

# Lebendige Erinnerung oder Erinnerungskonserven und ihre Wirksamkeit im Hinblick auf historisches Lernen<sup>1</sup>

Christiane Bertram

„Wie erinnern, wenn die letzten Zeitzeugen sterben?“ Diese Frage stand im Fokus des SWR2-Kulturgeprächs am 27. Januar 2015, dem 70. Jahrestag der Befreiung von Auschwitz (Zierau/Steinbach 2015). Das „Verschwinden der Zeitzeugen“ (Skriebeleit 2011) – hiermit werden stillschweigend die Zeitzeugen des Holocaust assoziiert – beschäftigt die Akteure der bundesdeutschen Erinnerungslandschaft seit etwa zwanzig Jahren. Wie kann die emotionale Dimension, für die die Zeitzeugen des Holocaust stehen, vermittelt werden, wenn die Zeitzeugen nicht mehr befragt werden können? Können Videointerviews, die in großer Zahl in Archiven und im Netz zur Verfügung stehen, die Lücke schließen?

Eine Beantwortung dieser Fragen gestaltet sich nicht einfach. Zum einen liegt dies daran, dass der Begriff „Zeitzeuge“, die Methode „Zeitzeugenbefragung“ wie auch die Zielsetzung, die mit dem Einsatz von Zeitzeugen verbunden ist, oft diffus und disparat erscheinen. Zum anderen gab es bis vor kurzem einen Mangel an belastbaren empirischen Daten. Denn trotz der Fülle an Literatur über Zeitzeugen im schulischen und außerschulischen Kontext erlauben die bisher vorliegenden Studien – aufgrund der geringen Stichproben – eher hypothetische Aussagen über die Wirksamkeit von lebendigen Zeitzeugen und Zeitzeugen-„Konserven“. Eine kürzlich abgeschlossene groß angelegte Interventionsstudie gibt erstmals empirisch begründete Antworten auf diese Fragen.

(1) Ausgehend von der Genese des Begriffs des „Zeitzeugen“ skizziert der vorliegende Beitrag zunächst die Funktion von „lebendigen“ Zeitzeugen in der Oral History und vergleicht diese mit ihrer Funktion in der Holocaust Education und im Geschichtsunterricht. (2) Die Rolle, die Zeitzeugen-„Konserven“ in der Erinnerungskultur und (außer-)schulischen Bildungsarbeit spielen, wie auch die sich hieraus ableitenden Chancen und Risiken von Zeitzeugenbefragungen werden nachfolgend in den Blick genommen. (3) Es folgt die Vorstellung der Interventionsstudie zur Wirksamkeit der Arbeit mit „lebendigen“ Zeitzeugen versus Zeitzeugen-„Konserven“ im Geschichtsunterricht. (4) Abschließend werden die Ergebnisse der Studie im Hinblick auf die Implikationen für den „normalen“ Geschichtsunterricht wie auch für die *Holocaust Education* diskutiert.

---

<sup>1</sup> Gerne bin ich der Bitte der Herausgeber von BIOS nach einem Bericht über mein Dissertationsprojekt nachgekommen. Ausgewählte Ergebnisse wurden an verschiedenen Stellen bereits vorgestellt. Einen Überblick über die Gesamtstudie – inklusive der Vorstellung der Unterrichtseinheit und die Entwicklung der Messinstrumente – wird in Kürze eine umfassende Monographie bieten (Bertram, im Druck).

## 1. Der lebendige Zeitzeuge

### 1.1 „Geburt und Tod der Zeitzeugen“

Die „Geburt des Zeitzeugen“ (Sabrow 2012) ist mit der Aufarbeitung des Holocaust untrennbar verbunden, so eng, dass eine Gleichsetzung von „Zeitzeugen“<sup>2</sup> mit Zeitgenossen der NS-Zeit – noch spezifischer mit den Verfolgten und Opfern des Holocaust – lange selbstverständlich war. Im medienwirksamen Eichmann-Prozess 1961 in Jerusalem und in den Auschwitz-Prozessen 1963 bis 1968 in Frankfurt am Main tauchte das Konzept des Zeitzeugen „urplötzlich aus dem Nichts“ (Sabrow 2012: 13) auf – noch bevor der Begriff 1975 in einer Buchbesprechung des *Spiegel* (Kirst 1975) explizit verwendet wurde. Zunächst traten die „Zeitzeugen“ also in ihrer juristischen Funktion als „Augenzeugen“ auf.

Erst seit den 1980er-Jahren nehmen die Zeitzeugen in der öffentlichen Erinnerungskultur in Deutschland, beispielsweise an Gedenktagen oder bei Veranstaltungen, einen zentralen Platz ein (Sabrow 2012). Ursprünglich stand das autobiographische Selbstzeugnis für eine demokratische Gegenerzählung „von unten“, die den abstrakten Faschismustheorien das konkrete Erleben von Verfolgung und Verstrickung gegenüberstellte (Levi 1986/1990). Diese Gegenerzählung wurde zur Meistererzählung<sup>3</sup> unserer Zeit. Der Zeitzeuge verlor seine ursprünglich kritische Funktion und wurde zu einer „Beglaubigungsinstanz“ (Sabrow 2012: 22) einer medial vermittelten und allgemein akzeptierten Geschichtserzählung. Damit änderte sich die Rolle der Zeitzeugen gravierend: Sie autorisieren nun eine bestimmte Sicht auf die Vergangenheit. Mit dem Bericht eines Zeitzeugen, der über eine „Zeitzeugenbörse“ beispielsweise „gebucht“ werden kann, verbinden sich bestimmte Erwartungen. Sie spielen eine Rolle in einem vorher festgelegten „Drehbuch“ (Appiah 1994). Um ihre Rolle im Drehbuch angemessen spielen zu können, müssen die Zeitzeugen – wenn nicht sowieso als Überlebende oder ehemalige Oppositionelle legitimiert – einen Läuterungsprozess vollziehen, zum Beispiel indem weinende Täter „als Opfer ihres früheren Handelns“ (Bösch 2008: 69) erscheinen. Die persönlichen Berichte der Zeitzeugen veranschaulichen die oft abstrakten Darstellungen der Geschichtswissenschaft mit Gefühlen und Kontexten. Dadurch, dass sie „dabei“ waren, bezeugen sie die Vergangenheit und eröffnen einen direkten, „authentischen“ Zugang zur Geschichte. Vor allem Opfer oder Verfolgte eines diktatorischen Regimes umgibt eine „Aura der Authentizität“ (Sabrow 2012: 27), die kritische Nachfragen von Seiten des Publikums erschwert oder sogar unmöglich macht.

Das lange befürchtete und häufig diskutierte „Aussterben“ der Zeitzeugen wird Realität. Bei der 70-jährigen Gedenkveranstaltung im Bundestag anlässlich des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus am 27. Januar 2015 wurde die Ansprache von Joachim Gauck gehalten, nicht (mehr) von einer oder einem Überlebenden

---

2 Wenn vom Konzept des Zeitzeugen die Rede ist, wird die männliche Form im Singular oder Plural verwendet. Wenn sich der Begriff hingegen auf konkrete Personen bezieht, die beispielsweise in den Unterricht kommen, werden die weibliche und die männliche Form genutzt.

3 Die deutsche Übersetzung der *master narratives* mit „Meistererzählung“ scheint sich durchgesetzt zu haben und benennt eine kohärente, meist auf den Nationalstaat ausgerichtete Geschichtsdarstellung, „deren Prägekraft öffentliche Dominanz erlangt“ (Jarausch/Sabrow 2002: 16).

des Holocaust.<sup>4</sup> Häufig wird das Verschwinden der Zeitzeugen verbunden mit der Befürchtung, die Zeitzeugen als die Beglaubiger der großen Katastrophen des 20. Jahrhunderts würden bei der Unterweisung der jüngeren Generation fehlen, weil nur die unmittelbare Begegnung einen tiefen Eindruck schaffen kann, die durch die mediale Vermittlung des Zeitzeugen nicht möglich sei, da nur die „Aura“ und „Authentizität“ des lebendigen Zeitzeugen „Geschichte zum Anfassen“ biete.

Diesen häufig geäußerten Befürchtungen stellt Wierling die – durchaus provokante – These der „Befreiung der Zeitgeschichte vom Zeitzeugen“ gegenüber (Wierling 2008: 36). „Zeitgeschichte“ wird in der Geschichtswissenschaft als die „Epoche der Mitlebenden und ihre wissenschaftliche Behandlung“ (Rothfels 1953: 2) definiert. Diese „Mitlebenden“ – also „Zeitzeugen“ – prägen als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, aber auch als Adressaten der Geschichtswissenschaft den Diskurs über die Zeitgeschichte. Mit der „aussterbenden Erinnerung“, so Kosellek, wird die Distanz größer: „Aus der erfahrungsgesättigten, gegenwärtigen Vergangenheit der Überlebenden wird eine reine Vergangenheit, die sich der Erfahrung entzogen hat.“ (Kosellek 1994, zit. nach Assmann 1999: 13). Dies bietet durchaus Chancen für einen distanzierteren und kritischeren Blick auf die Zeugnisse der Zeitzeugen, welcher der Oral History schon lange vertraut ist.

## 1.2 „Interviewpartner“ in der Oral History

Die Interviewpartner in der Oral History „produzieren“ mündlich tradierte Quellen. Damit nehmen sie eine andere Rolle und Funktion ein als die Zeitzeugen in der Erinnerungskultur; „nur scheinbar“ haben die beiden miteinander zu tun (Wierling 2014). Mit mündlich tradierten Quellen begann die Geschichtsschreibung. Thukydides stütze sich bei der Abfassung des *Peloponnesischen Kriegs* auf das, was er selbst sah und was andere ihm erzählten. Herausfinden, was „tatsächlich geschah in dem Krieg“ (Thukydides 411/1991: 22), war eine „mühsame Arbeit [, da] die Zeugen der einzelnen Ereignisse nicht dasselbe über dasselbe aussagten, sondern je nach Gunst oder Gedächtnis“ (Thukydides 411/1991: 22). Trotz dieser ernüchternden Erfahrung des Thukydides bürgten die Aussagen von Augen- und Ohrenzeugen bis zur Aufklärung für die Wahrheit einer Geschichte, sodass die Geschichtsschreibung meist lediglich drei Generationen weit zurückging, um mit Hilfe noch lebender Ohrenzeugen vergangene Ereignisse glaubhaft zu machen (Kosellek 1977). Mit der Durchsetzung des Historismus und dem Primat der meist offiziellen Textquellen spielte eine personenbezogene und mentalitätsorientierte Geschichtswissenschaft in Deutschland – im Gegensatz zum Beispiel zur Geschichtswissenschaft in Frankreich – kaum eine Rolle.

