

# Didaktisch-methodische Hefte der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik

Nr.2

Heft 1/ 2007

Christoph Kühberger

Oral History als „fertige Geschichte“ lesen

Zum Umgang mit Zeitzeugeninterviews in der Gedenkstättenarbeit

Inhalt:

Theoretische Reflexionen zur Nutzung von digitalisierten Interviews in der Gedenkstättenarbeit

Ein Beispiel: Das Interview des Karl Brozik

Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik  
Universität Salzburg – Fachbereich für Geschichts- und Politikwissenschaften  
Rudolfskai 42, 5020 Salzburg

## Theoretische Reflexionen

### 1. Wandel von Erinnerungsstätten zu historischen Lernorten

Mit der Veränderung von Gedenk- und Erinnerungsstätten hin zu Dokumentationsstätten und Orte des historischen Lernens verschiebt sich auch die didaktisch-methodische Arbeit von einer ausschließlich am Gedenken an die Opfer ausgerichteten Begegnung hin zu einer lernend- kritischen Auseinandersetzung mit den Orten und der an die Orte gebundene Geschichte. Ein Einwirken auf die Lernenden in suggestiver Weise sowie das Aufzwingen von „erwünschten Einstellungen“ und „fertigen Urteile“ im Zuge des historischen Lernens gelten heute in der Geschichtsdidaktik als kontraproduktiv zur Ausbildung eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichtsbewusstseins. Wer bei moralisch hoch aufgeladenen Themen auf die Verpflichtung setzt, dass Schülerinnen und Schüler vordefinierte Urteile erwerben sollten, „der verhindert die selbstständige und kritische Prüfung der Vergangenheit und letztlich die Schärfung der Urteilsfähigkeit. Das kann nicht der Weg des heutigen Unterrichts sein, und das nicht nur deshalb, weil zu befürchten steht, dass solche Einstellungen schon bei der ersten politischen und sozialen Schlechtwetterlage über Bord geworfen werden.“<sup>1</sup> Moralische Entrüstung – so Reinhard Krammer - würde noch kein Verständnis dafür schaffen, „wie sich Intoleranz und ideologisch verengter Blick auch in einer modernen Gesellschaft zum Terror und zur Gewalt entwickeln können. Die potenzielle Bedrohung unserer fundamentalen Werte, auf die wir unsere Gesellschaft heute bauen, zu erkennen erfordern den analytischen, nicht den zornigen Blick“<sup>2</sup>.

Die an vielen Stätten eingerichteten Besucher- und Lernzentren bieten die Möglichkeit in eine analytische Auseinandersetzung einzutreten. Das heute leider oft genug – vor allem von den Medien – in den Mittelpunkt gestellte Spektakuläre der (Un-)Taten und die daran gebundene Faszination vom unvorstellbaren Bösen verlässt hingegen sehr schnell eine rationale Reflexion und scheint Emotionen alleine zum „goldenen Weg“ des Lernprozesses zu machen. Es wird dabei zu oft vergessen, dass Emotionen auch mit anderen Themen und Bildern erzeugt werden können und damit andere Zwecke verfolgt werden. Emotionen dürfen daher nur ein erster, wenn auch wichtiger Schritt sein, um eine vorsichtige und sensible Betroffenheit in der historischen Lernsituation zu erzeugen.<sup>3</sup> Das Verstehen und Reflektieren muss jedoch den Prozess begleiten.<sup>4</sup> Denn neben einer „Kultivierung der Emotionen“, also der Betrachtung der wie auch immer auftretenden Emotionen aus dem Wissen heraus, dass sie zu uns Menschen gehören und dass der Mensch

---

<sup>1</sup> Krammer, Reinhard: Aus (Zeit)Geschichte lernen? Aspekte einer problematischen Erwartung. In: Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage. Hg. v. B. Dmytrasz/ F. Öhl/ W. Schreiber. Wien 2005. S. 26. [25-27] – Vgl. zur Problematik des Umganges mit moralischen Momenten im Hinblick auf die Thematisierung des Holocaust: Abram, Ido/ Heyl, Matthias: Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Hamburg 1996.

<sup>2</sup> Krammer, Reinhard: Zeitgeschichte in der Schule – ein didaktischer Problemaufriss. In: Informationen zur Politischen Bildung 20, 2003/04 (=Gedächtnis und Gegenwart. HistorikerInnenkommission, Politik und Gesellschaft). S. 107. [105-114]

<sup>3</sup> Mütter betont, dass eine Verwendung der Emotionen zur Schülermotivation jedoch eine Zweckentfremdung darstellen würde. – Mütter, Bernd: Emotionen und historisches Lernen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5/6, 1999. S. 345. [340-355]

<sup>4</sup> Krammer 2003/2004, 105. – Max Weber weist darauf hin, dass der „Lehrer“ es vermeiden sollte, dem „Zuhörer“ eine Stellungnahme aufzuoktroieren oder suggerieren zu wollen. Je gewissenhafter er dies vermeiden würde, desto eher wird der „Lehrer“ seiner „sittlichen‘ Mächte“ gerecht (Pflicht, Klarheit, Verantwortungsgefühl). – Weber, Max: Wissenschaft als Beruf. Stuttgart 2002. S. 39.

