Afra, dort: Lehrer, S. 2].

94 St. Afras Dank an den scheidenden Rektor, in: Meißener Tagesblatt, 3. Juli 1934 [Afraner-Augustiner-Archiv Grimma, Schrank St. Afra, dort: Lehrer, S.1].

95 Oskar Flemming (A34), Nochmals: St. Afra im Dritten Reich, in: Sapere Aude 15 (1981), S. 9-11, hier: S. 11.

96 Vgl. Armin Mohler, Die konservative Revolution in Deutschland 1918-1932. Ein Handbuch, 3., um einen Ergänzungsband (mit Korrigenda zum Hauptband) erweitere Auflage, Darmstadt 1989, S. 3-15; Armin Pfahl-Traughber, 'Konservative Revolution' und ‚Neue Rechte'. Rechtsextremistische Intellektuelle gegen den demokratischen Verfassungsstaat, 1998, S. 47-104, insbesondere S. 102-104. Enthält eine kritische Auseinandersetzung mit Armin Mohler als „Vater der deutschen Neuen Rechten", S. 164-170.

97 Hartlich, Umwandlung (wie Anm. 56), S. 12; Lorenz, St. Afra (wie Anm. 26), S. 3.

Protestantische Traditionslinien?

Und doch gab es Besinnungen. Mancher berief sich in der Zeit des Nationalsozialismus auf ganz andere Traditionen der Schule und der Reformationsgeschichte. Wolfgang Stempel zum Beispiel weigerte sich als einziger Schüler bis zu seinem Schulabschluss 1936, in die Hitlerjugend einzutreten[98]. Das allein lässt natürlich nicht auf (politischen) Widerstand schließen, wie man ihn etwa bei Luther finden kann. Selbst der Schulgründer Kurfürst Moritz hatte ja einen Aufstand gegen den Kaiser angeführt, wenn auch aus anderen als den vom Gewissen vorgegebenen Beweggründen. Wolfgang Stempels Gründe, den Eintritt in die Hitlerjugend zu verweigern, sind jedoch hochspannend: Er las in der besagten Zeit Schriften des Theologen Karl Barth. Dessen Aussagen machten es ihm, nach Auskunft seines Sohnes, unmöglich, sich dem nationalsozialistischen Regime anzuschließen und unterzuordnen.[99] Bereits zur sogenannten Kirchenreform der evangelischen Kirche hatte Barth im Juni 1933 geschrieben, es *„ist das nicht die Proklamierung eines unerhört neuen Erkenntnis- und Normprinzips in der evangelischen Kirche, wenn man offen erklärt, den ‚neuen Auftrag unseres Herrn an seine Kirche' nicht etwa in der Heiligen Schrift, sondern ‚in dem großen Geschehen unserer Tage' erkannt zu haben? Was bedeutet daneben das Partizip ‚in Gottes Wort gebunden'? In ‚Gottes Wort gebunden' würde die Kirche im Worte Gottes bleiben und nicht die Stimme eines Fremden hören."*[100] In der öffentlichen Auseinandersetzung mit den ‚Fragen der Zeit' machte Barth unmissverständlich klar, wo für ihn und nach seiner Meinung auch für die evangelische Kirche und ihre Gläubigen die Prioritäten gesetzt sind: keinesfalls dort, wo ein menschlicher ‚Führer' Befehle erteilt und die Welt erklärt.

Auf Grundlage dieser Texte konnte man sich durchaus gegen jede Form des ‚Bekenntnisses' zum Nationalsozialismus wehren, wie es in der Hitlerjugend in Wort und Tat gefordert war. *„Die Kirche glaubt an die göttliche Einsetzung des Staates als des Vertreters und Trägers der öffentlichen Rechtsordnung im Volke. Sie glaubt aber weder an einen bestimmten, also auch nicht an den deutschen, und sie glaubt an keine bestimmte, also auch nicht an die nationalsozialistische Staatsform. Sie verkündigt das Evangelium in allen Reichen dieser Welt. Sie verkündigt es auch im Dritten Reich, aber nicht unter ihm und nicht in seinem Geiste."*[101] Besonders scharf griff Barth die ‚Deutschen Christen' an, die sich zunächst begeistert der nationalsozialistischen Ideologie angeschlossen hatten.[102] Im Mai 1934 wandten sich Protestanten verschiedenster Richtungen in der „Barmer Theologischen Erklärung" (BTE) in heftiger Opposition gegen den nationalsozialistischen Staat, der Anspruch auf sämtliche Bereiche des Lebens erhob. Als Schüler spürte man die Vereinnahmung zuerst in Form der Hitlerjugend. Wolfgang Stempel spürte zudem den Druck seiner Mitschüler, die bereits ihren HJ-Dienst leisteten. Die BTE formuliert ihre Kritik folgendermaßen: *„Wir verwerfen die falsche Lehre, als solle und könne der Staat über seinen besonderen Auftrag hinaus die einzige und totale Ordnung menschlichen Lebens werden und also auch die Bestimmung der Kirche erfüllen."*[103] An St. Afra muss so viel geistige Freiheit möglich gewesen sein, dass sich Schüler mit diesem christlichen Denken auseinandersetzen konnten. Auch Stempel war anscheinend erst in St. Afra mit dem Denken Karl Barths in Berührung gekommen. Dieselbe Einstellung bestimmte offenbar bis in die Mitte der 1930er Jahre auch einen großen Teil des Lehrerkollegiums, der sich im sogenannten Muntschickkreis zusammenfand und aus denjenigen bestand, „die den Nationalsozialismus kritisch betrachteten".[104]

Geistige Unabhängigkeit in christlich-humanistischer Tradition war also während des Nationalsozialismus auch in St. Afra möglich. Die Freiheits- und Aufklärungsgeschichte Afras ist jedoch, ebenso wie die demokratisch-republikanische Geschichte, noch nicht geschrieben. Die Zeitzeugenbefragung hat uns dies verdeutlicht.

98 Vgl. auch die eigene Niederschrift Wolfgang Stempels (A30) vom 27. Mai 1988 zu seiner Biographie, in: Afranisches Ecce (2001), S. 22f., hier: S. 22.

99 Informationen aus einem Gespräch mit Andreas Stempel, Meißen, 12.09.2007.

100 Karl Barth, Theologische Existenz heute (= Zwischen den Zeiten, Beiheft), München ^{8}1933, S. 3-40, hier: S. 12.

101 Barth, Theologische Existenz (wie Anm. 99), S. 24.

102 Die ‚Deutschen Christen' (DC) waren nicht die einzige Strömung dieser Zeit innerhalb der evangelischen Kirche in Deutschland. In derselben Schrift Karl Barths beschäftigt er sich eingehend mit der ‚Jung-Reformatorischen Bewegung', die den DC inhaltlich nahe stand, sich aber dennoch deutlich von ihnen abgrenzte. Auf der anderen Seite des kirchenpolitischen Spektrums dieser Zeit steht die ‚Bekennende Kirche' mit der „Barmer Theologischen Erklärung". Vgl. dazu Literatur zum evangelischen Kirchenkampf, z.B. Kurt Meier, Der evangelische Kirchenkampf, 3 Bde., Halle 1976.

103 Kurt Meier, Der evangelische Kirchenkampf, Bd. 1: Der Kampf um die „Reichskirche", Halle 1976, S. 189-191, hier S. 191.

104 Lorenz, St. Afra (wie Anm. 26), S. 2.

Nachtrag des Geschichtslehrers

Wenn Schülerinnen und Schüler sich mit der Geschichte (ihrer) Schule beschäftigen und die Methodik der Zeitzeugenbefragung zur Gewinnung von Informationen gewählt haben, betreten sie ein komplexes Konstruktions-, Bedingungs- und Interessengefüge. Nach dessen Analyse kann sich für den Geschichte im Unterricht vermittelnden Lehrer durchaus die Frage ergeben, ob die Beschäftigung mit dem Thema Schulgeschichte überhaupt und zu allererst in das historische Fach fällt oder fallen sollte und ob die auch für Schülerinnen und Schüler notwendige Durchdringung der besagten Gefüge allein mit Mitteln der historischen Wissenschaften möglich ist, didaktisch angestoßen und reflektiert werden kann.

Doch auch wenn die sich bei Zeitzeugenbefragungen selbstverständlich ergebenden biographisch-psychologischen, soziologischen oder auch philosophischen Problemlagen von Schülerinnen und Schülern im Vorfeld kaum überblickt und in die Vor- sowie Nachbereitung eines Zeitzeugengesprächs vollständig einbezogen werden können, wird doch ihre Existenz während der Arbeit mit Zeitzeugen überhaupt erst offensichtlich.

Die Differenz zwischen den Wissensständen und Werthaltungen der Interviewer und der Interviewten verdeutlicht die Notwendigkeit, nach deren Ursachen zu fragen, denn die eigene Orientierung in und mit Geschichte wird auch und gerade Schülerinnen und Schülern nur dann möglich sein, wenn sie die Gründe für den Standpunkt des Gegenüber kennen. Und erst dann ergibt sich auch die Möglichkeit, Alteritäts- und Perspektivitätserfahrungen nicht nur in Andeutungen zu erleben, sondern aus ihnen auch handfeste Argumente für die Ausbildung eines tragfähigen Geschichtsbewusstseins zu gewinnen, um beispielsweise öffentliche Geschichtskultur mitbestimmen zu können.[105] Die Schülerinnen dieses Zeitzeugenprojekts sind jetzt dazu in der Lage, weil sie sich ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein erarbeitet haben.

105 Vgl. zu Alteritätserfahrungen: Michael Sauer, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze-Velber ^{3}2004, S. 64-68. Zum Themenbereich des Geschichtsbewussteins und der Geschichtskultur siehe: Jörn Rüsen, Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens, Göttingen 1989, Gerhard Schneider (Hg.), Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988; Bodo von Borries, Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988; ders., „Reifung" oder „Sozialisation" des Geschichtsbewusstseins? Zur Rekonstruktion einer vorschnell verschütteten Kontroverse, in: Geschichtsdidaktik 12/2, 1987, S. 143-259; Jörn Rüsen, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Klaus Füßmann/Heinrich Theodor Grütter/Jörn Rüsen (Hgg.), Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln/Weimar/Wien 1994, S. 3-26, Waltraud Schreiber u.a., Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen-Entwicklung-Förderung, 1), Neuried 2006.

Anhang1: Fragen und ihre Ausrichtung:

Art der Frage	Aufgabe	Fragewörter/-phrasen	Angabe von...	Umgang mit Ergebnissen ⇨ Überprüfen von Triftigkeit	Fokussierung
Faktenbezogene Fragen	Verifizierung bereits vorhandener Fakten	Was Wo Wer Wann	Vergangenheitspartikel	- fachlich (Vergleich mit Quellen)	Fok. I Fok. II
		Warum Wie Beschreiben Sie... [Ereignis] Erläutern Sie.... [Ereignis]		- fachlich (Vergleich mit Quellen) - textuell (logischer Aufbau) - formativ (Argumentationsstruktur - Verknüpfung der Vergangenheitspartikel)	
Konstruktbezogene Fragen	Verifizierung/Falsifizierung bereits angestellter Vermutungen	Was Wo Wer Wann	Mögliche Vergangenheitspartikel	- fachlich (schwierig, da ohne Vergleichsmöglichkeit, da die Frage, ob ein Vergangenheitspartikel vorliegt oder nicht, sozusagen zum „Mehrheitsbeschluss" derjenigen Befragten wird, die den Sachverhalt beschrieben haben) - textuell (logischer Aufbau, Deutungen) - normativ (Argumentationsstruktur, Art der Deutungen)	Fok. I Fok II.
		Warum Wie Beschreiben Sie... [Ereignis; Zustand etc.] Erläutern Sie ... [Ereignis; Zustand etc.] Gab es... Skizzieren Sie... [Situation]		- fachlich (wiederum schwierig, da ohne Vergleich die Gefahr des „Mehrheitsbeschlusses" der Befragten besteht) - textuell (logischer Aufbau, Auffühen von Deutungen und Begründungen) - normativ (Argumentationsstruktur, Art der Deutungen und Begründungen)	
Positionsbezogene Fragen	Positionsklärung	Wie schätzen Sie ein... Was bedeutet(e) für Sie... Definieren Sie Ihren Begriff von... Wie bewerten Sie... Beschreiben Sie Ihre Einstellung zu.... Wie sehen Sie... Was meinen Sie zu... Wie empfinden Sie...	persönliche Deutung; Beurteilungen; Meinungen; Sichtweisen	- normativ (Argumentationsstruktur, Art der Deutungen und Begründungen) - textuell (logischer Aufbau, Auffühen von Deutungen und Begründungen)	Fok. II Fok. III

Anhang 2: Auszug aus dem Fragebogen von Saskia Langosch und Sabine Mischner zur Lage Afras während der Zeit des Nationalsozialismus (Beitrag zum Bundesgeschichtswettbewerb der Körber-Stiftung 2006/2007):

L

1. Nennen Sie Lehrer, die Ihnen in Erinnerung geblieben sind. Aus welchem Grund?
2. Beschreiben Sie das Bild, welches Sie von Ihrem Schulleiter hatten.
3. Welche Rolle spielte der Schulleiter im Schulleben?
4. Gab es „Lieblingslehrer"? Wenn ja, können Sie dafür einen Grund nennen? (beispielsweise eine bestimmte Charaktereigenschaft, etc.)
5. Skizzieren Sie die Rolle, die der Hebdomar für Sie persönlich einnahm.
6. Wie wirkte das Lehrerkollegium auf Sie?
7. Waren unter den Lehrern „Gruppen" erkennbar (vielleicht innerhalb der Fachschaft, freundschaftliche Beziehungen, Altersunterschiede etc.) Können Sie einen ersichtlichen Grund dafür nennen?
8. Beschreiben Sie den Umgang der Lehrer mit den anderen Schülern während des Unterrichts und außerhalb des Unterrichts.
9. Wenn die Lehrer „Lieblingsschüler" hatten, können Sie Gründen dafür nennen?
10. Wie tiefe Einblicke konnte man von Persönlichkeit und Ansichten eines Lehrers bekommen? Wie verbreitet war es, den Lehrer relativ gut zu kennen?
11. Nahmen Lehrer auf die Berufsvorstellungen, Weltanschauungen, sozialen Verhaltensweisen der Schüler Einfluss?
12. Wenn ja, zu welcher Gelegenheit, aus welchem Grund und auf welchem Wege?

A

13. Inwiefern war die Klassenstufe für Beziehungen zwischen Schülern von Bedeutung?
14. Gab es für Sie ein afraspezifisches Gemeinschaftsgefühl?
15. Schildern Sie Situationen, in denen sich das afraspezifische Gemeinschaftsgefühl äußerte.
16. Welche Bedeutung maßen Sie festlichen Veranstaltungen/Vorträgen/etc. bei?
17. Wie war insgesamt die Meinung der Schülerschaft zu solchen Veranstaltungen? Beeinflussten sie (beispielsweise durch ihren Inhalt) das alltägliche Leben?
18. Beschreiben Sie, wie Sie durch den nationalpolitischen Unterricht beeinflusst wurden. Entwickelten sich für Sie während ihrer Afrazeit Freundschaften, die sich von außerafranischen unterscheiden? Beschreiben Sie, worin Sie die Besonderheit dieser Freundschaften sehen.
19. Erklären Sie, wie weit die Schülerselbstverwaltung ausgeprägt war.
20. Wie viel Eigenverantwortlichkeit wurde den Schülern zugestanden? Welche Meinung hatten Sie dazu?
21. Nennen Sie Kriterien, nach denen diejenigen Schüler ausgewählt wurden, die ein „Amt" innehatten. (Beteiligung an der Schülerselbstverwaltung)

Aa

22. Welche Rolle spielten die Altafraner in Ihren Afraleben? Was bekam man von ihnen mit?
23. Welchen Einfluss nahmen sie auf den Schulalltag?
24. Was ist Ihnen über Verbindungen zu Lehrern oder anderen der Schule verbundenen Menschen bekannt? (Angestellte, Pfarrer etc.)

All

Die nachfolgenden Fragen beziehen sich auf allgemeine Aspekte und Eindrücke des Schullebens. Hier können und sollen Sie, wenn Sie möchten, auch persönlich wichtige Ereignisse/Erlebnisse/Anekdoten/etc. anbringen. Wir bitten Sie, besonderes Augenmerk auf Veränderungen in diesen Bereichen während Ihrer Schulzeit zu legen.

25. Welche Rolle spielte die christliche Religion in Afra während ihrer Schulzeit? (Schule/Unterricht/Freizeit/Erziehung)
26. Erläutern Sie Ihre Verbindung mit der Inschrift Christo – Patriae – Studiis.
27. Konkretisieren Sie, was für Sie die afranische Tradition ausmacht. (Tagesablauf, Feste, Treffen, Bildungskonzeption, Geschichte etc.)
28. Schildern Sie, was Ihnen, die Umwandlung der Fürstenschule in eine Deutsche Heimschule betreffend, in Erinnerung geblieben ist. (Gerüchte aller Art, erste „Anzeichen", damit einhergehende Veränderungen etc.)
29. Was halten Sie in diesem Zusammenhang sonst noch für erwähnenswert?

Lb

Zuletzt stellen wir noch ein paar Fragen, in denen es allgemein um Ihre Haltung gegenüber Afra und Ihr Verständnis von Afra geht.

30. Was ist ein Afraner?
31. Was ist Afra?
32. Was bedeutete Ihnen Afra während Ihrer Schulzeit?
33. Was bedeutet Ihnen Afra und Ihre Zeit dort heute?

Literaturverzeichnis:

Afranisches Ecce 50 (1965) – Totengedenkschrift des Altschülerkreises der ehemaligen Fürsten- und Landesschule St. Afra zu Meißen

Afranisches Ecce (2001)

Arnhardt, Gerhard/Reinert, Gerd-Bodo: Die Fürsten und Landesschulen Meißen, Schulpforte und Grimma. Lebensweise und Unterricht über Jahrhunderte (= Schriftenreihe des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung 5), Weinheim und Basel 2002

Barth, Karl: Theologische Existenz heute (= Zwischen den Zeiten, Beiheft), München 81933

Becker, Helmut/Kluchert, Gerhard: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik, Stuttgart 1993

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1992

Borries, Bodo von: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988

Ders.: „Reifung" oder „Sozialisation" des Geschichtsbewusstseins? Zur Rekonstruktion einer vorschnell verschütteten Kontroverse, in: Geschichtsdidaktik 12/2, 1987, S. 143-259

Der Bote von St. Afra. Vierteljahresblätter der Fürsten- und Landesschule St. Afra (später: Afranischer Bote. Mitteilungsblatt der Fürstenschule St. Afra Meißen)

Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung – Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder, Jg. 7/17 (1941) [Afraner-Augustiner-Archiv Grimma, Schrank St. Afra, dort: St. Afra im Dritten Reich]

Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung – Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder, Jg. 8 (Heft unbekannt) (1942) [Afraner-Augustiner-Archiv Grimma, Schrank St. Afra, dort: St. Afra im Dritten Reich]

Dithmar, Reinhard/Schwalb Angela (Hgg.): Schule und Unterricht in der Weimarer Republik (= Interdisziplinäre Forschung und fächerverbindender Unterricht 6), Ludwigsfelde 22007

Doerfel, Marianne: Der Griff des NS-Regimes nach Elite-Schulen, in: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 37 (1989), S. 401-455

Flemming, Oskar: St. Afra im Dritten Reich, in: Sapere Aude 15 (1981), S. 9-11

Flöter, Jonas/Persenecker, Marita (Hgg.): Erziehung zur Elite. Die Fürsten- und Landesschulen zu Grimma, Meißen und Schulpforte (Publikation zur Ausstellung), Leipzig 2003

Flöter, Jonas/Wartenberg, Günther (Hgg.): Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen. Interaktion von lutherisch-humanistischem Erziehungsideal und Eliten-Bildung (= Schriften zur sächsischen Geschichte und Volkskunde 9), Leipzig 2004

Frotscher, Jutta: Volksschullehrerausbildung in Dresden 1923-1931, Köln/ Weimar/ Wien 1997

Führ, Christoph: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919-1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924-1933). Darstellung und Quellen, 2., durchgesehene Auflage, Weinheim u.a. 1972

Gentsch, Dirk H.: Zur Geschichte der Sozialdemokratischen Schulpolitik in der Zeit der Weimarer Republik. Eine historisch-pädagogische Analyse zur Schulpolitik der SPD in Deutschland in den Jahren von 1919 bis 1933 (= Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik 569), Frankfurt am Main/New York 1994

Giesecke, Hermann: Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung, Weinheim/München 1993

Hartlich, Christian: Otto Hartlich, in: Afranisches Ecce, 50 (1965), S. 3 - 16

Ders.: Die Umwandlung der Fürstenschule Meissen in eine ‚Deutsche Heimschule' – Chronik der Ereignisse, in: Sapere Aude 15 (1981), S. 12-17

Ders.: Die Vierhundertjahrfeier von St. Afra, in: Sapere Aude 25 (1986), S. 208-209

Hesse, Hermann: Unterm Rad, Frankfurt am Main 1972

Hildebrandt, Horst (Hg.): Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts, Paderborn u.a. 1985

Langosch, Saskia/Mischner, Sabine: „Siehe, so stirbt dahin der Gerechte – und niemand nimmt sich's zu Herzen" ? Das Ende der sächsischen Fürsten- und Landesschule Sankt Afra, Meißen 2007 [u.a. Afraner-Augustiner-Archiv, Grimma]

Lieser, Theodor: St. Afra im Dritten Reich, in: Sapere Aude 14 (1981)

de Lorent, Hans-Peter (Hg.): Der Traum von der freien Schule. Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik (= Hamburger Schriftenreihe zur Schul- und Unterrichtsgeschichte, 1), Hamburg 1988

Lorenz, Siegfried: St. Afra 1942 – 1950. Ein Bericht über die letzten Jahre der Fürstenschule zu Meissen, Eigenverlag Bremen 1951 [Afraner-Augustiner-Archiv Grimma, Schrank St. Afra, dort: St. Afra im Dritten Reich]

Löwe, Siegfried: St. Afra im Dritten Reich, in: Sapere Aude 18 (1983)

Müller-Rolli, Sebastian: Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918-1958, Göttingen 1999

Meier, Kurt: Der evangelische Kirchenkampf, 3 Bde., Halle 1976

Meißener Tagesblatt, 3. Juli 1934 [Afraner-Augustiner-Archiv Grimma, Schrank St. Afra, dort: Lehrer, S.1]

Meißner Tageblatt und Anzeiger für Großenhain, Weinböhla und Coswig, Nr. 271, 18. 11. 1942, S. 2 [Afraner-Augustiner-Archiv Grimma, Schrank St. Afra, dort: St. Afra im Dritten Reich, unpagiert]

Mohler, Armin: Die konservative Revolution in Deutschland 1918-1932. Ein Handbuch, 3., um einen Ergänzungsband (mit Korrigenda zum Hauptband) erweitere Auflage, Darmstadt 1989

Pfahl-Traughber, Armin: 'Konservative Revolution' und ‚Neue Rechte'. Rechtsextremistische Intellektuelle gegen den demokratischen Verfassungsstaat, Opladen: Leske + Budrich 1998

‚Rektor Hartlich', o. O. u. J. [Afraner-Augustiner-Archiv Grimma, Schrank St. Afra, dort: Lehrer, S. 2]

Rößler, Matthias: Staatsminister für Kultus des Freistaates Sachsen, „Vorwort", in: Sichtweisen. Festschrift anlässlich der Neugründung des Landesgymnasiums Sankt Afra zu Meißen, hg. vom Sächsischen Landesgymnasium St. Afra, Meißen 2001, S. 12-13

Rüsen, Jörn: Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens, Göttingen 1989

Ders.: Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Klaus Füßmann/Heinrich Theodor Grütter/Jörn Rüsen (Hgg.), Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln/Weimar/Wien 1994, S. 3-26

Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze-Velber 32004

Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988

Scholtz, Harald: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz, Göttingen 1985

Schreiber, Waltraud u.a. (Hgg.): Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen-Entwicklung-Förderung, 1), Neuried 2006

Sichtweisen. Festschrift anlässlich der Neugründung des Landesgymnasiums Sankt Afra zu Meißen, hg. vom Sächsischen Landesgymnasium St. Afra, Meißen 2001

Stempel, Wolfgang: Sapere aude in der politischen Herausforderung unserer Schulzeit, in: Sapere Aude 31 (1990), S. 398-407

Wippermann, Wolfgang: Autobahn zum Mutterkreuz. Historikerstreit der schweigenden Mehrheit, Berlin 2008

Schülererfahrungen mit Zeitzeugengesprächen

Florian Fischer

Ich habe im Rahmen meiner Facharbeit Zeitzeugeninterviews geführt. Diese hatten das vornehmliche Ziel der Rekonstruktion verschiedenster, in den Hoheitsbereich der UNRRA fallender Vorgänge. Gerade in diesem Bereich der Verwaltungshistorie wie auch der Geschichte der Displaced Persons besteht, wie ich leidvoll festgestellt habe, eine desolate Aktenlage, weswegen hier Zeitzeugen große Wichtigkeit erfahren.