Erst Ende des 20. Jahrhunderts wandte sich die Alltags- und Mentalitätsgeschichte in Deutschland den Menschen zu, die sich hinter den statistischen Zahlen der historischen Sozialwissenschaft und Gesellschaftsgeschichte verbargen. Deren Leben und Erleben wurde nun zum Beispiel auf der Grundlage von Selbstzeugnissen (wie Briefe, Tagebücher oder Autobiographien) rekonstruiert. Der Hauptkritikpunkt, dass die Selbstzeugnisse aus einem individuellen Interesse heraus entstanden seien und keine Verallgemeinerung zuließen, wird dadurch entkräftet, dass es bei beispielsweise mentalitätsgeschichtlichen Fragestellungen gerade darum geht, wie Menschen mit den

4 [https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2015/kw04\\_gedenkstunde\\_vorbericht/356212](https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2015/kw04_gedenkstunde_vorbericht/356212) (Zugriff am 6.6.2016).

Zwängen ihrer Zeit umgegangen sind und wie sie diese (subjektiv) verarbeitet haben (Plato 2000). Daher sollten bei der Analyse und Interpretation von Selbstzeugnissen wie auch bei Oral History-Quellen nicht nur der eigentliche Text, sondern auch Auslassungen, Brüche und Widersprüche berücksichtigt werden, die unter Umständen mehr über die Selbstwahrnehmung und Darstellung des Autors verraten als der Wortlaut des Textes: „The most precious information may lie in what the informants hide, and in the fact that they do hide it, rather than in what they tell” (Portelli 1991: 53).

Neu an der geschichtswissenschaftlichen Methode der Oral History ist, dass mit der Erfindung von mobilen Aufnahmegeräten seit der Mitte des 20. Jahrhunderts mündliche Selbstzeugnisse konserviert und damit wissenschaftlichen Kriterien entsprechend ausgewertet werden konnten (Thomson 2007). In Deutschland etablierte sich die Oral History als eine geschichtswissenschaftliche Methode seit den 1980er-Jahren im Kontext von wissenschaftlichen Großprojekten (z.B. LUSIR Akronym für „Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet“, Niethammer 1983). Oral History wurde auch von lokal agierenden Geschichtswerkstätten betrieben, in denen sich politisch engagierte historische Laien der Aufarbeitung der NS-Vergangenheit stellten (Schwarz 2012). Die traditionelle Geschichtswissenschaft in West-Deutschland stand der Oral History als einer geschichtswissenschaftlichen Methode wegen der fragwürdigen Repräsentativität, Reliabilität und Validität und problematischer Auswertungs- und Kontrollmöglichkeiten zunächst sehr kritisch gegenüber (Geppert 1994). Auf dem 35. Historikertag 1984 kritisierte Lutz Niethammer den Primat der quantitativen Methoden und die „theoretischen Reduktionen der Struktur- und Sozialgeschichte“ (Wilking 1984, zit. nach Schwarz 2012: 18). Hans-Ulrich Wehler hingegen wettete als Vertreter der sozialwissenschaftlich geprägten Bielefelder Schule gegen den alltagsgeschichtlichen Ansatz als theoriefeindlichem „dürren Hirsebrei“ und „grüner Seifenblase“ (Wilking 1984; zit. nach Schwarz 2012: 18), in der das Leben der Unterschichten von „Barfußhistorikern“ romantisiert werde.

In der Zwischenzeit ist die Methode der Oral History in der zeitgeschichtlichen Forschung weitgehend akzeptiert. Die Oral History arbeitet mit offenen, meist lebensgeschichtlichen Interviews, die mit einem aus der empirischen Sozialforschung entlehnten Instrumentarium ausgewertet werden (vgl. Plato 2000). Die Interviews, deren Transkripte mehrere hundert Seiten umfassen können, werden in ihrer Zusammenschau auf kollektive Muster hinsichtlich der Erinnerung und Weiterverarbeitung historischer Ereignisse oder Epochen untersucht. Der Interviewpartner wird in der Regel anonymisiert und erzählt seine Lebensgeschichte lang, gewunden, oft widersprüchlich und vor allem ergebnisoffen. Damit kommt dem Interviewpartner in der Oral History eine ganz andere Rolle zu als den Zeitzeugen in der Erinnerungskultur, die nicht nur ein Ereignis, sondern zugleich die Deutung des Ereignisses bezeugen (Wierling 2014).

### *1.3 Zeitzeugen im Kontext der Holocaust Education*

Wie gesagt, die „Geburt“ des Zeitzeugen ist untrennbar verknüpft mit den (Augen-) Zeugenberichten der Holocaust-Opfer im Eichmann- bzw. in den Auschwitz-Prozessen. In Israel verhalf der Eichmann-Prozess den Überlebenden zu allgemeiner Aufmerksamkeit, aus der die Lehre gezogen wurde, „nie wieder Opfer“ sein zu wollen (Heyl 1999: 1), während in Deutschland die Auschwitz-Prozesse den Beginn der kritischen Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit darstellten.

Im Kontext der *Holocaust Education* wurde und wird den Zeitzeugen nach wie vor eine entscheidende Rolle zugewiesen. Im Ansatz der Internationalen Schule für Holocaust Studien in Yad Vashem wird das in der jüdischen Tradition seit jeher verankerte *Sachor* (Lernen und Erinnerung) auf die Lehren aus der Erinnerung der Zeitzeugen bezogen. Zvi Gill formulierte dies bei einer Konferenz über das Erbe der Überlebenden der Shoah folgendermaßen: „In der jüdischen Erinnerung ist das Gebot des Erinnerns absolut. Aber diese Verpflichtung endet nicht mit dem kognitiven Akt des Gedenkens – sie muss mit Sinn und Tat verbunden sein. Wir, denen die Erinnerung in unsere Herzen und auf unser Fleisch gebrannt wurde, versammeln uns heute, um die Fackel der Erinnerung an die nächste Generation zu übergeben. Wir geben auch die fundamentale Lehre des Judentums an euch weiter: Erinnerung muss von ethisch-moralischer Tat begleitet sein. Das muss die Grundlage und der Brennpunkt eurer Energien für die Schaffung einer besseren Welt sein“ (zit. nach Magen 2015: 1).

Die Erinnerung an die Shoah wird als ein Vermächtnis für die Menschheit verstanden. Angesichts des Plans zur „totalen Vernichtung des jüdischen Volkes und der Mord an den Juden, die von den Mördern erreicht werden konnten“ (Bauer 1998: 2) sei es zum einen eine bedeutende Tatsache, dass überlebende Jüdinnen und Juden von diesen Ereignissen und von jenen Menschen, die nicht überlebten, erzählen (Magen 2015: 2). Zum anderen sei es notwendig, die für die Beschäftigung mit dem Holocaust notwendigen Zahlen und Statistiken mit Einzelschicksalen aufzubrechen. Zeitzeugen im Rahmen der *History Education* sollen (1) den Opfern das menschliche Antlitz zurückgeben, (2) das Unvorstellbare konkret machen, (3) moralische Botschaften vermitteln, (4) die moralische Verpflichtung fördern, menschliches Leiden wahrzunehmen und (5) die Besonderheit der Shoah und der Erinnerung daran den Schülerinnen und Schülern nahe bringen (Magen 2015: 3 f.).

Die Holocaust Education wird als eine Moral- und Werteerziehung verstanden, die gegen Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und vieles mehr schützen soll. Die Vermittlung historischen Wissens – oder historischer Kompetenzen – steht nicht im Mittelpunkt (Wetzel 2008: 1). Mit der Gründung der *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* im Jahr 1998<sup>5</sup>, der inzwischen 31 Länder angehören, wurde die „Globalisierung der ‚Holocaust-Erziehung‘“ (Wetzel 2008: 2) eingeleitet. Die Erinnerung an den Holocaust soll Eltern, Lehrkräfte und Führungskräfte in verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens dazu motivieren, „to teach our children that moral choice exist“ (Präambel der Task Force 25. September 1998, zit. nach Sigel 2000: 1). Wegen „seiner Beispiellosigkeit“ sei „der Holocaust für alle Zeit von universeller Bedeutung“ und müsse „für immer in unserem kollektiven Gedächtnis verankert“ sein. Dem „Zeugnis“ der Überlebenden über die Schrecken des Holocaust komme hierbei eine entscheidende Bedeutung zu (Stockholmer Erklärung 2000, erster und zweiter Artikel).

#### 1.4 Zeitzeugen im Geschichtsunterricht in Deutschland

Zeitzeugen nehmen also in der Wissenschaft, in der Erinnerungskultur und in der *Holocaust Education* unterschiedliche Rollen und Funktionen ein. Dies spiegelt sich auch in der Schule wider, in der die Arbeit mit Zeitzeugen seit der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre „in allen Rahmenlehrplänen fest verankert“ (Barricelli 2009: 198) ist.

<sup>5</sup> Die *Task Force* hat sich 2012 umbenannt in *International Holocaust Remembrance Alliance*.

Drei Möglichkeiten der Arbeit mit Zeitzeugen sollten im schulischen Kontext unterschieden werden: (1.) der Vortrag eines Zeitzeugen (früher häufig Überlebende des Holocaust, heute oft Opfer des SED-Regimes) vor einem größeren Auditorium, (2.) Zeitzeugenprojekte, in denen Schülerinnen und Schüler den historischen Forschungsprozess von der Fragestellung, Datenerhebung und Auswertung bis zur Präsentation nachvollziehen (Siegfried 1997; Sauer 2014), und (3.) Zeitzeugenbefragungen oder auch -gespräche im Unterricht, bei denen Zeitzeugen zu bestimmten Themen Auskunft geben. Mit diesen drei grundsätzlichen Formen sind unterschiedliche Zielsetzungen verbunden. Bei dem Vortrag des Opfers eines Gewaltregimes geht es in erster Linie um die Werteerziehung. Dies zeigt sich in den oben kurz angerissenen Zielen der *Holocaust Education*, aber auch in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur „Stärkung der Demokratieerziehung“ (Sekretariat der KMK 2009), in dem für den Geschichtsunterricht die Einbindung von Zeitzeugen im Kontext der beiden deutschen Diktaturen in Deutschland empfohlen wird. Zeitzeugenprojekte hingegen zielen als ein Bestandteil des „Forschenden Geschichtsunterrichts“ vor allem auf die Förderung methodischer Kompetenzen. Die Befragung im Unterricht wird wiederum häufig genutzt, um ein Thema des Lehrplans lebendig und anschaulich zu vermitteln, wobei die Ausrichtung der Zeitzeugenaussage zu den inhaltlichen Vorgaben (der Lehrkraft oder des Lehrplans) passen sollte.