sie durch Kognition und moralischen Instanzen kontrollieren könne,<sup>5</sup> ist das analysierende Verstehen von menschlicher Vergangenheit und die daraus erwachsende Orientierung Ziel des historischen Lernens. Dabei geht es nicht um das Relativieren von Schuld, sondern um ein realistisches Einschätzen politischer Tendenzen und Gefahren in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und um die Fähigkeit zur Selbstreflexion.<sup>6</sup> Betroffenheitsappelle, Empathiegebote und ständige Identifikationsanmutungen, lösen bei den Jugendlichen oft derartiges Unbehagen aus, dass „diese nur in den seltensten Fällen bereit sind, einen historischen Gegenstand über längere Zeit freiwillig, lustvoll und mit persönlichem Gewinn zu ‚bearbeiten‘.“<sup>7</sup> Abwehrhaltungen oder Überdrußreaktionen sind die unerwünschte Folge.

### 3. Gespeicherte Zeitzeugeninterviews

#### 3.1. Geschichtswissenschaftliche Überlegungen

Eine der derzeitig beobachtbaren Entwicklungen ist die verstärkte „Digitalisierung der Erinnerung“. Ausgelöst durch groß angelegte Video-History und Oral-History Projekte zur Archivierung von Zeitzeugeninterviews (z.B. Survivors of the Shoa) sowie kleineren Versuchen auf lokaler oder nationaler Ebene (z.B. der Jahrhundertbus des ZDF in Deutschland), wurden ganz neue Zugänge zur Vergangenheit geschaffen. Gleichzeitig treibt die Möglichkeit, Interviews in digitaler Form zu erfassen, „die enorme Masse an Quellen, die der Zukunft hinterlassen werden, nochmals in die Höhe.“<sup>8</sup> Die neue Herausforderung hierbei liegt im absehbar notwendigen Kompetenzerwerb im Umgang mit diesen „Massenquellen“. Durch den digitalen Zugang zu den Interviews an außerschulischen Lernorten oder im Internet ergibt sich ein unverkennbarer Vorteil. Er liegt darin, dass die Benutzerinnen und Benutzer selbstständig und/oder interaktiv vernetzt darüber entscheiden können, welche Ausschnitte der gespeicherten Interviews sie mit Hilfe von Registern, Schlagwörtern und Suchprogrammen abrufen und ansehen möchten.<sup>9</sup> Hyperlinks und die Integration von anderen Quellenmaterialien werden in Zukunft solche Arrangements ergänzen.<sup>10</sup> Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass für den historischen Lernprozess nicht nur die Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Materialien in Datenbanken relevant sind. Ebenso wichtig ist die Kompetenz der Schülerinnen den Re-Konstruktionscharakter der Erzählungen zu verstehen, die Bruchstückartigkeit jedes Erinnerns zu kennen und von der Überlagerung der Erinnerung durch spätere Informationen, Erlebnisse und Erfahrungen zu wissen.

Aus der Sicht der Geschichtswissenschaften und des Archivwesens sind digitalisierte Interviews eine willkommene Ergänzung anderer Quellenbestände, da in ihnen meist Momente erfasst werden (z. B. anthropologische, alltagsgeschichtliche) die sich nur in wenigen Fällen in anderen Dokumenten niederschlagen. Es gelingt dadurch, die scheinbar objektiven historischen Prozesse und Situationen um eine Perspektive zu

---

<sup>5</sup> Vgl. Mütter, S. 345.

<sup>6</sup> Krammer 2003/2004, S. 105.

<sup>7</sup> Schneider, Gerhard: Über den Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 2, 1994. S. 89. [73-90]

<sup>8</sup> Lichtblau, Albert: Erinnern im Zeitalter virtueller Realität. In: Zeitgeschichte im Wandel. Hg. v. G. Diendorfer/ G. Jagschitz/ O. Rathkolb. Innsbruck – Wien 1998. S. 543. [542-548]

<sup>9</sup> Lichtblau, S. 545.

<sup>10</sup> Hier sind auch CD-ROM-Produktionen zu nennen – vgl. etwa zur Geschichte der DDR: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Damals in der DDR – Zeitzeugen erzählen über ihre Geschichte. o.O. 2006.

erweitern und die „Innenseite“ der Strukturen durch menschliche Erfahrungen zu beleben. Im Hinblick auf die NS-Zeit sind derartige Interviews unwiederbringlich, da durch das Voranschreiten der Zeit die ZeitzugInnen abhanden kommen. Eine Verschiebung der Erzählungen hin zu den Menschen, die unter dem nationalsozialistischen Regime ihre Kindheit verbrachten, ist bereits heute spürbar.

### **Didaktische Überlegungen**

Für die didaktisch-methodische Vorbereitung eines Lernprozesses sind digitalisierte Zeitzuginterviews von Vorteil, da die LehrerInnen die Chance haben, das Lernarrangement im Voraus detailliert zu planen. Im Fall eines angestrebten Einsatzes eines Interviews in der Vermittlungssituation haben die LehrerInnen so die Möglichkeit, die Reaktionen der SchülerInnen auf konkrete Inhalte und Erzählstrategien der Interviewten abzuschätzen, notwendige Zusatzinformationen zu beschaffen, konkrete auf das Interview abgestimmte Arbeitsfragen vorzubereiten oder Multiperspektivität zu provozieren (etwa durch ergänzende Interviews). Anders gesagt: Die Grenzen, die einer notwendigen De-Konstruktion (nicht: Destruktion) der Zeitzugenerzählung durch den Respekt und das Taktgefühl gezogen sind, wenn der Zeitzuge physisch anwesend ist, fallen weg.

