

didaktisches
FORUM

Im Mittelpunkt dieses Aufsatzes stehen Arbeitsergebnisse von Schülern und Schülerinnen. Arbeitsergebnisse, die im normalen stundenweisen Geschichtsunterricht zusammengetragen wurden. Die während des Unterrichts aufgezeichneten Schüleräußerungen wurden von mir in Schriftform umgesetzt.

Meine Kommentierung der Textpassagen und einige Tipps und Hinweise zum möglichen Umgang mit Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht gruppiere ich um diese Geschichtsbilder.

Denn um Geschichtsbilder dieser Jugendlichen, die sie aus Gesprächen mit ihren Großeltern, Eltern oder Verwandten neu gewonnen oder ergänzten, geht es mir im Kern. Die Bildfolgen spielen in der Zeit 1945 bis 1947 im südlichen Schleswig-Holstein und in Hamburg.

Im weiteren Verlauf präsentiere ich dann einige Gedanken über die Bedeutung der durch Zeitzeugenbefragungen mitgeprägten Geschichtsbilder für die Jugendlichen.

Die insgesamt 14 Schüler und Schülerinnen eines Hamburger Gymnasiums sind 16 oder 17 Jahre alt. Sie führten die Gespräche einzeln oder in Zweiergruppen anhand eines vorher erarbeiteten Fragenkatalogs.

Der Fragenkatalog gliederte sich in vier Bereiche, die jeweils weiter aufgefächert wurden: Neben Fragen zum biographischen Hintergrund der Zeitzeugen ging es um Fragen nach den allgemeinen Lebensverhältnissen sowie nach der politischen und wirtschaftlichen Lage der Zeit. Die Informationsgrundlage der Schüler und Schülerinnen, diesen Fragenkatalog zu erstellen, bestand in ihrem Vorwissen aus dem Geschichtsunterricht bis Klasse 10 und in dem dokumentarischen Videofilm „Ein Tag im Juni. Berlin 1945“: Dieser Dokumentarfilm basiert auf Farbfilmmaterial eines amerikanischen Teams, gedreht ab Ankunft per Militärflugzeug in Berlin. Sozusagen handelt es sich um erste Eindrücke Außenstehender über die Lage der Menschen in Berlin 1945 und die damalige städtische Situation, festgehalten mit der Kamera ohne Kommentierung. Der gesprochene deutsche Text gibt lediglich erläuternde Hinweise.

Den Umgang mit dem Fragenkatalog übten die Schüler durch Interviews mit anderen Lehrkräften ein.

Nach der eigentlichen Befragung „ihrer Zeitzeugen“ trugen die Jugendlichen ihre Ergebnisse und Eindrücke zusammen. Die Zusammentragung der Arbeitsergebnisse erfolgte methodisch durch stimulierende Eröffnungsfragen meinerseits, woraufhin die Schüler und Schülerinnen dann, aufeinander reagierend, ihre Gesprächserinnerungen einbrachten. Hier ein Ausschnitt aus der Runde, in der die „Zeitzeugen“ in ihrem damaligen Lebensumfeld vorgestellt wurden:

Sven: „Carsten und ich haben meinen Opa und meine Oma befragt. Also: 1945 waren sie 33 und 37 Jahre alt, verheiratet, wohnhaft in Hamburg – in Harvestehude.“ Carsten: „Svens Großvater war Direktor in einem Stahlwerk in Harburg.“

Reiner Clasen:
„...denn unsere Erinnerung setzt sich in Bildern fest.“

Demokratische Geschichte – Erfahrungen und Gedanken zur Zeitzeugenbefragung durch Jugendliche im Geschichtsunterricht

Oliver: „Bei mir war das so: Mein Opa ist 1945 nach Hamburg gekommen, meine Oma etwas später aus Hessen. Mein Opa war zunächst noch in Gefangenschaft bei den Briten. ... Tommies! Tommies hat er immer gesagt. ... Damit meint mein Opa die englischen Soldaten. ... Und da ist er dann abgehauen. Er war dann auf einem Bauernhof in Barsbüttel als Schmied.“

Angela: „Meine Tante hat erzählt, dass sie bei der Familie in Vierlanden untergekommen waren. Dort haben sie zu viert in einem Zimmer gewohnt. Und sie hatten noch ihren Kochherd und alles andere mit in dem Zimmer. Das als Ehepaar mit einem Kind und der Oma. Die Oma und das Kind haben in dem einen Bett, das Ehepaar in dem anderen Bett geschlafen.“