Wenn Zeitzeugen in der Schule „eingesetzt“ werden, um durch ihre Authentizität und Aura unmittelbar und eindeutig zu überzeugen und die Zuhörenden emotional zu berühren, ist dies schwer vereinbar mit den Zielen eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts, welche häufig mit der Förderung eines „reflektierten Geschichtsbewusstseins“ umrissen werden. Eine emotionale „Überwältigung“ der Lernenden widerspricht dem „Beutelsbacher Konsens“, in dem als Ziel der historisch-politischen Bildung schon in den 1970er Jahren das „Überwältigungsverbot“ formuliert wurde. Demnach sollen die Lernenden nicht „im Sinne erwünschter Meinungen“ überrumpelt und damit an der „Gewinnung eines selbstständigen Urteils“ gehindert werden (Wehling 1977: 179).

Die wenigen empirischen Studien zur Rezeption von Vorträgen bzw. Gesprächen mit Holocaust-Überlebenden im schulischen Kontext erwecken den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler vor allem emotional angesprochen werden. In der Mikro-Studie ( $N = 20$ ) von Obens und Geißler-Jagodzinski maßen die Jugendlichen dem Gespräch zwar eine große Bedeutung bei („Dann sind wir ja auch die letzte Generation, die davon profitieren kann“), doch „strukturelle und methodische Schwierigkeiten“ schienen sie daran zu hindern, mehr als „eine nicht beschreibbare emotionale Ergriffenheit aus den Gesprächen mitzunehmen“ (Obens/Geißler-Jagodzinski 2008: 59). Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler neigte dazu, die Leidensgeschichten der eigenen Verwandten mit denen der jüdischen Zeitzeugen zu vermischen. Die Notwendigkeit, familiär tradierte Geschichtsbilder in Konfrontation mit den Aussagen der Zeitzeugen zu überprüfen, wurde nicht erkannt.<sup>6</sup> Auch in der Studie von Galda (2013) ( $N = 779$ ) unterschieden sich die vier identifizierten Typen zwar im Umgang mit den Aussagen der Holocaust-Überlebenden hinsichtlich der Intensität ihrer Be-

---

6 Ähnliches hatten Harald Welzer, Sabine Moller und Karoline Tschuggnall in ihrer Studie zum Familiengedächtnis herausgefunden: Die Enkel überhörten die Hinweise der Großeltern auf eine eigene Beteiligung und nahmen „Deutsche und ‚Nazis‘ als zwei völlig verschiedene Personengruppen“ (Welzer/Moller/Tschuggnall 2002: 205) wahr.

troffenheit und der Reflektion ihrer eigenen Wertvorstellungen. Doch sie alle verstanden nicht den „Konstruktcharakter von Geschichte“, sondern nahmen die Aussagen als einen „Ausdruck und Abbild der wahren, echten Geschichte“ (Galda 2013: 253). Die Eindringlichkeit der unmittelbaren Begegnung mit Zeitzeugen scheint nur selten über eine „Betroffenheit“ hinaus zu gehen (Wierling 2008).

Aus der Perspektive einer modernen Geschichtsdidaktik, die sich der Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins verpflichtet fühlt, ist eine vor allem auf die Weckung von Emotionen ausgerichtete Geschichtsvermittlung wenig hilfreich, denn historisches Denken entsteht erst dann, wenn „Empathie mit Distanz verbunden wird und das historische Subjekt ‚Zeitzeuge‘ auch kritisch befragt werden kann“ (Wierling 2008: 36). Ein reflektierter und kritischer Umgang mit Zeitzeugenaussagen sollte gerade angesichts der „Funktionalisierung“ der Zeitzeugen und ihrer Präsenz in der Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht eingeübt werden. Dem steht jedoch als Ziel der Demokratieerziehung und *Holocaust Education* gegenüber, mit der Hilfe von Zeitzeugenaussagen die (individuelle) Erfahrung von Diktatur und Verfolgung begreifbar zu machen. Könnte die Arbeit mit Zeitzeugen-„Konserven“ (Videos und Transkriptionen) eine Möglichkeit darstellen, um durch die größere Distanz mehr Raum für einen weniger emotionalen, sondern eher kompetenzorientierten Umgang zu eröffnen, gleichzeitig aber dem Schrecken des Holocaust und anderer Diktatur- und Gewalterfahrungen „Gesichter“ und „Namen“ zu geben?

Um die Möglichkeiten der Zeitzeugen-„Konserven“ auszuloten, werden im nächsten Abschnitt das Angebote von Zeitzeugen-„Konserven“ in zwischenzeitlich meist webbasierten Archiven, die Rolle und Funktion von Zeitzeugen-„Konserven“ in der Erinnerungskultur und in der Gedenkstättenpädagogik und die raren empirischen Befunde zur Wirksamkeit von Zeitzeugen-„Konserven“ in den Blick genommen. Abschließend wird ein Zwischenfazit zu den Chancen und Risiken der Arbeit mit Zeitzeugen im Geschichtsunterricht gezogen.

## 2. Zeitzeugen-„Konserven“

### 2.1 Zeitzeugen-Archive im Netz

Die Erfahrungen mit dem Eichmann-Prozess führten zu weiteren Befragungen von Holocaust-Überlebenden, die vor allem eine dokumentarische Zielsetzung verfolgten und zum Aufbau der ersten Zeitzeugen-Archive führten (Skriebeleit 2011). In der Zwischenzeit ist die *Shoah Visual History Foundation* von Steven Spielberg die international bekannteste Plattform für Videos von Zeitzeugenaussagen zum Holocaust und umfasst nahezu 52.000 Interviews von Holocaust-Überlebenden in 32 Sprachen und 56 Ländern.<sup>7</sup> Seit 2006 gibt es an der Freien Universität Berlin den Vollzugriff auf die Videointerviews in einem webbasierten Videoarchiv.

In nahezu jedem Land und zu den verschiedensten Themen gibt es in der Zwischenzeit Websites, die der Sammlung und Veröffentlichung persönlicher Erinnerungen dienen und/oder als Anlauf- und Koordinationsstelle für Oral History-Projekte fungieren, z.B. Erlebnisberichte von US-Veteranen der Kriege im 20. und 21. Jahrhundert<sup>8</sup> oder Interviews mit Gefangenen in amerikanischen und japanischen Kriegs-

<sup>7</sup> <http://sfi.usc.edu> (Zugriff am 2.6.2016).

<sup>8</sup> <http://www.loc.gov/vets/about.html> (Zugriff am 2.6.2016).

gefangenenlagern im Zweiten Weltkrieg.<sup>9</sup> Bezogen auf Deutschland sei an dieser Stelle lediglich auf das Archiv „Deutsches Gedächtnis“ hingewiesen, das von der Fernuniversität Hagen betrieben wird<sup>10</sup>, und auf das Archiv der Stiftung „Denkmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin“.<sup>11</sup> In beiden über das Web zugänglichen Archiven werden wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Interviews archiviert, die auf der Basis von digitalen Datenbanken mit Hilfe von thematischen und biographischen Inhaltsverzeichnissen, Schlagworten und kurzen Schilderungen aufgearbeitet wurden.

Webbasierte Zeitzeugen-Archive – mit mehr oder weniger wissenschaftlichem – Anspruch gibt es zwischenzeitlich in großer Anzahl. In Deutschland ist das prominenteste Beispiel für das gezielte Sammeln von Erinnerungen, die für die Nachwelt konserviert und in TV-Dokumentationen, aber auch im Unterricht eingesetzt werden sollen, der ZDF-„Jahrhundertbus“.<sup>12</sup> Täglich wurden und werden hier bis zu 15 Interviews geführt, so dass diese Plattform nun über 6.000 Interviews zur deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts anbietet. Die Vorbehalte gegen das ambitionierte Projekt sind groß. Zum einen wegen einer fehlenden wissenschaftlichen Einordnung und Kontextualisierung: „Geschichte und Geschichtsschreibung und Geschichtsbewusstsein geht nicht im Abruf von Erinnerungen auf.“ (Frei im Gespräch mit Bürger 12.10.2011). Zum anderen wird befürchtet, dass die individuellen Narrationen in einer „Schicksalsgeschichte“ der Deutschen im 20. Jahrhundert mit positiver Wendung zum Ende hin (1989/98) zusammengeführt werden sollen (Spahn 2011). Solche Zeitzeugen-Archive sind wegen fehlender Kontextinformationen für die Forschung weniger ergiebig und eher im Rahmen der öffentlichen Erinnerungskultur zu verorten.

## 2.2 Zeitzeugen-„Konserven“ in Film und Fernsehen

Im öffentlich-rechtlichen Fernsehen spielen Zeitzeugen-„Konserven“ seit den 1990er-Jahren eine entscheidende Rolle in historischen TV-Dokumentationen. Bis dahin waren Dokumentationssendungen zu historischen Themen eher geprägt durch Beiträge von „langweiligen Krawattenträgern“ (Lanzmann 2000: 113), meist Historikern, die als Experten in die Sendung eingeladen wurden. Claude Lanzmann arbeitete hingegen in seinem – ebenfalls durch den Eichmann-Prozess inspirierten – Filmprojekt *Shoa* mit Zeitzeugen, die den Opfern des Holocaust eine Stimme und ein Gesicht verleihen sollten. Er „inszenierte“ ihre Erinnerungen, indem er sie die vergangenen Erlebnisse, zum Teil am Ort selbst, nacherleben ließ, um die „Distanz zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart“ aufzuheben. Seine Begründung: „Erinnerungen, die sieht man doch jeden Tag im Fernsehen: Typen mit Krawatten, die irgendwelche Geschichten erzählen. Man kann sich nichts Langweiligeres vorstellen. Es ist die Inszenierung, die sie wieder zu Figuren werden lässt“ (Lanzmann 2000: 113).

Die TV-Dokumentationen von Guido Knopp, dem ehemaligen Leiter der ZDF-Redaktion Zeitgeschichte, gehen einen Schritt weiter. Als Reaktion auf die Einfüh-

---

9 <http://www.densho.org/> (Zugriff am 2.6.2016).

10 Derzeit ist nur ein kleinerer Teil der Bestände online verfügbar. Weitere Bestände werden sukzessive eingepflegt. Siehe: <https://www.fernuni-hagen.de/geschichteundbiographie/deutschesgedaechtnis/> (Zugriff am 2.6.2016).

11 <http://sprechentrotz allem.com/> (Zugriff am 2.6.2016).