Worin besteht aber nun der Unterschied bei der didaktisch-methodischen Gestaltung von Unterricht zwischen selbst geführten Zeitzuginterviews, die durch eine face-to-face Befragung seitens der Lernenden zustande kommen, und den konservierten Interviews? Live geführte Interviews durch Besuche von Betroffenen in Klassen oder durch Begegnungen an Gedenkstätten haben zweifellos den Vorteil der menschlichen Unmittelbarkeit und der höheren Authentizität. Die Faszination der Kommunikationssituation seitens der (jungen) ZuhörerInnen, die eigentlich die „objektive Distanz“ als InterviewerInnen halten sollten, kann dabei aber dominant sein und dadurch die Bereitschaft, das Erzählte unreflektiert als Faktum zu sehen, erhöhen („Der muss es ja wissen, er war ja dabei!“). Das unmittelbare Erleben der Erzählung einer Person wird dann oft nicht mehr als *eine* Perspektive erfahren, sondern als „Wahrheit“, die sich multiperspektivischen Überlegungen entzieht und andere Sichtweisen a priori ausschließt. Die Gefahr einer unkritischen Übernahme von Erzählsequenzen oder der darin vorgebrachten Bewertungen durch die Lernenden ist jedoch ein Problem,<sup>11</sup> das letztlich auch bei der Arbeit mit gespeicherten Interviews zu berücksichtigen ist.

Da ZeitzugInnen in unserer medialen Gedächtniskultur eine in Teilen seltsame Position erlangt haben, gilt es mit den SchülerInnen Zeitzuginterviews kritisch zu denken. Ernst Hanisch kritisierte umlängst, dass eine methodisch kontrollierte Geschichtswissenschaft fundierten Einspruch zu erheben hat gegen eine verfälschte historische Gedächtniskultur, wenn die „freiflutenden Erinnerungen der Gesellschaft, in der jeder Zeitzuge sich als Experte fühlt und seine Erinnerung als einzig wahre Geschichte anbietet“<sup>12</sup> nicht mit den Ergebnissen der Forschung korrelieren. Der Zeitzuge/ die Zeitzugin alleine kann daher nicht die „höchste Autorität“ im Prozess der Re-Konstruktion der Vergangenheit für sich beanspruchen, sondern er/ sie kann nur im Verhältnis zu anderen Erinnerungen, wissenschaftlichen Darstellungen und Quellen gesehen werden und durch die kritische historische Methode zum Teil einer Re-Konstruktion werden. Daher gilt es die Spezifik von Zeitzuginterviews mit all

---

<sup>11</sup> Wierling, Dorothee: Oral History. In: Handbuch für Geschichtsdidaktik. Hg. v. K.Bergmann. Seelze-Velber 1997<sup>5</sup>, S. 238. [236-239]

<sup>12</sup> Hanisch, Ernst: Falsch, Rudolf Burger! In: Die Presse, Spektrum, 24.11.2001. S. II.

ihren Vor- und Nachteilen für eine Annäherung an die Vergangenheit mit den SchülerInnen zu erarbeiten, um den besonderen Wert – im Sinn der Geschichtswissenschaft – zu erkennen.

Ein anderer zu beachtender Aspekt ist, dass in vielen Fällen ZeitzeugInnen präsentiert werden, die ihre Geschichte schon sehr oft erzählt haben. Durch eine derartige „Professionalisierung“ der Wiedergabe von bestimmten Ereignissen oder Situationen entstehen oft stark geglättete und widerspruchslöse Narrationen. Dies fällt besonders deshalb auf, da Zeitzeugeninterviews, die neue Aspekte ansprechen, oft schlampige sprachliche Strukturen aufweisen, produziert durch den Prozess des Vergewärtigens, Reproduzierens und Formulierens der Erinnerung. InterviewpartnerInnen, die diese Prozesse schon oft durchlaufen haben, tendieren dazu, sich auf bestimmte Fragen bereits Antworten und Erklärungen zurechterzählt zu haben, die in den vorangegangenen Interviewsituationen erprobt und „eingeübt“ wurden. Digitalisierte Interviews verändern sich nicht. Man kann sie von Beginn an beliebig oft unverändert reproduzieren und so ist die Möglichkeit zur eingehenden Analyse einer qualitativvollen Aufnahme gegeben. Durch die leichte Reproduzierbarkeit kann in Lernsituationen auf die Geschwindigkeit und die Bedürfnisse der Lernenden eingegangen werden oder das vertiefende Auseinandersetzen mit dem Interview wird überhaupt der Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler überlassen. Neue Lernformen könnten davon profitieren (Computereinsatz in Laptopklassen; Nutzung von interaktiven Lernplattformen etc.), wenn mit dem entsprechenden Programmen gearbeitet wird.<sup>13</sup> Auf diese Weise können etwa paralinguistische Elemente der Sprache beobachtet werden (Sprechgeschwindigkeit, Betonungen, Lautstärke, Stimmschwanzungen, Verzögerungen etc.); Dimensionen, die bei direkt geführten Interviews, die vielleicht zudem nicht aufgenommen werden, meist aufgrund der Konzentration auf inhaltliche Momente, nicht ausreichend wahrgenommen werden.