Zeitzeugen sind dabei keine Akte oder Buch, das geöffnet, nach gesuchten Daten, Fakten oder Erlebnissen abgefragt und einfach wieder geschlossen werden kann. Zu der Arbeit mit ihnen gehört weitaus mehr. Taktgefühl, Achtung, Einfühlungsvermögen und Respekt vor den Entscheidungen, die die befragten Personen im Laufe ihres Lebens getroffen haben, sind nur einige der Qualitäten, die dieses Aufeinandertreffen erfordern.

Aufeinandertreffen ist dabei ein passender Begriff. Die verschiedensten Gegensatzpaare kommen zusammen: Da ist einmal die Frage der moralischen Integrität, dann kollidiert die individuelle und daher beschränkte Sicht des „Dabeigewesenen" mit der Kenntnis des rückbetrachtenden Schülers; dazu kommt, dass sehr wohl eine Art Generationenkonflikt entstehen kann.

Diese drei Spannungsfelder verlangen von einem Jugendlichen, der sich an die spannende Zeitzeugenarbeit herantraut, einiges ab. Die Frage nach der moralischen Integrität des Befragten darf nicht auf eine offene, konfrontierende oder womöglich sogar beschuldigende Art gestellt werden. Sie muss im Stillen für sich selbst erfragt und dann auch beantwortet werden. Niemals dürfen die Umstände und Rahmenbedingungen außer Acht gelassen werden. Ein allzu schnell gefälltes Urteil gefährdet die Wissenschaftlichkeit und die Sauberkeit der Arbeit. Ob beispielsweise das NS-Regime von den Menschen damals nun „akzeptiert", „geduldet" oder „ihnen aufoktroyiert" war, dazu kann man als Interviewer zwar gerne eine Meinung haben, aber diese darf die Befragung nicht von vornherein beeinflussen oder steuern. (Auch der Zeitzeuge darf nämlich seine Meinung haben.)

Als Interviewer sollte man sich auch immer bewusst sein, dass die meisten der Zeitzeugen Augenzeugen waren, die eben keinen Einblick in die größeren Abläufe, Wechselwirkungen und Zusammenspiele hatten, sondern nur über ihr Umfeld berichten und dieses bewerten können.

Unsere Retroperspektive auf die Dinge, ihre Zusammenhänge und Auswirkungen sollten uns nicht zu anmaßenden oder arroganten Urteilen verleiten. Oftmals ergibt sich im Gespräch eine schwierige Situation, wenn der Zeitzeuge eben den Blick fürs Ganze, Große nicht erlangt hat und man selbst im Geiste widersprechen möchte. Ich glaube jedoch, der Geist ist hierfür auch der richtige Ort. Aus den Gesprächen wollen wir ja genau das erfahren, was nicht in den großen Büchern zu finden ist – Alltagsleben nämlich. Dass dieses Alltagsleben eben oftmals nicht „political correct" abgelaufen ist, sollte uns eigentlich klar sein.

Der dritte Konfliktherd ist maßgeblich für die Qualität des Ergebnisses verantwortlich. Der von mir so genannte Generationenkonflikt stellt, so hat sich bei meiner Arbeit herausgestellt, anfangs ein großes Problem dar. Logischerweise fasst eine über 80-jährige Frau zu einem gerade einmal 19-Jährigen nicht so schnell Vertrauen wie zu einer Person, die wenigstens nur 40 Jahre jünger ist als sie selbst. Hier ist Einfühlungsvermögen von Nöten. Man muss Vertrauen gewinnen und so eine persönliche Verbindung herstellen. Diese jedoch bringt Gut und Übel mit sich. Positiv zu bewerten ist natürlich der zunehmende Redefluss des Zeitzeugens, die Öffnung desselben und die Detailinformationen, die man erhält. Gefährlich wird es dann, wenn man beginnt, die neu erlangten Informationen aus einer persönlichen Sympathie heraus zu wenig oder gar nicht mehr zu reflektieren, wenn man also dazu neigt, sie „einfach zu glauben". Gründe hierfür gibt es ja genügend. Man will „seinen" Zeitzeugen in Schutz nehmen, nicht das, was eigentlich oft hinter den Geschichten steht, sehen, und gerät so in einen Konflikt. Mir ist in einer solchen Situation erst bewusst geworden, wie viel Spielraum ein Historiker hat: Man muss für sich entscheiden, wie man mit der Erzählung umgeht: In Thesen darlegen, was vermutlich hinter dem Gesagten steckt, oder die Aussagen gar nicht erst erwähnen, weil man sie nicht genau einordnen kann, wären zwei Wege. Die Aussagen aufgreifen und offen feststellen, dass man sie nicht einordnen kann, ein dritter. Die unkritische Übernahme der Zeitzeugenaussage ist jedoch sicher der falsche Weg.

Der oben erwähnte Redefluss ist übrigens nicht immer Segen: Vor allem beim Führen mehrer Gespräche beginnen Gesprächspartner des Öfteren, für sie besonders einschneidende, lustige oder wichtige Geschehnisse immer und immer wieder zu erzählen. Oftmals im identischen Wortlaut. Es ist nicht immer leicht, hier das Interesse aufrecht zu erhalten! Es wäre jedoch rüde und zu harsch, einfach zu unterbrechen. Auch wenn beim Antworten extrem weit ausgeholt wird, hat sich gezeigt, dass es hier am besten ist, den Redefluss nicht zu stören und einfach auszuharren bis zu den interessanten Stellen – denn die kommen gewiss.

Erst beim Führen dieser Zeitzeugengespräche bin ich mir darüber bewusst geworden, dass man auch hierbei eine große Verantwortung trägt. Wir dringen ja in das Innerste eines Zeitzeugen ein, oft erst Jahrzehnte nach den Geschehnissen, fragen nach Fakten, Tagesdaten und Geschichten eigentlich immer harter und schwieriger Zeiten. Und dann, wenn wir die Stücke der Vergangenheit der Zeugen aufgesogen und dokumentiert haben, brechen wir den Kontakt ab und lassen uns nicht mehr blicken. Ich finde durch das „Benutzen" eines Zeitzeugen, entsteht auch eine gewisse Verpflichtung ihm gegenüber.

Oft haben mich die Zeugengespräche an die Werke von Max Frisch erinnert, sowohl in „Mein Name sei Gantenbein" als auch in „Stiller" geht es darum, dass wir Menschen unsere eigene Geschichte vor uns selbst haben, die wir versuchen aufrecht zu erhalten. Jeder hat also seine eigene Geschichte, und um hinter diese zu steigen und herauszufinden, was die „wirkliche" ist, ist ein scharfes Auge, auch für bereits bekannte Daten und Fakten, notwendig.

Um Zeitzeugengespräche richtig führen zu können, muss folglich Hintergrundwissen vorhanden sein. Allein schon, um hinterfragen zu können, Unstimmigkeiten mit Daten aufzuklären, aber auch, um dem Zeitzeugen das Gefühl zu geben, sich mit der betreffenden Zeit, also mit „seinem Metier", auseinander gesetzt zu haben und sich auszukennen.

Ich glaube, Zeitzeugenarbeit kann nur funktionieren in einer Kombination mit Bücher- und Faktenwissen. Wenn der Erwerb von Letzterem vorangegangen ist, kann sie unglaublich spannend und effektiv sein. Bei ihr gibt es viele Faktoren zu bedenken, viele Dinge zu beachten. Aber letztlich macht das Miteinander und das „lebende Relikt der zu untersuchenden Zeit" die Arbeit äußerst kurzweilig und interessant. Im Kopf behalten sollten wir allerdings auch, dass sich unsere Zeitzeugen nicht an alles zurückerinnern wollen und können. Wir, die wir eindringen in ihre Vergangenheit, sie mit ihnen entdecken wollen, sollten uns darüber im Klaren sein und sie auch, nachdem wir unsere eigentlichen Ergebnisse aus intensiven Sitzungen mitgenommen haben, nicht beiseite legen, als wären sie eben doch nur ein Geschichtsbuch.

Zeitzeugen-Interviews: Tipps für die Aufnahme

Sibylla Leutner-Ramme

- Vor jeder Aufnahme ist genügend Zeit zum Aufbau einzuplanen und eine etwa 1-minütige Probeaufnahme zur Kontrolle von Bild und Ton durchzuführen.
- Auf geladene Akkus achten und ggf. Ersatzakkus mitnehmen.
- Mini DV-Bänder müssen auf einen anderen Träger überspielt werden, da sie sich bei häufigem Abspielen leicht dehnen.
- Die Kamera sollte grundsätzlich auf einem Stativ stehen.
- Auf alle Fälle sollte man ein externes Mikrofon verwenden, entweder auf einem Stativ oder ein Knopfmikrofon. Die üblichen in die Kamera eingebauten Mikrofone haben nur eine geringe Reichweite und nehmen häufig die Kamerageräusche mit auf.
- Der Videorecorder sollte ein Echtzeitzählwerk haben, um die Auswertung zu erleichtern.
- Keine Aufnahmen im Gegenlicht machen, d.h. mit der Kamera möglichst mit dem Rücken oder der Seite zur Fensterfront stehen.
- Die Kamera nicht in der Sonne liegen lassen und keinesfalls Sonne in die Linse kommen lassen, da dies bleibende Schäden hinterlässt.
- Die Kamera muss kurz vor dem eigentlichen Aufnahmebeginn eingeschaltet werden, und auch wenn sie zwischendurch nur kurz abgeschaltet wurde, braucht sie zu Beginn und zum Ende jeder Sequenz ca. 10 Sekunden Vor- und Nachlauf.
- Häufig empfiehlt es sich, die Gardinen zuzuziehen und das Deckenlicht einzuschalten, um wechselndes Licht zu vermeiden. Zusätzliches Licht ist bei den heutigen Kameras meist nicht notwendig.
- Der Hintergrund sollte ruhig sein und nicht zu farbig.
- Die Kamera sollte so eingerichtet werden, dass das Objektiv auf Augenhöhe des Interviewpartners ist.
- Der Interviewer sollte sich direkt neben die Kamera setzen, so dass das Objektiv über seine Schulter schaut.
- Der Zeitzeuge sollte den Interviewer bei der Aufnahme ansehen und nicht in die Kamera gucken.
- Der Bildausschnitt sollte so gewählt werden, dass der Interviewpartner etwa in Höhe der Achselhöhlen unten abgeschnitten wird und die Augen im oberen Drittel des Bildes sind (Nahaufnahme auf der Linie des Goldenen Schnitts).
- Der Interviewpartner sollte aufrecht sitzen können (keine weichen Sessel).
- Schnelle Schwenks sind zu vermeiden, der Zoom ist sparsam zu verwenden.
- Die Bänder sind zu nummerieren und beschriften. Nach der Aufnahme ist der Löschschutz (kleiner grüner Schieber) einzustellen.

Literatur:

Katz, Steven D.: Die richtige Einstellung. Frankfurt/M. 1998
Monaco, James: Film verstehen. Reinbek 1995

Zeitzeugen im Dokumentarfilm

Bernd Dost

Gespräche mit Zeitzeugen sehe ich als Filmemacher unter zweierlei Aspekten – je nachdem,

- ob es sich um Biographien mit zeitgeschichtlichem Hintergrund für die Reihe „Lebenslinien“ im Bayerischen Fernsehen handelt,
- oder um Zeitzeugnisse zur Verdeutlichung aktuellhistorischer Ereignisse in der Abteilung „Zeitgeschichte“.

Bei den Dokumentarfilmen für die „Lebenslinien“ erlebe ich Menschen, die sehr persönlich ihr Schicksal schildern und – je nach Alter und Bewusstseinsbildung – gefühlsstarke Anker in unser angeblich objektives Geschichtswissen werfen. Die Erfahrungen dieser Menschen scheinen auf den ersten Blick zu privat, zu subjektiv zu sein, um hieb- und stichfestes Sachwissen zu vermitteln, getreu dem Satz: Je älter man wird, desto besser hat man früher schwimmen können. Diese „Lebenslinien“ sind folglich – auf den ersten Blick – für die geschichtswissenschaftliche Forschung nicht unbedingt relevant.

Das Gegenteil ist richtig. Die Erinnerungen der von mir vor der Kamera befragten Menschen öffnen in unser verfestigtes Geschichtsbild „weiche“ Zugänge, brechen zementierte Zusammenhänge auf, korrigieren tradierte Schemata.

Ein Beispiel: Wir alle glauben ziemlich genau zu wissen, wie die Nachkriegszeit in Deutschland ausgesehen hat. Wir machen uns fest an Schlagwörtern wie SBZ, Schwarzmarkt, Trümmerfrauen, Fraternisierungsverbot. Letzteres bedeutete, dass Sieger und Besiegte, amerikanische Soldaten und deutsche „Mädels“ zum Beispiel, sich nicht die Hände reichen oder beziehungsweise Händchen halten durften. In der Lebenslinie: „Ein Stuck Schokolade, Fraulein“ führen uns Danny Militello – damals G.I. – und Kathie – damals 16jähriges deutsches Schulmädchen – in diese Nachkriegswelt. Danny fuhr mit seinem Jeep im Kurpark von Bad Nauheim vor, er war der erst amerikanische Soldat, den Käthie sah. Er fragte, ob sie ein „Stuck Schokolade“ wolle; sie wollte. Er verliebte sich, sie verliebte sich, beide trotzten allen Widerständen und sind heute – in Florida – noch ein Paar.

Dieser Film, der zunächst in der Reihe „Kriegsbräute“ gesendet wurde (Redaktion: Brigitte Schroedter), dann in der Reihe „Lebenslinien“ (Redaktion: Christel Hinrichsen), wirft gefühlsbetonte Schlaglichter auf einen Ausschnitt der Nachkriegszeit, bringt Leben und Liebe in unsere Vergangenheitsbilder.

Bei der Umsetzung des Themas folge ich bestimmten Regeln:

- Es empfiehlt sich, als Interviewer ab und an unbedarft oder sogar unwissend zu erscheinen.
- Die Gespräche werden nicht en bloc geführt, sondern bei einer „Lebenslinie“ sukzessiv an den verschiedenen einstigen oder derzeitigen locations. Wo könnten Kathie und Danny intensiver von ihrer ersten Begegnung erzählen als im Kurpark von Bad Nauheim? Hier ist einzufügen, dass wir für eine 45-Min.-Lebenslinie ca. zwei bis drei Wochen Drehzeit veranschlagen – bei einem Drehverhältnis von ca. 1:12.
- Der Filmemacher nutzt schon existierendes Film- und Fotomaterial, er sammelt Dokumente z.B. aus US-Archiven oder dem Bundesarchiv in Berlin, dem Institut für Zeitgeschichte in München. Im Idealfall sind diese Zeitdokumente (Fotos, Filme, Tagebücher etc.) während der Gespräche mit den Zeitzeugen parat, „spielen“ mit.
- Das Schlussgespräch bei den „Lebenslinien“ findet für mich immer in einem intimen Rahmen statt. Im Schlussgespräch sollte der Interviewer auch alle bis dahin nicht behandelten, tiefer in die Gefühlsschichten des Zeitzeugen hineinreichenden Fragen stellen und beantworten lassen.
- Das Team ist darin geschult, nicht existent zu sein. Wir arbeiten mit Ansteckmikros, niemals mit einem Richtmikro. Der Kameramann (in den hier geschilderten Filmen: Alexander Boneff und Michael Stier) ist sensibel und weiß, wann er bei Gefühlsregungen auf das Gesicht des Protagonisten zufahren muss. Bei Tränen stoppt die Kamera, nimmt Rücksicht, fährt auf keinen Fall GROSS heran.

Ein zweites Beispiel für die Bedeutung subjektiver Lebenslinien für die zeitgeschichtlich Forschung: „Angelo Conti Rossini: Der Koch, der Clown und seine Liebe zur Anarchie." Dieses Porträt eines philosophischen Kochs in Brissago entwickelte sich unversehens zu einer Innenansicht des berühmten Monte Verità bei Ascona, dem Berg der Wahrheit: Angelo führt uns mit den dort ausgestellten Bildern, Dokumenten und Zeitzeugnissen aus eigener Sammlung zu Michael Bakunin, Erich Mühsam, zu Georg Kaiser und Hermann Hesse. Er lehrt uns eine differenzierte Betrachtung des Anarchismus und entdeckt für uns fast verschollenes Liedgut:

Adieu, schönes Lugano, die Anarchisten gehen fort,
sie gehen singend und ohne Schuld und mit Hoffnung im Herzen.
Für euch, Ausgebeutete und Werktätige,
hat man sie in Ketten gelegt wie Übeltäter,
obwohl ihr Ideal das Ideal der Liebe ist.

Folgen wir Angelo Conti Rossini, so müssen wir uns fragen: Wie wahr sind die tradierten Geschichtsmuster in unseren Köpfen? Die Erzählungen von Zeitzeugen sind – so gesehen – Quellen für die Überprüfung und eventuelle Re-Konstruktion von Vergangenheiten. Die geschichtliche Wahrheit hat viele Brüste.

Die „Interviewtechnik" ist bei den „Lebenslinien" bewusst der jeweiligen Person und ihrer Gefühlswelt angepasst:

- Eine Kenntnis der Biographie der Befragten ist Voraussetzung, doch auf keinen Fall werden Sachaussagen eingefordert.
- Ich folge keiner Chronologie, sondern frage assoziativ, taste mich an den Gefühlslinien Angst, Verlust, Liebe, Glaube, Hoffnung usf. entlang.
- Die so gewonnenen Gesprächselemente setzt die Cutterin oder der Cutter später am Schneidetisch dramaturgisch dergestalt zusammen, dass der handelnde und duldende Mensch aus dem Dickicht seiner Biographie klar modelliert hervortritt und Schlaglichter auf einen bestimmten geschichtlichen Hintergrund wirft.
- Die Auswahl der Gesprächsmotive durch den Filmemacher für die spätere Sendung ist subjektiv. Er ist an Emotionen interessiert und an ungewöhnlichen Einblicken.

Kurz: Meine Gesprächstechnik besteht darin, kein Gespräch zu führen. Ich folgte – ähnlich wie ein Psychoanalytiker – den Lebensberichten mit bestätigendem, fragendem, erstauntem: Hm … Hm? … Hmhm …

Die Arbeit an einem Dokumentarfilm für die Abteilung Zeitgeschichte ist komplexer. Hier herrscht die erklärte Absicht, mit Hilfe der Zeitzeugen ein wissenschaftlich fundiertes Gesamtbild bestimmter historischer Ereignisse zu liefern. Hier hat sich das Bayerische Fernsehen Meriten erworben, z.B. mit der ARD-Reihe „20 Tage im 20. Jahrhundert" (federführend Henric L. Wuermeling, Jürgen Martin Moeller und Meggy Steffens). Ungeschriebenes Gesetz war es, zu bestimmten geschichtlichen Ereignissen („Hiroshima", „Tschernobyl") in umfangreichen Recherchen Zeitzeugen zu finden, die neue geschichtswissenschaftliche Zugänge eröffneten. Die Gespräche mit Zeitzeugen wurden und werden in voller Länge archiviert – eine Fundgrube für jeden Historiker.

Ein Beispiel für unser Vorgehen: „Das Konzentrationslager Dachau." Dieser Dokumentarfilm hatte sich zum Ziel gesetzt, eine Innenansicht des KZ Dachau zu gewinnen aus den Erfahrungen und Erlebnissen ehemaliger Häftlinge aus ganz Europa. Aus ganz Europa deswegen, weil mit der Ausdehnung des Nazi-Reiches Gefangene aus den jeweils „gewonnenen" und besetzten Gebiete nach Dachau gebracht wurden. Ziel des Dokumentarfilms war es auch, mit Hilfe der Berichte der Zeitzeugen die Zustände im Lager zu schildern – Unmenschlichkeit, Terror, Menschenversuche –, aber auch Opfermut, Widerstand und Solidarität. Das bedeutete:

- Die Grundstruktur des Filmes stand vorher fest.
- Im Vorfeld wurden aus dem Archiv des KZ Dachau Zeitzeugnisse gesichtet.
- Zahlreiche Zeitzeugen wurden schon vorher – auf Tonband – interviewt.
- Das gesamte Material ordneten wir unter dem Gesichtspunkt der Zusammenschau: Welche Geschehnisse wurden von den Häftlingen gemeinsam unter verschiedenen Blickwinkeln beobachtet? Welche Narrationen lassen sich zur Lebenswirklichkeit dieses KZ miteinander verknüpfen?

Wir verfuhren ähnlich wie der vielfach ausgezeichnete Dokumentarfilmer Eberhard Fechner in seiner „Nachrede auf Klara Heydebreck". Er setzte das Lebensbild der verstorbenen Klara, die sich mit Schlaftabletten vergiftet hatte, aus Zeitzeugnissen von Nachbarn zusammen, Klara Heydebreck trat nie selber auf. Wir fügten die Zeitzeugnisse aus dem KZ Dachau so zusammen, dass einerseits ein objektiv historisch wahres Abbild des KZ Dachau entstand und dass wir andererseits selbst Gefangene dieses Lager wurden.

Dieses geschah ganz und gar ohne Schnörkel:

- Die Zeugen wurden in ihren Heimatländern vor Ort zu Hause befragt, doch dort vor einem eigens installierten schwarzen Hintergrund. Nur die Gesichter der ehemaligen Häftlinge sollten leben.
- Unsere Fragen waren aufgrund unseres Vorwissens präzise und sachlich. Die Antworten ebenso – bis zu diesen erschütternden Momenten, wenn die tief sitzenden Gefühle der Verletzung, der Erniedrigung, der Hilflosigkeit, der Scham aufbrachen.

Zeitzeugengespräche sind stärkstes Miteinander, Empathie, tiefstes Verstehen. Doch wie die Sprachbarrieren überwinden? Ich habe deswegen bei allen Aufzeichnungen im Ausland, in Polen, Belgien, Frankreich usf. hoch qualifizierte Simultandolmetscher engagiert und in einen Nebenraum der jeweiligen Wohnung platziert. Über Kopfhörer hörte ich die Übersetzung und verstand jedes Wort, das mein Gegenüber aussprach, konnte direkt auf ihn reagieren, mitfühlen – und meinem Gegenüber wurden meine Worte ebenfalls simultan übersetzt. So konnte ich an dem Erleben des Zeitzeugen teilnehmen – und wurde Teil von ihm. Und seine Gefühle spiegelten sich in meinem Gesicht.

Apropos Leben, Liebe und Gefühle. In Gesprächen mit Zeitzeugen lernte ich, dass unsere Welt nicht voller Teufel ist. Die Kraft des Humanen siegt, hat Menschen in aussichtslosesten Situationen am Leben erhalten. Der Holländer Carl Steensma überlebte beinamputiert das KZ, weil er im Krankenrevier versteckt wurde. „Seitdem schreibe ich das Wort Liebe mit einem großen L." Dem polnischen Erzbischof Kardinal Majdanski wurde zu Versuchszwecken Eiter in die Venen gespritzt, Häftlingspfleger retteten ihn. „Das Gute hat das Böse besiegt", sagt er.

So betrachtet sind Zeitzeugnisse auch immer Zeugnisse des Guten.

Die Rolle von Zeitzeugen in Geschichtsdokumentationen – Überlegungen eines Filmredakteurs

Christian Lappe

In den achtziger und besonders in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts, in der großen Zeit der „Hitler-Dokumentationen", war ein solcher Film undenkbar, ohne dass „Hitlers Adjutant" oder „Hitlers Fahrer", der auch schon mal als „Hitlers Funker" oder „Hitlers Kammerdiener" auftrat, ausführlich zu Wort kamen. Für ein Millionenpublikum wurden sie zu Vertrauten, im doppelten Wortsinn, und damit zu Garanten der Authentizität. Sie vermittelten durch ihr Auftreten und ihre Aussagen, über mehr oder weniger relevante Details aus ihrem Leben in Hitlers Umgebung, dem Zuschauer das Gefühl, dem wahren Hitler näher zu kommen, den Menschen hinter diesem „Phantom des Bösen" namens Hitler zu erkennen. Dass dieses, vielleicht sogar bewusst kalkuliert, eher zur Verharmlosung der historischen Figur Hitlers, wie der auftretenden Zeitzeugen selbst, und nur sehr wenig zum Verständnis des Nationalsozialismus beitrug, war vielleicht sogar entscheidend für den riesigen Publikumserfolg dieser Art historischer Dokumentationen. Die antiaufklärerische Wirkung historischer Dokumentationen als Bedingung ihres Erfolges, zu diesem Paradoxon wäre in der Tat noch Vieles zu sagen.