12 <http://www.gedaechtnis-der-nation.de/> (Zugriff am 2.6.2016).

rung des Privatfernsehens entwickelte er TV-Formate, in denen Zeitzeugenaussagen und dokumentarisches Material zusammengeschnitten wurden. Untermalt von einer meist dramatischen Filmmusik, werden emotional vermittelte Film-Narrative entworfen (Borries 2001; Näpel 2003). Ermöglicht wird die passgenaue Einbindung der Zeitzeugen durch die Digitalisierung, Katalogisierung und Verschlagwortung in Datenbanken, die für unterschiedliche Sendungen ausgewertet werden (Keilbach 2008). Sind Zeitzeugen nicht mehr vorhanden, wird zur Not auch auf Schauspieler zurückgegriffen, um auf das wirksame Stilmittel nicht verzichten zu müssen, so z.B. in der NDR-Dokumentation *Agher – Ein Völkermord* über den Genozid an Armeniern zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Classen 2012).

### 2.3 Zeitzeugen-„Konserven“ in Gedenkstätten

In Dauerausstellungen von Gedenkstätten und in Museen können Zeitzeugenvideos dazu genutzt werden, die Subjektivität historischer Erfahrungen und die Pluralität der Erinnerungen vorzustellen und den Raum für kontroverse Deutungen und Orientierungen zu eröffnen. Die Videos stellen meist nicht nur Dokumente der Zeit dar, sondern sie dienen als vorbildliches, warnendes oder mahnendes *exemplum*, als *memorial* für die Verstorbenen bzw. für die verlorene Kultur oder geben als *confessio* ein Bekenntnis zur eigenen Geschichte ab (Beier-de Haan 2011/12). Doch ähnlich wie beim Einsatz von Zeitzeugen-Einspielungen in TV-Dokumentationen besteht auch hier die Gefahr, dass mit den Zeitzeugen-Videoclips eine vorgefertigte Sinnstiftung bedient wird, so dass die Clips häufig lediglich als Beleg für die Gesamtaussage der Ausstellung dienen (Handro 2014).

Gedenkstättenpädagogische Konzepte basieren häufig auf Zeitzeugen als „Brückenbauer zwischen Vergangenheit und Gegenwart“ (Assmann/Brauer 2011: 82). In manchen NS-Gedenkstätten wurde dies früher von lebenden Zeitzeugen übernommen, z.B. führten in der KZ-Gedenkstätte Dachau ehemals Inhaftierte die Besucher. Wegen des Aussterbens der Zeitzeugen übernehmen heute mancherorts die lebensgeschichtlichen Videos die Funktion von Brückenbauern. Viele Gedenkstätten sammeln gezielt lebensgeschichtliche Interviews und bewahren diese für die wissenschaftliche und pädagogische Arbeit in ihren Archiven auf. Die Interviews sollen eine „Spur“ bieten, um vergangene Ereignisse mit Leben zu füllen und historische Imagination zu ermöglichen, weil (1.) alte Menschen, die von ihren Lebenserfahrungen berichten, als besonders authentisch wahrgenommen werden, (2.) die Erinnerungen im Medium des Videos sichtbare und hörbare Spuren hinterlassen haben und menschlich näher sind als andere Geschichtsquellen und (3.) die virtuelle Begegnung dem Betrachter oder der Betrachterin stärkere imaginative Freiräume für die eigenständige Auseinandersetzung und Deutung lässt (Assmann/Brauer 2011: 97). Explizit wird als Ziel formuliert, die Betrachterinnen und Betrachter der lebensgeschichtlichen Interviews in den Bann zu ziehen: „Man kann aus unmittelbarer Nähe zusehen, sich körperlich anwesend fühlen, wenn sich die schmerzhaften Erinnerungen in Mimik und Gestik der Interviewten einschreiben: Pausen, Schlucken, Schnäuzen, Lachen, ein hastiges Überwischen der Augen, eine rasch angezündete Zigarette, der Griff zum Wasserglas, in Gesten angedeutet Ereignisse, für die den Erzählenden die Worte fehlen. (...) Andererseits zeigt sich aber auch, dass die emotionale Beklemmung, das Entsetzen über das Erzählte zu groß werden können. In diesem Punkt besteht die Möglichkeit, aus der Situation herauszutreten, die Kopfhörer abzusetzen und den Computer die Risiken

einer emotionalen Überwältigung bedacht werden auszuschalten.“ (Assmann/Brauer 2011: 96 f.).

Über ihre Funktion als Brückenbauer hinaus kann die Arbeit mit Zeitzeugen-, „Konserven“ Denkprozesse anstoßen, wenn beispielsweise die individuell begründeten Konstruktionsprinzipien, die „Erinnerungsmuster“ (Jureit 1999), die eine Erzählung strukturieren, untersucht werden. Zudem sollte die weitere Lebensgeschichte in die Interpretation einbezogen werden (Plato 2001). Der Umgang der Interviewpartner mit der Gesprächssituation und dem Interviewer wie mit der im Raum befindlichen Kamera und dem Kamerateam sind in der Auswertung ebenfalls wichtig, denn auch wenn die Betrachter meinen, dem Prozess der Entstehung der Erinnerung beizuwohnen, hören sie doch nicht unmittelbar zu (Assmann/Brauer 2011).<sup>13</sup> Die Fragestellungen und Auswertungsmöglichkeiten, die sich mit einer Arbeit an videografierten Interviews verbinden lassen, sind also weit gefächert und können zu einem vertieften Verständnis der Vergangenheit führen.

#### *2.4 Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Zeitzeugen-, „Konserven“*

Trotz der vielfach beschworenen „Gefahren“ einer unkritischen Rezeption von Zeitzeugen-, „Konserven“ in den Medien (Schreiber/Wenzel 2006) und der unbestrittenen Relevanz der Arbeit mit Zeitzeugenvideos in der (außer-)schulischen Bildungsarbeit ist eine belastbare empirische Forschung bisher kaum vorhanden. Die wenigen empirischen Studien beschäftigen sich vor allem mit der Angebotsseite, blenden die Rezipientenperspektive jedoch weitgehend aus (Gudehus/Eichenberg/Welzer 2010). Zur Rezeption von videografierten Zeitzeugenaussagen werden häufig Vermutungen angestellt, ohne diese empirisch zu belegen. Dies gilt z.B. für Produktanalysen von TV-Geschichtsdokumentationen (z.B. Keilbach 2008), aber auch für Aussagen zur Wirkung von Zeitzeugenaussagen im Kontext von Gedenkstätten oder Museen (z.B. Beier-de Haan 2011/12). Assmann und Brauer (2011) folgern aus ihren Beobachtungen zum produktiven Umgang von Schülerinnen und Schülern mit lebensgeschichtlichen Videos von Überlebenden, dass die Jugendlichen die in den Zeitzeugen-Videos konservierten Gefühle sehr bewusst wahrnahmen, was sich in den von ihnen selbst produzierten Videos widerspiegeln, doch führen sie diese Aussagen nicht weiter aus.

Eine Ausnahme bildet die Studie von Rodenhäuser (2012) zur Rezeption von Zeitzeugenaussagen in TV-Dokumentationen, in der fünf leitfadengestützte Interviews mit Gymnasialschülern (15-17 Jahre) inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Gesprächsanreiz war ein circa vierminütiger Ausschnitt aus der Folge „Befreiung“ der TV-Serie „Holocaust“ (eine Produktion von Guido Knopp), in der insgesamt vier Zeitzeugen die Perspektive der Opfer wie auch die der Befreier repräsentierten. Die Jugendlichen nahmen die Zeitzeugeninterviews als integrale Bestandteile der Dokumentation wahr, die die Ereignisse im juristischen Sinn „bezeugen“ würden. Sie befürworteten die emotionalisierten Inhalte, da diese stärker im Gedächtnis blieben. Meist war die Sicht auf die Zeitzeugen eher naiv, diese würden berichten, „was wirklich passiert ist“ (Rodenhäuser 2012: 85). Ein Schüler erkannte allerdings die Standortgebundenheit und Perspektivität der Zeitzeugenaussage. Eventuell wurde dies durch die Interviewfrage provoziert, in der explizit nach den „Gründen [...] für Zeitzeugen [...], bestimmte Erlebnisse oder Erfahrungen heute anders darzustellen“ ge-

---

<sup>13</sup> Zur Spezifik, Qualität und Bedeutung der videografierten Interviews siehe Assmann (2006).

fragt wurde (Rodenhäuser 2012: 106). Immerhin zeigt dieser Befund, dass Schülerinnen und Schülern der 11. Klasse unter Anleitung ein quellenkritischer Umgang mit Zeitzeugenaussagen gelingen kann.

### 2.5 Zwischenfazit: Chancen und Risiken von Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht

In der Oral-History-Forschung ist es eine Selbstverständlichkeit, dass die Erzählungen der Zeitzeugen nicht abbilden, was geschehen ist, sondern dass ihre Geschichten sozial geformt und sinnbezogen konstruiert sind und in einer bestimmten Kommunikationssituation produziert werden. Umso enger die Erzählsituation definiert und inszeniert ist, d.h. je öffentlicher die Situation ist, in der der Zeitzeuge spricht, desto größer ist die Gefahr, dass der Zeitzeuge gerade nicht über das spricht, was er oder sie selbst erlebt hat (Wierling 2008: 31 f.). Den „Konsumenten“ der Erinnerungskultur hingegen ist die Unmöglichkeit von „Authentizität“ in einer Zeitzeugenerzählung nur selten bewusst. Daher sollte es ein Ziel der historisch-politischen Bildung wie auch des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts sein, die Lernenden mit den Herausforderungen, Chancen und Risiken, die mit Zeitzeugenaussagen verbunden sind, vertraut zu machen, damit sie einen reflexiven und kritischen Umgang mit den Repräsentationen von Zeitzeugen in der Erinnerungskultur entwickeln können. Folgende Aspekte sollten bei der Arbeit mit Zeitzeugenaussagen im Geschichtsunterricht berücksichtigt werden.

(1.) *Quellenstatus*: Der Zeitzeuge, egal, wann und wie er medial gebannt wurde, ist „primär keine Quelle für Geschichte, sondern eine Quelle für die Verarbeitung von Geschichte“ (Skriebeleit 2011: 8; vgl. Plato 2005). Zudem sind die vergangenen Erfahrungen des Zeitzeugen nicht nur eine „Quelle“, sondern – als eine von einem gegenwärtigen Standpunkt aus vorgetragene Erzählung – auch eine „Darstellung“, in die später gewonnene Informationen und nachträgliche Deutungen mit einfließen (Schreiber/Árkossy 2009: 22).