Negativ wirkt sich bei digitalisierten Interviews jedoch aus, dass man nicht in das Interview eingreifen kann. Die Erzählung über die Vergangenheit wird zur unveränderbaren Geschichte. Zusätzliche Fragen, die sich aus einem anderen Forschungsinteresse ergeben, können nicht gestellt werden. Die Eigenmotivation und das eigene Interesse kann so nur eingeschränkt eingebracht werden. Man muss den Fragekatalog des Interviewers/ der Interviewerin folgen sowie der Erzählstruktur der Interviewten. Die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler könnten daher, bei einer nicht ausreichenden Besprechung der Besonderheiten der Gattung enttäuscht werden. Die Erzählung erscheint somit den Schülerinnen und Schülern als fixierte Geschichte. Sie sind im Gegensatz zu selbst geführten Interviews aus dem Produktions- und Entstehungsprozess ausgeschlossen. Durch Fragestellungen ist es diesbezüglich jedoch möglich, die Problematik des scheinbar Fixierten und Unveränderbaren aufzuweichen und die Notwendigkeit von kritischem Hinterfragen von „fertiger Geschichte“ anzuregen, um zu zeigen, dass es sich eben nur um *eine* Perspektive handelt.

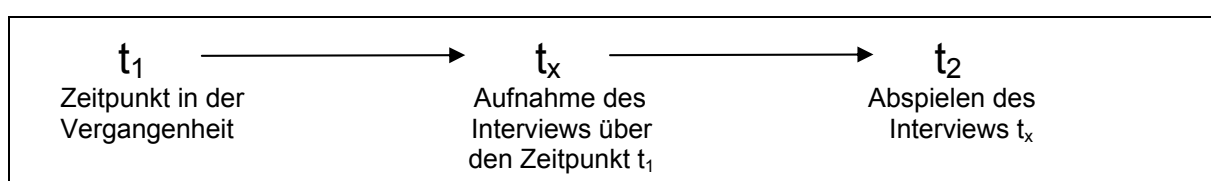
Es wird in Zukunft auch einen verstärkten Reflexionsbedarf über den Zeitpunkt notwendig sein, an dem das Interview geführt und gespeichert wurde ( $t_x$ ). Die Gegenwart und erwartete Zukunft bilden für jede historische Erzählung einen

---

<sup>13</sup> Das Programm „audacity“ ermöglicht etwa einen Einblick in die Geschwindigkeit und die Betonung des Interviews sowie in die unterschiedlichen Längen der Pausen.

wesentlichen Bezugspunkt, der sie prägt und beeinflusst. Im Falle des Zeitzugeinterviews nehmen etwa der Wissensstand des/ der Interviewten und des Interviewers/ der Interviewerin, der Stand der wissenschaftlichen Forschung, aktuelle Probleme und Fragestellungen etc. Einfluss auf die Narration. Erzählungen über die Vergangenheit sind also immer auch durch ein Orientierungsbedürfnis in der jeweiligen Gegenwart - Zeitpunkt ( $t_x$ ) - geprägt. Durch das Abspeichern wird das Interview selbst – obwohl es sich vorrangig um eine Darstellung der Vergangenheit handelt – zur Quelle, und zwar für die Zeit, in der das Gespräch stattgefunden hat. Die zeitliche Differenz zwischen dem Zeitpunkt der Aufnahme ( $t_x$ ) einer Erzählung – über Ereignisse in der Vergangenheit ( $t_1$ ) – und der Zeit der Rezeption der Aufzeichnung ( $t_2$ ) werden in Zukunft wegen der ständig zunehmenden Vergrößerung des Zeitraumes zwischen  $t_x$  und  $t_2$  ein verstärkt mitzudenkender Faktor sein.

**Abb.1: Verschiebung der zeitlichen Dimension bei digitalisierten Interviews**



Damit kommt auch der Interviewer/ die Interviewerin stärker in den Blick. Welche Perspektiven gab er/ sie durch die Fragen vor? Inwieweit waren die Antworten daher von vornherein thematisch und inhaltlich eingeschränkt? Wie wurde die Erinnerung durch die Fragestellung gelenkt? Durch eine bewusste Beschäftigung mit dieser Problematik kann einerseits die historische Fragekompetenz geschult werden, andererseits der Einfluss des Interviewers/ der Interviewerin auf das Interview offen gelegt werden. Es ist eben ein Unterschied, ob die Antworten auf geschlossenen oder offene, auf spontane oder standardisierten Fragen gegeben wurden.<sup>14</sup> Eine Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen InterviewerInnen und Interviewten kann Machtkonstellationen im Interview aufdecken. Auf diese Weise können eben Rückschlüsse über den Einfluss der InterviewerInnen auf die Erzählung gezogen werden. Daher sind beide, Interviewer/ Interviewerin und Interviewter/ Interviewte, bei einer De-Konstruktion<sup>15</sup> der Erzählung zu beachten.