Was dieses Beispiel jedoch in aller Deutlichkeit zeigt, ist die für die historische Erkenntnis mit dem Fokus Vergangenheit im Grunde wertlose Rolle der Zeitzeugen. Die für jede journalistische Arbeit notwendige Cross-Recherche, der Historiker nennt das Quellenkritik, offenbart nur allzu häufig die völlige Unbrauchbarkeit, mitunter sogar „Wahrheitswidrigkeit" einer Zeitzeugenaussage. Es muss nicht immer Ausdruck einer bewussten Entscheidung des Zeitzeugen sein, die Unwahrheit zu sagen, Teile des Erlebten und Erinnerten wegzulassen oder Erfundenes hinzuzufügen, aus welchen Motiven auch immer. Es kann ebenso sein, dass es sich um eine korrekt wiedergegebene Erinnerung handelt, die eine krasse Ausnahme darstellt, die keineswegs stellvertretend für eine bestimmte Situation oder Haltung ist. Schließlich gibt es Zeitzeugenaussagen, in denen sich Erlebtes mit Erlesenem, der kollektiven Erinnerung und der mehr oder weniger gelungenen oder abgeschlossenen Verarbeitung eines traumatischen Erlebnisses mischen, ohne dass sich der Zeitzeuge dessen bewusst wäre. Hierzu werde ich später ein anschauliches Beispiel liefern.

Die quellenkritische Behandlung einer Zeitzeugenaussage im Film bleibt jedoch aus mehreren Gründen problematisch: Da ist zunächst das Zeitproblem. Jede Verifizierung oder Falsifizierung einer Aussage, wenn sie nicht paradigmatisch für das Thema des Filmes ist, kostet in der Regel sehr viel – zu viel – Zeit. Auf unmittelbar menschlicher Ebene ist es der Vertrauensschutz, den der Zeitzeuge zu Recht beansprucht. Zudem haben Gesetzgebung und Rechtsprechung im Bereich des Persönlichkeitsschutzes zunehmend engere Grenzen gesetzt. Der Zeitzeuge, wenn er nicht professionell Handelnder (Staatsmann, Diplomat etc.) ist, muss darauf vertrauen dürfen, dass seine Aussagen nicht in Sinn entstellender oder diffamierender Weise benutzt werden.

Der dritte maßgebliche Aspekt ist jedoch der Zuschauer. Er erwartet und vertraut darauf, dass er verlässliche Informationen erhält, abgesichertes Wissen sozusagen. Die Bestätigung einer Aussage ist daher überflüssig, da allein das Auftauchen einer Person oder Aussage im Film deren Glaubwürdigkeit verbürgt. Soll jedoch gerade das Gegenteil filmisch dargestellt werden, nämlich dass ein Zeitzeuge unglaubwürdig oder seine Aussage problematisch ist, würde sich der Fokus des Filmes verändern. Plötzlich wäre nicht mehr die Person, Situation, das Phänomen, zu denen ein Zeitzeuge eine Aussage macht, Gegenstand des Filmes, sondern der Zeitzeuge und dessen Aussage. Das wäre dann ein ganz anderer Film. Die Zuschauererwartung, das Versprechen, das ein Film mit seinem Titel gibt, wäre verraten, was sich wiederum im spontanen oder langfristigen Zuschauerverhalten unweigerlich niederschlagen würde.

Zeitzeugenfilme haben dennoch eine ungebrochene Attraktivität, bei Filmemachern wie beim Publikum. Es ist die Erwartung, Vergangenes durch Zeitzeugen vergegenwärtigen zu können, dem Wissen über die Vergangenheit, quasi die dritte, eine räumliche Dimension zu geben. Das Fernsehen verlangt in besonderer Weise nach konkreten Geschichten realer

Personen, auf deren Schicksale und Emotionen der Zuschauer seine eigenen Identifikations- oder Dissensmuster anwenden kann. Der Zwang, Empathie erzeugen zu müssen, führt mitunter zu einem nachlässigen, ja unzulässigen Umgang mit der Geschichte.

Dem oben geschilderten Dilemma von Zeitzeugenaussagen will man in den Filmen, wie sie heutzutage gewöhnlich im deutschsprachigen Fernsehen zu sehen sind, auf eine andere Art der Behandlung von Zeitzeugen und deren Aussagen begegnen. Nicht die Geschichte des Zeitzeugen, dessen Erinnerung und konkretes Schicksal bestimmen die Dramaturgie des Filmes. Vielmehr werden die Zeitzeugen und ihre bis zur Bedeutungslosigkeit atomisierten Aussagen der Dramaturgie des Filmes entsprechend eingebaut. Das Versprechen höherer historischer Authentizität, indem die „Aktenlage" nicht nur anschaulich gemacht, sondern vor allem anrührend sein und emotional aufgeladen werden soll, kennzeichnet vor allem die Bedingungen des Fernsehmarktes auch historischer Dokumentationen.

In aller Regel sollen und dürfen Zeitzeugen heutzutage lediglich zur Bestätigung, Vertiefung und emotionalen Absicherung des filmisch-dokumentarisch bereits Entwickelten beitragen. Um die mit dem Einsatz der Zeitzeugen beabsichtigte Wirkung beim Publikum tatsächlich zu erreichen, wird in einigen Produktionen deren Auftreten bildlich durch Hintergrundprojektionen oder so genannte split screens, Bildschirmteilungen, bei denen auf der einen Seite der Zeitzeuge, auf der anderen Photos oder Laufbilder zu sehen sind, aufgeladen.

Nicht ungewöhnlich sind zudem akkustische Aufladungen, wo der Zeitzeugenaussage eine Tonspur unterlegt wird (z.B. Sirenen, Explosionen, Schüsse, Schreie, rasselnde Panzerketten etc.), oder durch eine drohende, unheimliche Musik; so war der Einsatz von Musik aus japanischen Horrormangas in Dokumentationen über den Zweiten Weltkrieg sehr beliebt. Die Aufmerksamkeit bzw. emotionale Disposition des Zuschauers wird im Sinne der Filmdramaturgie gelenkt.

Auch wenn diese Art von Umgang mit Zeitzeugen wie Auswüchse oder Entgleisungen des Genres Zeitzeugenfilme, besser Geschichtsfilme mit Zeitzeugen, anmuten, entspricht dies dennoch weitestgehend nicht nur dem praktizierten Standard, sondern auch dem von Filmemachern und offenbar auch einem breiten Publikum für zulässig Erachteten.

Dem Vorwurf der willkürlichen, subjektiven, manipulierten und manipulierenden Verwendung von Zeitzeugenaussagen begegnen die Verfechter solcher Art von Geschichtsfilmen zum einen mit den vorgeblichen Zwängen des Mediums in einer sich wandelnden Medienlandschaft. Zum anderen verweist man darauf, dass der Einsatz der Zeitzeugen und deren Manipulation innerhalb der filmischen Dramaturgie streng nach Maßgabe des gesicherten historischen Wissens, dem Stand der Forschung und innerhalb des gesellschaftlichen Konsenses der Verständigung über die Vergangenheit geschehe, was das ebenfalls unerlässliche Auftreten von Experten, Wissenschaftlern im Film oder als externe Berater ausreichend belege. Der Wert dieser Verwendung von Zeitzeugenaussagen für die historische Erkenntnis bleibt zweifelhaft und unbefriedigend.

Ein anderer Umgang mit Zeitzeugenaussagen scheint mir jedoch nicht nur legitim, sondern auch im Hinblick auf die historische Erkenntnis zielführender und für ein Fernsehpublikum ebenso attraktiv. Mit dem Fokus auf Geschichte, nämlich der Art und Weise, wie eine vergangene Situation, ein dramatisches Erlebnis in der Schilderung eines Zeitzeugen vergegenwärtigt wird, erhält die Aussage eine Erkenntnis stiftende Bedeutung jenseits der Faktizität. Der Fähigkeit zur Empathie kommt auch in diesem Umgang mit Zeitzeugen eine wichtige Rolle zu. Die Schilderung der „alltäglichen Details", der zwischenmenschlichen Begegnungen, der erinnerten Hoffnungen und Ängste sind die konstituierenden Elemente der Mikrohistorie. Wichtig ist jedoch, dass der Zeitzeuge authentisch, individuell erfahrbar wird. Dazu muss er im Film genügend Raum haben, seine Geschichte zu erzählen.

In der Art der Erzählung teilt der Zeitzeuge zugleich mit, wie er mit dem Erlebten gelebt hat, wie das Vergangene ihn geprägt hat, wie verschieden die individuelle Disposition von Menschen ist: Diese lassen dann mehrere Personen das gleiche Erlebnis oder Schicksal völlig unterschiedlich wahrnehmen, bestehen und verarbeiten oder verdrängen.

Durch behutsames, atmosphärisches Fragen und Herantasten können Zeitzeugen mit der Schilderung ihrer Erlebnisse gleichzeitig Zeugnis darüber ablegen, wie sie mit dem Erlebten umgegangen sind, wie sie dadurch geprägt wurden und wie ihr weiterer Lebensweg Maßstab der Deutung und Sinngebung des Erlebten ist. Hierzu ist es wichtig, Zeitzeugen in räumlichen Zusammenhängen zu zeigen, die authentisch sind, die ihnen vertraut sind und in denen sie sich wohl fühlen. Zum einen schafft diese Vertrautheit Sicherheit für die im Umgang mit einer Kamera Ungeübten, zum anderen birgt die Umgebung, in der ein Zeitzeuge auftritt, vielfältige Zusatzinformationen konkreter und atmosphärischer Natur für das Verständnis der Zeitzeugenaussage.

Idealtypisch geradezu sind Zeitzeugenfilme, die sich mit einem unerhörten, dramatischen Ereignis beschäftigen und dies mit Hilfe der Schilderungen unterschiedlichster Zeitzeugen „rekonstruieren". Wir haben dies in einer, was die Vorrecherche betrifft, aufwändigen Dokumentation über die Zerstörung Augsburgs durch alliierte Bomber im Zweiten Weltkrieg versucht. Die Chronologie der Ereignisse gab den dramaturgischen Rahmen vor. Aus dem Nebeneinander-Stellen der Schilderungen ergaben sich exemplarisch und in empathischer Eindrücklichkeit die wesentlichen Merkmale des Genres: Alle zu Wort kommenden Zeitzeugen waren in dieser Nacht der Zerstörung in Augsburg. Die geschilderten Erlebnisse weichen jedoch auf der faktischen Ebene, wie in der Wahrnehmung, Verarbeitung, Prägung und Sinnstiftung, stark voneinander ab. Dieses Abweichen entspringt in jedem Falle einem Bündel von Faktoren, das in jedem der Zeitzeugen in unterschiedlicher Gewichtung, Abfolge und Bedeutung wirksam ist. Dass dabei die Schilderung der Faktizität eines Zeitzeugen nicht den eigentlichen Wert seiner Aussage ausmachen kann, soll ein konkretes Beispiel deutlich machen:

Eine Zeitzeugin schildert, wie sie am Abend vor dem Bombardement in der Musikschule zusammen mit Freunden Max Bruchs Violinenkonzert gespielt hat. Der Angriff, der für sie dramatisch verlief, weil sie zweimal mehr oder weniger zufällig nur knapp dem Tod entgangen war, bleibt bis heute traumatisch aufgeladen, weil sie nur überlebt hat, indem sie nicht auf ihre Eltern gehört und nicht in den Luftschutzkeller eines später durch Volltreffer total zerstörten Hauses gegangen war. Dieses Dilemma aus Ungehorsam und Überleben, aus Überlebenswillen und Schuldgefühl den Eltern, aber auch den Getöteten gegenüber, ist bis heute für sie virulent. Sie erinnert sich an den Morgen nach dem Angriff. Sie stellt das Radio an, so erzählt sie, und es erklang das Violinenkonzert von Max Bruch.

Diese Aussage stellt eine Unmöglichkeit dar, denn weder gab es am Tag nach dem Angriff elektrischen Strom zum Betrieb eines Radios in Augsburg, noch durfte im damaligen Deutschland Musik des jüdischen Komponisten Max Bruch öffentlich aufgeführt werden. Max Bruchs Violinenkonzert war das letzte, mit dem sich die Zeitzeugin vor dem Angriff befasst hatte. Es steht einmal für ihr Leben vor dem Trauma der Bombennacht und zum anderen, in der so erinnerten Wiederbegegnung am nächsten Morgen, für den Wunsch nach Heilung und die Überwindung ihrer Schuldgefühle.

Die Aussage der Zeitzeugin ist alles andere als eine Lüge und keineswegs wertlos, zeigt sie doch exemplarisch, dass Zeitzeugenaussagen nur bedingt zur Sicherung oder Erweiterung unserer faktischen Kenntnisse von Vergangenem taugen. Sie können aber sehr wohl beitragen zu einem Verständnis für das Nachwirken von Vergangenem bis in die Gegenwart hinein. Auch die Mechanismen des Umgangs mit Vergangenem und der Verständigung über Vergangenes, individuell und in einer Gesellschaft, machen sie sichtbar.

Rolf Schübel im Interview mit Sibylla Leutner-Ramme. Universität Hamburg am 1. Februar 2007

Sibylla Leutner-Ramme

S. L.-R.: Welche Bedeutung haben bzw. hatten Zeitzeugen für deine Filme?

R. S.: Bedeutung hatten sie eigentlich immer, aber auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Ich fang mal mit den Dokumentarfilmen an. Also zuerst habe ich Dokumentarfilme gemacht, die eigentlich Reportagen waren, z.B: „Rote Fahnen sieht man besser".[1] Da haben wir versucht, uns in eine Werksstilllegung – übrigens die erste größere in Westdeutschland überhaupt nach dem Krieg – reinzusetzen und die Leute ein dreiviertel bis fast ein Jahr lang zu begleiten. Wir haben uns vier Hauptpersonen gesucht und waren immer sehr nah an ihnen dran. Als Antithese dazu haben wir die Geschäftsleitung interviewt. Das war dann unsere Methode, aktuell zu sein, Reportage zu machen.

Der erste Film, der dann so ein wenig herausfällt, war „Das Jubiläum"[2]. Das war so eine Art Mischform. Der Film hieß im Untertitel „Unsere Firma wird 50". Wir haben also das fünfzigste Jubiläum einer Firma genommen, haben das reportagemäßig gedreht, und auch das ganze Brimborium, das darum gemacht wurde. Wir haben gezeigt, wie die Arbeiter das fünfzigjährige Jubiläum gefeiert haben und wie die Unternehmer mit ihren Freunden. Das habe ich dann gegeneinander geschnitten: Die Unternehmer mit dem Berliner Wirtschaftssenator haben im Hotel Kempinski gespeist und ich habe die Speisekarte vorlesen lassen und dazwischen geschnitten, was im Werk war. Da kriegten nämlich zu diesem Superfesttag alle Arbeitnehmer eine Flasche Bier und ein halbes Hähnchen. Dieser Teil war die aktuelle Reportage, aber dann habe ich alle erzählen lassen, wie sie die fünfzig Jahre erlebt haben, also sowohl wie die Unternehmer – das war eine Familie, keine AG – als auch die alten Arbeiter. Und da gab es natürlich Widersprüchliches: Wenn der Unternehmer dann z.B. sagt: *„Ja nach der Währungsreform haben wir alle bei Null angefangen"*, und dann kannst du einen Arbeiter schneiden, der sagt: *„Ja, bevor die Russen hier durchgingen, haben wir alle größeren Maschinen eingemauert und dann haben wir 1949 alles wieder aufgestemmt, haben Maschinen wieder rausgeholt und dann haben wir sie angeschlossen und dann lief der Betrieb wieder"*. Das führte zu der Frage: Wer hat heute was und wer hatte damals was: eine Arbeit oder eine Fabrik. Also in diesem Film „Das Jubiläum" berichten Zeitzeugen sowohl über ihre aktuelle Situation, die im Film gezeigt wird, und darüber hinaus berichten sie auch über ihre – und damit die – Geschichte.

In einem späteren Dokumentarfilm habe ich eine andere Methode angewandt: „Nachruf auf eine Bestie"[3]. Das ist die Lebensgeschichte von Jürgen Bartsch, einem mehrfachen Kindermörder. Da geht es um die Geschichte eines Menschen. Es geht aber auch um die Geschichte der Bundesrepublik und um die Geschichte unserer Gesellschaft, aber erzählt wird das alles nur an der Lebensgeschichte von Jürgen Bartsch. Da der aber schon einige Jahre tot war, als ich das Projekt begann, habe ich also seine Lebensgeschichte aus Aussagen von Zeitzeugen zusammengesetzt, die erzählt haben über Zeiten, in denen sie mit dem Bartsch zusammen gewesen sind, und was sie mit ihm erlebt haben. Das war für mich eine neue sehr spannende Form, mit erzählter Geschichte umzugehen. Dass man eben eine Lebensgeschichte nur zusammensetzt aus Zeitzeugengeschichten, wobei die „Hauptperson" selber gar nicht mehr da ist und nichts mehr sagen kann.

Anders war es bei dem Film „Todfeinde"[4] ein Dokumentarfilm über Stalingrad. Da habe ich zusammen mit dem russischen Regisseur Tschuchrai in zwei Filmen die Geschichte von vier deutschen und vier russischen Soldaten erzählt. Die haben sich erinnert, was ihnen passiert ist. Der Film beginnt damit, wie sie in diesen Krieg hineingeraten sind, wie sie sich bei

1 Rote Fahnen sieht man besser, 1971, Regie: Rolf Schübel und Theo Gallehr

2 Jubiläum – Unsere Firma wird 50, 1975/76, Drehbuch und Regie: Rolf Schübel

3 Nachruf auf eine Bestie, 1983, Drehbuch und Regie: Rolf Schübel.

4 Todfeinde – Vom Sterben und Überleben in Stalingrad, 1992, Drehbuch und Regie: Rolf Schübel und Grigori Tschuchurai.

Stalingrad gegenüber lagen, sich fast umgebracht haben gegenseitig; und wie sie dann wieder rausgekommen sind aus dieser Schlacht und wie dann der Krieg für sie zu Ende geht. Das ist sehr klassisch, sehr pur inszeniert. Da sitzen immer nur Leute und erzählen, und zwischendurch gibt es subjektive Fotos von ihnen mit einer ganz kargen Musik. Aber sonst ist das ein reiner talking-head-Film.

S. L.-R.: Ich habe eine Frage, die ich spannend finde. Wie gehst Du in solchen Filmen wie „Todfeinde" mit den Unschärfen oder Widersprüchen der Zeitzeugen um?

R. S.: Also gerade bei „Todfeinde" war das extrem spannend. Das ging schon los mit der Auswahl der Hauptpersonen. Ich habe mit etwa zwanzig deutschen ehemaligen Stalingradkämpfern – so nennt man die erfreulicherweise – Kontakt gehabt, war bei denen zu Hause und habe mit ihnen lange geredet, und – vor allem – mir viel erzählen lassen. Dabei bin ich auf viele Dinge gestoßen, wo ich wirklich genau wusste, das kann überhaupt nicht sein, was der mir erzählt. Aber andererseits war ich mir völlig sicher, dass dieser Mensch das Gefühl hatte, nicht zu lügen. Manchmal war ich mir sicher, dass jemand bewusst lügt, um z.B: irgendwas zu verschleiern, bei Todesurteilen oder Exekutionen z.B.

Aber bei anderen Dingen war ich mir hundertprozentig sicher, dass derjenige, der da vor mir sitzt, nicht das Gefühl hat, zu lügen. Ein schönes Beispiel dazu hatte ich auch bei den Recherchen zum „Walerjan Wróbel"[5], als ich in Neuengamme recherchiert habe. Es ist völlig klar, dass die gefangenen KZ-Häftlinge immer die Dorfstraße längs gehen mussten, morgens zum Arbeiten und abends zurück. Ich habe viele Leute gefragt – alte Leute – und die haben behauptet, sie hätten die Häftlinge nie gesehen. Und ich hab es ihnen angesehen: Die einen haben bewusst gelogen und die anderen waren der festen, der festesten Überzeugung, dass sie das nie gesehen haben. Genauso war es bei „Stalingrad" z.B., da haben Leute bestimmte Dinge und bestimmte Fakten geleugnet oder erfunden, die einfach völlig unmöglich waren. Also – ich denke – man muss da extrem aufpassen. Und man muss es immer abklopfen und man muss viele Versionen von vielen Leuten zusammen holen, um dann irgendwo die „Wahrheit" dazwischen zu suchen.

5 Das Heimweh des Walerjan Wrobel, 1990, Drehbuch und Regie: Rolf Schübel.

S. L.-R.: Das ist auch meine nächste Frage: Welche Kriterien leiten dich bei der Bearbeitung, Teile zu nehmen, Teile wegzulassen oder z.B. zu kontrastieren, was ja auch eine Möglichkeit ist, mit solchen Widersprüchen umzugehen. Also, wie bearbeitest du das?

R. S.: Ich versuche alles, was du gerade genannt hast, mit einzubeziehen. Man kann nicht sagen, das und das ist der richtige Weg. Wichtig ist, dass man viel sammelt. Und dass man versucht, das Gesammelte sehr genau abzuklopfen, auch mit Literatur und, dass man mehr und mehr ein Gefühl für die Glaubwürdigkeit der Leute kriegt, wem kann man wann glauben. Immer wenn Erinnerungen in Plattitüden, also in Allgemeinsätze übergehen, dann ist es gefährlich. Ein Beweis für mich, dass eine Geschichte stimmt, sind so kleine überraschende sinnliche Dinge, die man einfach nicht erfinden kann. In „Stalingrad" erzählt einer, wie die Russen in seinen Bunker kommen, und er versucht noch eine Wurst zu retten, die er versteckt hatte. Dann will er mit einem Russen fifty-fifty machen mit seiner Wurst und der Russe nimmt ihm die Wurst einfach ab. Wie er das erzählt, dass er zuerst die Wurst versteckt hat und dann klopft der Russe ihn ab und findet die Wurst, das sind Dinge, die erfindest du nicht. Da kannst du – glaube ich – davon ausgehen, dass das wahr ist. Und ich denke eben bei allgemeineren Sachen, bei allgemeineren Fragen muss man versuchen, eine ganze Reihe von Zeitzeugen zu hören, und wenn man das über Literatur noch mal verifizieren kann, dann hilft es auch weiter.

S. L.-R.: Vielleicht können wir das noch mal ein bisschen konkretisieren: In welchem Verhältnis steht bei der Vorbereitung der Produktion die Auswahl der Zeitzeugen und die Drehbucherstellung? Wie arbeitest Du da systematisch und zeitlich?

R.S.: Das ist vom Dokumentarfilm zum Spielfilm sehr unterschiedlich, im Dokumentarfilm geht das alles ineinander über. Da hast du ja vorher kein Drehbuch, sondern einen Plan. Ich nehme jetzt mal den Stalingradfilm als Beispiel: Da suche ich mir Hauptpersonen aus, was schon ein Prozess ist. Wenn du zwanzig Leute über Stalingrad erzählen lässt und schließlich mit vier oder fünf Personen drehst, hast du schon eine Menge gelernt, was dann in die Arbeit einfließt. Beim Drehen geht der Prozess weiter, bleibt dynamisch, weil du nie genau weist, was kriegst du, und weil du immer locken musst. Und wenn du das Gefühl hast, da ist noch etwas Interessantes versteckt, muss man vorsichtig nachfragen, um zu versuchen, halt möglichst viel aufzudecken. Und zum Schluss geht der Prozess weiter, wenn du den Film montierst. Ich hatte vierzig Stunden Material, und dann haben wir aus diesen vierzig Stunden zweieinhalb Stunden gemacht. D.h. auch da hast du noch einmal die Möglichkeit zu überlegen, wo ist eindeutig Lüge oder wo ist wahrscheinlich Wahrheit. Und das verquickt sich alles mit dramaturgischen Überlegungen. Aber über allem steht natürlich der Gedanke, dass man etwas möglichst wahrhaftig erzählen will, oder eben Widersprüche aufdecken, indem man sie gegeneinander stellt.

Beim Spielfilm allerdings, wenn wir da den „Wróbel" nehmen, ist es ganz anders: Es gab ein Buch als Grundlage, einen Recherchebericht, von dem Bremer Autor Schminck-Gustavus[6], der sehr genau war und meine Arbeit am Drehbuch sehr erleichtert hat. Mein Drehbuch hat sich intensiv daran orientiert. „Das Heimweh des Walerjan Wrobel" war mein erster Spielfilm. Insofern habe ich versucht, sehr dokumentarisch zu sein und eigentlich nichts dazu zu erfinden, es sei denn Dinge, die einfach offen waren. Z.B. habe ich mir überlegt, da überliefert ist, dass Walerjan Tiere gerne hatte, da hab ich ihn halt im Film einen Hasen füttern lassen. Aber sonst habe ich mich extrem an die Fakten und Überlieferungen gehalten, die von Walerjan selbst erhalten waren, oder die ich über seinen Freund Michal Piotrowski gekriegt habe. Dieser Michal hat mir auch beim Drehen des Filmes sehr geholfen, weil er mit Walerjan zusammen im KZ war und viele Dinge ähnlich erlebt hat wie er. Der war auch die ganze Zeit bei den Dreharbeiten dabei und hat immer geguckt, dass selbst bei Kleinigkeiten alles gestimmt hat. Ich erinnere mich noch: immer wenn Michal Piotrowski rief „Roalf!?" [lacht], dann wusste ich, es ist irgendwo wieder mal ein Wurm drin, den er grad entdeckt hat, und wir mussten was ändern. Aber so sehr das in der Sekunde nervt, so schön ist es ja im Grundsätzlichen, wenn du jemanden dabei hast, auf den du dich verlassen kannst.