Katja: „Es war ziemlich zerstört in Wandsbek. Bei meiner Oma haben neun Verwandte gewohnt und noch zwei Bekannte. Alle in einem Haus – so etwa 75m² groß.“

Angela: „Das zeigt ja, da Hamburg so stark zerstört war, waren Wohnungen sehr knapp.“

Sven: „Also bei meinen Großeltern war das anders. Hier wurde erst die Wohnung ausgebombt. Dann hatten sie eine Viereinhalbzimmerwohnung für vier Personen und eine Hausangestellte.“

Katja: „Aber allgemein war es wohl ziemlich eng. Und die Leute, die noch Platz hatten, da haben viele welche aufgenommen. Die Leute haben sich gegenseitig geholfen – auch Bekannten. Der Zusammenhalt der Menschen – auch in der Familie – war sehr groß.“

Die einzelnen neu gewonnenen Vorstellungen der Schüler fügen sich zusammen: Es ergibt sich ein Spannungsbogen vom Werksdirektor bis zum Schmied; vom großstädtischen, „noblen“ Harvestehude bis zum ländlichen Barsbüttel; von der Familie in einem einzigen Wohn- und Schlafräum beziehungsweise den 11 Personen auf 75m² Wohnfläche bis zu der Familie mit Hausangestellter in einer Viereinhalbzimmerwohnung.

Die berufliche Stellung „Direktor“ wird von Schülerseite mit „Wau!“ sowie „Und mein Opa bekloppt die Pferde“ (Oliver) kommentiert, demnach als soziale Ungleichheit wahrgenommen. Das unterschiedliche, bis heute tradierte Sozialprestige der Wohngegenden Harvestehude und Barsbüttel führen die Schüler und Schülerinnen ganz plastisch durch Betonung und Aussprache vor: Barsbüttel wird phonetisch breit gesprochen, Harvestehude mit gespitztem Mund. Sven selber sagt zur Wohnsituation: „...bei meinen Großeltern war das anders...“ Die zusammenfassende Stellungnahme von Katja beginnt jetzt: „Aber allgemein war es wohl ziemlich eng...“

Dieses differenzierte Bild weist gleichzeitig eine hohe affektive, eindringliche Nähe zu den erzählenden „Zeitzeugen“ – den Quellen – aus: „Bei mir...; bei meiner Oma...“

Bemerkenswert ist weiterhin der Passus, als Oliver anführt, sein Großvater habe immer von „Tommies“ gesprochen. Offenbar lernt Oliver hier einen Begriff kennen, dessen Gebrauch für seinen Großvater ganz selbstverständlich ist, für die heutige Schüलगene-

ration aber nicht mehr. Das ist ein kleines Beispiel für kulturellen Wandel. Zugleich zeigt dieses kleine Beispiel aus Olivers Befragungsteil auch eine Art von kultureller Tradierung auf.

Die folgenden Beispiele für neu entstandene oder veränderte Geschichtsbilder bei Jugendlichen sind dem Kapitel „Heizen“ entnommen:

Katja: „Meine Großeltern haben Torf gestochen und haben den getrocknet und damit geheizt. In der Straße wurden regelmäßig Bäume abgesägt. Das hörte man immer nachts.“

Sven: „Mein Großvater hat auch gesagt, dass nachts die Straßebäume abgesägt wurden.“

Carsten: „Und es gab ganz schöne Probleme mit der Heizung. Denn Gasheizung war auch rationiert. Also abends wurde das Gas abgedreht.“

Sven: „Und es gab auch ganz viele, die in ihren Betten erfroren sind. Ein Beispiel: In einem Schlafzimmer bei meiner Oma waren morgens -2 Grad. Da kann man sich vorstellen, wie kalt das ist.“

Katja: „Ich wollte noch etwas zum Torf sagen. Er war feucht, wenn sie ihn gestochen haben. Den haben sie dann in Streifen geschnitten und getrocknet, im Hof. Es ging wohl zum Heizen.“

Kathrin: „Meine Großmutter erzählte, sie haben alles mögliche Holz aus Trümmern und Ruinen geholt. Alles, was halt aus Holz war.“

Katja: „Und mein Opa hat am Güterbahnhof in Wandsbek Kohlen geklaut.“

Den Schülern und Schülerinnen erschließt sich hier erstens, dass Heizmaterial im Winter 1945/46 ein lebensnotwendiges Gut war, und zweitens, welcher Aufwand betrieben werden musste und notwendig war, um das Heiz- und Energieproblem einigermaßen zu lösen und das Überleben zu sichern. Die Illegalität einiger Maßnahmen wird den Schülern und Schülerinnen deutlich: „nachts“ und „geklaut“:

In der Studie von Gabriele Stüber¹ findet sich das folgende Zitat des Kieler Bürgermeisters Andreas Gayk aus dem Jahre 1952: „Bin ich ungerecht, wenn ich sage, dass viele Bürger der Stadt die Jahre des Hungers, der Kälte, der drohenden Anarchie fast schon vergessen haben?“ Dieses „Vergessen“ – so Stüber – und die „...Anonymität der unteren Entscheidungsträger und der oft zitierten Basis führte(n) dazu, dass sich jene heterogenen Nachkriegsjahre im Bewusstsein weiter Bevölkerungskreise auf die Formel ‘Vom Chaos zum Wirtschaftswunder’ reduzieren“²

Die oben angeführten Beispiele zeigen hingegen, dass solche vereinfachten und anonymisierten Bilder für die Schüler durch ihre „Zeitzeugen“-Befragungen facetten- und nuancenreicher werden, und vor allem, dass diese Bilder wieder individualisiert erfahren werden. Hier ist es die eigene Großmutter, die Torf in Streifen schneidet oder in Trümmern nach Brennbarem sucht. Man stelle sich doch einmal eine historische Fernsehsendung im Jahre 2020 unter dem Titel: „75 Jahre danach...“ vor: Wenn Katja dann Filmaufnah-

¹ Stüber, Gabriele: Der Kampf gegen den Hunger 1945-1950. Die Ernährungslage in der britischen Zone Deutschlands, insbesondere in Schleswig-Holstein und Hamburg, Neumünster 1984.

² Ebd., S.3.

men sieht, die den „Kohlenklau“ zeigen, wird sie dann nicht auch ihren Großvater auf dem Wandsbeker Güterbahnhof vor Augen haben?

Die von den Schülern recherchierten Details zeigen darüber hinaus, wie genau und verlässlich die Erinnerung der „Zeitzeugen“ bei alltagsgeschichtlichen Fragestellungen ist. Diese Verlässlichkeit erläutert Niethammer folgendermaßen: Ältere Menschen „erweisen ... sich als Experten des Alltags: seine Routine und seine Gegenstände haben sich durch dauernde Wiederholung ins Gedächtnis eingeschrieben und lagern dort in einer Art Latenzzustand, der ihre Unschuld bewahrt, weil sie nicht interpretiert werden müssen, sondern gesucht und im Wiederauffindungsfalle beschrieben werden können.“³

3 Lutz Niethammer, Einleitung, in: Ders. (Hrsg.), „Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll“. Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet, Berlin-Bonn 1983, S.7-30, hier S.20.

Ein weiteres Beispiel:

Oliver: „Also Lebensverhältnisse: Es waren ja beide – meine Oma und mein Opa – auf dem Bauernhof. Da gab’s halt weniger Probleme mit der Verpflegung, weil ja alles vorhanden war. Es waren ziemlich große Höfe:“ ... „Es gab nicht nur Alles-Essenmarken, sondern auch Kleidermarken für Schuhe u.s.w. Da war in Jenfeld so eine Wirtschaftszentrale, ein kleiner Kiosk, wo man die Karten eintauschen konnte. Die gab’s pro Kopf. Also mit Heizen, Strom- und Wasserversorgung war das Problem wegen des Bauernhofs nicht vorhanden.“

Schwarzmarkt bzw. Straftaten: Da haben sie – also mein Opa besonders, der hat sehr viel Schnaps gebrannt. Naja, er muss damit ziemlich großen Erfolg gehabt haben, denn er hat vier oder fünf Jahre später ein Haus gebaut.“

Lehrer: „Hat dein Großvater geschildert, wie der Handel auf dem Schwarzmarkt ablief?“

Oliver: „Ja. Ich hab’ mir das früher immer so vorgestellt: mitten in Hamburg in einer kleinen Gasse, wo man sich trifft oder so. Aber das war gar nicht so. Der Bauernhof war riesengroß. Halb Barsbüttel. Ziemlicher Großbauer. Da war es wohl ziemlich einfach, eine Ecke zu finden, wo man in Ruhe Schnaps brennen konnte. Und das war angeblich bei der Bevölkerung wohl ziemlich bekannt. Die Leute kamen von alleine. Anscheinend wusste das wohl jeder, nur die Engländer nicht!“