Leider werden jedoch oft nur geglättete Versionen von Interviews zur Verfügung gestellt, die eine gecuttete Version der Erzählung der Interviewten sind und sich auf einen Zusammenschnitt der Antworten beschränken. Der Fragekatalog des Interviewers/ der Interviewerin kann dann – wenn überhaupt – nur mühsam rekonstruiert und hinsichtlich der Einflussnahme auf den Verlauf des Interviews nicht oder nur eingeschränkt analysiert werden. Ein wichtiger Faktor, der das Zustandekommen der Kommunikationssituation grundlegend bestimmt, geht so verloren. Ein solches Vorgehen ist auch in Fernsehdokumentationen ein oft beobachtbares Phänomen. Interviewausschnitte werden dort nicht selten aus dem Gesamtzusammenhang gerissen und zu plakativen Aussagen reduziert, wobei es dem Publikum nicht ermöglicht wird, zu überprüfen, auf welche Frage eigentlich

<sup>14</sup> Vorländer, Herwart: Mündliches Erfragen von Geschichte. In: Oral History. Mündlich erfragte Geschichte. Hg. v. H. Vorländer. Göttingen 1990. S. 18.[7-28]

<sup>15</sup> Unter einer De-Konstruktion wird das kritische Auseinandersetzen mit einer Erzählung verstanden, die uns etwas über die Vergangenheit erzählt. Damit versucht der Begriff ein Gegenbegriff zur „Re-Konstruktion“ (Erstellen einer historischen Erzählung) sein. Vgl. dazu die Ausführungen unten zum Unterrichtsbeispiel.

geantwortet wird. Durch das Weglassen des größeren inhaltlichen Kontextes werden Aussagen verfälscht oder umgedeutet.<sup>16</sup>

Durch die beliebige digitale Reproduzierbarkeit wird aber – vor allem im Verhältnis zu einem direkten Zeitzeugeninterview – die Authentizität abgeschwächt. Das Interview wird zum Konsumgut wie andere digitale Sprach- oder Musikdateien auch. Die gespeicherte Erinnerung eines Menschen wird ein Stück weit der Realität entzogen. Der Mensch selbst wird im Gegensatz zu direkt geführten Interviews auf eine andere Art wahrgenommen. Er wird zum „passiven Forschungsobjekt“. Der (moralische) Zugang verändert sich aufgrund der durch das Medium verursachten Distanz. Selbst wenn die Video-History betont, dass durch das audio-visuelle Abspeichern von ganzen Erzählsequenzen und damit auch der Dokumentation von emotionalen Kommunikationscodes (Gestik, Mimik etc.) der Verlust von Unmittelbarkeit – vor allem im Verhältnis zur traditionellen mit Audioaufzeichnungen arbeitenden Oral-History – zurückgedrängt wird: Auch die Videoaufzeichnung kommt dagegen nicht an, dass die Aufnahmen von ZeitzeugInnen durch die sich zügig veränderten Qualitätsstandards im Kommunikationsbereich schnell veraltet wirken und dadurch eine sehr rasche Historisierung erleben. Ähnliches sollte man auch im Zusammenhang mit der Sprachhaltung der Interviewten bedenken. Durch den bereits angesprochenen zeitlichen Abstand zwischen der Aufnahme des Interviews und der Reproduktion zum Zweck des historischen Lernens verbunden mit einer generationellen Verschiebung kommt es zu einem teilweisen Verlust der gemeinsamen Sprache, wodurch das Interview sich zusätzlich historisiert und sich der gelebten (Sprach-)Realität der Lernenden entzieht. Zusätzlich empfinden heutige Kinder und Jugendliche einen großen Abstand zur Zeit des NS-Regimes, was nicht zuletzt „auch auf der gewaltigen Beschleunigung des Alltagslebens und der Innovationen seit 1945 beruht.“<sup>17</sup> Bodo von Borries weist darauf hin, dass heutige Heranwachsende ja schon die „vierte Generation“ sind. Nicht mehr Eltern und Großeltern, sondern nur noch (meist persönlich unbekannte) Urgroßeltern kommen als Täterinnen/ Täter, Beobachterinnen/ Beobachter oder Opfer in Frage.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Näpel, Oliver: Historisches Lernen durch ‚Dokumentation‘? – Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2003. S. 221. [213-244]

<sup>17</sup> Borries, Bodo von: Geschichtsdidaktische Reflexion über Carl Szokoll. In: Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage. Hg. v. B. Dmytrasz/ F. Öhl/ W. Schreiber. Wien 2005. S. 20. [20-22]

<sup>18</sup> Vgl. ebd.