(2.) *Überbrückung der Zeitebenen*: Ein Zeitzeugen erzählt in der Gegenwart über die Vergangenheit und gibt ein Orientierungsangebot für die Zukunft. Die Überbrückung der Zeitdistanz in einer generationenübergreifenden Kommunikation kann für die Lernenden motivierend wirken. Allerdings sollte in der Auswertung von Zeitzeugenberichten – wie in jeder Darstellung – berücksichtigt werden, dass die erzählte „Geschichte“ drei Ebenen (oder „Fokussierungen“) umfasst: die Ebene der „Vergangenheit“ (vergangene Erlebnisse), der „Geschichte“ (Deutung der Erlebnisse) und der „Gegenwart und Zukunft“ (transportierte Botschaft) (Schreiber/Árkossy 2009: 19).

(3.) *Authentizität*: Lernende neigen dazu, Zeitzeugen als die „besseren Historiker“ (Sauer 2006: 238) wahrzunehmen, und schenken ihnen mehr Vertrauen als Schulbuchdarstellungen oder Historikeraussagen (Angvik/Borries 1997), denn die direkte Begegnung mit jemandem, der selbst „dabei“ war, wirkt authentisch. Doch gerade wegen der vermeintlichen Authentizität fällt es den Lernenden schwer, die Aussagen von Zeitzeugen in Frage zu stellen, wie es ihnen aus der Arbeit mit Text- und Bildquellen vertraut sein sollte.

(4.) *Geschichtstheoretische Prinzipien*: Zeitzeugen haben jeweils nur einen kleinen Ausschnitt der Vergangenheit miterlebt, und ihre Aussagen zum gleichen historischen Ereignis weichen häufig voneinander ab. Vergleicht man verschiedene Zeitzeugenaussagen miteinander, wird die (Multi-)Perspektivität – ein grundlegendes Prinzip

von Geschichtlichkeit (Bergmann 2007) – deutlich. Weitere geschichtstheoretische Prinzipien werden in einer Zeitzeugenaussage erkennbar: „Geschichte“ über vergangene Ereignisse wird notwendigerweise vom Ende her und mit dem Wissen, was danach kam, erzählt (Retrospektivität). In jeder Narration wird eine Auswahl getroffen (Selektivität) und ihre räumliche und zeitliche Erstreckung ist begrenzt (Partialität) (Barricelli 2012). Im aufmerksamen Umgang mit und der kritischen Auswertung von Zeitzeugenaussagen können zentrale geschichtstheoretische Grundlagen erarbeitet werden.

(5.) *Erinnerung und Gedächtnis*: Neurowissenschaftler haben nachgewiesen, dass die von Mal zu Mal neu produzierte individuelle Erinnerung unmerkliche Anpassungen erfährt: „Your memory is like the telephone game“ (Paul 2012) – bei uns bekannt als: „Stille Post“ – u.a. auch deswegen, weil mit jedem Erinnerungsvorgang auch die Erinnerung an frühere Erinnerungsakte aktiviert wird. In der Theorie des „kollektiven Gedächtnisses“ (Halbwachs 1939/1991) wird nicht nur die rekonstruktive und selektive Funktionsweise des Erinnerns betont, sondern auch der Einfluss des sozialen Umfelds. Die Befunde der Gerichtspsychologie weisen in eine ähnliche Richtung. In zahlreichen Studien wurde die Beeinflussbarkeit von (Augen-)Zeugen beispielsweise durch nachträgliche Informationen (Paterson/Kemp/Ng), durch die Medienberichterstattung (Loftus/Hoffmann 1993) oder durch die Aussagen anderer Augenzeugen (Gabbert/Memon/Allan 2003) nachgewiesen.

Der im Folgenden vorzustellenden Studie zur Wirksamkeit von Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht liegt die These zugrunde, dass sich die Arbeit mit Zeitzeugen für die Förderung der historischen Kompetenzen der Lernenden eignet – vorausgesetzt die oben skizzierten Chancen und Risiken von Zeitzeugenaussagen werden im Unterricht offen gelegt.

### **3. Studie zur Wirksamkeit von Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht<sup>14</sup>**

#### *3.1 Theoretisches Modell*

Seit dem PISA-Schock im Jahr 2000 wurden auch von der Geschichtsdidaktik theoretisch begründete Kompetenzmodelle vorgelegt (vgl. hierzu die Übersicht von Barricelli/Gautschi/Körper 2012), mit deren Hilfe u.a. die Wirksamkeit von Interventionen untersucht werden kann. Der vorliegenden Studie liegt das Kompetenzstrukturmodell historischen Denkens der FUER-Gruppe<sup>15</sup> zugrunde (Körper/Schreiber/Schöner 2007). Historisches Denken wird hier als ein Prozess verstanden, der durch Verunsicherungen und Interessen in Gang gesetzt wird. Hierdurch entsteht eine Frage, die sich entweder in re-konstruierender Absicht an die Vergangenheit wendet oder sich in de-konstruierender Absicht mit vorliegenden historischen Narrationen auseinandersetzt. Das Ergebnis stellt eine eigene Narration bzw. die Stellungnahme zu einer Darstellung dar und befriedigt entweder bereits die historischen Orientierungsbedürfnisse

---

14 Die empirische Studie wurde als Dissertationsprojekt am Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung, Universität Tübingen, durchgeführt. Betreut wurde die Arbeit von Ulrich Trautwein und Bodo von Borries. Wolfgang Wagner übernahm die inferenzstatistischen Analysen.

15 Das Projekt FUER Geschichtsbewusstsein war eine internationale Kooperation unter Leitung von Prof. Dr. Waltraud Schreiber zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die guten Geschichtsunterricht fördern. Siehe Körper/Schreiber/Schöner (2007).

oder führt zu einer neuen historischen Frage. Durch den an verschiedenen Themen und Fragestellungen immer wieder durchlaufenen Prozess historischen Denkens bilden sich die historischen Sachkompetenzen heraus, d.h. die Schülerinnen und Schüler verfügen in zunehmenden Maße über die für den Umgang mit Geschichte relevanten Prinzipien, Konzepte und Skripts (wie z.B. die Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen oder die Einsicht in zentrale epistemologische Prinzipien wie Retrospektivität, Partikularität).

### 3.2 *Design der Studie*

Wenn empirisch belastbare Aussagen über die Wirksamkeit einer unterrichtlichen Maßnahme getroffen werden sollen, die sich nicht nur auf die jeweilige Stichprobe, sondern auf die Grundgesamtheit beziehen, sollten gewisse Standards, die in der evidenzbasierten medizinischen Forschung entwickelt wurden, eingehalten werden (Schulz/Altman/Moher 2010). Hierzu gehören eine ausreichend große Stichprobe, die Unterscheidung von Interventions- und Kontrollgruppen, die zufällige Zuweisung der Probanden zu den Gruppen und die Umsetzung eines weitgehend kontrollierten Untersuchungssettings.

An unserer Studie nahmen 35 Gymnasialklassen ( $N = 900$ ) teil. Zufällig wurden jeweils zehn Klassen einer der drei Interventionsgruppen und fünf Klassen der Kontrollgruppe zugewiesen. Ziel der kompetenzorientierten Unterrichtseinheit von sechseinhalb Stunden zum Thema „Friedliche Revolution in der DDR“ war es, den Lernenden eine Einsicht in zentrale epistemologische Prinzipien von Geschichte und in die Begriffe „Quelle“ und „Darstellung“ zu vermitteln. Die 30 Interventionsklassen arbeiteten mit Zeitzeugenaussagen in unterschiedlicher Form. In einer Doppelstunde wurde entweder ein Zeitzeuge live befragt oder mit dem Video oder mit dem Transkript eines Zeitzeugeninterviews gearbeitet. Insgesamt waren es vier Zeitzeugen, die live in die Klassen kamen bzw. mit deren Videos bzw. Interview-Transkripten gearbeitet wurde.<sup>16</sup> Diese vier Zeitzeugen, die zum Zeitpunkt der Ereignisse etwa 20 Jahre alt waren, hatten das Ende der DDR als aktive Oppositionelle erlebt und ähnliche Sanktionen erlebt (z.B. Verbot eines Studiums, Bespitzelung durch die Stasi etc.), so dass die „Variable Zeitzeuge“ in den drei Bedingungen so weit als möglich kontrolliert werden konnte. Auch die „Variable Lehrkraft“ wurde kontrolliert, indem der Unterricht in allen dreißig Klassen von einer externen Expertenlehrkraft durchgeführt wurde. Eine möglichst identische Durchführung der Unterrichtseinheit wurde hierdurch sichergestellt. Die weiteren Unterrichtsvariablen (wie Unterrichtszeit, Materialien) wurden ebenfalls gleich gehalten. Variiert wurde also nur, ob mit der Zeitzeugenaussage live, als Video oder als Text gearbeitet wurde.

### 3.3 *Messinstrument und Fragestellungen*

In dem zu drei Messzeitpunkten eingesetzten Messinstrument wurde in drei Tests die Einsicht der Lernenden in zentrale epistemologische Prinzipien erfasst: Einsicht darin, dass Geschichte rekonstruiert wird, dass Narrationen de-konstruiert werden müssen, und ihre Einsicht in die Spezifik von Zeitzeugen-Aussagen, z.B. ihre Per-

---

<sup>16</sup> Diese vier Zeitzeugen wurden auf der Webseite [www.jugendopposition.de](http://www.jugendopposition.de) ausfindig gemacht und in die Klassen eingeladen.

spektivität. Darüber hinaus wurde im Nachtest das Konzeptverständnis von Quelle und Darstellung in der Anwendung auf drei historische Dokumente erhoben und in einem Test zusammengefasst. Diese vier Tests adressieren nach dem FUER-Modell verschiedene Aspekte der Sachkompetenz. Die themenspezifischen Kenntnisse der Lernenden wurden zu allen drei Messzeitpunkten mit einem Lückentext gemessen. Diese standardisierten Testinstrumente waren in vorhergehenden Studien entwickelt und validiert worden (Bertram/Wagner/Trautwein 2013, 2014). Zudem schätzten die Lernenden im Nachtest und *Follow Up*-Test ein, ob sie bei der Arbeit mit Zeitzeugen inhaltlich und methodisch etwas gelernt hatten und wie interessant sie die Arbeit mit Zeitzeugen fanden.