Antje: „Und so hat dein Großvater sein Haus zusammengespart!?“

Oliver: „Ja, vielleicht nicht alleine davon. Außerdem – mein Opa hat gesagt: Damals war das praktisch so, dass sie nicht mit Geld bezahlt haben in den Nachkriegsjahren. Weil sie damit gerechnet haben, dass die Reichsmark durch Inflation ... entwertet würde. Daher haben sie Schnaps gegen – wie sagt man – Wertgegenstände, also z.B. eine Lampe, mit bleibendem Wert getauscht...“

Katja: „...oder die silberne Uhr, das hat meine Oma erzählt, wurde getauscht, um an Nahrungsmittel zu kommen!“

Peggy: „Ja, also mein Opa erzählte uns, dass sie sich hauptsächlich vom Schwarzmarkt ernährt haben, weil die Essenmarken gar

nicht ausreichen. Sie hatten Marken für einen Monat, und meistens so nach zweieinhalb Wochen musste man zum Schwarzmarkt. Und eins wollte ich noch zu Carsten sagen – mit den Kleidermarken. Sie haben sehr viel selber gemacht aus Kriegsmaterial. Aus Fallschirmen wurden Jacken gemacht.“

Zunächst wird der legale rationierte Versorgungsablauf herausgearbeitet. Dann kommt ein weiterer Gesichtspunkt hinzu: Einmal ist Katja auf das sprichwörtliche Familiensilber als Tauschobjekt gestoßen – hier in Form der silbernen Uhr ihrer Großmutter aus Wandsbek; dazu liefert Carsten das Gegenstück – stellvertretend durch seinen illegal schnapsbrennenden Großvater aus Barsbüttel. Von beiden Richtungen aus (Angebot und Nachfrage) wird somit der „Schwarzmarkt“ ausgeleuchtet und in seinem Gesamtzusammenhang erkennbar. Oliver korrigiert beobachtbar seine bisherige Vorstellung vom illegalen Tauschhandel: „Ich hab’ mir das früher immer so vorgestellt... Aber das war gar nicht so.“ Katjas Reaktion: „...oder die silberne Uhr...“ auf Carstens Äußerungen hin zeigt ihre Betroffenheit in dem Moment, als sie den Zusammenhang begreift. Für die Schüler gewinnt das Bild vom Schwarzmarktgeschehen zusehends Farbe. Ihnen werden die unterschiedlichen Rollen, die die „Zeitzeugen“ in dieser historischen Phase einnahmen, bewusst: Einerseits „...musste man zum Schwarzmarkt,“ „... weil die Essenmarken gar nicht ausreichten...“; andererseits „... gab’s halt weniger Probleme mit der Verpflegung, weil ja alles vorhanden war“; bzw. war eine Position gegeben, die nur „Wertgegenstände“ als Tauschäquivalente akzeptierte.

Zu den Bildern von der Wohnsituation und vom Organisieren des Heizmaterials kommen somit weitere hinzu: Hamsterfahrten in ländliche Gebiete und illegale Tauschgeschäfte sowie Geschäftssinn und Improvisationskunst als Charakteristiken der Nachkriegsjahre. Die Schüler zeichnen die alltägliche Lebenssituation in den ersten Nachkriegsjahren nach, erleben sie zugleich aber auch individualisiert mit. Dadurch empfinden sie die soziale Differenzierung in dieser Zeit nach. Weiterhin begegnen die „Zeitzeugen“ den Jugendlichen als handelnde und aktive Personen in einer geschichtlichen Phase.

Claus-Dieter Krohn⁴ schreibt: Man kenne die „große Fassade des Wiederaufbaus nach 1945“; ebenso die „Architekten“; also die alliierten Besatzungsmächte sowie die einflussreichen deutschen Repräsentanten. „Die Maurer aber und die Vorarbeiter dieses Wiederaufbaus, die Basis der Bevölkerung ... sind noch weitgehend anonym geblieben.“ Krohn geht es wie Gabriele Stüber um das Schließen geschichtswissenschaftlicher Lücken und um eine Erweiterung des Blickwinkels von Geschichtswissenschaft. Über diese Erweiterung des geschichtswissenschaftlichen Blickwinkels hinaus benötigt ein demokratisches Geschichtsbewußtsein das Sehen und Erleben der „Maurer“ durch die Nachgeborenen und damit die Erfahrung, dass Geschichte individuell erlebt wurde und individuell interpretierbar ist. Im Geschichtsunterricht können „Zeitzeugen“-Befragungen

⁴ Claus-Dieter Krohn, Einleitung, in: Walter Damm, Arbeiter, Landrat und Flüchtlingsminister in Schleswig-Holstein, Bonn 1978.

dazu einen Beitrag leisten. Die Zitate veranschaulichen, dass und wie Jugendliche Einblicke in die „Anonymität“ von „objektiver“ Geschichte gewinnen können, wie differenziertere, „heterogenere“ Geschichtsbilder entstehen und wie die Erfahrung von Individualität in geschichtlichen Prozessen vermittelt werden kann.