## Die Spezifik von gefilmten Oral-History-Interviews (Gattungskompetenz)

	<b>Funktion/ Intention</b>	<b>Kennzeichnende Strategien</b>
<b>Interviewer/-in</b>	<p>Erfragen einer Lebensgeschichte (einer subjektiven Perspektive);</p> <p>Benutzung der Erzählung als Quelle für die Beantwortung einer Forschungsfrage</p> <p>Konservieren der Erzählung für die Nachwelt</p>	<p>Offene Fragen für ein weites Forschungsinteresse (Fragen bilden nur einen roten Faden)</p> <p>Geschlossene Fragen für ein enges Forschungsinteresse (jede Frage wird bearbeitet und abgefragt)</p> <p>Zurückhaltende Gesprächsführung</p> <p>Bewusstsein für Akte des Erinnerns</p>
<b>Interviewte/-n</b>	<p>Erzählen der eigenen Lebensgeschichte</p> <p>Positionierung von persönlich wichtigen Erlebnissen</p> <p>Bewertung/ Beurteilung von Ereignissen, Sachverhalten der eigenen/ allgemeinen Vergangenheit</p> <p>Möglichkeit jene Dinge zu erzählen, die noch nie erzählt wurden</p>	<p>Bewusste oder unbewusste Beeinflussung der Erzählung durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergessen</li> <li>- Überlagerungen der Erinnerung</li> <li>- Betonung</li> <li>- Pausen</li> <li>- Emotionen</li> <li>- Gestik</li> <li>- Mimik</li> <li>- Lautstärke</li> <li>- Geschwindigkeit</li> <li>- Selbstzensur von bestimmten Ereignissen (z.B. um Familie zu schützen): Auswahl der Inhalte, Verschweigen, Uminterpretieren etc.</li> </ul>



## Unterrichtsbeispiel

### Das Interview des Karl Brozik

#### 1. Grundproblem

Digital gespeicherte Interviews der Oral- und Video-History bieten für das historische Lernen aufgrund ihrer Verfügbarkeit neue Möglichkeiten für den Geschichtsunterricht und für außerschulische Lernorte. Zentral sind dabei die Interviews als Erzählungen über die Vergangenheit. Sie stellen „fertige Geschichte“ dar. Oft werden derartige Interviews als „Quellen“ verwendet. Es handelt sich aber eigentlich um „historische Narrationen“. Durch eine derartige Fehleinschätzung könnte es zu einem falschen Verständnis der auch als „Quellen“ genutzten Interviews kommen. In einer Definition der Projektgruppe FUER-Geschichtsbewusstsein wird dies deutlich:

„Fertige Geschichten‘ sind historische Narrationen, die die ‚Autoren‘ von schriftlichen Texten, Bildern, Filmen, Ausstellungen, mündlichen Erzählungen usw. aufgrund historischer Fragen im Nachhinein in Prozessen der Re-Konstruktion verfasst haben. Historische Narrationen sind spezifische Formen von Erzählungen, die zeitliche Veränderungen in ihren Motiven, Abläufen, Wirkungen erläutern. Eine solche Verlaufsgeschichte hat immer einen Anfang, ein Ende und einen Mittelteil, der neben empirisch gestützten Vergangenheitsbezügen notwendig Deutungen enthält, um die Veränderungen zu erläutern. Diese sind im Idealfall plausibel, transparent und wurden methodisch reguliert entwickelt. Ohne Hypothesenbildung, ohne Imagination, ohne Sinnbildungen können historische Erzählungen aber nicht auskommen.“<sup>19</sup>

Es gilt daher derartige Re-Konstruktionen transparent zu machen, eine De-Konstruktion vorzunehmen. Die De-Konstruktion ist die spiegelverkehrte Operation zur Re-Konstruktion. Man versucht dabei eine „fertige Geschichte“ in ihre Teile zu zerlegen, um die darin auffindbaren Prinzipien der Re-Konstruktion zu verstehen und zu überprüfen.

#### 2. Methodisch-didaktische Überlegungen

Geht man an Zeitzeugeninterviews von Überlebenden des Holocaust mit dem Ansinnen der De-Konstruktion, also im Grunde mit kritischer Grundhaltung heran, gerät man schnell in eine ethisch problematische Situation, da der Respekt und der Takt gegenüber Überlebenden des Holocaust solchen Bemühungen entgegenstehen.

---

<sup>19</sup> <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/FUER.html> (9.1.2007)

Da sachliche Triftigkeitsprüfungen<sup>20</sup> von Zeitzeugeninterviews selbst für professionelle ExpertInnen oft ein sehr schweres Unterfangen sind (u. a. fehlendes Quellenmaterial, fehlende ergänzende Forschungsergebnisse), sollten die Schülerinnen und Schüler mit anderen Problemstellungen konfrontiert werden.<sup>21</sup> PädagogInnen sollten daher am ehesten Moderatorenrollen in einem Denkprozess über die Entstehung und Bedeutung von historischen Narrationen einnehmen. Es scheint produktiver das Augenmerk auf die Wirkung und die Struktur der Narration zu legen sowie auf den denkenden Nachvollzug des Erzählten. So könnten etwa die darin entwickelten Orientierungsangebote herausgearbeitet werden. Es wäre jedoch eine fatale Illusion zu galuben, dass die Bedeutung für alle Lernenden identisch sei. Die individuelle Sozialisation und die persönlichen Interessen sind grundlegend dafür verantwortlich, dass ganz unterschiedliche Momente als bedeutsam für eine Orientierung eingestuft werden. Auf diese Weise können wichtige historische Denkformen aktiviert werden, wie etwa das Erkennen einer Pluralität bei Orientierungsangeboten und die davon ableitbaren pluralen Schlussfolgerungen, die man aus der Geschichte für die Gegenwart und Zukunft ziehen kann; Momente, die in demokratischen Gesellschaften – vor allem im Zuge von Pflichtunterweisungen – einen zentralen Platz besitzen sollten.<sup>22</sup>