Also beim „Wróbel" war es so, ich hatte diesen Recherchebericht von Schminck-Gustavus, dann war ich zweimal in Polen und habe mir selber noch mal die Orte angeguckt und auch mit vielen Leuten geredet, und noch eine ganze Reihe von Zusatzsachen gefunden. Auch über Michal Piotrowski, der eben mit Walerjan im KZ war. So Dinge wie, dass die im KZ im größten Hunger immer über das dickste Essen geredet haben. Welche Tante hat die besten Klöße gemacht und wer hat die fetteste Gans gehabt. Das sind Dinge, die dann in den Film mit eingeflossen sind. Auf so einen Einfall kommst du normalerweise nicht, wenn dir das nicht irgendwer erzählt. Also insofern haben diese Recherchen dann dazu geführt, dass ich aus dem Buch von Schminck-Gustavus und aus allem, was ich zusammen getragen habe, ein Drehbuch geschrieben habe. Dieses Drehbuch habe ich dann so verfilmt, wie es da war, also richtig inszeniert. Ich hatte eben immer als Korrektiv diesen Michal mit dabei, der aufgepasst hat, dass ich möglichst wenig Fehler mache. Ich hatte ihn dann auch beim Rohschnitt wieder da: dass er gucken konnte, sind noch Fehler drin. Ich glaube, es sind wenige Filme gemacht worden, die so auf überlieferten Fakten, auf Zeitzeugen und auf Kontrolle basieren wie „Das Heimweh des Walerjan Wróbel".

6 Schminck-Gustavus, C.U.: Das Heimweh des Walerjan Wrobel. Ein Sondergerichtsverfahren 1941/42, Berlin/Bonn 1986.

S. L.-R.: Im Grunde sind die Zeitzeugenberichte die Grundlage und dann folgt die Inszenierung.

R. S.: Ja. So ist das bei den Spielfilmen. Bei Dokumentarfilmen inszenierst du ja nicht in dem Sinne. Eigentlich habe ich mich immer dagegen gewehrt, beim Dokumentarfilm zu inszenieren. Also Dinge nachzustellen im Dokumentarfilm mit Laien, das geht meistens in die Hose. Die sind halt keine Schauspieler.

S. L.-R.: Ganz genau. Welche Erfahrungen hast Du mit Zeitzeugen-Filmen gemacht?

R. S.: Ja, eigentlich sind Zeitzeugen fast immer die Grundlage meiner Arbeit gewesen. Meine gesamte Dokumentarfilmarbeit hat intensiv damit zu tun, und da ich eben vom Dokumentarfilm zum Spielfilm gekommen bin, haben Zeitzeugen für mich auch anschließend noch eine große Rolle gespielt. Selbst jetzt: Wir bereiten gerade einen Spielfilm über Diamantenfunde im damaligen Deutsch-Südwestafrika, heute Namibia vor. Wir waren vor kurzem ein paar Wochen dort und haben recherchiert: Wo war das, wie war das, und wir haben auch noch mit alten Leuten geredet, die das noch erlebt hatten, um ein Gefühl für das Alles zu kriegen. Und wir haben Bücher und Berichte zusammengetragen. Das sind oft nur Heftchen in kleinen Auflagen, wo irgendjemand was aufgeschrieben hat, der damals da mit rumgebuddelt hat. Oder irgendjemand hat noch etwas von seiner Großmutter gefunden und uns gegeben. Die kleinen verrückten Dinge, die erfindest du als Autor nicht so leicht am Schreibtisch, sondern die hörst du von irgendjemandem und transportierst das dann in deinen Film mit hinein.

S. L.-R.: Und noch eine andere Frage: Wie haben die Zeitzeugen die Filme aufgenommen, wenn sie das gesehen haben, z.B. wenn dir da eine wichtige Geschichte erzählt worden ist, aber du musstest sie weglassen, oder sie wurden kontrastiert mit einer völlig anderen Meinung. Wie haben die da reagiert?

R. S.: Normalerweise immer gut, weil wir immer versucht haben, sehr ehrlich vorzugehen. In unserem Stalingrad-Film gibt es einen knochenharten deutschnationalen Arzt, dem wir immer gesagt haben, dass wir unterschiedliche Meinungen gegeneinander stellen, dass wir aber mit dem Originalton ehrlich umgehen. Wir haben nie kommentiert. Ich habe immer nur O-Tonfilme gemacht. Selbst bei „Rote Fahnen sieht man besser", was ein sehr polemischer Film ist, habe ich nie gesagt, *„der hat recht oder jener redet hier Unsinn"*; das habe ich nie gemacht. Ich habe nur gezeigt, wie die Arbeiterinnen in der Konerei an ihrem letzten Arbeitstag dasitzen und heulen und nicht wissen, wie es weiter geht, und dann habe ich den Aufsichtsratsvorsitzenden geschnitten, der uns dann erzählt – blumenreich –, wie sehr er gelitten hat durch die Schließung des Werkes. Und dabei lächelt er sanft, wo du schon merkst, dass der auf eine andere Weise gelitten hat als die Leute, die da rausfliegen [lacht]. Das war ein Prinzip unserer Montage. Und das haben wir immer offen gesagt: Wenn wir unterschiedliche Meinungen finden, dann sagen wir nicht, der Eine hat recht, und der Andere nicht, sondern wir zeigen beide. Bei dem Stalingrad-Film war es auch so. Ich habe eigentlich nur positive Rückmeldungen gehabt. Mit einem von diesen deutschen Soldaten habe ich heute noch eine Verbindung. Zu einem Anderen hatte ich es noch lange Jahre. Ein anderer ist inzwischen gestorben. Eigentlich hatten wir fast immer sehr positive Rückmeldungen. Da war z.B. ein sehr sympathischer, netter Panzerfahrer von damals dabei, der war ein kleiner Bundesbahnbeamter inzwischen, hat Fahrkarten gelocht oder verkauft. Man hat so richtig gemerkt, wie dem das Herz aufgeht, weil sich jemand für ihn interessiert und dass er einmal Subjekt ist, auch ein Subjekt der Geschichte. Vermutlich hatte er die eigenen Geschichten z.T. vergessen und wir gaben ihm durch unsere Besuche die Möglichkeit, sich wieder zu erinnern. Wir wissen das ja von uns selbst: Je länger man Zeit hat, über irgendetwas nachzudenken oder mit irgendjemand zu reden, desto mehr fallen einem beim geistigen Pingpong wieder Geschichten ein, die verschüttet waren. Und so war es auch mit den Zeitzeugen. Die waren eigentlich alle unheimlich glücklich, weil sie das Gefühl hatten, wir machen gemeinsam mit ihnen einen Teil ihrer Lebensgeschichte wieder auf, und wir nehmen sie ernst.

S. L.-R.: Ich hab jetzt noch eine letzte Frage: Wie hast du den Einsatz und die Einschätzung von Zeitzeugenfilmen im Laufe der Zeit verändert? Es hat sich jetzt auch sehr viel durch das Fernsehen verändert.

R. S.: Also ich habe das Gefühl, bei den meisten aktuellen Filmen geht es darum, dass sich der Autor featured und sich zum Subjekt macht und nicht seine Zeitzeugen, die macht er mehr zum Objekt. Das habe ich nie gemocht. Ich fand das immer sehr viel interessanter und spannender, wirklich die Leute erzählen zu lassen und selber im Hintergrund zu bleiben. Eigentlich wird Geschichte ja auch mehr und mehr und gerade im Bereich Fernsehen und Fernsehfilme nach Interessenlage verwurstet: Zur Zeit entschulden wir Deutschen uns gerade durch zwei- oder dreiteilige Schmonzetten, in denen wir zeigen, wie entscheidend auch wir gelitten haben im 2. Weltkrieg. So ist es im Fernsehspielbereich und im Dokumentarfilmbereich ist es ähnlich. Da gibt es Bilder, die man schon 100 Mal gesehen hat aus Propagandafilmen, aber das wird nicht gesagt. Immer wieder dieselben feuernden Kanonen und dieselben Bombenabwürfe. Dann kommt der Moderator und weiß sowieso alles und ist auch richtig gut ausgeleuchtet. Und ich guck dann lieber Fußball.

Geschichte: erlebt, erinnert, erzählt, gefilmt

Im Gespräch mit Max Mannheimer, Josef Wagner, Jutta Neupert

Die Geschichtsdidaktikerin Waltraud Schreiber lädt den Holocaustüberlebenden Max Mannheimer, den Geschichtslehrer und Filmemacher Josef Wagner, die Filmemacherin Jutta Neupert ein, sich darüber zu äußern, wie sie Geschichte für die vierte und fünfte Nachkriegsgeneration erzählen würden. – Das Gespräch wurde beim 1. Geschichtstag des Landkreises Mühldorf geführt.[1] Einspielungen aus den Dokufilmen über Max Mannheimer ergänzten es. Angesprochen werden sollten historisch interessierte Bürger des Landkreises; bei den Adressaten handelte ist sich also um kein Fachpublikum.

Einige der Aspekte, die thematisiert wurden, werden für diesen Beitrag zusammengefasst. Neu geschrieben wurde der Zwischentext, der die zentralen Aussagen verbindet. Der Duktus des Gesprächs wurde dennoch beibehalten.

W. S.: Max Mannheimer war ein junger Mann, als er erleiden musste, was vorher nicht gedacht werden konnte und nachher hoffentlich nie mehr Wiederholung findet. Den jungen Mann gibt es nicht mehr; er ist alt geworden. Gott sei Dank. Er ist fit geblieben und er erfüllt eine Aufgabe, die nur er erfüllen kann: Er erinnert sich an sein Leid im Nationalsozialismus und erzählt vornehmlich jugendlichen Zuhörern davon.

Erinnern kann man sich für sich selbst und für andere. Max Mannheimer hat die Qualen hinter sich, die damit verbunden sind, wenn man sich entscheidet, sich zu erinnern, statt zu verdrängen und zu vergessen. Er brauchte dazu, wie viele seiner Leidensgenossen, psychologische Hilfe; er berichtete davon in Interviews und Gesprächen.

Seit den 1980er Jahren erinnert Max Mannheimer sich auch für die Öffentlichkeit. Herr Mannheimer, wie sah ihre erste Öffentlichkeitsarbeit aus?

Max Mannheimer: Meine „Erinnerungen" wurden in den „Dachauer Heften" Nr. 1 im Dezember 1985 veröffentlicht. Im April 1986 veranstaltete die Evangelische Versöhnungskirche in Dachau, die sich auf dem Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers befindet, einen Zyklus über das Warschauer Ghetto. Auf Einladung des Pfarrers Waldemar Pisarski las ich aus meinen „Erinnerungen" das Kapitel über meinen Aufenthalt im Arbeitslager Warschau, das ein Außenlager des KZ Lublin gewesen ist.

Es war für mich keine schwere Entscheidung, denn ich fand, dass ich als Zeitzeuge verpflichtet bin, über diese Zeit zu erzählen. Nach dieser Lesung folgte der erste Vortrag, verbunden mit einer Diskussion im Grafinger Gymnasium. Vorsorglich nahm ich eine Beruhigungstablette und die Passage, als mein Bruder Ernst wegen Fieber, Durchfall, Schüttelfrost und Lungenentzündung selektiert wurde, ließ ich von der Lehrerin lesen. Ich wusste, ich kann es psychisch nicht schaffen und verließ vorübergehend den Vortragsraum. Die Selektion fand am 7. März 1943 in Birkenau statt.

W. S.: Die Zuhörer verändern sich. Die NS-Zeit rückt immer weiter von ihnen weg. In 10 oder 20 Jahren wird niemand mehr, der erlebt hat, was damals möglich war, von den Verbrechen des NS berichten können. – Für Zeitzeugen wie Max Mannheimer bedeutet das eine besondere Last: Seine Adressaten sind nicht nur die Generationen der Mitlebenden, sondern auch die späteren Generationen.

Herr Mannheimer, ich weiß, dass sie sich darüber Gedanken machen. Wie muss man ihrer Meinung der jungen Generation, und darüber hinaus Menschen, die heute noch gar nicht geboren sind, die Geschichte der Häftlinge und Toten der Konzentrationslager erzählen?

1 Der Geschichtstag ist dokumentiert in: Schreiber, W.: Das Leben ging weiter. Nachkriegszeit im Landkreis Mühldorf, Neuried 2006.

Max Mannheimer: Es war ein langer Weg, bis ich es schaffte, dass ich mit meinem „Auftritt" zufrieden gewesen bin. Da ich keinerlei Erfahrungen mit Vorträgen hatte, musste ich erst lernen für die Öffentlichkeit zu sprechen. Eine Veränderung fand insofern statt, dass ich früher viele „Nebenwege" beschritt. Ich wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die Zuhörer dadurch überfordert wurden. Heute, nach 20 Jahren, ist mein Vortrag gestrafft. Bis auf einige Passagen, die ich lese, spreche ich frei.

W. S.: Filme werden für die Information der nächsten Generationen eine wichtige Rolle spielen. Josef Wagner und Jutta Neupert sind zwei Filmemacher, die mit Max Mannheimer zu unterschiedlichen Zeiten Filme für verschiedene Adressaten gedreht haben. Der erste der Mannheimer-Filme stammt aus dem Jahre 1987 und wurde in Mühldorf gedreht, von Josef Wagner und Rainer Ritzel, einem seiner Schüler: „Mit 22 Jahren wollte man noch nicht sterben". Max Mannheimer muss sich an das Medium gewöhnen: Seine Sprache ist noch recht kompliziert. Die Sätze wirken manchmal „suchend".

Knapp 10 Jahre später, 1996, drehte Jutta Neupert „Härte macht nicht hart!". Max Mannheimer ist inzwischen zum Medienprofi geworden. Zur ersten Szene in Mannheimers Geburtsstadt Neutischein erzählt die Filmemacherin: „Ich habe ihm gesagt, dass ich einen zwei-Minuten-Schwenk über den Platz machen wollte. In genau dieser Zeit erzählt er die Geschichte seiner Jugend. Kein Schnitt war nötig."

Ich habe die beiden Filmemacher gebeten zu beschreiben, was Max Mannheimer für ihre Filme bedeutete und welche „Rolle" sie ihm zugedacht hatten.

Josef Wagner: Max Mannheimer war die zentrale Figur bei unseren Zeitzeugen-Aufnahmen, denn er schickte uns zu den anderen Zeitzeugen weiter, hatte die nötigen Kontakte und bereitete auch zu befragende Personen auf unser Kommen und unsere Absicht vor.

Er wollte bei seinem eigenen Interview, vor allem, nachdem sein Interviewpartner damals erst 17 Jahre alt war, sicherstellen, dass seine Erzählungen historisch richtig eingeordnet werden konnten. Dem entsprechend referierte er recht breit über politische Abläufe (Annektierung der Gebiete, Münchner Abkommen, Attentat von Herschel Grünspan etc.). Aber in allen seinen Aussagen war der Geist der Einstellung vieler Häftlinge spürbar: „Verzeihen aber nicht vergessen" und „Die Erinnerungen für die Zukunft fruchtbar machen".

Genau schilderte er vor allem die Übersiedlung der Häftlinge von Dachau in die Mühldorfer Konzentrationslager und die Hilfe, die es für einen Insassen bot, einen engen Freund bzw. gar seinen Bruder in seiner Nähe zu wissen. Detailliert sprach er aber auch über das Verhalten der Häftlinge gegenüber den Bewachern (gebückt gehen, nicht in die Augen schauen).

Jutta Neupert: Nach meinem Selbstverständnis als Historikerin und Filmemacherin ist es schlicht anmaßend, dächte man einem Zeitzeugen, einer Zeitzeugin eine „Rolle" zu. Für die Dokumentation „Härte macht nicht hart!" waren Finanzmittel vorhanden, die es uns ermöglichten, an die Originalschauplätze von Max Mannheimers Lebensweg zu fahren. Hätte Herr Mannheimer das nicht gewollt, wäre das auch nicht geschehen. Die Basis unseres Drehbuchs war die Biografie von Herrn Mannheimer. Während der Zusammenarbeit wuchs ein Vertrauensverhältnis zwischen dem Produktionsteam und Herrn Mannheimer, so dass Regievorschläge, die sich auf die Bildgestaltung bezogen, offen besprochen und oft genug von unserem Protagonisten ergänzt wurden.

So erzählte Herr Mannheimer aus seinem Leben, von den Demütigungen, die er in Konzentrationslagern zu erleiden hatte, von seinem Kampf ums Überleben, von seiner Trauer um die Ermordeten und vom Leben nach dem Überleben. Diese Kernaussagen füllen meine Dokumentation und sonst nichts. – Leider sind in der Zwischenzeit Filmrechte eine lukrative Einnahmequelle geworden; Aussagen von KZ-Überlebenden sind zur begehrten Ware geworden. Dieser Form der oft genug entpolitisierten Umsetzung von Opfer-Biografien gilt es mit aller Kraft entgegenzuwirken.

W. S.: Skizzieren Sie bitte eine Szene, die Sie in einen Film über Max Mannheimer einbauen würden, der für die vierte oder fünfte Generation gedacht ist.

Josef Wagner: Ich würde Max Mannheimer gerne beim Malen filmen, eine Idee, die wir schon damals hatten. Wir getrauten uns aber nicht, ihn darum zu bitten. Seine Gemälde haben sehr viel Aussagekraft bezüglich des dunklen Leidenskapitels seines Lebens. Zusätzlich könnte man bitten, zu schildern, an welches „Bild", an welche Erfahrung er sich erinnert, wenn er seine Werke heute betrachtet.

Ganz allgemein gesagt: Man könnte sich sicher mit Hilfe dieser Bilder durch seine Erzählungen hangeln und es wäre interessant zu vergleichen, ob er uns, geleitet von den Bildern, manche Dinge anders akzentuierte als im Interviewsessel von 1986.

Jutta Neupert: Auch diese Entscheidung obläge Herrn Mannheimer. Denn wie kaum ein anderer Zeitzeuge hält er Vorträge, geht in Schulen, engagiert sich trotz hohen Alters als Vorsitzender der Lagergemeinschaft Dachau. Seine klug gesetzten Anmerkungen zu politischen Ereignissen haben große Außenwirkung. „Nie wieder" steht auf dem Mahnmal der KZ-Gedenkstätte Dachau zu lesen. Beobachtet man Max Mannheimer bei seinen Vorträgen in Schulen, dann wird klar, dass er sich diesem Ziel verpflichtet hat. Unermüdlich legt er dafür beredtes Zeugnis ab. Keiner der an seinen Lippen hängenden Schülern fragt nach didaktischer oder methodischer Aufbereitung seiner Aussagen. Alle hören gebannt zu. – Dies können auch gute Dokumentarfilme bewirken, so sie in gegenseitigem Respekt zwischen dem Protagonisten und dem Produktionsteam zustande gekommen sind. Die ästhetische Gestaltung freilich unterliegt immer den vorhandenen Finanzmitteln und den Sehgewohnheiten der jeweiligen Zeit. Insofern würde eine filmische Biografie über Max Mannheimer heute anderen ästhetischen Kriterien folgen als 1996. Auch die in der Zwischenzeit von Herrn Mannheimer gemachten Erfahrungen flössen inhaltlich in diesen fiktiven neuen Film ein. Dies alles würde aber an der Stärke der Aussagen des Films wenig ändern, da Max Mannheimer sein Protagonist wäre.

Herr Mannheimer, wie würden Sie in einem Film für die nächste und übernächste Generation auftreten wollen?

Max Mannheimer: Sachlich, nüchtern, ohne Emotionen zu zeigen, ohne Schuldzuweisung.

Zeitzeugen in Dokufilmen und historischen Ausstellungen

Waltraud Schreiber

Historische (Dokumentar-)Filme und historische Ausstellungen zählen zu den bekanntesten und vermutlich wirkungsmächtigsten Medien der Geschichtskultur. Wenn Zeitgeschichte das Thema ist, greifen beide gern und häufig auf Auszüge aus Zeitzeugeninterviews zurück.

Der vorliegende Beitrag setzt sich in Kapitel 1 damit auseinander, warum Schüler sich mit Zeitzeugen in Film und historischer Ausstellung befassen sollten. Der Möglichkeit, dadurch die De-Konstruktionskompetenz zu entwickeln und zu fördern, wird dabei besondere Bedeutung zugemessen. Kapitel 2 stellt die Filmanalyse ins Zentrum, erläutert drei unterschiedliche Wege und konkretisiert Vorgehen und Ertrag am Beispiel einiger Zeitzeugenfilme zum Nationalsozialismus. Kapitel 3 rückt die Macher historischer Filme bzw. Ausstellungen ins Zentrum und zeigt, dass Schülern die Einsicht in deren Rolle (= De-Konstruktionsleistung) erleichtert wird, wenn sie auch mit Re-Konstruktionsaufgaben befasst werden. Das Kapitel 4 konzentriert sich auf Ausstellungen, verdeutlicht zum einen, dass die am Film gewonnenen Einsichten auch für die Analyse von Ausstellungen genutzt werden können, und verweist zum anderen auf ausstellungsspezifische Analyseformen.

1. Zum Sinn und Zweck, sich mit Zeitzeugen in Filmen und Ausstellungen zu befassen

Wer sich abends durch die Programme des Fernsehens zappt, stößt auf viele Sendungen, die mit Interviews arbeiten. Zeitzeugen, Experten, scheinbar zufällig befragte Passanten kommen zu Wort. Unter diesen Sendungen befinden sich zahlreiche zeitgeschichtliche Dokumentationen. Für dieses Genre ist der Rückgriff auf Zeitzeugen aus mehreren Gründen reizvoll. Gesetzt wird auf die Aura der Authentizität, die entsteht, wenn jemand, „der dabei gewesen ist", berichtet und zugleich auf die Zeugenschaft des Befragten verwiesen wird, der – vom Macher wie vom Zuseher – nicht selten uneingeschränkter Quellenwert zugemessen wird. Dazu kommt die medienspezifisch so bedeutsame Möglichkeit für einen historischen Film, dessen Stoff unwiederbringlich vorbei ist und deshalb nicht mit laufender Kamera begleitet werden kann, zu „bewegten Bildern" zu kommen: Im sprechenden, sich bewegenden und bewegten Zeitzeugen scheint Vergangenheit lebendig zu werden. Nicht zuletzt sprechen aus der Sicht der Sender für die Zeitzeugen die in der Regel recht geringen Produktionskosten, die durch Interviews entstehen. – Zeitzeugen sind also aus unterschiedlichen Gründen ein häufig verwendeter Baustein zeitgeschichtlicher Dokumentationen; tendenziell nimmt die Präsenz von Zeitzeugen in Filmen eher noch weiter zu als ab.[1]

Schon daraus ergibt sich, dass es sinnvoll ist, mit Schülern (auch mit Studierenden oder Geschichtslehrern) zu untersuchen, welche Rolle die Filmemacher den Zeitzeugen in ihren Filmen zuweisen.[2] Dazu kommt, dass gerade die Arbeit mit historischen Filmen vielversprechende, auch motivierende Möglichkeiten eröffnet, die Kompetenzentwicklung der Schüler zu fördern.[3] Insbesondere kann mit Hilfe von Filmanalysen der Aufbau der De-Konstruktionskompetenz[4] unterstützt werden: An klar bestimmbaren Sinnschritten, die meist nur ganz wenige Minuten umfassen, können die Analysierenden inhaltsbezogene, medienspezifische, adressatenbezogene Aspekte einer historischen Narration unterscheiden und insbesondere die Rolle von Zeitzeugen erkennen lernen. Auf der Grundlage derartiger Bestandaufnahmen lernen sie, begründet auf Absichten des Filmemachers zu schließen.

Zeitaufwändiger und komplexer ist die Analyse historischer Ausstellungen: Sie setzt eine Exkursion zum Museum/zur Ausstellungshalle voraus. In der Regel sind die Sinnschritte – die Abteilungen und Unterabteilungen also – in die die Zeitzeugeninterviews eingebunden sind, weniger klar begrenzt als im Film: Die Interviews haben oft die Funktion, die historischen Narrationen einer Abteilung zu vertiefen und zu konkretisieren. Das liegt schon in der Tatsache begründet, dass Interviews angehört werden müssen, deshalb entweder den Raum beschallen (und von daher lieber in Nischen und Ecken platziert werden) oder die entsprechenden Räume mit Kopfhörern u.ä. ausgestattet sein müssen. – Für die Analyse bedeutet das, dass erst die gesamte Abteilung erschlossen werden muss, um dann die Vertiefungsfunktion der Interviews untersuchen zu können.