Mit den Worten von Katja: „Man ist viel näher an den Leuten dran. Im Geschichtsbuch ist es mehr alles so pauschal.“

„Zeitzeugen“-Befragungen sind eine sinnvolle methodische Erweiterung des Geschichtsunterrichts und leisten einen wichtigen Beitrag zur Demokratisierung von Geschichte. Das belegen die angeführten Beispiele. Dabei wurden im vorliegenden Fall von Schülerseite Chancen und Probleme bei der Befragung von Zeitzeugen zutreffend formuliert:

Peggy: „Man muss ja davon ausgehen, dass es schon ziemlich lange zurückliegt und dass vielleicht einiges von der Erinnerung sich umgewandelt hat. Außerdem haben wir auch nur wenig Befragte gehabt. Das kann auch sein, dass wir nur eine bestimmte Gruppe hatten oder sowas. Wir haben ja keine Umfrage gemacht mit 1000 Leuten oder so. Es kann ja sein, dass wir Zufallstreffer hatten.“

Peggies Bemerkung, dass „...einiges von der Erinnerung sich umgewandelt hat...“; und die folgende Äußerung einer Schülerin verdeutlichen aber eine wichtige Einschränkung für Zeitzeugenbefragungen:

Antje: „Man muss ... den Unterschied machen bei unserer Befragung mit Wohnung und so und dann solchen Fragen, was die Leute persönlich politisch so gemacht haben in der Zeit.“

Das anschließende Kapitel spiegelt Eindrücke der Schüler und Schülerinnen wider, die sie zu dem Thema: „Was haben Menschen während der NS-Zeit von den Vorgängen in Konzentrationslagern gewusst?“ durch ihre Befragungen gewannen:

Angelika: „Man wusste, dass Arbeitslager existierten. Aber man dachte, also das war ja in jedem Land so, dass da Gefangene waren. Aber man wusste nicht genau, was da mit denen geschehen ist. Von den Vergasungen – in meiner Situation – wusste man überhaupt nichts. Das waren neutrale Arbeitslager. Da hat man sich nicht darüber gewundert, weil es sie in jedem Land gab.“

Katja: „Ich glaube schon, dass sich die Leute gewundert haben. Also, meine Oma selber sagte, dass zwar Gerüchte umgingen, aber keiner wagte, das zu sagen, frei auszusprechen. Aber Gerüchte gab es schon, was da vor sich ging, dass da Leute umgebracht wurden. Natürlich wollten die Leute das auch nicht so richtig glauben mit den Konzentrationslagern. Ich finde, das ist schon etwas anderes, als wenn man sagt, die Leute wussten das nicht, das waren eben Arbeitslager.“

Angelika: „Ich habe es so gehört. Also mein Zeitzeuge hat gesagt, er hat nichts davon gewusst. Nicht mal das Gerücht. Er wusste, dass Arbeitslager da waren. Ganz normal. Aber es war Krieg. Da werden Gefangene gemacht, und die kamen ins Arbeitslager. Von Konzentrationslagern war da nicht die Rede.“

Christoph: „Als Normalfall können die Leute das nicht gefunden haben. Allein die Tatsache, dass überhaupt festgenommen wurde – auch Juden –, muss den Leuten zu denken gegeben haben.“

Katja: „Ich meine, Kriegsgefangene ist ja noch etwas anderes. Wenn die eigenen Leute verhaftet wurden, die im eigenen Land wohnen. Also meine Oma sagt auch, die hätten das schon mitgekriegt, wenn ein Haus leer war, wo Juden gewohnt hatten, die abgeholt wurden. Da haben sie sich schon Gedanken gemacht. Ich glaube, es kann schon eher der Fall sein, dass der Zeitzeuge sagt, *‘ich habe nichts gewusst und habe damit nichts zu tun’*, so aus Angst oder Schreck oder so, dass jemand sagt *‘du hast es gewusst, aber nichts getan’*, dass Vorwürfe von jungen Leuten kommen *‘ihr habt nichts getan, obwohl ihr es wusstet’*. Von daher streiten sie es ab und sagen *‘ich habe gar nichts gewusst’*, obwohl sie es hätten wissen können, wenn sie es hätten wissen wollen.“