Bei einer so intensiven Beschäftigung mit Zeitzeugeninterviews wie es hier angedacht ist, sollte man beachten, dass anfängliche Begeisterung für einen derart „menschlichen“ Zugang zur Vergangenheit im Geschichtsunterricht schnell verfliegen können. Denn ähnlich, wie bei der Auswertung von direkt geführten Interviews, ist die Motivation spätestens dann vorbei, „wenn sich herausgestellt hat, wie aufwendig und zeitraubend Interviewforschung ist. Es hängt auch damit zusammen, daß die mündlichen Quellen oft so spröde und widersprüchlich sind, daß sie ganz und gar unbrauchbar für den ursprünglichen Zweck zu sein scheinen; zumal, wenn es sich um längere Gespräche handelt, die oft noch nicht einmal in sich konsistent sind“<sup>23</sup> Zudem muss man aufgrund des außerschulischen Mediengebrauchs der Schülerinnen und Schüler annehmen, dass eine intensive und genaue Auseinandersetzungen mit nur einem (vielleicht sogar kurzen) Interview auf größere Widerstände stößt als ein flüchtiges Konsumieren längerer Sequenzen. Solche zu erwartenden Widerstände im Lernprozess sollten daher im Voraus durch informierende Unterrichtseinstiege und durch die Vermeidung von unnötiger Idealisierung abgefedert werden. De-Konstruktionen werden von Schülerinnen und Schülern dann mit größerer Wahrscheinlichkeit als interessant eingestuft werden, wenn sie über den Sinn der Arbeitsaufträge informiert werden.

---

<sup>20</sup> Bei der sachlichen Triftigkeitsprüfung geht es darum, die historischen Narrationen auf ihre fachliche Richtigkeit bzw. Angemessenheit hin zu überprüfen. So können etwa die verwendeten Daten und Fakten durch einen Vergleich mit schriftlichen Quellen auf ihre Triftigkeit hin überprüft werden. Wenn die Daten, Fakten bzw. die Interpretation die Quellsituation zu großzügig ausgelegt, könnte man so einen Einspruch gegen die vom Autor/ der Autorin (hier: Interviewte/ Interviewten) getätigten Interpretation bzw. Herleitung eines Vergangenheitspartikels erheben („Vetorecht der Quellen“/ R. Kossellek). Historische Narrationen sollten jedoch auch hinsichtlich des wissenschaftlichen Forschungsstandes triftig sein. Man kann daher auch andere wissenschaftliche Darstellungen heranziehen, um im Vergleich auf Unterschiede, Gemeinsamkeiten oder Unklarheiten aufmerksam zu werden.

<sup>21</sup> Borries, S. 20.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> Ulrich, Herbert: Oral History im Unterricht. In: Geschichtsdidaktik 3/1984. S. 213. [211-219]

## Die Verwendung von Zeitzeugenerzählungen im Geschichtsunterricht

### 1. Schwerpunkt

#### Bestandaufnahme und Spezifika des Mediums

In einem ersten Schritt sollte der Inhalt der Narration über die Vergangenheit festgestellt werden.<sup>24</sup> Den Schülern und Schülerinnen werden nach einer ersten Konfrontation mit dem Interview zum Weiterarbeiten Transkripte mit beigefügten Bearbeitungsspalten vorgelegt.

#### Abb.2: Idealtypische Spaltenaufteilung (beliebig erweiterbar)

Minuten	Inhaltliche Schwerpunkte	Im Bild	Musik/ Geräusche	Sprecher(in) aus dem Off	nicht sprachliche Momente	„Text“

Eine Tabelle, die nicht nur den **Inhalt** der Narration („Text“) wiedergibt, sondern auch eine Spalte für die **Zeit** („Minuten“) hat, ermöglicht ein schnelleres Wiederauffinden bestimmter Ausschnitte des Interviews zur genauen Analyse bzw. zur einfacheren Kommunikation über die Narration.

Daneben ist es nach der ersten Konfrontation mit dem Interview sinnvoll, die Erzählung grob nach „**inhaltlichen Schwerpunkten**“ zu strukturieren. So wird es möglich, einen ersten Eindruck von der Erzählstruktur zu erhalten. Im Zusammenspiel zwischen diesen Schwerpunkten und der Zeit kann die Länge, die bestimmten Inhalten gewidmet wurde, herausgearbeitet werden und es lassen sich so bereits Gewichtungen innerhalb der Erzählung erkennen. Eine Möglichkeit, um dieses Verfahren für jüngere Schüler und Schülerinnen zu vereinfachen, wäre, dass man diese inhaltlichen Sequenzen bereits durch eingefügte Strukturbalken oder durch unterschiedliche Hintergrundfarben optisch von einander trennt.