Diese multidimensionalen *Outcomes* ermöglichten die Untersuchung dreier Forschungsfragen bzw. Hypothesen: (1.) Hinsichtlich des Vergleichs der Kontrollgruppe mit den drei Interventionsgruppen, gingen wir davon aus, dass in einer Unterrichtseinheit, in der mit Zeitzeugen (Live/Video/Text) gearbeitet wird, ausgewählte historische Sachkompetenzen und Kenntnisse zum Thema („Friedliche Revolution in der DDR“) vermittelt werden können. (2.) Im Hinblick auf mögliche differenzielle Effekte zwischen den Interventionsgruppen gingen wir der Frage nach, ob die Lernenden in der Live-Gruppe versus der Video- und Textgruppe unterschiedliche Leistungen in den Kompetenz- und Wissenstests aufwiesen. (3.) Zudem vermuteten wir, dass die Lernenden in der Live-Gruppe verglichen mit der Video- und Textgruppe die inhaltlichen und methodischen Lernmöglichkeiten wie auch das Motivationspotenzial durch die Arbeit mit Zeitzeugen positiver einschätzten.

### 3.4 Interventionsgruppen versus Kontrollgruppe

Im Vergleich der Interventionsgruppen mit der Kontrollgruppe hat sich gezeigt, dass, basierend auf der Arbeit mit Zeitzeugeninterviews (Live, Video, Text), die Lernenden eine tiefere Einsicht in zentrale epistemologische Prinzipien von Geschichte gewonnen haben und ihr Begriffsverständnis von Quellen und Darstellungen schärften. In drei der vier Kompetenztests schnitten die Lernenden in den drei Interventionsgruppen zu beiden Testzeitpunkten statistisch signifikant<sup>17</sup> besser ab als die in der Kontrollgruppe: Einsicht (1.) darein, dass Geschichte rekonstruiert wird, (2.) in die Spezifik von Zeitzeugen-Aussagen (z.B. Perspektivität), (3.) in den konzeptuellen Unterschied zwischen Quellen und Darstellung. Auch den Wissenstest lösten die Lernenden in den Interventionsgruppen statistisch signifikant besser. Diese Ergebnisse stützen die Ausgangsvermutung, dass, basierend auf der Arbeit mit Zeitzeugen – egal in welcher Repräsentationsform – und eingebettet in eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit, in der die Spezifika von Zeitzeugen und die theoretischen Grundlage von Geschichte thematisiert werden, die Lernenden Grundsätzliches über Geschichte lernen und spezifische Themenkenntnisse erwerben können.

---

17 Für die Leserinnen und Leser, denen die Begriffe der Inferenzstatistik weniger vertraut sind: Ein statistisch signifikantes Ergebnis bedeutet, dass das Ergebnis in der Stichprobe mit einer hohen Wahrscheinlichkeit (bei einem Signifikanzniveau von 5% also mit einer 95%igen Wahrscheinlichkeit) auch für die Grundgesamtheit (also für Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe an Gymnasien in Baden-Württemberg) gilt.

### 3.5 Live-Gruppe versus Zeitzeugen-„Konserven“

Im Vergleich der Live-Gruppe mit der Video- und Textgruppe zeigte sich, dass die Lernenden in der Live-Bedingung im Nachtest in zwei Kompetenztests zu ihrer Einsicht in die epistemologischen Grundlagen von Geschichte statistisch signifikant schlechter abschnitten als die Lernenden in der Video- und Textgruppe. Sie hatten die Notwendigkeit, Narrationen zu de-konstruieren, wie auch die Spezifik von Zeitzeugen-Aussagen weniger gut verstanden. Etwas besser (ebenfalls statistisch signifikant) schnitten die Lernenden in der Live-Gruppe ab in dem Test zum Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen. Im *Follow-Up*-Test fanden sich bezüglich der Leistungstests keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Obwohl die Lernenden in der Live-Gruppe das zentrale Ziel der Unterrichtseinheit (Einsicht in die epistemologischen Prinzipien von Geschichte) weniger gut erreicht hatten als die Video- und Textgruppe, waren sie im Nachtest und im *Follow-Up*-Test von ihren inhaltlichen und methodischen Fortschritten und dem motivationalen Potenzial der Zeitzeugenbefragung sehr viel überzeugter als die Vergleichsgruppe.

### 3.6 Live-Gruppe versus Video-Gruppe versus Text-Gruppe

Bei den Unterschieden zwischen den Interventionsgruppen bestätigte sich die Annahme, dass sich die Video- und Text-Gruppe im Hinblick auf den „Konservencharakter“ sehr ähnlich sind und die Schülerleistung in einer ähnlichen Weise beeinflussen. Zwischen der Video- und der Textgruppe gab es nur einen statistisch signifikanten Unterschied, und zwar hinsichtlich des von den Lernenden selbst eingeschätzten Motivationspotenzials der Zeitzeugenmethode. Den Lernenden in der Videogruppe hatte im Vergleich zu denen in der Textgruppe die Arbeit mit den Zeitzeugeninterviews mehr Spaß gemacht und ihr Interesse am Thema wurde hierdurch mehr geweckt. Dieser Befund zeigte sich zu beiden Messzeitpunkten nach der Intervention. Hinsichtlich der anderen *Outcomes* (der Leistungsmaße und der Schülerratings) fanden sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen der Video- und der Textgruppe.

Schauen wir uns die Unterschiede zwischen den drei Gruppen auf deskriptiver Ebene<sup>18</sup>genauer an. Wie oben erwähnt, schnitt die Live-Gruppe im Vergleich zur Video- und Textgruppe lediglich im Hinblick auf das konzeptuelle Verständnis von Quellen und Darstellungen statistisch signifikant besser ab. Vergleicht man die Live-Gruppe nur mit der Video-Gruppe, zeigt sich, dass sich hinsichtlich des Begriffsverständnisses keine statistisch signifikanten Unterschiede feststellen lassen. Das statistisch signifikant bessere Abschneiden der Lernenden in der Video-Gruppe im Vergleich zur Live-Gruppe in den Kompetenztests zur Notwendigkeit der De-Konstruktion und zur Eigenart des Zeitzeugen blieb jedoch bestehen. Der einzige Leistungsvorteil der Live-Bedingung (Begriffsverständnis von Quelle und Darstellung) entfiel also im direkten Vergleich zwischen der Live- und der Videobedingung. Interessant ist zudem ein Blick auf die Unterschiede zwischen den drei Gruppen hinsichtlich der Einschätzung der Potenziale der Zeitzeugenbefragung im Geschichtsunterricht. In Bezug auf das motivationale Potenzial schätzte die Videogruppe im Ver-

18 Deskriptiv bedeutet in diesem Zusammenhang, dass es hier um die Unterschiede in der Stichprobe geht, die eine Tendenz zeigen können, von denen aus jedoch nicht – da nicht statistisch signifikant – auf die Grundgesamtheit geschlossen werden sollte.

gleich zur Textgruppe die Arbeit mit Zeitzeugen statistisch signifikant positiver ein. Auch hinsichtlich der anderen beiden Facetten (inhaltlich und methodisch gelernt) wurde die Videovariante von den Lernenden positiver eingeschätzt (allerdings wurde dieser Befund nicht statistisch signifikant).

Die Kompetenzförderung der Lernenden konnte also in der Video- und Textbedingung besser erreicht werden als in der Live-Bedingung. Gleichzeitig hatten die Lernenden in der Video-Gruppe im Vergleich zur Text-Gruppe mehr Interesse und Spaß an der Arbeit mit den Zeitzeugeninterviews. Im Follow-Up-Test entfielen die Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen. Die Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler waren im Follow-Up-Test etwas weniger deutlich ausgeprägt als im Nachtest, doch das Muster blieb gleich (statistisch signifikant positivere Einschätzung der Live-Gruppe im Vergleich zur Video- und Textgruppe, positivere Einschätzung der Video-Gruppe im Vergleich zur Text-Gruppe).

#### **4. Implikationen für den Umgang mit Zeitzeugen**

Eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse: (1.) Mit Zeitzeugeninterviews (Live, Video, Text) kann eine Einsicht in die Grundlagen von Geschichte vermittelt werden. (2.) Das Live-Interview wird von den Lernenden sehr geschätzt, aber es fällt ihnen hier schwerer, Distanz zu bewahren und die Aussage als eine Narration unter anderen wahrzunehmen und zu dekonstruieren. Allerdings verstehen sie den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen besser. (3.) Der Leistungsvorteil der Live-Gruppe hinsichtlich der Begriffskompetenz entfällt im direkten Vergleich mit der Video-Gruppe. Die Arbeit mit einem Video-Interview wird von den Lernenden in der Videogruppe positiver eingeschätzt als von denen in der Textgruppe.

Auf den ersten Blick mag das bessere Abschneiden der Lernenden in der Live-Gruppe hinsichtlich der Unterscheidung zwischen den Konzepten „Quelle“ und „Darstellung“ verblüffen, denn man könnte annehmen, dass die begriffliche Unterscheidung dieser beiden Zugangsweisen zur Vergangenheit eine Voraussetzung dafür sind, den Konstruktcharakter von Geschichte zu verstehen. Vermutlich hängt dieser Befund damit zusammen, dass ein Live-Auftritt eines Zeitzeugen die Besonderheit des Zeitzeugenzeugnisses sehr viel anschaulicher vermittelt als die Arbeit mit einer Video- und Text-„Konserve“. Denn in der direkten Begegnung mit einem Zeitzeugen, der in der Gegenwart über die Vergangenheit berichtet, wird die Ambiguität des Zeitzeugenberichts zwischen einer Quelle und einer Darstellung direkt vor Augen geführt, ist quasi „mit den Händen“ zu greifen. Dass dieser Unterschied nicht mehr statistisch signifikant ist, wenn man die Live-Bedingung mit der Video-Bedingung vergleicht, steht im Einklang hiermit. Bei einem videografierten Zeitzeugeninterview ist der Zeitzeuge immer noch als eine Person zu identifizieren, die mit einem zeitlichen Abstand über die Vergangenheit berichtet. In der Textfassung hingegen ist der Zeitzeuge nicht mehr direkt „sichtbar“ – nur in der Namensnennung. Hier ist der Unterschied zu einer „normalen“ Quelle oder einer „normalen“ Darstellung sehr viel weniger deutlich.