Stefan: „Ich finde, man kann sich das nicht ganz so einfach machen und sagen, die müssten das gewusst haben. Wir haben heute ein klassisches Beispiel vor Augen. Wenn das also heute bei uns passieren würde, dann hätten wir dieses klassische Beispiel. Das hatten die Leute damals nicht. Und nur wenn da jemand abgeholt wurde, konnte man das ja nicht wissen.“

Zunächst zeigt der Ausschnitt zwei Vorstellungen der Jugendlichen, die sie durch die Befragung gewannen oder präzisierten.

Eine Position spiegelt die Vorstellung wider, Konzentrationslager wären damals als Arbeitslager für Kriegsgefangene betrachtet worden: „Ganz normal“, „weil es sie in jedem Land gab“. Von Vergasungen habe man nichts gewusst.

Die andere Position zeichnet das Bild, es hätte „Gerüchte“ über das Schicksal von Juden gegeben, die „abgeholt“ worden waren. Deren leere Häuser gehören zu dem Bild der Schülerin.

Durch die Erzählungen sind also individualisierte Bilder entstanden. Die Wirkung der Erzählungen war jeweils überzeugend: „Ich habe es so gehört“, „Also, meine Oma sagt...“, die hätten das schon mitgekriegt...“

Die unterschiedlichen Vorstellungen über das Wissen der „Zeitzeugen“ lassen sich durch die Jugendlichen aber nicht zusammenführen. Einerseits: „Gerüchte gab es schon, was da vor sich ging, dass da Leute umgebracht wurden.“ Andererseits: „...er hat nichts davon gewusst. Nicht mal das Gerücht.“ Folglich kommt in diesem Ausschnitt ein neuer Gesichtspunkt hinzu. Thematisiert wird die Frage, ob die heutigen Äußerungen der „Zeitzeugen“ überhaupt authentische Antworten auf obige Frage erbringen können. Das geschieht durch die These, dass das Erzählte durch den sozialen Bezug während des Gesprächs geformt und modifiziert sei: „...So aus Angst oder Schreck...“, dass Vorwürfe von jungen Leuten kommen, ... streiten sie es ab und sagen...“

Der Ausschnitt zeigt aber auch ein Weiteres: Die Schüler und Schülerinnen argumentieren auf unterschiedlichen Sachebenen.

5 Die Jugendlichen schildern ihre Eindrücke des Gesprächs mit ihren Zeitzeugen aus der Erinnerung. Phonetische Aufzeichnungen und Transskripte als Grundlage und Belegmöglichkeit einer genaueren Interpretation der Antworten liegen ihnen nicht vor. Die Ausführungen Katjas beschreiben sehr anschaulich die soziale Eingebundenheit der Zeitzeugen, wenn sie ihre Erinnerungen offenlegen und formulieren. Zur Quellenproblematik vgl. ganz generell: Barbara Keller: Rekonstruktion von Vergangenheit. Vom Umgang der „Kriegsgeneration“ mit Lebenserinnerungen, Opladen 1996.

Deswegen laufen die Schülermeinungen über das Wissen der Menschen vor 1945 zu obigem Thema aneinander vorbei.⁵

Das in Erfahrung gebrachte „Von den Vergasungen ... wusste man überhaupt nichts“ muss nicht im Gegensatz stehen zu: „...die ... (haben) das schon mitgekriegt, wenn ein Haus leer war, wo Juden gewohnt hatten.“: Unkenntnis (vor 1945) vom industriell organisierten Massenmord einerseits und Kenntnis von (einzelnen) Deportationen andererseits. Die Worte: „...es war Krieg. Da werden Gefangene gemacht, und die kommen ins Arbeitslager.“ werden zurückgewiesen mit dem Satz: „...Kriegsgefangene ist ja noch etwas anderes.“

Anders als bei Fragen zur Alltagsgeschichte benötigen die Jugendlichen eine Wissensstruktur, um die Erzählungen und die daraus entstehenden Geschichtsbilder besser platzieren zu können. Hätten sich diese Bilder auf einer strukturierten Wissensgrundlage herausgebildet, wären sie aus dem Gesamtzusammenhang heraus für die Jugendlichen erklärbar. Dass es unterschiedliche Typen von Konzentrationslagern gab, dass es Arbeitslager gab, die Konzentrationslagern angeschlossen waren, dass es „KZ-Außenstellen“ gab, dass „Fremdarbeiter“ nach Deutschland verschleppt wurden und vieles andere gehört in diesen Gesamtzusammenhang. Genauso gehört hierher, dass die unterschiedlichen KZ-Typen im Zeitverlauf entstanden und die Vernichtungslager schon geographisch abgetrennt von der deutschen Zivilbevölkerung errichtet wurden.