Manchmal besteht die Funktion der Zeitzeugeninterviews auch darin, die einzelnen Teil-Geschichten verschiedener Abteilungen und Unterabteilungen miteinander zu vernetzen. Auch in diesem Fall sind die Analysen komplex. – Eher selten werden in Ausstellungen Geschichten vorrangig über Zeitzeugen-Interviews erzählt.

Fragt man nach Gemeinsamkeiten, so bestehen sie darin, dass der Einsatz von Zeitzeugen in Ausstellungen in aller Regel den Sinn hat, die statischen Exponate (dreidimensionale, bildliche, textliche) „mit Leben" zu füllen und mit Hilfe der Zeitzeugen das zu sagen, was sich mit den normalen Mitteln einer Ausstellung nur schwer artikulieren lässt.

Die Analyse von historischen Filmen und Ausstellungen kann als De-Konstruktion der in diesen Medien geschaffenen historischen Narration(en) angelegt werden. Innerhalb der FUER-Gruppe ist ein Leitfaden für die De-Konstruktion historischer Narrationen erarbeitet worden.[5] Ein erster Schritt sollte die Analyse der Oberflächenstruktur sein. Es handelt sich dabei um eine formale Bestandaufnahme der Elemente, aus der die Narration aufgebaut ist. Der nächste Schritt ist die Erschließung der Tiefenstruktur der historischen Narration. Dabei werden auf einer ersten Ebene die inhaltsbezogenen Strukturen erhoben, für die der Autor sich aufgrund seiner Fragestellung entschieden hat, und die medienspezifischen Ausprägungen, denen die Erzählung jeweils unterliegt.[6] In der zweiten Ebene werden subtilere Möglichkeiten betrachtet, Geschichte zu erzählen: Dabei geht es dann u.a. um Deutungs- und Sinnbildungsmuster, auch um implizite und latente, zudem um die Verständlichkeit für die Rezipienten.

Grundsätzlich gilt, dass nicht nur die Gesamtnarration de-konstruiert werden kann, sondern auch Teile. Allerdings ist darauf zu achten, dass nur solche Sinnschritte ausgewählt werden, die deutlich erkennbare historische Narrationen beinhalten. Es müssen in den betrachteten Sinnschritten – in unserem Fall u.a. mit Hilfe von Zeitzeugen – also Entwicklungen und Veränderungen dargestellt werden.

1 Vgl. hierzu u.a. Bösch, Frank: Historikerersatz oder Quelle? Der Zeitzeuge im Fernsehen, in: Geschichte lernen Heft 76, 2000, S. 62-65; ders.: Das „Dritte Reich" ferngesehen. Geschichtsvermittlung in der historischen Dokumentation, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (1999), S. 204-220; Benz, Wolfgang: Zeitgeschichte und Fernsehen, in: Studienkreis Rundfunk und Geschichte, 12 (1986), S. 41-54; Rother, Rainer (Hg.): Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino, Berlin 1991; Hockerts, Hans Günter: Zugänge zur Zeitgeschichte: Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (B 28/2001), S. 15-30; Drews, Albert (Hg.): Zeitgeschichte als TV- Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm. Protokoll einer Tagung an der Evangelischen Akademie Loccum vom 13.-15. Juli 2007. Rehburg-Loccum: Protokollstelle der Evangelischen Akademie Loccum 2008.

2 Vgl. hierzu auch das Kapitel „Filmemacher zu ihrer Arbeit mit Zeitzeugen" in diesem Band.

3 Vgl. hierzu Schreiber, W./Wenzl, A. (Hgg): Geschichte im Film – Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz, Neuried 2006; vgl. dort insbesondere den Einführungsbeitrag Krammer, R.: De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht.

4 Schreiber, W.: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S.194-235.

5 Vgl. Gruner, C./Schreiber, W. (Hgg.) unter Mitarbeit von Labhardt, R.: Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: „Wende 1989/1990", Neuried 2009, in Vorbereitung. Die im Leitfaden zum Ausdruck kommende Logik wird im Methodenband zu den Eichstätter Schulbuchanalysen näher erläutert. Vgl. Schöner, A./Schreiber, W.: Schulbücher analysieren: Grundlagen – Methoden – Praxis, Neuried 2009, in Vorbereitung.

6 Dass (Fernseh-) Filme Geschichte mit Hilfe von Bildern erzählen, ihr Publikum zu Hause erreichen, wo jederzeit die Möglichkeit besteht, sich wieder auszuklinken, dass sie keine klar begrenzte Adressatengruppe haben, oft damit rechnen müssen, dass die Zuseher auch unterhalten werden wollen, prägt die Art ihrer historischen Narrationen.
Anders fallen die historischen Narrationen aus, die in Ausstellungen erzählt werden. Das liegt u.a. daran, dass in Ausstellungen Geschichten mit Hilfe von Exponaten erzählt werden, darunter möglichst (auch) originale und dreidimensionale. Informationstexte sind in Ausstellungen nur Hilfsmittel; sie sollen nur dosiert zum Einsatz kommen.
In der Regel unterstützen Ausstellungsgestalter die Kuratoren. Die Mittel, die sie zum Einsatz bringen, werden immer vielgestaltiger: Licht, Farbe, Geräuschkulissen, Hands-on- und Medienstationen, aber auch „Kunst" als Darstellungsform. Experimentiert wird auch mit ganzheitlich auf den Besucher wirkenden Mitteln wie Duftstoffe, Wärme/Kälte, Bodenformen. Die Qualität der Gestaltung zeigt sich auch darin, ob es gelingt, aussagestarke Metaphern und Gestaltungselemente zu entwickeln, die die Besucher als rote Fäden durch die Ausstellung begleiten.

2. Filmanalyse: Drei mögliche Formen

Weil Filmanalysen problemlos in den Geschichtsunterricht einbezogen werden können, wird der De-Konstruktionsansatz an diesem Medium erläutert. Drei Möglichkeiten der Analyse werden vorgestellt, in ihrer Zielrichtung charakterisiert und an einem Zeitzeugenfilm angewandt: Formale Analysen (2.1), die Analyse nach Haupt- und Nebengeschichten (2.2) und die Untersuchung nach den gewählten Fokussierungen (2.3).

2.1 Formale Analysen

Diese Methode ist auf die Erfassung der Oberflächenstruktur gerichtet. Auf dieser Grundlage können später Deutungen, Sinnbildungen erfragt und damit verbundene Intentionen erschlossen werden. Dabei wird z.B. in einer Tabelle festgehalten, welche Bilder, Töne/Geräusche/Musik, welcher Text aus dem Off, vom Zeitzeugen gesprochener Text, welche filmische Präsentation des Zeitzeugen zur Anwendung kommen. Dazu kommt notwendig eine Spalte „Zeit" und eine Spalte, in der der Sinnschritt kurz zusammengefasst und charakterisiert wird.

Die folgende Tabelle bezieht sich auf den Film „Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage" aus dem Jahr 2004, den die österreichischen Filmemacher Peter Dusek und Georg Madeja als 3sat-Portrait schufen.[7]

Minuten	Inhaltliche Schwerpunkte	Im Bild	Musik/Geräusch	Sprecher aus dem Off	Carl Szokoll
0-1	Prolog: Konzentration auf • Widerstand 1944/1945 • Umgang Österreichs mit dem Widerstand • Botschaft für heute: Zivilcourage	Bildquelle (Hitler und Gruppe mit Szokoll) wird von der Kamera „abgefahren" Der Haupttitel des Films „Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs" wird über das Bild geblendet	Wagner: Walküre; Motiv des Todes		
		Szokoll mit beigem Anzug: sitzt in einem Ledersessel Überblendung des Untertitels: „Carl Szokoll und die Zivilcourage"	keine		Szokoll spricht von der Lebensgefahr, die Widerstand und die Erweiterung des Kreises der Widerständler bedeutete
		Foto des jungen Szokoll	Wagner: Walküre; Motiv des Todes im Hintergrund	kurze historische Einordnung in Widerstand der Jahre 1944/45	
		Mehrfacher Wechel zwischen den Schülergruppen und Szokoll (anderer Termin, am hellgrauen Anzug zu erkennen)		Weiterführung der Einordnung: Walküre/Radetzky Bewertung: Szokoll in Österreich vergessen, trotz eigener Bemühung um Erinnerung (als Filmemacher)	

7 Zu diesem Film gaben Barbara Dmytrasz und Friedrich Oehl einen didaktischen Begleitband heraus. Dmytrasz, B..Oehl, Friedrich (Bearbeiter): Der letzte Zeitzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage, Wien 2005. Dort: Schreiber, W.: Zeitzeugenportraits im historischen Dokumentarfilm (S. 34-39) und Bestandsaufnahme zum Film. Der letzte Zeitzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage (S.40-48).

Die Aufnahme der Oberflächenstruktur bildet die Basis z.B. für die (Weiter-)Entwicklung von Fragestellungen. Drei Beispiele sollen das verdeutlichen:

- Der „Prolog" zum Szokoll-Portrait gibt einen roten Faden für den Film vor (Widerstand 1944/ 1945; Umgang Österreichs mit dem Widerstand; Botschaft: Zivilcourage). Zu prüfen, inwiefern dieser im gesamten Film tatsächlich berücksichtigt wird, ist eine nahe liegende Fragestellung.
- Einen anderen Ansatzpunkt für die Entwicklung von Fragestellungen bilden die Schwenks zwischen den zuhörenden Schülern und dem – scheinbar – für diese Gruppe sprechenden Zeitzeugen. Sie legen den Adressatenbezug „Jugendliche" nahe. Nimmt man den Off-Text dazu, könnte es insgesamt um die überzeitlich relevante Aufforderung an die Enkelgeneration zu „Zivilcourage" gehen. – Zu prüfen wäre, inwiefern der Film diese Intention wirklich verfolgt, inwiefern andere historische Narrationen eventuell quer zu diesem Ziel liegen.
- Eine dritte Fragestellung könnte sein, wie die Filmemacher ihre Kritik am modernen Österreich, das Szokoll lt. Prolog bislang vergessen hat, zum Ausdruck bringen, und inwiefern die Kritik berechtigt ist.

Die formalen Analysen weisen Bestandteile der Oberflächenstruktur nach. Sie regen dazu an, nach deren Bedeutung für die Gesamt- bzw. Tiefenstruktur zu fragen.

Erschließen von Haupt- und Nebengeschichten

Ein anderer methodischer Weg, um die Analyse eines Sinnschritts anzubahnen, ist, zu fragen, welche Haupt- und welche Nebengeschichten erzählt werden und welche davon historische sind. Die Kohärenz bzw. Widersprüchlichkeit zwischen diesen Geschichten, die Rahmenbedingungen, auf die sie jeweils verweisen, die filmischen Mittel, mit denen die Geschichten erzählt werden, sind Ansatzpunkt für tiefer gehende Analysen.

Aus dem Film „Hitler und die Frauen" von Thomas Hausner, Gemeinschaftsproduktion des BR/MDR/ ORF aus dem Jahre 2001, wird als Sinnabschnitt derjenige gewählt, in dem Rudolf Pfeiffer-Bechstein als Zeitzeuge auftritt. Die Hauptgeschichte der 2 ½ minütigen Passage ist, dass Helene Bechstein Adolf Hitler in die (Münchner) Gesellschaft einführt, ihm den nötigen gesellschaftlichen Schliff gibt und ihn sich sogar zum Sohn wünscht.[8] Im vorliegenden Sinnschritt werden, mit je unterschiedlichen Bausteinen, eine ganze Reihe von Nebengeschichten erzählt, in die der Zeitzeuge jeweils eingebunden ist. Drei davon skizziere ich kurz; der Text des Interviews wird dabei jeweils wiedergegeben.

Eine der Nebengeschichten wird zwischen dem Münchner Hotel „Bayerischer Hof", in dem die Bechsteins „standesgemäß" residierten, wenn sie in München waren, und deren Villa in Berlin aufgespannt. Den zeitlichen Rahmen schaffen Außenaufnahmen des Hotels aus dem Jahr 2001 und – nicht weniger befremdlich – eine Speisekarte für einen Empfang, den die Bechsteins im Jahre 1906 in Berlin geben. Das exquisite Menü wird von der Kamera abgefahren. Der Zeitzeuge erzählt über Hitler, den Helene Bechstein lehrte, Krebse zu essen: „Wenn ein großes Krebsessen war, wie die Schwiegermutter mir gesagt hat, dann hat er gesagt: „Gnädige Frau, ich weiß nicht wie man Krebse isst!" Dann hat sie gesagt, Sie sind mein Tischnachbar und gucken Sie, wie ich's mache und dann werden Sie's lernen."

Die (angeblichen?) Pläne Helene Bechsteins, Hitler und ihre Tochter zu verkuppeln, stellt die Stimme aus dem Off vor. Der Sprecher zitiert, ohne das zu sagen, aus der noch in den 1930er Jahren erschienenen Hitlerbiographie Konrad Heidens „Ich wollte, er wäre mein Sohn!" Parallel zum Off-Kommentar werden Bildquellen eingeblendet: die Limousine, die Hitler mit einem Bechstein-Kredit gekauft hat, ein Jugendbild Hitlers und ein Foto der Bechstein-Tochter. Es folgt die zweite Passage aus dem Zeitzeugeninterview, das sich vermutlich dem Gedächtnis der Zuschauer einbrennen wird: „Sie wollte ihre Tochter, dem Hitler, mit Hitler gerne vermählen. Aber das wurde nichts. Ich hatte meine Frau später mal gefragt, warum hast du Hitler nicht geheiratet. Da sagte sie, der konnte nicht küssen."

Eine mit anderen Mitteln erzählte Nebengeschichte stellt den Zeitzeugen Bechstein vor: Eingeblendet wird die Bauchbinde: „Rudolf Pfeiffer-Bechstein, geb.1921, Schwiegersohn Helene Bechsteins". Die Art, wie er ins Bild gesetzt wird (Totale, Aufnahme leicht von oben, vornehmes Ambiente) unterbindet die Anmutung von Dekadenz zumindest nicht.

8 Vgl. hierzu die zeitgenössischen Hitlerbiographien Konrad Heidens: ders.: Adolf Hitler - Das Leben eines Diktators - Das Zeitalter der Verantwortungslosigkeit, Zürich 1936, ders.: Adolf Hitler - Eine Biographie - Ein Mann gegen Europa, Zürich 1937; im Vergleich dazu aktuelle Biographien, z.B. von Joachim Fest, Sebastian Haffner oder Ian Kershaw.

Wie gering sowohl die „narrative" als auch die „inhaltsbezogene Triftigkeit" der historischen Narration dieser Sequenz ist, wird augenfällig, wenn man die unterschiedlichen Geschichten in Relation stellt. Die aus dem Off erzählte „Hauptgeschichte" und die mit Bildern und durch den Zeitzeugen erzählten Nebengeschichten sind nur auf der Oberfläche kohärent. Weder stehen die Archivalien (Speisekarte aus dem Jahr 1906; Filmdokument, das Hitler nicht zeigt; Bildquellen wie die Bechstein-Villa in Berlin, Fotos Hitlers, der Bechstein Tochter Lottie, der mit Bechstein-Geld finanzierten Limousine) für diese Aussage: Nie ist der junge Hitler in „guter Gesellschaft zu sehen, nie zusammen mit Helene Bechstein oder ihrer Tochter, noch ist der Zeitzeuge Zeuge für die durch Helene Bechstein erfolgende Einführung Hitlers in die Gesellschaft." (Rudolf Pfeiffer-Bechstein, 1921-2000). Er kann nämlich nur aus dem Hörensagen wiedergeben, was seine Schwiegermutter und seine verstorbene Frau ihm (vielleicht) erzählt haben.

Hausner weist zwar mit der Bauchbinde (Rudolf Pfeiffer-Bechstein, geboren 1921) darauf hin, dass Pfeiffer-Bechstein zur in Rede stehenden Vergangenheit erst wenige Jahre alt war. Er tut aber nichts dafür, dass diese Information beim Zuschauer auch wirklich ankommt. Im Gegenteil: Indem er seine Bilder entlang der von ihm gewählten Auszüge aus dem Interview mit seinem „falschen Zeitzeugen" gruppiert, bis hin zur Inszenierung des Satzes, dass Lottie Bechstein Hitler nicht geheiratet habe, weil dieser nicht küssen konnte (die Körpersprache des Zeitzeugen signalisiert: Hitler konnte nicht küssen – im Gegensatz zu ihm, Bechstein), schreibt Hausner dem „Zeitzeugen" die Rolle eines Gewährsmannes zu. Die Hypothese, dass dies auch für die Hauptgeschichte Geltung habe, wird nahe gelegt.

Analysen nach Haupt- und Nebengeschichten bilden – das sollten die Beispiele verdeutlichen – eine gute Grundlage, um Triftigkeiten zu überprüfen und Intentionen zu erschließen.

Analyse nach den Fokussierungen[9]

Es handelt sich hier um einen stärker geschichtstheoretisch fundierten Zugang. Der Ausgangspunkt ist die Einsicht, dass

- jede historische Narration Vergangenheitsbezüge enthält,
- nach erkennbaren Kriterien konstruiert ist,
- zumindest implizit auch Gegenwarts- und Zukunftsbezüge hergestellt werden.

Der jeweilige Autor kann ausgehend von seiner Fragestellung einzelne Fokussierungen akzentuieren bzw. den Zusammenhang zwischen den Fokussierungen stark machen. Die Analysen nach den Fokussierungen machen auch implizite und unbewusste Bezüge sichtbar. Deshalb schaffen derartige Analysen eine tragfähige Basis für weitere Untersuchungen: Ausgehend von der Bestandaufnahme können auf eine begründete Art und Weise Zusammenhänge sichtbar gemacht werden.

An zwei sehr unterschiedlichen Beispielen werden die Möglichkeiten solcher theoriefundierter Analysen verdeutlicht: Es handelt sich einmal um Guido Knopp, Die große Flucht, 2001 und dann um Bernd Dost in „Im Wartesaal des Todes – Schicksale von Zwangsarbeitern", 2002.

Im Sinnschritt „Ostpreußen" lässt Guido Knopp die Zeitzeugin Katharina Schmidt genau zwei Sätze sprechen: *„Da saßen wir beim Mittagessen und waren ahnungslos. Und dann ging es... haben wir das Radio eingestellt und dann hieß es Panzerspitzen vor Stolp, da fiel uns natürlich der Löffel aus der Hand."* Beim Hinweis auf das Radio wird das Bild eines Volksempfängers eingeschnitten, nach „Löffel aus der Hand" ein verwaistes Treppenhaus.

Was „den Löffel aus der Hand fallen" ließ, das hat die Stimme aus dem Off längst gesagt. Die Zeitzeugin, aufgenommen vor einer neutralen schwarzen Wand, illustriert nur, führt aber weder aus noch weiter. Die beiden Sätze, die in der Dokumentation aufgegriffen werden, enthalten weder **Vergangenheitsbezüge** noch **Bezüge zur aktuellen Gegenwart und Zukunft**; sie schildern weder Entwicklungen noch Veränderungen. Erst zusammengenommen mit dem aus dem Off Erzählten ergeben sie eine historische Narration.

Das „historische Wissen", vor allem die Deutungen des unsichtbaren Experten schaffen den **Kontext** der erzählten Geschichte. Das Filmteam „erlaubt" (durch seine Entscheidung für ausschließlich diese beiden Sätze) der Zeitzeugin nicht, der Sichtweise der Redaktion Substantielles hinzuzufügen.

Während in der analysierten Sequenz explizite **Gegenwartsbezüge** unterbleiben, werden implizite hergestellt: *Das Unrecht an den Deutschen* wird „endlich" ins Zentrum gerückt, dagegen wird „endlich" einmal

9 Es geht dabei um Vergangenheits- bzw. Gegenwarts-/Zukunftsbezüge und die gewählten Kontextualisierungen einschließlich ihrer medialen Präsentation. Vgl. Schreiber, Grundlegung in diesem Band.

auf *das Unrecht der Deutschen* nur ganz am Rande eingegangen.[10] Die Rolle, die den Zeitzeugen gegeben wird, unterstreicht diese impliziten Gegenwartsbezüge: Sie werden als Opfer dargestellt, ohne dass es Rahmenbedingungen und Hintergründe für ihr Leid gäbe. Sie wissen nicht, was ihnen geschieht, sind ausgeliefert, vollkommen unschuldig. Die Täter sind die Sowjets. Sie, ausschließlich sie, tragen Schuld. Durch die oben geschilderte Enthistorisierung der gewählten Zeitzeugen-Aussagen wird diese Interpretation unterstrichen. Die Zeitzeugen des Films kennen kein Vorher und kein Nachher; sie beschreiben ein über sie hereingebrochenes Jetzt.

Im Gegensatz zum Team Guido Knopps lässt Bernd Dost im Sinnabschnitt „Ukraine" in „Im Wartesaal des Todes – Schicksale von Zwangsarbeitern" seiner Zeitzeugin viel Zeit (gut 3 Minuten). Ihre ukrainische Muttersprache ist zu hören, die Übersetzung legt sich, ihren Tonfall aufgreifend, einfühlsam über die Originalsprache. Das Interview wird zu Hause, im Wohnzimmer der Zeitzeugin aufgenommen. Das beeindruckende Gesicht mit den traurigen Augen, die sich mit Tränen füllen, wird gekonnt in Szene gesetzt, ohne dabei, z.B. durch die Nahaufnahmen, allzu indiskret zu werden. Der Zuschauer ist der Zeitzeugin dennoch emotional sehr nahe. Bernd Dost und sein Kamerateam schaffen gleichsam eine Brücke in ihre Seele.

Listet man aber die **vergangenheitsbezogenen** Aussagen der Frau auf, kommen Zweifel: Kann ein damals ein- bis dreijähriges Kind sich nach mehr als 50 Jahren so klar an verschiedene Lager, an die dortigen Lebensabläufe erinnern? Kann die Frau aus eigener Erfahrung über Partisanentätigkeiten Jugendlicher im Lager Bremen berichten, über die Entdeckung und Ermordung von 18 Jugendlichen?

Auch in diesem so ganz anderen Film stößt die Zeugenschaft der Zeitzeugin also an Grenzen. Die Informationen, die die Frau in ihrer Rolle als Zeitzeugin weitergibt, muss sie, zumindest zum größten Teil, von „außen" erhalten haben.

Die historische Narration, die Bernd Dost (mit Hilfe seiner Zeitzeugin) **konstruiert**, beruht entscheidend auf den Emotionen und der Betroffenheit der Frau. Nirgends aber fragt er nach, woher die emotionalisierende Wirkung kommt – angesichts der Tatsache, dass ein Sich-selbst-Erinnern so gut wie ausgeschlossen ist. Der zweifellos virulente **Gegenwartsbezug** – der Film wurde im Jahr 2002 im Umfeld der Zwangsarbeiterentschädigung durch die Stiftung Erinnerung, Verantwortung, Zukunft gedreht – hätte die Auseinandersetzung mit „heißen Erinnerungen" im kommunikativen Gedächtnis, die weiter reichen als das selbst Erinnerliche, nicht ausschließen müssen.

***

Jeder der drei vorgestellten Analyseansätze erfordert im ersten Schritt eine exakte Bestandaufnahme. Was im Zentrum dieser so erhobenen Feststellungen steht, unterscheidet sich aber. Die formalen Analysen konzentrieren sich auf die Oberflächenstruktur der Filme; der „Baukasten", mit dem Filmemacher arbeiten wird sichtbar. Die Suche nach Haupt- und Nebengeschichten konzentriert sich auf explizite und implizite Deutungen und Sinnbildungen, die die Filmemacher vollziehen. Die Untersuchung nach Fokussierungen unterscheidet nach Vergangenheits- bzw. Gegenwarts-/Zukunftsbezug und betrachtet explizit die jeweiligen Narrationen über Vergangenes (=Geschichte(n)). Dieser Analyseansatz erfasst den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte am umfassendsten, und erlaubt die exaktesten Aussagen über die Rolle, die den Zeitzeugen im jeweiligen Sinnschritt zugewiesen wird.

Jeder Ansatz ist geeignet, tiefer liegende Strukturen zu erkennen und Stellen auszumachen, die einer Triftigkeitsprüfung unterzogen werden müssen. Kombinationen zwischen den Analyseansätzen sind möglich und nahe liegend, auch wenn Zeitmangel es vermutlich notwendig machen wird, sich einmal mehr auf die Oberflächenstruktur, das andere Mal mehr auf die Fokussierungen zu konzentrieren. Wenn Klassen sich öfter, dann aber jeweils ohne überdimensionierten Zeitaufwand, mit der Rolle der Zeitzeugen in Dokumentationen befassen, ermöglicht das den Schülern, sich ein „Methoden-Werkzeug" zu erarbeiten, das auch über die Filmanalyse hinaus von Bedeutung ist (vgl. Kapitel 4).