Dass die Lernenden in der Video- und Text-Bedingung Narrationen generell und Zeitzeugenaussagen speziell kritischer gegenüber stehen als die Lernenden in der Live-Bedingung, kann eventuell als eine Bestätigung der These der „Aura der Authentizität“ von Sabrow (2012) verstanden werden. Der Live-Zeitzeuge scheint die

Lernenden so beeindruckt zu haben, dass sie die Notwendigkeit der De-Konstruktion von Narrationen und Zeitzeugenaussagen weniger gut verstanden haben. Auch die empirischen Studien zur Rezeption von Live-Zeitzeugen weisen darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler die Konstruktivität von Zeitzeugenaussagen – ohne Unterstützung durch die Lehrkraft – nicht wahrnehmen (Galda 2013; Obens/Geißler-Jagodzinski 2008). Zudem mag dieser Befund damit zusammenhängen, dass die Lernenden mit diesen beiden Medien (Texten und Videos) sehr viel vertrauter sind als mit einer Live-Befragung. Den kritischen Umgang mit Textquellen kennen die Lernenden aus ihrem Geschichtsunterricht. Den Konstruktcharakter filmischer Darstellungen der Vergangenheit scheinen sie umso besser zu erkennen, je höher ihr Medienkonsum, Fernsehen und Internet, ist (Kühberger 2013: 139). Die oben erwähnte Rezeptionsstudie zu Zeitzeugenaussagen in TV-Dokumentationen zeigte auf, dass Lernende die Retrospektivität der Film-Zeitzeugen erkennen können, wenn sie explizit hierauf angesprochen werden (Rodenhäuser 2012).

Was bedeuten diese Befunde für die Arbeit mit lebendigen Zeitzeugen und mit Zeitzeugen-„Konserven“ im schulischen Geschichtsunterricht wie auch in der außerschulischen Bildungsarbeit? Zunächst sollten Lehrkräfte und politische Bildnerinnen und Bildner dafür sensibilisiert werden, mit der Live-Befragung sehr sorgsam umzugehen. Wie in der Theorie befürchtet oder auch erhofft, entfaltet der lebendige Zeitzeuge – vermutlich aufgrund seiner „Aura“ und „Authentizität“ – eine große Überzeugungskraft. Es steht zu befürchten, dass dies auch für Zeitzeugen gilt, die eine vom Bildungsplan abweichende Meinung vertreten. Daher sollten die Zeitzeugen mit großem Bedacht ausgewählt werden. Gerade eine (Live-)Erzählung sollte unbedingt ausgewertet werden, denn ansonsten besteht die Gefahr, dass die Meinung des Zeitzeugen oder der Zeitzeugin unreflektiert übernommen wird, was im diametralen Gegensatz zu den Zielen des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts wie auch der politischen Bildung steht.

Hinsichtlich der Arbeit mit Zeitzeugen-„Konserven“ bietet die Arbeit mit Videos entscheidende Vorteile. Schülerinnen und Schüler arbeiten lieber mit Zeitzeugen-Videos als mit Transkriptionen, und zudem funktioniert die Kompetenzförderung mit Videos besser als mit einer Live-Befragung. In einem Zeitzeugen-Video wird „Geschichte“ lebendig, denn eine individuelle Erzählung über die Vergangenheit bekommt ein Gesicht und eine Stimme. Im Gegensatz zu einer Live-Befragung scheinen die Risiken, die mit der „Verlebendigung“ verbunden sind, jedoch deutlich geringer zu sein. Die Distanz durch das Medium oder auch die größere Medienerfahrung der Jugendlichen scheinen eine vorschnelle Identifikation mit dem Erzählenden zu verhindern. Allerdings sollten die Videos vor einem unterrichtlichen Einsatz auf die Einhaltung bestimmter Qualitätsstandards überprüft werden, z.B. sollten Informationen zum Zeitzeugen vor und nach den Interviews wie auch zum Kontext des Interviews und zur Absicht und Herkunft der Website vorhanden sein (Shopes 2002).

Abschließend möchte ich zwei weitere Aspekte ansprechen, die in der geschichtsdidaktischen Konzeptualisierung der Arbeit mit Zeitzeugenvideos weiter gedacht und erforscht werden sollten. Zum einen können videografierte Interviews von verschiedenen Zeitzeugen dazu genutzt werden, verschiedene Perspektiven zu einem Thema miteinander zu vergleichen. Von der Multiperspektivität der vergangenen Erlebnisse

führt ein Weg zur Kontroversität der Darstellungen und der Pluralität der Urteile.<sup>19</sup> Dass sich die retrospektiven Darstellungen wie auch die Beurteilungen unterscheiden, hängt wesentlich mit den sehr individuellen Erfahrungen in der Vergangenheit zusammen. Im Vergleich verschiedener Sichtweisen wird deutlich, dass Geschichte ein „Deutungsfach“ ist, in dem die Perspektivität auf Ebene der Quellen, der Darstellungen und der Orientierungsangebote stets mitgedacht werden muss. Zum anderen könnte die Auswahl der Zeitzeugenvideos mit den Lernenden diskutiert werden. Warum wird dieses oder ein anderes Video als repräsentativ angesehen? Was haben uns diese Menschen heute noch zu sagen? Welchen Erkenntnisgewinn und welches Orientierungsangebot bieten sie uns? Diese Fragen führen nicht nur zur eher theoretischen Unterscheidung des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses (Assmann 1988), sondern geben den Lernenden einen sehr praktischen Hinweis darauf, wann und warum Geschichte eine Orientierung für die Gegenwart ermöglicht (vgl. Barricelli 2009).

Gehen wir zurück zur Frage, wie an den Holocaust erinnert werden kann, wenn die letzten Zeitzeugen sterben und die *Holocaust Education* auf videografierte Zeitzeugeninterviews angewiesen ist. Für den Einsatz im Unterricht und in der außerschulischen Bildungsarbeit bieten die Videos von Überlebenden die Chance, das Unbegreifliche der abstrakten Statistiken und entsetzlichen Bilder von Leichenbergen mit individuellen Lebensgeschichten, mit Gesichtern und Namen etwas greifbarer zu machen. Gleichzeitig ist das Risiko einer emotionalen Überwältigung der Lernenden geringer, so dass die Empathie mit dem Zeitzeugen, verbunden mit der größeren Distanz durch das Video, dazu genutzt werden kann, mit der bzw. den erzählten Geschichte(n) reflektierter umzugehen.

#### LITERATUR

- Angvik, Magne und Bodo von Borries (Hg.) (1997): *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Vol. A, Hamburg.
- Appiah, Anthony K. (1994): *Identity, Authenticity, Survival. Multicultural societies and social reproduction*, in: Amy Gutman (Hg.): *Multiculturalism*. Princeton, 149-163.
- Assmann, Aleida 2006: *History, Memory, and the Genre of Testimony*, in: *Poetics Today. International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication*, 27. Jahrgang, 261-273.
- Assmann, Aleida und Juliane Brauer (2011): *Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust*, in: *Geschichte und Gesellschaft*, 37. Jahrgang, 72-103.  
<http://dx.doi.org/10.13109/gege.2011.37.1.72>
- Assmann, Jan (1988): *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*, in: ders. und Tonio Hölscher (Hg.): *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt am Main, 114-140.
- Barricelli, Michele (2009): *Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute als geschichtskulturelle Objektivation und seine Verwendung im Geschichtsunterricht – ein Problemaufriss*, in: Vadim Oswalt und Hans-Jürgen Pandel (Hg.): *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*, Schwalbach/Ts., 198-211.
- Barricelli, Michele (2012): *Narrativität.*, in: ders. und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts.: 255-280.

---

<sup>19</sup> Vgl. zur Unterscheidung der Multiperspektivität auf den drei Ebenen der Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft den Überblicksartikel von Lücke (2012).

- Barricelli, Michele, Peter Gautschi und Andreas Körber (2012): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts., 207-235.
- Bauer, Yehuda (1998): Gedenkrede von Gedenkrede von Prof. Dr. Yehuda Bauer vor dem Deutschen Bundestag am 27. Januar 1998, verfügbar unter (Zugriff am 10.11.2015) <https://www.bundestag.de/kulturundgeschichte/geschichte/gastredner/bauer/rede/24741>
- Beier-de Haan, Rosmarie (2011/2012): Geschichte, Erinnerung, Repräsentation. Zur Funktion von Zeitzeugen in zeithistorischen Ausstellungen im Kontext einer neuen Geschichtskultur, in: Heinke M. Kalinke (Hg.): Zeitzeugenberichte zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa im 20. Jahrhundert. Neue Forschungen. Oldenburg, Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa im 20. Jahrhundert, verfügbar unter (Zugriff am 11.01.2016) [http://www.bkge.de/Downloads/Zeitzeugenberichte/Beier-de\\_Haan\\_Geschichte\\_Erinnerung\\_Repraesentation.pdf](http://www.bkge.de/Downloads/Zeitzeugenberichte/Beier-de_Haan_Geschichte_Erinnerung_Repraesentation.pdf)
- Bergmann, Klaus (2007): Multiperspektivität, in: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts., 65-77.
- Bertram, Christiane, Ulrich Trautwein und Wolfgang Wagner (2013): Chancen und Risiken von Zeitzeugenbefragungen. Entwicklung eines Messinstruments für eine Interventionsstudie, in: Jan Hodel, Monika Waldis und Béatrice Ziegler (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 12", Bern, 108-119.
- Bertram, Christiane, Ulrich Trautwein und Wolfgang Wagner (2014): Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht: Entwicklung eines Kurzinstrumentes für die Wirksamkeitsmessung, in: Tobias Arand und Manfred Seidenfuß (Hg.): Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Göttingen, 191-208. <http://dx.doi.org/10.14220/9783737002783.191>
- Bertram, Christiane (im Druck): Zeitzeugen im Geschichtsunterricht: Chance oder Risiko für kompetenzorientiertes Lernen?, Schwalbach/Ts.
- Bösch, Frank 2008: Geschichte mit Gesicht. Zur Genese des Zeitzeugen in Holocaust-Dokumentationen seit den 1950er Jahren, in Thomas Fischer und Rainer Wirtz (Hg.): Alles authentisch? Popularisierung der Geschichte im Fernsehen, Konstanz, 51-72.
- Borries, Bodo von (2001): Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm? Eine Anfrage aus geschichtsdidaktischer Sicht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 52. Jahrgang, 220-227.
- Classen, Christoph (2012): Der Zeitzeuge als Artefakt der Medienkonsumgesellschaft. Zum Verhältnis von Medialisierung und Erinnerungskultur, in: Martin Sabrow und Norbert Frei (Hg.): Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945, Göttingen, 300-319.
- Gudehus, Christian, Ariane Eichenberg und Harald Eichenberg (2010): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart.
- Frei, Norbert (2011): Erinnerungen verändern sich". Historiker äußert sich kritisch zur Online-Geschichtsplattform Gedächtnis der Nation". Norbert Frei im Gespräch mit Britta Bürger. Interview im Deutschlandradio Kultur, verfügbar unter [http://www.deutschlandradiokultur.de/erinnerungen-veraendern-sich.954.de.html?dram:article\\_id=146672](http://www.deutschlandradiokultur.de/erinnerungen-veraendern-sich.954.de.html?dram:article_id=146672) (Zugriff am 10.01.2016).
- Gabbert, Fiona, Amina Memon und Kevin Allan (2003): Memory conformity: Can eyewitnesses influence each other's memories for an event? In: Applied Cognitive Psychology 17. Jahrgang, Heft 3: 533-543. <http://dx.doi.org/10.1002/acp.885>