Zusammenfassung: „Zeitzeugen“ im Geschichtsunterricht. Sind die befragten „Zeitzeugen“ in inhaltlichen Fragen des Alltags und der Lebensverhältnisse – wie oben gesehen – „Experten“ und sind folglich ihre inhaltlichen Erinnerungen für die Schüler und Schülerinnen einordbar, zusammenfassbar und verlässlich, so entstehen bei ausreichender Streuung der „Zeitzeugen“ etwa in ihrer damaligen sozialen Position und in anderen sozialstrukturellen Merkmalen anschauliche und nuancenreiche Bilder, so schaffen sich die Jugendlichen differenzierte, heterogene Bildfolgen und entwickeln sich diese in den Köpfen der Jugendlichen – Bildfolgen mit individuellen Bezügen.

Bei anderen inhaltlichen Fragen benötigen die Jugendlichen – wie das letzte Beispiel zeigt – eine vorher entwickelte Wissensstruktur, um ihre neu in Erfahrung gebrachten Eindrücke einordnen zu können.

In dem Titel dieses Aufsatzes heißt es: „...denn unsere Erinnerung setzt sich in Bildern fest.“ Mit dieser Feststellung begründete Hans-Ulrich Thamer⁶ in seiner Bilanz der sechsteiligen Fernsehreihe „Hitler – Eine Bilanz“ die immense Wirkung der Sendungen beim Publikum. Weil unsere Erinnerung in Bildern ablaufe, habe der Film generell eine größere Reichweite und Wirkung als das Buch. Größere „Reichweite und Wirkung“ meint hier, dass durch den Film mehr Menschen angesprochen werden als auf schriftlichem Wege. Größere „Reichweite und Wirkung“ meint außerdem, dass durch den Film mehr Menschen auf einfacherem Wege erreicht werden als durch das Buch, denn – wie gesagt – „...unsere Erinnerung setzt sich (eben-

6 Hans-Ulrich Thamer: Hitler, ein Film. Bilanz der ZDF-Reihe, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 13.12.1995.

falls) in Bildern fest“: Das Buch biete aber demgegenüber die Möglichkeit der Erklärung, und zwar „...aus den historisch-politischen Zusammenhängen, Wahrnehmungen und Handlungen“ heraus. Anders ausgedrückt: Das Buch ist durch die Verschriftlichung abstrakter und erreicht seine Wirkung „schwerer“; ermöglicht aber mehr Tiefe der Interpretation.

Thamer ging es um den Vergleich der Medien Fernsehen und Buch in puncto Breitenwirkung und Zugangsmöglichkeit zum Adressaten. Gelingt der Zugang, liegt die Wirkung letztendlich in der Konstituierung von Geschichtsbildern, die in Erinnerung eingehen. Mir geht es um die Wirkungsmöglichkeit der „Zeitzeugen“-Befragung bei der Entstehung oder Veränderung von Geschichtsbildern bei Jugendlichen. Die Zugangs- und Wirkungsmöglichkeit der „Zeitzeugenbefragung“ wird durch die obigen Beispiele deutlich – sowohl hinsichtlich eines einfachen und auch glaubhaften Zugangs als auch bezüglich begleitender Interpretation. Hier liegt eine Bedeutung von „Zeitzeugen“-Befragungen durch Jugendliche im Geschichtsunterricht.

Aber weiter: Geschichtsbildern liegen Geschichtsinterpretationen zugrunde. Die oben angesprochene Fernsehreihe ist eine Geschichtsinterpretation und fußt selber auf Interpretationen wie auch jede historische Buchveröffentlichung.

Ausstellungskonzepte von historischen Museen basieren ebenfalls auf Interpretationen von Geschichte und stellen wiederum eine eigene Interpretation von Geschichte dar. Man denke an das „Museum für Deutsche Geschichte“ in (Ost)Berlin – eröffnet am 5. Juli 1952 – und das „Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland“ in Bonn – eröffnet am 14. Juni 1994.