3. Blickwendung auf die Macher

3.1 Grundsätzliches

Dass Zeitzeugeninterviews Quelle und Darstellung zugleich sind, wurde u.a. im Einführungsbeitrag zu diesem Band[11] dargestellt. Quellenwert haben die vergangenen Erfahrungen, an die Zeitzeugen sich erinnern. Wie alle anderen Quellen auch sind die Erfahrun-

10 Die große Flucht wurde 2004, im Zuge der „Langen Nacht der Zeitgeschichte", wiederholt und 2006 (November und Dezember) in der Trilogie „Kinder der Flucht" im Genre eines Dokudramas weitergeführt.

11 Vgl. Schreiber, Einführung, S. 21-28 in diesem Band.

gen standort- und situationsgebunden und subjektabhängig.

In den Interviews werden die Erfahrungen ex post, im Abstand mehrerer Jahre, erzählt, nicht selten nach Jahrzehnten des Schweigens; deshalb haben wir es zugleich mit einer Darstellung über vergangene Erfahrungen zu tun. Das Interview geht in der Regel auf die Initiative eines Dritten zurück; dieser beeinflusst, z.B. mit der ihn leitenden Fragestellung, die Erzählung des Zeitzeugen mit.

Wenn ein Filmteam den Interviewer begleitet, nimmt die Außeneinwirkung auf die Erzählung des Zeitzeugen noch einmal zu. Kamera, Mikrophon, Licht können den Zeitzeugen irritieren; der technische Aufwand gibt seiner Aussage objektiv gesehen und subjektiv empfunden Gewicht und Bedeutung. Einfluss auf die erzählten Inhalte hat insbesondere aber die Tatsache, dass eine öffentliche Präsentation möglich ist. Viele Zeitzeugen haben Sorge, sich, ihre Familien und andere Mitbürger zu „belasten". Dies gilt paradoxerweise auch dann, wenn Unrechtsregime das Thema sind, oder wenn die Täter/Akteure hinter Maßnahmen benannt werden sollen, die Unrecht waren oder von den Zeitzeugen als solches empfunden wurden.

Auf anderer Ebene Einfluss hat die Professionalität des In-Szene-Setzens. Die Verwendbarkeit z.B. in Ausstellungen, Dokufilmen, aber auch im Geschichtsunterricht oder in anderen Veranstaltungen der öffentlichen Geschichtskultur hängt davon ab.[12] Dabei geht es nicht nur darum, den hohen Standards Rechnung zu tragen, an die der medienverwöhnte Zuschauer heute gewohnt ist. Es geht auch um die Wirkung des vom Zeitzeugen Gesagten auf das Publikum: Jenseits der Inhaltlichkeit sind dafür die Orte, die für das Interview gewählt werden, von Bedeutung, der Hintergrund, vor dem der Interviewte bei der Aufnahme sitzt oder steht, die Kameraeinstellung, die Lichtführung, die Maßnahmen zur Sicherung der Tonqualität.

Ein weiteres entscheidendes Prinzip kommt bei der Nutzung von Zeitzeugeninterviews für Film und Ausstellung (und andere Veranstaltungen im Bereich der öffentlichen Geschichtskultur) hinzu: **Der eigentliche Urheber der historischen Narration des Filmes oder der Ausstellung sind Film- bzw. Ausstellungsmacher und ihre Teams.**

Sie reagieren auf Orientierungsbedürfnisse ihrer Zeit, auf die Erwartungen ihrer Rezipienten, auf die Vorgaben ihrer Auftraggeber und wollen bei all dem immer noch ihre eigene Handschrift verwirklichen, wollen in aller Regel etwas Neues, Gutes, Einmaliges schaffen. Im Idealfall kennen sie deshalb den Forschungskonsens wie den -dissens (der nicht selten erst in konkreten Details sichtbar wird), wissen um wichtige Forschungsdesiderate.

Filme- bzw. Ausstellungsmacher entscheiden, an welcher Stelle ihrer Gesamtnarration sie Zeitzeugen zu Wort kommen lassen. Sie entscheiden, ob die Zeitzeugen den jeweiligen Sinnschritt tragen oder illustrieren, ob sie längst Bekanntes wiederholen, Neues ansprechen, ob sie grundsätzlich Bekanntes konkret machen und damit den Besuchern nahe bringen, ob sie Lücken füllen, für die keine anderen Bilder/Exponate vorhanden sind, ob sie der Stimme aus dem Off weitere Autorität verleihen, ob sie die Gesamtnarration rhythmisieren, als Eyecatcher fungieren etc.

Nur mündige, kritische Rezipienten sind sich der Funktion der Filme- bzw. Ausstellungsmacher bewusst, zumal die „Gemachtheit" der Narrationen in aller Regel weder in Filmen noch in Ausstellungen sichtbar gemacht wird. Sie wird auch nur äußerst selten in museumspädagogischen oder medienpädagogischen Begleitprogrammen erwähnt. Über die Gründe kann man nur spekulieren: Denkbar wäre, dass den Verantwortlichen selbst der prinzipielle Konstruktcharakter jeder historischen Narration nicht klar genug vor Augen steht: Je weniger professionell sie für den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte ausgebildet sind, desto eher könnten sie von der Abbildbarkeit der einen Vergangenheit und der Eindeutigkeit der Re-Konstruktion ausgehen, und ihre Aufgaben damit in der Vermittlung der „richtigen" Geschichte sehen. Denkbar wäre auch, dass Ausstellungs-/Filmemacher wie Museums-/Medienpädagogen befürchten, die Wirkung ihrer Darstellung zu beeinträchtigen, wenn sie die Rezipienten hinter die Kulissen blicken lassen. Diese Sorge müssten aber eigentlich nur die haben, die mit Geschichte manipulieren bzw. legitimieren wollen, nicht aber die, die Orientierung ermöglichen, Aufklärung geben und Zusammenhänge bewusst machen wollen.

Wie dem auch sei: Weil im öffentlichen Umgang mit Vergangenheit/Geschichte auf die Prinzipien des historischen Denkens nicht hinreichend eingegangen wird, steht der Geschichtsunterricht als der Ort, an dem junge Menschen ihre Kompetenzen des historischen Denkens systematisch entwickeln sollen, in einer besonderen Verantwortung. Die Kompetenz, mit

12 Nicht selten können Passagen aus Interviews wegen der schlechten Ton- und/oder Bildqualität in Filmen und Ausstellungen nicht verwendet werden. – Für die Nutzung der Interviews für Forschungszwecke hat die technische Qualität der Aufzeichnung dagegen kaum Bedeutung.

Vergangenheit und Geschichte reflektiert und (selbst-)reflexiv umgehen zu können, entwickelt sich eben nicht von selbst. Bei der Förderung der Kompetenzentwicklung der nachwachsenden Generation kommt dem einzelnen Geschichtslehrer eine Verantwortung zu, die ihm niemand abnehmen kann!

Die Grundkompetenzen für das systematische historische Arbeiten aufzubauen (historische Frage-, Methoden-, Orientierungskompetenzen), ist ein langwieriges, schwieriges Geschäft, ebenso die Kompetenzen, die gewonnenen Einsichten auf den Begriff zu bringen und die Fülle vergangener Erfahrungen so zu systematisieren, dass sie historische Orientierung – innerhalb der Vergangenheit und für Gegenwart/Zukunft – erlauben (historische Sachkompetenzen). Die Aufgabe ist aber lösbar, besonders dann, wenn Lehrer und Schüler sich ihrer Bedeutung bewusst sind. Dass die Konzentration auf Zeitzeugen eine Möglichkeit ist, die Kompetenzorientierung des Geschichtsunterrichts auf einfache und motivierende Weise zu realisieren, will dieses Themenheft zeigen.

Die Fähigkeit zur De-Konstruktion historischer Filme und Ausstellungen kann u.a. dadurch gefördert werden, dass Schüler vorab über das Machen von Filmen und Ausstellungen nachdenken bzw. gar selbst einen Kurzfilm oder eine kleine Ausstellung mit Zeitzeugenanteilen planen und realisieren. Weil die De-Konstruktion die Gegenoperation zur Basisoperation der Re-Konstruktion ist, erleichtert das Wissen und die Erfahrung um das Machen von Filmen/Ausstellungen deren Analyse.

3.2 Die De-Konstruktionskompetenz durch Re-Konstruktionsaufgaben fördern

Ungeschnittene Interviews mit den Interview-Auszügen zu vergleichen, die in Zeitzeugenfilmen (vgl. DVD) oder Ausstellungen vorkommen, kann helfen, sich der Eingriffe bewusst zu werden, die bei der Erarbeitung von Filmen oder der Gestaltung von Ausstellungen erfolgen. Die Macher und ihre Teams werden so als die Urheber der historischen Narrationen bewusst. Es wird sichtbar, dass nicht die Zeitzeugen über den Film oder die Ausstellung entscheiden, sondern eben Drehbauchautor oder Regisseur und Kurator oder Gestalter.

Die Komplexität der Aufgabenstellung wird gesteigert, wenn die Schüler z.B. zur Fragestellung der Filmemacher weitere Passagen aus den Interviews auswählen und daraus ihren eigenen Film zusammenstellen. Die Programme für das Schneiden und Kompilieren von Filmen werden immer benutzerfreundlicher, so dass in jeder Klasse Schüler sind, die über diese Fähigkeiten verfügen. Die gute Einführung in die aktive Filmarbeit mit Klassen haben Erik Dobat und Sandra Walkhofer im Themenheft „Geschichte im Film" vorgelegt.[13]

Die Arbeit an Zeitzeugenfilmen ist allerdings erst dann sinnvoll, wenn die Schüler sich vorher bereits klar darüber geworden sind, dass Zeitzeugenaussagen untereinander und gegenüber anderer Quellen- und Literaturbefunde differieren können, dass Zeitzeugeninterviews immer zugleich Quelle und Darstellung sind. Dieses Themenheft bringt hierzu zahlreiche Hinweise.

Wer z.B. die Perspektivität der Interviews erkannt hat, wird sich auch bewusst, dass die Aufgabe, bestimmte Passagen aus den Gesamtinterviews auszuwählen, notwendig zu Engführungen und zum Festschreiben bestimmter Deutungen führen muss. – Wenn ein Arbeitsauftrag zeigt, dass verschiedene Schülergruppen unterschiedliche Passagen aus den Interviews auswählen würden, um einen Film zur selben Fragestellung zusammenzustellen, wird den Jugendlichen die Verantwortung, aber auch der Einfluss eines Filmemachers noch bewusster.

Zudem erfassen die Schüler die Bedeutung von Technik dann am besten, wenn sie selbst mit Bild-, Tonbearbeitungs- und Schneideprogrammen arbeiten. Kostenfreie Testversionen sind inzwischen über das Internet gut verfügbar.

Die Einsicht, dass Originalinterviews geschnitten, eventuell auf neue Weise zusammengefügt oder gar gegen die Erzählabsicht des Zeitzeugen in die Narration des Filmemachers eingebunden werden können, dient dem Verständnis des Konstruktcharakters historischer Narrationen; sie macht aber auch bewusst, wie wichtig „Triftigkeitsprüfungen" sind.

Schnittstellen im Zeitzeugenfilm stellen demzufolge Anhaltspunkte für die Auswahl der Stellen dar, die durch Vergleich mit der Historiographie/mit weiteren Interviews überprüft werden.

Filmische Möglichkeiten, um Schnitte der Interviews zu „verbergen", können entweder bei der Analyse fertiger Filme entdeckt oder selbst erarbeitet werden. Ein übliches Mittel ist, Schnittbilder einzufügen, z.B. von Händen, vom Raum, in dem das Interview geführt wird, von Dokumenten, und das (zusammengestückelte) Interview im Hintergrund weiterlaufen lassen. Die schwarze Wand, vor der das Team Guido Knopps die meisten der Zeitzeugeninterviews führt,

13 Walkshofer, S./Dobat, E.: Praktische Filmarbeit mit Schülern, in: Schreiber, W./Wenzl, A. (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenzen. Neuried 2006, S.122-129.

erleichtert den Bildschnitt und die „Rückkehr" ins Interview nach den Schnitten.

Wenn Schüler sich selbst als Filmemacher versuchen und sich bemühen, inhaltlich und narrativ triftige Darstellungen zu schaffen, verstärkt das die methodischen Kompetenzen ebenso wie historische Frage-, Orientierungs- und Sachkompetenzen. Das Ziel muss dabei nicht sofort der selbst gedrehte Film sein:

- Eine Aufgabenstellung wäre z.B. Ideen zu sammeln, welche Materialien mit Zeitzeugenaussagen kombiniert werden können, um Aussagen zu untermauern, zu verändern, in Frage zu stellen. – Diese Aufgabenstellung bietet sich an, wenn einzelne Stellen eines Films bei Analysen als problematisch erkannt worden sind und verbessert werden sollen.
- Eine andere Aufgabe wäre zu überlegen, wie festgestellte Mängel vermieden werden könnte: Wie z.B. ließe sich filmisch umsetzen, dass Helene Bechstein Hitler in die Gesellschaft einführte? Dass es dafür keine Zeitzeugen mehr gibt und auch kaum Bildquellen, macht diese Aufgabe zur Herausforderung.
- Aus dem „Fluchtfilm" könnte die Frage abgeleitet werden, wie Leid, das durch Deutsche zugefügt, und Leid, das Deutsche erfahren haben, so dargestellt werden könnte, dass die Zusammenhänge erkennbar bleiben, es aber nicht aufgerechnet wird.
- Eine Grundsatzdiskussion könnte geführt werden über die Frage, ob es sinnvoll ist, mit „Zeitzeugen zu arbeiten", die nicht auf eigene Erfahrungen zurückgreifen können, sondern „nur" auf Erzählungen der Betroffenen.

Dass manche Klassen den Schritt wagen, selbst Zeitzeugen-Filme zu drehen, zeigt ebenfalls die DVD. Die Auszüge aus Schülerarbeiten belegen, dass den Fähigkeiten und der Kreativität der Schüler Einiges zuzutrauen ist. Bevor die Schüler beginnen, ein erstes Treatment zu schreiben, sollten sie die filmischen Gattungen kennen, in denen Zeitzeugen vorkommen können:

- Zeitzeugengespräche in ungeschnittener und geschnittener Form,
- Zeitzeugenfilme, bei denen der Regisseur auf Kommentare aus dem Off ganz verzichtet und durch das Aneinanderreihen von Zeitzeugenaussagen eine neue Geschichte erzählt,
- Zeitzeugenportraits, die kompilieren (Bild-, Text-, Filmquellen, aktuelle Aufnahmen historischer Orte, Elemente von Dokudramen, Auszüge aus Spielfilmen, Interviews mit Nicht-Zeitzeugen (Historikern und anderen Experten) etc.),
- zeitgeschichtliche Dokufilme, die u.a. mit Zeitzeugeninterviews arbeiten,
- Dokudramen und historische Spielfilme, die Lebensgeschichten, Ereignisse und Erfahrungen nachgestalten, mit unterschiedlichem Freiraum für den Filmemacher.

4. Zeitzeugen-Interviews in Ausstellungen

Medienstationen gehören inzwischen ganz selbstverständlich zu historischen Ausstellungen. In zeitgeschichtlichen Ausstellungen ist es ebenso selbstverständlich, dass darauf Zeitzeugen zu hören und/oder zu sehen sind.

Meist handelt es sich um Auszüge aus Interviews, die von Historikern geführt worden sind. Dabei kommt es durchaus vor, dass das Team, das für die Aufzeichnungen zuständig war, nicht so professionell agiert wie das z.B. bei den Aufzeichnungen der Fall ist, die in den Datenbanken der Film- und Fernsehgesellschaften liegen. Ausstellungsmacher haben deshalb nicht selten mit der Bild- und Tonqualität der ihnen zur Verfügung stehenden Aufzeichnungen zu kämpfen. Manche spannende Interviewpassage kann aus technischen Gründen nicht gezeigt werden.

Weil in Ausstellungen immer nur Auszüge aus Interviews verwendet werden können, ist alles, was zur Auswahl von Szenen aus Interviews für Filme gesagt wurde, auch hier von Bedeutung (vgl. Kapitel 3). Ausstellungsspezifisch ist die Form der Einbindung: Lange Tradition haben die Hörstationen. Zum Teil werden ganze Räume für Hörstationen reserviert (vgl. Jüdisches Museum Berlin), zum Teil sind die Hörstationen in Nischen eingebaut und erlauben den Besuchern so, sich zurückzuziehen (Ort der Informationen, im Denkmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin), zum Teil sind sie an einen Randbereich des Ausstellungsraumes verlagert (Holocaust Memorial Center, Budapest)[14], zum Teil korrespondieren die Hörstationen mit Exponaten, wobei die Exponate die Auswahl aus den Interviews steuern können (NS-Gedenkstätte Flossenbürg, Abteilung Häftlinge) oder die Interviews die Zuordnung der Exponate (Wewelsburg, Abteilung Häftlinge).

Neben Hörstationen kommen in Ausstellungen Medienstationen mit videographierten Interviews zur Verwendung. Zum Standard geworden ist, dass die Besucher einige Interview-Auszüge zur Auswahl haben, die sie anhören können (vgl. NS-Gedenkstätte Neuengamme).

Die Möglichkeiten der individuellen Auswahl steigern sich, wenn Audioguides zum Einsatz kommen. An der KZ-Gedenkstätte Dachau z.B. können an einzelnen Stationen des Freigeländes und der Ausstellung Auszüge aus Zeitzeugen-Interviews angerufen werden, jeweils in der Originalsprache oder in deutscher Übersetzung.

Um die Funktion der Zeitzeugeninterviews innerhalb der Ausstellung erfassen zu können, lassen sich die in Kapitel 2 dargestellten Analyseformen adaptieren. Wie der historische Film wird die Ausstellung als historische Narration aufgefasst, weil der Ausstellungsmacher auf medienspezifische Art und Weise die ihn leitende Fragestellung beantwortet. Auch bei Ausstellungen ist es möglich, die Struktur von Teil-Narrationen zu untersuchen. Die Sinnschritte entsprechen Abteilungen oder Unterabteilungen. Auch hier gilt, dass die formale Bestandaufnahme zu den Bausteinen der Narrationen, in die die Zeitzeugen-Interviews eingebunden sind (vgl. 2.1), eine gute Grundlage bildet, um die Rolle zu erschließen, die der Ausstellungsmacher den Interviews zuweist. Die Frage nach den Haupt- und Nebengeschichten, die in einzelnen Räumen/Abteilungen der Ausstellung erzählt werden, speziell nach den Geschichten, an denen die Zeitzeugen-Interviews beteiligt sind (2.2), wendet den Blick auf die in der Ausstellung erfolgenden vergangenheitsbezogenen Deutungen und gegenwarts-/zukunftsbezogenen Sinnbildungen. Nach Fokussierungen kann man sowohl bezogen auf die Ausstellung als auch bezogen auf die ausgewählten Interviewpassagen fragen (vgl. 2.3). Besonders wenn – wie auf Audioguides zunehmend üblich – ein gestaffeltes Informationsangebot gemacht wird, können die Erfahrungen und Darstellungen der Zeitzeugen die Aussagen der Ausstellungsmacher nicht nur bestätigen, sondern auch erweitern oder sogar brechen.

Ziel dieser kurzen Hinweise war zu verdeutlichen, dass die am Beispiel Film vorgestellten Analyseansätze auch auf die De-Konstruktion des Umgangs mit Zeitzeugen in Ausstellungen angewandt werden können. Allerdings müssen die Analysekriterien erweitert und angepasst werden. Ausstellungsspezifische Analysekriterien für die Bestandaufnahme finden sich u.a. auf der Homepage eines von Studierenden der Universitäten Eichstätt und Budapest durchgeführten De-Konstruktions-Projekts: www.museumsvergleich-holocaust.eu. „Architektur" wäre ein Beispiel für einen museums- und ausstellungsspezifischen Aspekt. Damit ist nicht die Ausstellungsarchitektur und -gestaltung gemeint, sondern die Museumsarchitektur. Eine historische Ausstellung am originalen Ort erlaubt es z.B., sich sozusagen „verortet" auf die Erfahrungen der Zeitzeugen zu beziehen. Die Fokussierung auf Vergangenes bietet sich hier an. Eine Fokussierung auch auf Gegenwart/Zukunft liegt dagegen z.B. in KZ-Gedenkstätten an den für das Erinnern und Gedenken vorgesehenen Plätzen nahe: Hier böte es sich an, Ausschnitte aus Zeitzeugeninterviews zu wählen, die Botschaften an die nächsten Generationen enthalten oder „Verzeihen" thematisieren, die Tatsache z.B., dass Verzeihung für einzelne Holocaust-Überlebende möglich ist, für andere dagegen nicht.

Noch völlig unüblich für KZ-Gedenkstätten ist, als Zeitzeugen auch diejenigen anzuerkennen, die das KZ „von außen" gesehen haben. Um als Nachgeborener zu verstehen, wie und warum Nationalsozialismus funktionierte, wäre aber gerade auch diese Perspektive wichtig. Im Sinne der in Kapitel 3 vorgestellten Re-Konstruktionsbeispiele könnten Schüler z.B. den Auftrag erhalten, Interviews mit den Nicht-Opfern, die sich auch als Nicht-Täter fühlen, zu führen und zu erfragen, wie sie das System KZ bzw. das konkrete KZ vor Ort wahrgenommen haben. Daraus wären dann Ausschnitte auszuwählen und zu überlegen, an welchen Stellen der Gedenkstätten-Ausstellung oder des Freigeländes die Schüler sich warum einen Einsatz der Interviews vorstellen könnten.

Daran anschließend will ich zum Schluss nur noch auf die Möglichkeit verweisen, die Zeitzeugenarbeit in Rahmenprogramme[15] zu zeitgeschichtlichen Ausstellungen einzubinden. Eine sowohl für den Geschichtsunterricht als auch für die Ausstellungsarbeit ertragreiche Form ist, Rechercheprojekte von Schülern und Zeitzeugenarbeit im Umfeld von Ausstellungen zu verknüpfen. Die vier folgenden Beispiele beziehen sich auf den Geschichtstag des Landkreises Mühldorf zum Thema „Lebenslinien. Der Landkreis Mühldorf im Nationalsozialismus. Im Gespräch mit Zeitzeugen und Historikern". Dieser an die Bevölkerung des Landkreises adressierte Tag soll zugleich auf die Landkreismuseen hinweisen. In vier Sektionen werden „Lebenslinien" betrachtet. Kurz werden Schülerprojekte skizziert, die Zeitzeugenarbeit mit einschließen.

14 Zu den bislang aufgeführten Beispielen vgl. www.museumsvergleich-holocaust.eu, Rubrik Interaktive Medien.

15 Zu Rahmenprogrammen vgl. u.a. Schreiber, W./Lehmann, K./Unger, S./Zabold, S.: Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher – ein Handbuch, Neuried 2004.

Sektion Schule:
Auf der Grundlage von NS-Literatur über „guten Unterricht" von bislang noch nicht ausgestellten Materialien des Schulmuseums des Landkreise re-konstruieren Schüler den Schulalltag im Nationalsozialismus:

Ihre Vorstellung präsentieren sie Zeitzeugen, die den Nationalsozialismus als Lehrer oder Schüler erlebt haben. Daraus entwickeln die Schüler Vorschläge für eine Abteilung „Schule im Nationalsozialismus".

Sektion Kriegserfahrungen:
Die Klöster Gars, Au und Ramsau wurden während des Krieges als Lazarette genutzt. Dazu haben sich vielfältige Archivalien erhalten – neben den NS-Akten auch die Klosterchroniken. Frauen der Region, die im Lazarett arbeiteten, Soldaten, die dort gepflegt wurden, Nonnen der Klöster können noch als Zeitzeugen berichten.

Die Aufgabe der Schüler ist, auf der Grundlage der Informationen von Zeitzeugen und Archivgut die kleine Ausstellung zu Klostergeschichte im Keller des Klosters Au, die u.a. das Lazarett thematisiert, zu erweitern und umzugestalten.

Sektion Zwangsarbeit:
Ausländische Zwangsarbeiter und Deutsche Arbeitskräfte in der „Sprengchemie"

Zwei Museen des Landkreises (Stadtmuseum Waldkraiburg, Bunkermuseum Waldkraiburg) thematisieren dieses NS Rüstungswerk.

Die ausländischen Zwangsarbeiter werden dabei nicht oder nur am Rande angesprochen. Die Aufgabe einer Schülergruppe ist, mit einem Videoanalyseprogramm aus videographiert vorliegenden Zeitzeugengesprächen die Informationen zu den ausländischen Zwangsarbeitern zusammenzustellen. Weil die Hinweise noch Vieles offen lassen, besteht eine weitere Aufgabe darin, Fragen an Historiker zu erarbeiten. Eine weitere Schülergruppe führt ein Experteninterview.