- Galda, Maria (2013): Geschichtsbewusstsein, historisches Wissen und Interesse. Darstellung von Zusammenhängen und Repräsentationen in semantischen Netzwerken (Dissertation), Frankfurt am Main, verfügbar unter (Zugriff am 11.01.2016)  
<http://publikationen.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/28712>
- Geppert, Alexander C.T. (1994): Forschungstechnik oder historische Disziplin? Methodische Probleme der Oral History, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 45. Jahrgang: 303-323.
- Halbwachs, Maurice (1991): Das kollektive Gedächtnis (Erstausgabe 1939, La mémoire collective), Frankfurt am Main.
- Heyl, Matthias (1999): Historical Education": Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust, verfügbar unter (Zugriff am 11.11.2015)  
<http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20%281999%29.pdf>
- Jureit, Ulrike (1999): Erinnerungsmuster. Zur Methodik lebensgeschichtlicher Interviews mit Überlebenden der Konzentrations- und Vernichtungslager, Hamburg.
- Keilbach, Judith (2008): Geschichtsbilder und Zeitzeugen. Zur Darstellung des Nationalsozialismus im bundesdeutschen Fernsehen, Münster.
- Kirst, Hans H. (1975) (13. Oktober): Bericht von der Blutbühne. Über Erich Kubys Mein Krieg". Spiegel, Heft 42: 214.
- Körper, Andreas, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried.
- Kosellek, Reinhard, Wolfgang Mommsen und Jörn Rüsen (Hg.) (1977): Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft, München.
- Kosellek, Reinhard (1994): Nachwort zu Charlotte Beradt, Das dritte Reich des Traums, Frankfurt am Main, zit. nach Aleida Assmann: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999.
- Kühberger, Christoph (2013): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel Spielfilm. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise. Innsbruck. Lanzmann, Claude (2000): Der Ort und das Wort, in: Ulrich Baer (Hg.): „Niemand zeugt für den Zeugen“. Erinnerungskultur und historische Verantwortung nach der Shoa. Frankfurt am Main: 101-118.
- Magen, Shira (2015): Die Verwendung von Zeitzeugnissen im Holocaust-Unterricht, verfügbar unter (Zugriff am 10.11.2015)  
[http://www.yadvashem.org/yv/de/education/learning\\_environments/testimony.asp](http://www.yadvashem.org/yv/de/education/learning_environments/testimony.asp)
- Näpel, Oliver (2003): Historisches Lernen durch ‚Dokutainment‘? – Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. Chancen und Grenzen einer neuen Ästhetik populärer Geschichtsdokumentation analysiert am Beispiel der Sendereihen Guido Knopps, in: Zeitschrift für Geschichtsdiaktik 2. Jahrgang: 213-244.
- Niethammer, Lutz (Hg.) (1983): Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute einsetzen soll". Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet (Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet. Bd. 1, Bonn.
- Paterson, Helen M., Richard I. Kemp und Jodie R. Ng (2011): Combating co-witness contamination: attempting to increase the negative effects of discussion on eyewitness memory, in: Applied Cognitive Psychology 25. Jahrgang, Heft 1: 43-52.  
<http://dx.doi.org/10.1002/acp.1640>
- Paul, Marla (2011): Your Memory is like the Telephone Game. Each time you recall an event, your brain distorts it, verfügbar unter (Zugriff am 16.11.2015)  
<http://www.northwestern.edu/newscenter/stories/2012/09/your-memory-is-like-the-telephone-game.html#sthash.59V5PV7B.dpuf>

- Plato, Alexander von (2000): Zeitzeugen und die historische Zunft. Erinnerung kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis in der qualitativen Geschichtswissenschaft – ein Problemaufriss, in: BIOS, 13. Jahrgang, 5-29.
- Plato, Alexander von (2001): Chancen und Gefahren des Einsatzes von Zeitzeugen im Unterricht, in: BIOS 14. Jahrgang, 134-138.
- Plato, Alexander von (2005): Homunkuli? Oder: Was geschieht mit der Erfahrung im Übergang von Zeitgeschichte zur, reinen' Geschichte? In Jürgen John, Dirk van Laak und Joachim von Puttkammer (Hg.): Zeit-Geschichten. Miniaturen in Lutz Niethammers Manier, Essen, 185-191.
- Portelli, Alessandro (1991): The death of Luigi Trastulli and other stories. Form and meaning in oral history, Albany.
- Rodenhäuser, Lisa (2012): Zwischen Affirmation und Reflexion. Eine Studie zur Rezeption von Zeitzeugen in Geschichtsdokumentationen (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 25), Berlin.
- Sauer, Michael (2006): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze.
- Sauer, Michael (Hg.) (2014): Spurensucher: Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg.
- Sabrow, Martin (2012): Der Zeitzeuge als Wanderer zwischen zwei Welten., in: Martin Sabrow und Norbert Frei (Hg.): Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945, Göttingen: 13-32.
- Schreiber, Waltraud und Katalin Árkossy (Hg.) (2009): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen, Neuried.
- Schreiber, Waltraud und Anna Wenzel (Hg.) (2006): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz, Neuried.
- Rothfels, Hans (1953): Zeitgeschichte als Aufgabe, in: Vierteljahresheft für Zeitgeschichte 1. Jahrgang, Heft 1, 1-8.
- Schulz, Kenneth F., Doug G. Altman und David Moher for the CONSORT Group (2010): Research methods & reporting. CONSORT 2010 Statement: updated guidelines for reporting parallel group randomized trials, in: British Medical Journal, verfügbar unter (Zugriff am 11.01.2016) <http://www.bmj.com/content/340/bmj.e332>
- Schwarz, Peter P. (2012): Zeit. Zeugen. Zeitzeugen. Zu Traditionen, Entwicklungslinien und Erscheinungsformen von Zeitzeugenschaft, in: Bildungswerk der Humanistischen Union NRW und Zeitfeil-Studienwerk Berlin-Brandenburg (Hg.): Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte. Historische Entwicklungslinien – Konzepte – Bildungspraxis, Potsdam: 8-45.
- Sekretariat der ständigen Vertretung der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009): Stärkung der Demokratieerziehung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009), verfügbar unter (Zugriff am 17.12.2014) [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf)
- Siegfried, Detlef (1997): Zeitzeugenbefragung. Zwischen Nähe und Distanz, in: L. Dittmer und ders. (Hg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Weinheim: 50-66.
- Shopes, Linda (2002, February): Making sense of oral history, in: History Matters: The U.S. Survey Course on the Web, verfügbar unter (Zugriff am 11.01.2016) <http://historymatters.gmu.edu/mse/oral>
- Skriebeleit, Jörg (2011): Das Verschwinden der Zeitzeugen. Metapher eines Übergangs, Vortrag bei der Tagung "Zeitzeugen im Museum", Görlitz 12.10. 2011 bis 14.10.2011, verfügbar unter (Zugriff am 24.11.2014) [http://www.bkge.de/Bildarchiv/Downloads/Zeitzeugenberichte/Skriebeleit\\_Verschwinden\\_der\\_Zeitzeugen.pdf](http://www.bkge.de/Bildarchiv/Downloads/Zeitzeugenberichte/Skriebeleit_Verschwinden_der_Zeitzeugen.pdf)

- Stockholmer Erklärung (2000): Erklärung des Stockholmer Internationalen Forums über den Holocaust, verfügbar unter (Zugriff am 11.11.2015)  
<http://www.holocaustremembrance.com/de/about-us-stockholm-declaration/erkl%C3%A4rung-des-stockholmer-internationalen-forums-%C3%BCber-den-holocaust>
- Thomson, Alistair (2007): Four paradigm transformations in oral history, in: *The Oral History Review*, 34. Jahrgang 1. Heft: 49-70.  
<http://dx.doi.org/10.1525/ohr.2007.34.1.49>
- Thukydides (411 v. Chr.): *Der Peloponnesische Krieg* (übersetzt von Georg Peter Landmann 1991) München.
- Welzer, Harald, Sabine Moller und Karoline Tschuggnall (2002): *Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. Unter Mitarbeit von Olaf Jensen und Torsten Koch, Frankfurt am Main.
- Wetzel, Juliane (2008): Holocaust-Erziehung, verfügbar unter (Zugriff am 11.11.2015)  
<http://www.bpb.de/themen/VIJUTF.0.HolocaustErziehung.html>
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach, in: Siegfried Schiele und Herbert Schneider (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart: 173-184.
- Wierling, Dorothee (2008): Zeitgeschichte ohne Zeitzeugen. Vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis – drei Geschichten und zwölf Thesen, in: *BIOS*, Jg. 2, 28-36.
- Wierling, Dorothee (2014): Oral History und Zeitzeugen in der politischen Bildung. Kommentar zu einem Spannungsverhältnis, in: Christian Ernst (Hg.): *Geschichte im Dialog? DDR-Zeitzeugen in Geschichtskultur und Bildungspraxis*, Schwalbach Ts., 99-107.
- Zierau, Ulla und Peter Steinbach (2015): *Wie erinnern, wenn die letzten Zeitzeugen sterben?* Kulturgespräch am 27.1.2015 mit Prof. Peter Steinbach, verfügbar unter (Zugriff am 10.11.2015)  
<http://www.swr.de/swr2/kultur-info/wie-erinnern-wenn-zeitzeugen-sterben/-/id=9597116/did=14965150/nid=9597116/ay30xb/index.html>

## Zusammenfassung

Eine kürzlich abgeschlossene, groß angelegte Interventionsstudie erlaubt erstmals einen empirisch begründeten Vergleich der Wirkung von lebendigen Zeitzeugen im Vergleich zu Zeitzeugen-„Konserven“ im Klassenraum. Nach einer Klärung der Funktion und Rolle von Zeitzeugen (lebendig und als „Konserve“) in der Oral History, der Erinnerungskultur und der *Holocaust Education* und einer Diskussion der sich hieraus ableitenden Chancen und Risiken von Zeitzeugenbefragungen wird eine groß angelegte Interventionsstudie zur Wirksamkeit von Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht vorgestellt. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf die Implikationen für den „normalen“ Geschichtsunterricht wie auch für die *Holocaust Education* diskutiert.