Die öffentliche Auseinandersetzung anlässlich von Gedenk- oder Jahrestagen, wie z.B. die Bewertung des 8. Mai 1945 in der deutschen Geschichte als „Kapitulation“ respektive „Befreiung“; ist ein Kampf der Interpretationen: Die Dominanz einer Geschichtsinterpretation ist Ergebnis von gesellschaftlichen Machtprozessen. Allen Arten von „Feindbildern“ – außenpolitischen und innenpolitischen – liegen Geschichtsinterpretationen zu Grunde. Ein Beispiel ist die deutschnationale Uminterpretation der militärischen Niederlage des monarchischen Deutschland 1918 als innenpolitisch durch die demokratischen Kräfte bewirkt.⁷

Die Bismarck-Denkäler landauf, landab – beispielsweise die kurz nach Bismarcks Tod von der Hamburger Kaufmannselite errichtete alles überragende Statue des „Eisernen Kanzlers“ an den „Hamburger Landungsbrücken“ – zeigen eine bestimmte Interpretation von Bismarcks politischem Handeln, geben einer bestimmten historischen Sicht seiner Person Ausdruck und tradieren natürlich diese bestimmte Sichtweise sowie diese bestimmte Interpretation. Im konkreten Fall Hamburgs ist das Bismarck-Denkmal Ausdruck der damaligen Sicht der Hamburger Kaufmannschaft bzw. des bestimmenden Teils unter ihr von Bismarck. Im Juni 1997 hat die Bundesregierung der Einrichtung einer Otto-von-Bismarck-Stiftung in

⁷ Vgl. als Überblick: Bernd Ulrich/Benjamin Ziemann (Hg.), Krieg im Frieden. Die umkämpfte Erinnerung an den Ersten Weltkrieg. Quellen und Dokumente, Frankfurt 1997.

8 Vgl. Richard J. Evans: Der Strom der Zeit läuft seinen Weg doch. Otto von Bismarck und die europäischen Parallelen seiner Politik, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 25.7.1998 und Ruth Kastner: „Sehr groß und sehr fragwürdig“. Ein Gespräch mit dem Bielefelder Historiker Hans-Ulrich Wehler über den Reichskanzler, in: Hamburger Abendblatt, 25./26.7.1998.

9 Die in diesem Aufsatz vorgestellten praktischen Erfahrungen sowie Gedanken und Ideen, wie man im Geschichtsunterricht Zeitzeugenbefragungen einsetzen kann, basieren auf dem empirischen Material meiner Zweiten Staatsexamensarbeit aus dem Jahre 1988.

Friedrichsruh zugestimmt. Das Andenken Bismarcks soll gewahrt werden.⁸ Auch hier geht es um Geschichtsinterpretation.

Geschichtsinterpretationen sind demnach Auslegungen und Zusammenfassungen von historischen Ereignissen, von deren Ablauf und Einordnung seitens bestimmter Personen oder Personengruppen vor dem Hintergrund ihrer Interessenlagen und Zielsetzungen. Die Auslegungen stehen im Kontext zu anderen Interpretationen, bauen auf ihnen auf, fügen sich in sie ein, revidieren sie, aktualisieren sie oder konkurrieren mit ihnen. Was sich aus diesen Interpretationen prozesshaft im „kollektiven Gedächtnis“ (Lutz Niethammer) der Gesellschaft als „Welt-Bild“ jeweils niederschlägt, ist tatkräftig gewichtet und geformt.

Wie oben gesehen, vermitteln die „Zeitzeugen“ den Jugendlichen individualisierte und differenzierte Bilder. Die Zeitzeugen überraschen die Jugendlichen sozusagen mit ihrem Geschichtserleben und ihrer Geschichtsinterpretation („...im Geschichtsbuch ist mehr alles so pauschal.“). Auf diese erlebte Individualität und zugleich affektive Nähe bei der mündlichen Erzählung und der daraus erlebbaren, lebendigen Vielfalt und Differenziertheit von Geschichte und ihrer Interpretation kommt es mir besonders an. Diese Erfahrung der Jugendlichen, dass die individuelle historische Interpretation – auch ihre eigene – genauso von Wert und Bedeutung ist wie die „offizielle“, ist wesentlich für einen demokratischen Umgang mit Geschichte. Hierin besteht die weitere Bedeutung von „Zeitzeugen“-Befragungen durch Jugendliche im Geschichtsunterricht über die Vermittlung von Erinnerungsbildern hinaus.⁹