Eine letzte Schülergruppe erarbeitet ein museumspädagogisches Programm, das die neuen Erkenntnisse, die die Klasse gewonnen hat, an die Darstellungen in den beiden Museen andockt.

Sektion Volksgemeinschaft:
Kraft durch Freude:

Die Schüler suchen im Zeitungsarchiv nach Artikeln über „KDF"-Aktionen im Landkreis. Im Anschluss daran erarbeiten sie einen Aufruf, den sie über die Presse verteilen, mit der Bitte an Zeitzeugen, zum Geschichtstag Bilder und andere Unterlagen zu KdF-Reisen, zum Volkswagenprojekt, zu anderen KdF-Aktionen mitzubringen und sie ggf. dem Kreismuseum zur Verfügung zu stellen.

Unterstützt von der Leiterin des Kreismuseums erarbeiten die Schüler Leitfragen an die Zeitzeugen, die eine erste Aufnahme der von ihnen zur Verfügung gestellten Exponate in das Inventar des Kreismuseums erlauben. Sie nehmen beim Geschichtstag dann die Exponate auf, notieren die Adressen der Zeitzeugen, führen später Interviews mit den Zeitzeugen.

5. Resümee

Den Umgang mit Zeitzeugen in Filmen und Ausstellungen zu analysieren, zu beurteilen, sich Gedanken für eine Optimierung zu machen, ist eine Aufgabe, der sich Schule stellen muss. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft dazu sollte zu einer Kompetenz werden, über die Schüler (auf jeden Fall Schulabgänger) verfügen, und sie kann, angesichts der vielen didaktisch-methodischen Möglichkeiten, die es gibt, zu einem selbstverständlichen Bestand historischer Schülerkompetenzen werden.

Literaturverzeichnis

Benz, Wolfgang: Zeitgeschichte und Fernsehen, in: Studienkreis Rundfunk und Geschichte 12 (1986), S. 41-54.

Bösch, Frank: Historikerersatz oder Quelle? Geschichte lernen Heft 76, 2000, S. 62-65.

Bösch, Frank: Das „Dritte Reich" ferngesehen. Geschichtsvermittlung in der historischen Dokumentation, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, (1999), S. 204-220.

Drews, Albert (Hg.): Zeitgeschichte als TV- Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm. Protokoll einer Tagung an der Evangelischen Akademie Loccum vom 13.-15. Juli 2007. Rehburg-Loccum: Protokollstelle der Evangelischen Akademie Loccum 2008.

Dmytrasz, Barbara/Oehl, Friedrich (Bearbeiter): Der letzte Zeitzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage, Wien 2005.

Heiden, Konrad: Adolf Hitler - Das Leben eines Diktators - Das Zeitalter der Verantwortungslosigkeit, Zürich 1936.

Heiden, Konrad: Adolf Hitler - Eine Biographie - Ein Mann gegen Europa, Zürich 1937.

Hockerts, Hans Günter: Zugänge zur Zeitgeschichte: Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (B 28/2001), S. 15-30.

Rother, Rainer (Hg.): Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino, Berlin 1991

Schöner, Alexander/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Schulbücher analysieren: Grundlagen – Methoden – Praxis, Neuried 2009, in Vorbereitung.

Schreiber, Waltraud/Lehmann, Katja/ Unger, Simone/ Zabold, Stefanie: Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher – ein Handbuch, Neuried 2004.

Schreiber, Waltraud: Bestandsaufnahme zum Film. Der letzte Zeitzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage, in: Dmytrasz, B./Oehl, Friedrich (Bearbeiter): Der letzte Zeitzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage, Wien 2005, S. 40-48.

Schreiber, Waltraud: Zeitzeugenportraits im historischen Dokumentarfilm, in: Dmytrasz, Barbara/ Oehl, Friedrich (Bearbeiter): Der letzte Zeitzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage, Wien 2005, S. 34-39.

Schreiber, Waltraud/Wenzl, Anna (Hgg): Geschichte im Film – Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz, Neuried 2006.

Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in: Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S.194-235.

Schreiber, Waltraud/Gruner, Carola (Hgg.) unter Mitarbeit von Labhardt, Robert: Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: „Wende 1989/1990" (Kompetenzen. Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd.3), Neuried 2009, in Vorbereitung.

Walkshofer, Sandra/Dobat, Erik: Praktische Filmarbeit mit Schülern, in: Schreiber, W./Wenzl, A. (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenzen. Neuried, 2006, S.122-129.

www.museumsvergleich-holocaust.eu, Rubrik Interaktive Medien.

Das Medienprojekt: „Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage"

Barbara Dmytrasz und Friedrich Öhl

Dieses 2006 mit dem Erasmus EuroMedia Award ausgezeichnete Medienprojekt ist dem österreichischen Widerstandskämpfer Carl Szokoll gewidmet. Im Zentrum stehen der Zeitzeugenfilm des ORF[1] und dessen auf das Ziel der Förderung historisch-politischer Kompetenzen ausgerichtete Erschließung im Geschichtsunterricht. Die Wiener Arbeitsgruppe des Projekts „Fuer Geschichtsbewusstsein" hat das Projekt didaktisch vor- und aufbereitet. Unter anderem wurde ein 70-seitiges Begleitheft erarbeitet,[2] das zusammen mit dem Video das Medienpaket bildet, das vom Wiener Bürgermeister Dr. Michael Häupl an alle Wiener Schulen als der Beitrag der Stadt Wien zum Gedenkjahr 2005 verteilt wurde und seither sowohl in der LeherInnenfortbildung als auch im Unterricht eingesetzt wird.[3]

Mit einem Zeitzeugengespräch mit Carl Szokoll im Rahmen einer LehrerInnenfortbildungsveranstaltung für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung des Pädagogischen Institutes begann 2002 die Zusammenarbeit mit Dr. Peter Dusek, dem Leiter des ORF-Archivs. Zwei dieser Gespräche, die jeweils von Barbara Dmytrasz moderiert wurden und vor einer zahlreichen Zuhörerschaft, bestehend aus Wiener LehrerInnen und Schülern stattfanden, wurden vom ORF aufgezeichnet. Sie bildeten, zusammen mit einem von Peter Dusek geführten Nachinterview mit Carl Szokoll, die Basis für die Fernsehproduktion.

1 Die Fernsehsendung „Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage" von Peter Dusek und Georg Madeja wurde erstmals 2005 in 3SAT und im ORF ausgestrahlt und ist bereits mehrfach wiederholt worden.

2 Dmytrasz, B./Oehl, F. (Bearbeiter): Der letzte Zeitzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage, hgg. vom Presse- und Informationsdienst der Stadt Wien, Wien 2005.

3 Der ORF berichtete in einer Informationssendung am Sonntag 17. April 2005 um 19 Uhr über den Unterrichtseinsatz des Medienpaketes. Gefilmt wurden 2 Stunden des Geschichtsunterrichts der 8b (12. Schulstufe, Maturaklasse) und Interviews mit SchülerInnen und der Lehrerin Barbara Dmytrasz.

Zur Person CARL SZOKOLL (1915–2004)[4]

Carl Szokoll und seine Mitstreiter haben mit ihrem mutigen Handeln in den letzten Tagen des Zweiten Weltkriegs der von Bomben schwer gezeichneten Stadt Wien einen Häuserkampf und eine viel weiter gehende Zerstörung erspart. Szokoll war die Zentrale des militärischen Widerstandes im Festungsbereich Wien, der sich dem Zerstörungsbefehl Adolf Hitlers widersetzte. Obwohl der Plan der „Operation Radetzky" verraten wurde und drei österreichische Offiziere der Wehrmacht noch am 8. April 1945 hingerichtet wurden, überzeugte Carl Szokoll den Stab der 3. ukrainischen Front, die Westumgehung Wiens fortzuführen: „Am 13. April war Wien im Zusammenwirken der Roten Armee mit dem österreichischen Widerstand und der Wiener Bevölkerung frei" schrieb Carl Szokoll nicht ohne Stolz in seinem 2001 erschienenen autobiografischen Buch „Die Rettung Wiens 1945"[5]. Die „Operation Radetzky" war nicht seine erste Widerstandshandlung.

Er war auch einer der Verantwortlichen in Wien für die „Operation Walküre" der Widerstandsgruppe um Graf Stauffenberg. Unter seiner Leitung wurden die Spitzen der Wiener Nationalsozialisten verhaftet, bis das Scheitern des Attentats vom 20. Juli bekannt wurde. Die folgende Abrechnung der Nazis überlebte Szokoll wie durch ein Wunder.

Nach dem Krieg wechselte Carl Szokoll ins Filmgeschäft. Er produzierte zwei der berühmtesten österreichischen Anti-Kriegsfilme: „Die letzte Brücke" mit Maria Schell in der Regie Helmut Käutners wurde 1954 mit dem David O. Selznick-Preis, einem der renommiertesten US-Filmpreise ausgezeichnet, ebenso wie der folgende Film „Der letzte Akt" mit Oscar Werner in der Regie von G.W. Pabst im Jahr 1955. 1995

4 Das Kapitel zu Cark Szokoll beruht auf Texten aus dem didaktischen Begleitband (Dmytrazs/Oehl, Szokoll, 2005).

5 Carl Szokoll: Die Rettung Wiens 1945. Mein Leben, mein Anteil an der Verschwörung gegen Hitler und an der Befreiung Österreichs, Molden 2001.

wurde er mit dem Ehrenring der Stadt Wien ausgezeichnet und am 2. Juni 2003 im Wiener Rathaus zum „Bürger von Wien" ernannt, eine der höchsten Auszeichnungen, die die Stadt vergibt.

Orientierung in der Gegenwart – was bedeutet militärischer Widerstand heute?[6]

Carl Szokolls Widerstandsaktionen innerhalb des militärischen Systems der deutschen Wehrmacht – seine Teilnahme an der Operation „Walküre" und seine Operation „Radetzky" – werfen auch für die Gegenwart wichtige Fragestellungen auf. Daher geht es bei diesen Themen auch um Orientierung in der Gegenwart für die Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert. Eine nahe liegende Frage ist die nach dem Stellenwert, den der militärische Widerstand heute in der Traditionspflege des österreichischen Bundesheers hat. Der zweite Blick zeigt, dass es bei der Diskussion um den Umgang mit österreichischen Widerständlern auch um Orientierung in einem größeren Horizont geht, nämlich um die Auseinandersetzung Österreichs mit seiner Rolle im Nationalsozialismus und mit dem Stand seiner Vergangenheitsbewältigung.

Carl Szokoll geht im Video nur wenig darauf ein, wie er nach 1945 in militärischen Kreisen behandelt wurde, aber aus seinen spärlichen Äußerungen hört man doch die Enttäuschung heraus, dass er in Österreich „geschnitten" wurde und bis zu seinem Tod Drohbriefe bekam. Der Umgang mit dem Treueeid, der auch für Szokoll selbst ein Problem bedeutete, wurde und wird in militärischen Kreisen in Österreich noch immer anders gesehen, als es sich in Deutschland inzwischen durchgesetzt hat.

Carl Szokoll hatte eigentlich keine militärische Karriere angestrebt; er konnte sich aber gegenüber seinem Vater nicht durchsetzen. Im Dritten Reich nutzte er seine Position dann dazu, Widerstand im System zu üben, wahrscheinlich hat auch seine Beziehung zu einer Halbjüdin, die von den Eltern vehement abgelehnt wurde, die er dann nach dem Krieg heiratete, zu seiner regimekritischen Haltung beigetragen. Gerade der aktive Widerstand von innen heraus schien Erfolg versprechend, denn durch genaue militärische Kenntnisse konnte das System auch wirklich getroffen werden. Und wenn auch die Operation Walküre fehlgeschlagen ist, aus verschiedenen Gründen, der von Szokoll im Video genannte – „Offiziere sind keine Revolutionäre" – ist nur einer davon, ist mit der Aktion Radetzky doch weitgehend die von den Nationalsozialisten angeordnete Zerstörung Wiens vor dem Einmarsch der Sowjets verhindert und die Verkürzung des Kampfes um Wien erreicht worden.

Die Zahl der Österreicher, die innerhalb des Militärs Widerstand geleistet hatten, ist gering und die bekanntesten österreichischen Widerstandskämpfer, wie zum Beispiel der im Zusammenhang mit dem Stauffenberg- Attentat hingerichtete Robert Bernardis, finden innerhalb des österreichischen Militärs immer noch nicht die entsprechende Würdigung.[7] Zwar ist es im Sommer 2004 zu Diskussionen über eine entsprechende Anerkennung gekommen – vielleicht eine Folge der Ausstellung zum 20. Juli in Österreich im Heeresgeschichtlichen Museum –, doch es war keine Einigung zwischen den politischen Parteien über die Benennung einer Kaserne nach Bernardis möglich: Auf der einen Seite standen ÖVP und FPÖ, die formale Begründungen ins Treffen führten, und auf der anderen Seite SPÖ und Grüne, die für die Benennung einer Kaserne nach Robert Bernardis eintraten. Was jedoch erfolgte, ist die Errichtung eines Denkmals für Robert Bernadis an der Heeresunteroffiziersakademie in Enns, bei dessen Enthüllung Bundespräsident Dr. Heinz Fischer am 11. Oktober 2004 die Verdienste des militärischen Widerstands in Österreich würdigte und zur Errichtung des Denkmals die Worte sprach: „Spät, aber nicht zu spät."

Ganz anders ist die Situation in Deutschland, wo gerade das Andenken an den 20. Juli und an Graf von Stauffenberg für das Selbstverständnis und die Traditionspflege der deutschen Bundeswehr eine große Rolle spielt. Was ist in Österreich so anders verlaufen? Da ist einmal die Moskauer Deklaration der Alliierten von 1943, die Österreich zum ersten Opfer Hitlers erklärt, zugleich aber verlangt, dass die österreichische Bevölkerung auch einen eigenständigen Beitrag zu ihrer Befreiung leisten müsste. Damit sollte Widerstand in einem größeren Ausmaß entfacht werden. Vermutlich werden aber nur wenige Menschen in Öster-

6 Nach: Ecker, I.: Orientierung in der Gegenwart – was bedeutet militärischer Widerstand heute?, in: Dmytrazs/Oehl, Szokoll, 2005, S. 22-24.

7 Vgl. dazu: Gedächtnis und Gegenwart, Informationen zur Politischen Bildung 20 (2004); Szokoll, Rettung Wiens, 2001; Rauchensteiner, M. (Hg.): Tyrannenmord. Begleitband zur Sonderausstellung im Heeresgeschichtlichen Museum, Wien 2004; vgl. auch die Hinweise zu Szokoll in: Jedlicka, L.: Der 20. Juli 1944 in Österreich, Wien u.a. 1965, S. 16 und zu Trautenberg, ebd., S. 81.

reich während des Krieges überhaupt etwas von dieser Deklaration gehört haben. Umso stärker wurde sie nach 1945 benutzt und das offizielle Nachkriegs-Österreich hat den Mythos vom unschuldigen Opfer sehr gepflegt. Keineswegs übersehen werden darf aber, dass ungefähr 12.000 Österreicher, die im Widerstand gegen das nationalsozialistische Regime ums Leben gekommen sind, sehr wohl für den in der Moskauer Deklaration geforderten Beitrag stehen.

Der Widerspruch zwischen den mutigen Menschen, die ihr Leben für Österreich geopfert haben, und dem bequemen Opfermythos, den man sich nach 1945 zurechtgelegt hatte, trat an manchen Stellen auch sehr offen zutage: Beispielsweise ist im so genannten Rot-Weiß-Rot-Buch, 1946 von der Bundesregierung herausgegeben, vom ungeheuren Zwang die Rede, mit dem Österreicher in „die deutsche Kriegsmaschine hineingepresst wurden".[8] Widerstand wird hier nicht thematisiert.

Zugleich sammelten sich viele zurückgekommene österreichische ehemalige Soldaten der deutschen Wehrmacht im österreichischen Kameradschaftsbund und betonten, dass „die soldatische Pflichterfüllung unabhängig von der jeweiligen ideologischen Ausrichtung bestehe".[9] Die Bezeichnung „Eidbewahrer" wurde üblich. Der militärische Widerstand wird hier also als Eidbruch, als Treubruch gedeutet.

Ganz anders die Situation in Deutschland: Von Anfang an wurde klargestellt, dass die Nationalsozialisten Eid und Gehorsamspflicht missbraucht haben. Jeder Traditionsbezug von der im Zuge des Kalten Kriegs aufgebauten Bundeswehr zur nationalsozialistischen deutschen Wehrmacht unterblieb. Stattdessen beruft sich die Bundeswehr in ihrem Selbstbild explizit auf die Männer des 20. Juli; konsequenterweise arbeiteten drei aus dem Umkreis der Widerstandsbewegung stammende Personen am militärischen Wiederaufbau mit. Zudem: Jeder Offizier, der die Aufnahme in die deutsche Bundeswehr anstrebte, musste auf einem Fragebogen die Ereignisse des 20. Juli schriftlich bewerten. Das heißt, der Widerstand gegen das nationalsozialistische Regime wurde zu einem identitätsstiftenden Merkmal beim Aufbau der deutschen Bundeswehr.

In Österreich gab es trotz Verbotsgesetz 1945, das allerdings 1947 gemildert worden war, und den Auflagen des Staatsvertrages 1955 genügend ehemalige Mitglieder von NS-Vereinigungen in den Reihen des Bundesheers. Mit dem Amnestiegesetz von 1957 waren für ehemalige Wehrmachtsoffiziere alle Restriktionen gefallen, sogar ehemalige Offiziere der Waffen-SS wurden in das Bundesheer aufgenommen. Die so genannten Eidbewahrer hatten bei den Offizieren eine Monopolstellung und Menschen, die im Widerstand ihr Leben riskiert hatten, wie Carl Szokoll und Erwin Lahousen, wurden subtil geächtet. Versuche, den in militärischen Diensten gestandenen Widerstandskämpfern ein ehrendes Andenken zu setzen – zum Beispiel die Initiative des ÖVP-Verteidigungsministers Georg Prader, eine Kaserne in Wien nach den hingerichteten Offizieren bei der Operation Radetzky „Biedermann- Huth-Raschke-Kaserne" zu benennen – schlugen mehrfach fehl. Soldatischer Widerstand gegen Hitler wurde immer noch als Eidbruch gesehen, das Thema an sich verdrängt und tabuisiert. Nur langsam setzten die Initiativen sich durch, mit der Bezeichnung von Kasernen an Offiziere, die im militärischen Widerstand ihr Leben verloren haben, zu erinnern.

Erst im Zusammenhang mit dem 60. Jahrestag des 20. Juli fand mit den schon oben erwähnten Diskussionen des Sommers 2004 erstmalig eine wirklich öffentliche Auseinandersetzung mit dem Thema Widerstand und vor allem dem öffentlichen Umgang damit statt. Vermutlich waren dafür die gezeigten Fernsehdokumentationen und -spielfilme ebenso von Bedeutung wie die Ausstellung über den 20. Juli 1944 und den militärischen Widerstand im Heeresgeschichtlichen Museum im Wiener Arsenal. Die nachfolgenden Diskussionen haben gezeigt, dass das Gedenkjahr doch einiges an Neuorientierung in Bezug auf den österreichischen Widerstand in der österreichischen Innenpolitik bewirkt hat. So ließ z.B. am 4. April 2005 Wirtschaftsminister Dr. Martin Bartenstein zu Ehren des österreichischen Widerstandskämpfers Carl Szokoll eine Gedenktafel an seiner ehemaligen Dienststelle, dem heutigen Wirtschaftsministerium, anbringen. Der Hof der Rossauerkaserne wurde am 25. August 2005, am ersten Todestag Szokolls, von Verteidigungsminister Dr. Günther Platter in Carl-Szokoll-Hof umbenannt.

Für junge Österreicher kann die Frage gestellt werden,

- wie sie sich in ihrem Land den Umgang mit der Erinnerung an Männer wie Carl Szokoll wünschen und wie sie das begründen,
- wie sie den Opfermythos und seine Funktion für die Entwicklung Nachkriegs-Österreichs beurteilen und bewerten.

8 Sieben Tage – sieben Jahre, in: Neues Österreich, 2. April 1952.

9 Trauttenberg, H.: Die Rezeption des militärischen Widerstands im Bundesheer der Zweiten Republik, in: Rauchensteiner, Tyrannenmord, 2004, S. 78.

Ggf. kann von einem Vergleich mit der Bundesrepublik ausgegangen werden; möglich ist auch der Vergleich mit der Vergangenheitsbewältigung in anderen Nachfolgestaaten von Unrechtsregimen.

Damit Schüler sich mit solchen für ihre Orientierung bedeutsamen Fragen auseinandersetzen können, müssen sie einmal über Vorwissen zum Widerstand im Nationalsozialismus verfügen, dann aber auch Einsichten darüber haben, wie unterschiedlich man mit Vergangenem umgehen kann, wie sich die Geschichten unterscheiden können, die von verschiedenen Menschen zu denselben Vergangenheiten re-konstruiert werden. Dazu kommt, dass sie an konkreten Beispielen wissen sollen, wie sich die Bedeutungen unterscheiden können, die der Geschichte für die „Zeit danach" zugewiesen werden.

Die Auseinandersetzung mit Zeitzeugen kann für diese Kenntnisse und Einsichten eine wichtige Grundlage bilden. Wenn, wie im Falle Carl Szokolls, die Zeitzeugen nicht mehr leben, sondern nur mehr auf Videografien von Interviews zurückgegriffen werden kann, oder gar nur noch auf einen geschnittenen Zeitzeugenfilm, erhöht sich der Anspruch an die Schüler.

Sie müssen sich klar werden, dass die Interviews mit dem Zeitzeugen Material für die Regisseure sind, die durch die Auswahl von Interviewpassagen, durch Ergänzung mit anderen Materialien, vor allem durch den Sprecher und durch aktuelle Bezüge, die sie in Bild und Ton herstellen, eine neue Narration schaffen. Peter Dusek und Georg Madeja z.B. greifen die mangelnde Auseinandersetzung Österreichs mit dem Widerstand auf, indem sie Carl Szokoll in Berlin filmen, wie er vor der Gedenktafel[10] für die am 20. Juli hingerichteten Offiziere steht, und im Text auf die Defizite österreichischer Aufarbeitung hinweisen.[11] Die Passagen, in denen Carl Szokoll sich mit der Haltung des Militärs im und nach dem Krieg auseinandersetzt, sind über den Film verteilt. Es handelt sich dabei sowohl um Wahrnehmungen aus der Zeit, als auch um Deutungen und Interpretationen im Nachhinein.

Die Fähigkeit zu einer Analyse von Zeitzeugeninterviews, bei der u.a. unterschieden wird, wo der Interviewte als Zeuge spricht und wo er retrospektiv beurteilt und bewertet bzw. wo er den Zuhörern Orientierungen für deren Zukunft mitgeben will, gehört zu den entscheidenden Zielen für die Auswertung von Zeitzeugengesprächen. Im Folgenden werden Lernziele formuliert, die Schüler beim Umgang mit Zeitzeugeninterviews erreichen sollen. Die meisten dieser Ziele können auch mit Hilfe des Szokoll-Videos angestrebt werden.[12]

Die erste Gruppe von Zielen bezieht sich auf die Einsicht, dass Zeitzeugen nicht einfach nur berichten, was sie erlebt haben (Fokus Vergangenheit), sondern dass sie ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen auch deuten und in eine historischen Narration einbinden (Fokus Geschichte), schließlich Botschaften an ihre Zuhörer senden, um deren Verhalten zu beeinflussen (Fokussierung Gegenwart/Zukunft). Die Fokussierungen verändern sich im Laufe eines Interviews ständig.

1. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen,

- an welcher Stelle Zeitzeuginnen und Zeitzeugen von ihren Erfahrungen sprechen
  (welche Erfahrungen sind emotional besetzt, welche sind positiv bzw. negativ belegt, welche können allgemein wichtig sein, welche sind persönlich wichtig usw.);
- an welchen Stellen Interpretationen bzw. Deutungen vorliegen
  (welchen Erfahrungen werden welche Bedeutungen für damals zugewiesen, welche Erfahrungen werden im Nachhinein neu interpretiert, welche Erfahrungen werden von ihrem Ergebnis her gesehen, wann wird Nichterfahrenes interpretiert, wann werden nicht belegte (persönliche) Schlüsse gezogen, an welchen Stellen wird pauschalisiert usw.);
- an welchen Stellen „Botschaften" gesandt werden
  (z.B. an die Schüler, an die Lehrer, an die Gesellschaft usw.);
- an welchen Stellen perspektivisch und standortgebunden argumentiert wird und von wem
  (z.B. vom Interviewten, vom Interviewer, von den

10 Die Tafel ist im Innenhof des so genannten Bendlerblocks (damals u.a. Sitz des Allgemeinen Heeresamts) angebracht, wo noch am 20. Juli Claus von Stauffenberg und einige Mitakteure hingerichtet wurden. Die Inschrift lautet:
HIER STARBEN /
FÜR DEUTSCHLAND /
AM 20. JULI 1944 /
GENERALOBERST LUDWIG BECK /
GENERAL DER INFANTERIE FRIEDRICH OLBRICHT /
OBERST CLAUS GRAF SCHENK VON STAUFFENBERG /
OBERST ALBRECHT RITTER MERTZ VON QUIRNHEIM /
OBERLEUTNANT WERNER VON HAEFTEN.
Heute findet sich in Teilen des Gebäudekomplexes die „Gedenkstätte Deutscher Widerstand".

11 Vgl. Schreiber, W.: Bestandsaufnahme zum Film, in: Dmytrazs/Oehl, Szokoll, 2005, S. 40-48

12 Nach: Dmytrasz, B./Jedliczka, B.: Wie geht man mit einem Zeitzeugenvideo um, in: Dmytrazs/Oehl, Szokoll, 2005, S. 50 f.

beim Zeitzeugengespräch anwesenden Zuhörenden, später von den Schülerinnen und Schülern, die das Video sehen usw.);

2. Der Interviewer fungiert als Moderator – er leitet und beeinflusst das Gespräch, die Schülerinnen und Schüler sollen:

- ihren Blick auf den Interviewer richten;
- beobachten, was er/sie tut bzw. fragt, und die Fragenstellungen notieren;
- spüren, wenn der Interviewer auf die Zeitzeugin bzw. den Zeitzeugen wirkt, und festhalten, wie er das tut;
- Kommentare des Interviewers und die Reaktion der Zeitzeugin/des Zeitzeugen festhalten;
- vermuten, welche Fragen der Interviewer gestellt haben könnte, wenn diese in Zeitzeugenfilmen nicht auftauchen.[13]

3. Nachbereitung, die Schülerinnen und Schüler sollen:

- bestimmte Schlüsselstellen des Zeitzeugengesprächs, die vom Lehrenden ausgewählt wurden, aus ihrer Sicht kommentieren;
- durch die Methode des „lauten Denkens" bestimmte Schlüsselstellen aus dem Interview herausfiltern und reflektieren;
- Erlebnisse, Erfahrungen, Wahrnehmungen der Zeitzeugin/des Zeitzeugen auflisten (Fokus Vergangenes);
- „Botschaften", Orientierungsangebote für die Zuhörenden festhalten (Fokus Gegenwart/Zukunft);
- Deutungen und Interpretationen der Zeitzeugin/des Zeitzeugen erkennen und diese begründet beurteilen (Fokus „Geschichte");
- überlegen und bewerten, welche Erkenntnisse sie selbst aus einem Interview gewinnen können;
- erkennen, an welchen Stellen es sinnvoll und notwendig ist, weitere Quellen oder Darstellungen heranzuziehen;
- die Gegenwartsgebundenheit des Fragens erkennen (Fragen an die Vergangenheit kommen aus der Gegenwart. Gegenwartsphänomene beeinflussen den Interviewer, die Zeitzeugin/den Zeitzeugen und damit auch die Antworten, die gegeben werden).

Dass es nicht möglich ist, in der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit alle der genannten Lernziele zu erreichen, dass neben diesen Zielen auch noch andere möglich wären, liegt auf der Hand. Für den konkreten Unterricht besteht auf jeden Fall die Notwendigkeit, die Ziele zu operationalisieren, also in Aufgabenstellungen zu übersetzen. Das abschließend vorgestellte Beispiel bezieht sich auf eine Oberstufenklasse, die bislang eher stofforientiert unterrichtet wurde. Das Ziel ist, Ansätze eines reflexionsfördernden, kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts einfließen zu lassen.

13 Das Begleitheft zum Film enthält z.T. Transkripte der Zeitzeugengespräche. Es lässt sich hier besonders eindrücklich nachvollziehen, dass die historische Narration in Zeitzeugenfilmen maßgeblich von Regisseur (mit-)bestimmt wird, und nicht (nur) vom Zeitzeugen. Vgl. Auszug aus dem Transkript von Videoband 3, in: Dmytrazs/Oehl, Szokoll, 2005, S. 52-58; vgl. auch Anlage 2 zu diesem Beitrag.

Aufgabenstellung zum Video für die 10.–13. Schulstufe[14] (Auswahl)

Als Grundlage für die ORF-Dokumentation „Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs: Carl Szokoll und die Zivilcourage", die anlässlich des 60. Jahrestages des Attentats auf Hitler am 20. Juli 1944 produziert wurde, wurden mehrere Gespräche mit Carl Szokoll geführt. Einige der Gespräche fanden vor Lehrern und Schüler statt (u.a. im Herbst 2003). Aus technischen Gründen (Tonqualität), oder weil der Satzbau des fast 90jährige Zeitzeugen zum Teil nicht filmfähig war, wurde ein Nachinterview geführt, in dem Passagen, zu denen das Bild- und Tonmaterial die Filmemacher nicht zufrieden stellte, noch einmal thematisiert wurden. Der Film schneidet die Zeitzeugengespräche und das Interview, zum Teil mit deutlich erkennbaren Schnitten, zusammen. – Szokoll starb am 25. August 2004.

I. Notiere zuerst, was Carl Szokoll (und ggf. der Sprecher) im Video zu folgenden Punkten sagen.

1. Was bedeutete es, in der 1. Republik und im 3. Reich Offizier zu sein?

2. Zur Operation Walküre:
- Welche Informationen erhält der Zuschauer über die Vorgeschichte der Operation Walküre?
- Welche Informationen erhält er über das Attentat?
- Welche Informationen erhält der Zuschauer über das Scheitern der Operation Walküre?

3. Zur Operation Radetzky:
- Was sagt der Film: Was veranlasste Szokoll zu dieser Aktion?
- Welche Informationen erhält der Zuschauer über den Verlauf aus dem Video?

II. Schau Dir die beiden Passagen dann noch einmal an und überlege, inwiefern die Filmemacher eingegriffen haben.

1. Zur Machart des Videos:[15]
- Welche Elemente werden im Film verwendet (z.B.: Interviews, Fotos, Wochenschaufilm, Auszüge aus Spielfilmen, Stimme aus dem Off ...)? Wie setzen die Filmemacher sie im Zusammenhang mit den Operationen Walküre und Radetzky ein?
- Wann wird Musik eingesetzt? Welche Musikstücke erkennst du? Warum werden diese Musikstücke eingesetzt?
- Wann wird der Sprecher eingesetzt, wann hört man Szokoll?

2. Zu den verwendeten Materialien:
- Vergleiche die Aussagen im Video mit dem Transkript (= wörtliche Niederschrift) des Interviews, aus dem Passagen für die Sendung ausgewählt wurden. Was fällt Dir auf?[16]
- An der Kleidung Szokolls erkennst du, wann geschnitten wurde. Wie erklärst Du Dir die Schnitte, wie beurteilst Du sie?
- Wie beurteilst Du den Einsatz der Spielfilmszenen?

3. Wozu dient deiner Meinung nach dieses Video? Mehrfachwahl ist zulässig. Begründe deine Meinung jeweils!
- ❒ Vermittlung von Sachinformation
- ❒ Beeinflussung
- ❒ Unterhaltung
- ❒ Vermittlung von Denkanstößen
- ❒ .....

III. Was sagt das Video einem heutigen Schüler?

1. Carl Szokoll möchte seine Zuhörer zur Zivilcourage auffordern.
- Gelingt ihm das? Gelingt es durch dieses Video?
- Inwiefern fühlst Du Dich angesprochen?

14 Nach: Kadletz, H.: Aufgabenstellung zum Video für die 10.–13. Schulstufe, in: Dmytrazs/Oehl, Szokoll, 2005, S. 51.

15 Vgl. die formale Bestandsaufnahme zu diesem Film in: Schreiber, W.: Bestandsaufnahme, in: Dmytrazs/Oehl, Szokoll, 2005, S. 40-49; Auszug in Anlage 1 zu diesem Beitrag.

16 Vgl. Anlage 2 zu diesem Beitrag.

2. Anlässlich des Ablebens von Major Szokoll wurde in vielen Kommentaren und Gedenkreden sein Einsatz für Österreich gewürdigt.

In Leserbriefen und Internetkommentaren gab es auch Gegenpositionen: So meinte ein Zeitungsleser, Szokoll sei zu Kriegsende im Widerstand gewesen, um seinen Kopf zu retten. Wie siehst du das?

IV. Vertiefung: Analyse der Einzelpassagen eines Zeitzeugengesprächs

1. Nimm noch einmal Deine Notizen zur Aufgaben I zur Hand.
   - Unterstreiche mit verschiedenen Farben,
     - was Szokoll wirklich mit eigenen Augen gesehen hat;
     - was er nur von anderen gehört haben kann;
     - wo er Urteile abgibt, die er sich im Nachhinein überlegt hat;
     - wo er sich an die Zuhörer wendet und ihnen einen Rat für ihr eigenes Leben gibt.

2. Überlege, wo Szokoll Zeitzeuge ist. Welche anderen Rollen nimmt er ein?

3. Überlege, welche Aussagen Szokolls eine besondere Glaubwürdigkeit beanspruchen können, welche genau so wie Aussagen von Historiker, Journalisten, Politikern ... zu bewerten sind.

Anlage 1: Bestandsaufnahme zum Film (Operation Radetzky)[17]

Minuten	Inhaltliche Schwerpunkte	Im Bild	Musik/Geräusch	Sprecher aus dem Off	Carl Szokoll
18–20	a) Überleitung zur Operation Radetzky; Verknüpfung der beiden Widerstandsoperationen	Wochenschau (??) Hitler bei einer Lagebesprechung	O-Ton: Rundfunkansprache Hitlers: Rache für 20. Juli. O-Ton wird zurückgenommen; Off wird darüber gelegt	Sprecher: „Obwohl fast alle Mitwirkenden des 20. Juli standrechtlich hingerichtet wurden, gab Szokoll nicht auf"	
		Szene aus s-w-Film (wohl Radetzky): Szokoll vor dem Denkmal Radetzkys Szokoll: beige/ Weste	Radetzky-Marsch wird im Hintergrund angespielt	Überleitung zu Operation Radetzky Szokoll Kommentar beginnt aus den Off	Nur ein Mitwisser war nicht verurteilt...
20–22	b) Einordnung und Schilderung der Operation Radetzky	Szokoll: grau Bilder Wien 1945, eines farbig; Film s-w: Szene: Szokoll präsentiert seinen Plan vor „österreichischen Patrioten"	liest aus seinem Buch	Szokoll aus dem Off, aus wechselnden Interviews Text-Bild parallel	ex post Sicht; literarisch: „Mein Kampf konnte dann endlich fortgesetzt werden." Bericht: Chance der neuen Funktion wahrgenommen, - NS zu schaden, - Österreich zu retten"

17 Auszug aus: Schreiber, Bestandsaufnahme, in: Dmytrazs/Ochl, Szokoll, 2005, S. 45-47.

Anlage 2: Auszug aus dem Transkript von Videoband 3 (zur Operation Radetzky)[18]

(Zitate aus dem Video sind fett wiedergegeben.)
Also mein Kampf konnte dann endlich fortgesetzt werden. Und als ich im Jahr 45 am 5. April **damals vor einer Gruppe österreichischer Patrioten, es waren 15 bis 20, die ich da versammelt hatte,** und von jedem Einzelnen wusste, dass meine Wertung, ist er mein Bruder oder ist er mein Freund, doch für Letzteres galt, **gab ich zum ersten Mal das, was in meinem Kopf nach der Operation Walküre gewachsen ist, nämlich nicht nur wie ich dem Nationalsozialismus schaden könnte, sondern wie ich Österreich wieder auferstehen lassen könnte, / und ich hatte den offiziellen Befehl, dass Wien zerstört werden sollte,** ich hatte alles vorzubereiten. Und ich stand also da, im Keller des jetzigen Regierungsgebäudes, des Wehrkreiskommandos XVII, das so genannte Heimatkriegsgebiet war ja aufgeteilt in 17 Wehrkreise, und einer davon bestand aus den Gauen Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Stückl von der Tschechoslowakei, Stückl von Ungarn, Stückl von Jugoslawien, und die unterstanden dem Befehl, meinem Befehl als Leiter der Organisation dieser Abteilung. Es war schon etwa 2 Wochen vorher, seit ich den Befehl aus Berlin erhalten hatte, dass also auch ich die Vorbereitung treffen sollte, was zu geschehen hätte, wenn die Alliierten wirklich in das Heimatkriegsgebiet einbrechen würden. Nun las ich also diesen Befehl vor: **Zu zerstören sind die Bahnhöfe, sagte ich ihnen, der Südbahnhof, der Westbahnhof, der Franz-Josefsbahnhof, die Viadukte, die Brücken über die Donau, der Donaukanal, die Verminungen der Öltanks in der Lobau, die E-Werke, das Gaswerk, die Getreidesilos usw. usw. Alle werdet ihr mit Sprengladungen versehen und auf des Führers Befehl zerstören.** Ihr sollt seinen Befehl durchführen. Ich hielt an, sah in den Gesichtern den Schock und den Schrecken und dann erhob ich die Stimme und setzte jedes einzelne Wort laut, deutlich, während wir vorher nur geflüstert hatten, das, was wir eigentlich tun wollten. Und sagte: Ich aber, **ich werde anstelle des Stichworts Gneisenau, das war das Stichwort, unter dem die Städte Deutschlands auf persönlichen Befehl Hitlers ihre eigene Vaterstadt zerstören sollten, ich werde anstelle des Stichwortes Gneisenau das Stichwort Radetzky geben und ihr, ihr werdet anstelle die Sprengkörper zu zünden, sie entschärfen, um die Sprengungen zu verhindern.** Ihr und eure Soldaten werdet dann in die Luftschutzkeller zu euren Familien gehen und ihr werdet den Wienern laut zurufen, was ihr Führer vorhat. Und ihr werdet die Flamme des Aufstands hinaustragen auf die Straßen der Stadt. **So hat es begonnen damals, und wie Sie wissen, darüber brauch ich Ihnen nichts zu erzählen, ist Wien eine der ganz wenigen, ich glaube, die einzige Stadt im großdeutschen Reich gewesen, wo seine Wiener mit der Waffe in der Hand gegen Hitler aufgestanden sind, entgegen dem Bild, das sieben Jahre vorher in die Welt gegangen ist mit dem Heldenplatz und den 250.000 jubelnden Wienern, um Hitler zu empfangen.** Und damit komme ich zurück auf das, was das Ziel meiner heutigen Begegnung mit Ihnen ist, das Ziel, auf den Begriff Zivilcourage.

18 Auszug aus: Auszug aus dem Transkript, in: Dmytrazs/Oehl, Szokoll, 2005, S. 52ff.

Anlage 3: Anregungen zur Analyse eines Zeitzeugenvideos:[19]

	Analyse des Inhalts	Analyse der Darstellungsweise
Fakten der Vergangenheit	○ Erfassen der Aussagen des Interviewpartners zur gegebenen Themenstellung ○ zu ermitteln sind: das historische Umfeld, der regionale Bezugsrahmen und die individuellen Umstände der Interviewpartners ○ zu benennen sind mögliche Differenzen zwischen der damaligen und heutigen Sichtweise des Interviewpartners auf Ereignisse	○ Interviewsituation(en) Interviewer ○ Aufnahmetechnik, Schnitte ○ Kameraführung ○ Beleuchtung ○ Ausstattung, Raum ○ Kleidung
Geschichtliche Darstellung	○ Untersuchung des Einflusses biographischer Bedingungen und gesellschaftspolitischer Gegebenheiten auf die Einstellungen und Entscheidungen des Interviewpartners ○ Vergleich der Aussagen mehrerer Interviewpartner zu ausgewählten Fragen mit dem Ziel, die Plausibilität unterschiedlicher, auch sich widersprechender Aussagen vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen zu erkennen; ○ Konfrontation der Aussagen mit Dokumenten aus der Zeit ○ die Position des/der Interviewpartner(s) zu den damaligen Ereignissen bestimmen und prüfen, ob eine Veränderung zwischen damaliger und heutiger Perspektive erkennbar ist ○ Vermutungen über beobachtete Verhaltensweisen des/der Gesprächspartner/s anstellen ○ die Einflussnahme des Interviewers auf das Gespräch beurteilen	○ die verbale und nonverbale Darstellungsweise sowie Reaktionen des Interviewten und des Interviewpartners ○ das Kommunikationsverhalten der Gesprächspartner (Emotionen, evt. Zurückhaltung oder Vermeidung, Gesprächspausen...) ○ Körpersprache in Bezug zum Gesagten ○ Betonung der Ernsthaftigkeit Erzählen von Anekdoten (uam.)
Identitätsbildung Gegenwart/Zukunft	○ Selbst-Reflexion gegenüber dem historischen Gegenstand ○ Frage nach der individuellen Bedeutung der Beschäftigung mit der Thematik	○ Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen des Mediums für den Umgang mit Geschichte

19 Dmytrasz, B./Oehl, F.: Schema zur Analyse eines Zeitzeugenvideos, in: Dmytrazs/Oehl, Szokoll, 2005, S. 49.

Literatuverzeichnis:

Dmytrazs, Barbara/Oehl, Friedrich (Bearbeiter): Der letzte Zeitzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage, hgg. vom Presse- und Informationsdienst der Stadt Wien, Wien 2005.

Dmytrasz, Barbara/ Jedliczka, Barbara: Wie geht man mit einem Zeitzeugenvideo um, in: Dmytrazs, Barbara/Oehl, Friedrich (Bearbeiter): Der letzte Zeitzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage, hgg. vom Presse- und Informationsdienst der Stadt Wien, Wien 2005, S.50 f.

Ecker, Irene: Orientierung in der Gegenwart - was bedeutet militärischer Widerstand heute? in: Dmytrazs/Oehl, Szokoll, 2005, S. 22-24.

Informationen zur Politischen Bildung 20: Gedächtnis und Gegenwart, Bundeszentrale für politische Bildung 2004.

Jedlicka, Ludwig: Der 20. Juli 1944 in Österreich, Wien u.a. 1965

Kadletz, Hedwig: Aufgabenstellung zum Video für die 10.-13. Schulstufe, in: Dmytrazs, Barbara/Oehl, Friedrich (Bearbeiter): Der letzte Zeitzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage, hgg. vom Presse- und Informationsdienst der Stadt Wien, Wien 2005, S. 51.

Rauchensteiner, Manfried (Hg.): Tyrannenmord, Begleitband zur Sonderausstellung im Heeresgeschichtlichen Museum, Wien 2004.

Schreiber, Waltraud: Bestandsaufnahme zum Film, in: Dmytrazs, Barbara/Oehl, Friedrich (Bearbeiter): Der letzte Zeitzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage, hgg. vom Presse- und Informationsdienst der Stadt Wien, Wien 2005, S. 40-48.

Szokoll, Carl: Die Rettung Wiens 1945. Mein Leben, mein Anteil an der Verschwörung gegen Hitler und an der Befreiung Österreichs, Molden 2001.

Trauttenberg, Hubert: Die Rezeption des militärischen Widerstands im Bundesheer der Zweiten Republik, in: Rauchensteiner, Manfried (Hg.): Tyrannenmord, Begleitband zur Sonderausstellung im Heeresgeschichtlichen Museum, Wien 2004.

Autorenverzeichnis

Heinrich Ammerer
MMag., Dissertant am Fachbereich Geschichte/Politik der Universität Salzburg.

Katalin Árkossy
Department für Germanistik an der ELTE Budapest, Studiengangsverantwortliche für den bilingualen Sachfachunterricht, Projektkoordinatorin des Forschungsprojektes „FUER Geschichtsbewusstsein" in Ungarn.

Barbara Dmytrasz
Studium der Geschichte und Anglistik. Unterrichtstätigkeit an einer **A**llgemeinbildenden **H**öheren **S**chule (AHS) in Wien, Fächer Englisch, Geschichte. Betreuungslehrerin für Unterrichtspraktikanten, Lektorin für Fachdidaktik Geschichte an der Universität Wien, Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Wien. ARGE-Leiterin für Geschichte und Politische Bildung im AHS-Bereich österreichweit.

Bernd Dost
Filmemacher und Autor, produzierte für den Bayerischen Rundfunk und die ARD mehr als 100 FS-Dokumentationen und Dokumentarfilme u.a. DAS KONZENTRATIONSLAGER DACHAU mit eindringlichen Zeitzeugnissen der Opfer.

Irene Ecker
Studium der Geschichte und Germanistik. Unterrichtstätigkeit an der **H**öheren **T**echnischen **L**ehranstalt (HTL) Wien, Fächer Deutsch, Geschichte, Kommunikationstechnik. Betreuungslehrerin, Lektorin für Fachdidaktik Geschichte an der Universität Wien. ARGE-Leiterin für Geschichte und Politische Bildung im HTL-Bereich österreichweit.

Florian Fischer
Zum Zeitpunkt der Manuskriptabgabe Gymnasiast des Ruperti-Gymnasiums Mühldorf a. Inn; derzeit Studierender der Katholischen Universität Eichstätt- Ingolstadt (Englisch, Geschichte).

Herbert Gasparin
Lehrer für Geschichte und Deutsch am BG Reithmannstraße in Innsbruck, Lektor für Fachdidaktik an der Uni Innsbruck, Mitarbeit an Buchprojekten u.a. Biographien zum 20. Jahrhundert in Tirol.

Saskia Langosch, Sabine Mischner und Marcus Ventzke
Dr. Marcus Ventzke ist Mentor am Sächsischen Landesgymnasium St. Afra in Meißen und unterrichtet dort hoch- und mehrfachbegabte Schüler/innen in den Fächern Geschichte und Ethik. Überdies bildet er Lehramtsstudierende am Institut für Geschichte der TU Dresden aus. Saskia Langosch und Sabine Mischner waren bis 2008 Schülerinnen des Landesgymnasiums Meißen, das sie mit hervorragenden Abiturergebnissen verließen. Sie nahmen 2007 am Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten sowie an weiteren historischen Projekten teil, etwa zur Erforschung der Geschichte des Sächsischen Fürsten- und Landesschulen sowie am internationalen Projekt „Wende 1989", in dem Schülerinnen mehrerer europäischer Länder historische Lehrbücher de-konstruierten.

Christian Lappe
Redakteur beim Bayerischen Fernsehen, Redaktion Geschichte und Gesellschaft.

Sibylla Leutner-Ramme
Leiterin des Audiovisuellen Zentrums in der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg; Mitglied der Projektleitung „FUER Geschichtsbewusstsein".

Daniel Karl Mascher
Studium der Geschichte, Romanistik und Germanistik in Mainz, Trient und Innsbruck, Lehramtspraktikum am Gymnasium in Lienz (Osttirol), seit 2001 Lehrer an der Mittelschule „Oswald von Wolkenstein" in Brixen.

Franz Georg Melichar
Lehrer für Englisch und Geschichte am Gymnasium Reithmannstraße in Innsbruck, Lektor für Methodik und Didaktik der Geschichte am Universität Innsbruck, Mitautor von Büchern und Materialien zur Tiroler Geschichte.

Sylvia Mebus
Fachleiterin für Gesellschaftswissenschaften und Lehrerin für Geschichte am Gymnasium Dreikönigsschule Dresden, Lehrbeauftragte am Staatlichen Seminar für das höhere Lehramt an Gymnasien Dresden für Didaktik der Geschichte, Privatdozentin für Didaktik der Geschichte an der Technischen Universität Dresden, Koordinatorin des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein in Sachsen, z.Zt. Fachschaftsberaterin in Eriwan (Armenien).

Friedrich Öhl
MMag., Studium Geografie und Geschichte, Lehrer an der HAK und HAS des bfi Wien, Fachdidaktiker an der Universität Wien, Leiter von Lehrerfortbildungsseminaren.

Gabriele Scherer
Fachlehrerin für Geschichte und Deutsche Sprache und Literatur Schulleiterin im Gymnasium und in der Grundschule des Ungarndeutschen Bildungszentrums in Baja/Ungarn.

Waltraud Schreiber
Professorin für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Gesamtkoordinatorin des Forschungsprojektes „FUER Geschichtsbewusstsein", Forschungsschwerpunkte: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, Kompetenzorientierung in der Geschichtskultur, Lehrerbildungsforschung.

Theresia Szauter-Mayer
Lehrerin am Gymnasium des Ungarndeutschen Bildungszentrums in Baja/Ungarn. Unterrichtet Deutsche Sprache und Literatur und Geschichte in den Klassen des bilingualen Deutsch-Ungarischen Klassenzuges und in den Klassen des Nationalitätenklassenzuges (9.-12. Jahrgang).

Universitätsbibliothek
Eichstätt