Will man auch die Gestaltung des Interviews herausarbeiten, sind Analysespalten, welche die „**gezeigten Bilder**“, die „**Kameraeinstellungen**“ oder andere filmtechnische Elemente erheben (vgl. im Anhang die Hilfestellung zur Kameraeinstellung) unerlässliche Aspekte. Gerade bei Dokumentationen ist es auch sinnvoll, eine eigene Spalte zur „**Musik**“ (und zu den Geräuschen) zu führen. Durch die Analyse dieser Spalten (im Verhältnis zum sprachlichen Inhalt) kann es gelingen, nichtsprachliche Bewertungen seitens der FilmemacherInnen aufzudecken (z.B. getragene Musik vs. lustige Musik als Hintergrund zur tendenziellen Wahrnehmung der gezeigten Bilder). In diesen Bereich fällt auch die Reflexion der Inszenierung des Zeitzeugen/ der Zeitzeugin. Wo wird er/ sie interviewt? Wie ist die Beleuchtung und welche Wirkung hat dies auf die Wahrnehmung der RezipientInnen? Dies ist deshalb anzuraten, da durch Kommentare aus dem off, Hintergrundmusik, Beleuchtung und Kameraeinstellung die Leseart des Gezeigten (un)bewusst manipuliert wird.<sup>25</sup>

In einem sehr engen Kontakt zum Inhalt der Narration stehen die „**parasprachlichen Momente**“, die der Interviewte (un)bewusst benutzt (Sprechtempo, Betonung,

<sup>24</sup> Die folgenden Ausführungen orientieren sich vor allem an: Schreiber, Waltraud: Zeitzeugenportraits im historischen Dokumentarfilm. In: Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage. Hg. v. B. Dmytrasz/ F. Öhl/ W. Schreiber. Wien 2005. S.34ff. [34-39]

<sup>25</sup> Vgl. dazu die Analyse von Näpel, Oliver: Historisches Lernen durch ‚Dokutainment‘? – Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2003. S. 213-244.

Pausen, Dialekt/ Hochsprache; Emotionen, Gestik/ Mimik usw.). Diese Spalte hilft dabei jene Bewertungen und Hervorhebungen innerhalb der Narration festzustellen, die bei der schriftlichen Transkription verloren gehen.

Derartige Systematisierungen dienen als Grundlage für weitere Analysen. Wichtig erscheint, dass Schülerinnen und Schüler nicht durch ein Zuviel an Arbeitsaufgaben (zeitlich) überfordert werden. Daher bietet sich etwa bei einer detaillierten Erhebung eine differenzierte Gruppenarbeit an, wobei die unterschiedlichen Gruppen jeweils andere Aspekte (Spalten) herausarbeiten. Durch eine anschließende gemeinsame Auswertung der Teilergebnisse und durch Vergleiche soll ein Überblick geschaffen werden, um so die durch die selektiven Arbeitsaufträge reduzierte Komplexität des Mediums wieder zurückzugewinnen.

### **Exemplarische Arbeitsaufgaben:**

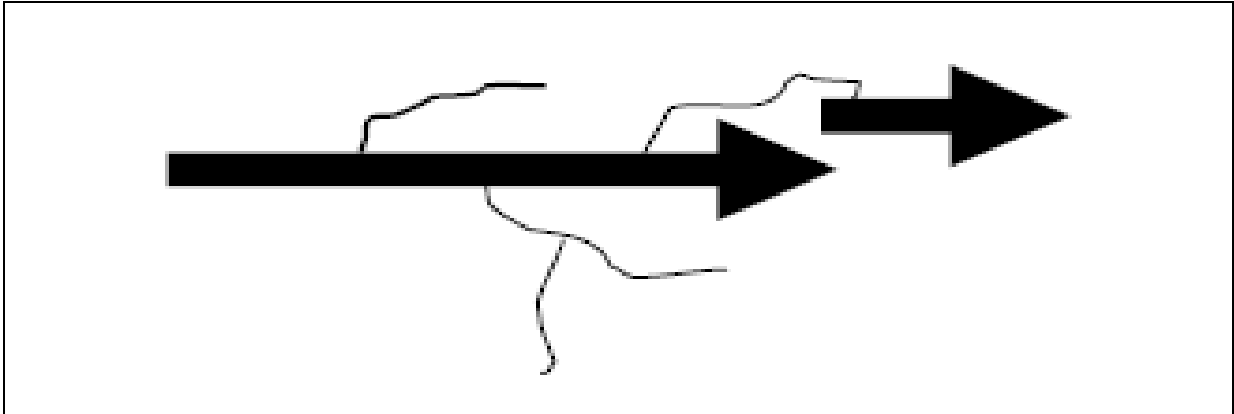
- Vergleiche wieviel Zeit für die thematischen Abschnitte aufgewendet wird. Welches Thema wird dadurch als zentral positioniert? Was erzählt der Zeitzzeuge/ die Zeitzzeugin? Was hätte dich noch interessiert, was nicht im Interview vorkam?
- Achte auf die Kameraeinstellung! Verändert sie sich? Welche Wirkung hat die Kameraeinstellung auf dich? „Kommentiert“ sie die Erzählung? Welche Wirkung könnte sie auf andere ZuseherInnen haben? Vergleiche die sprachlichen Inhalte mit der Kameraeinstellung - Was fällt dir dabei auf?
- Erhebe jene Mittel, die der Interviewte / die Interviewte einsetzt, um bestimmte Passagen der Erzählung besonders hervorzuheben! Achte dabei auf die Lautstärke der Sprache, auf Gedankenpausen oder auch auf die Gestik und Mimik! etc. Welche Rückschlüsse ziehst du daraus?

## **2. Schwerpunkt**

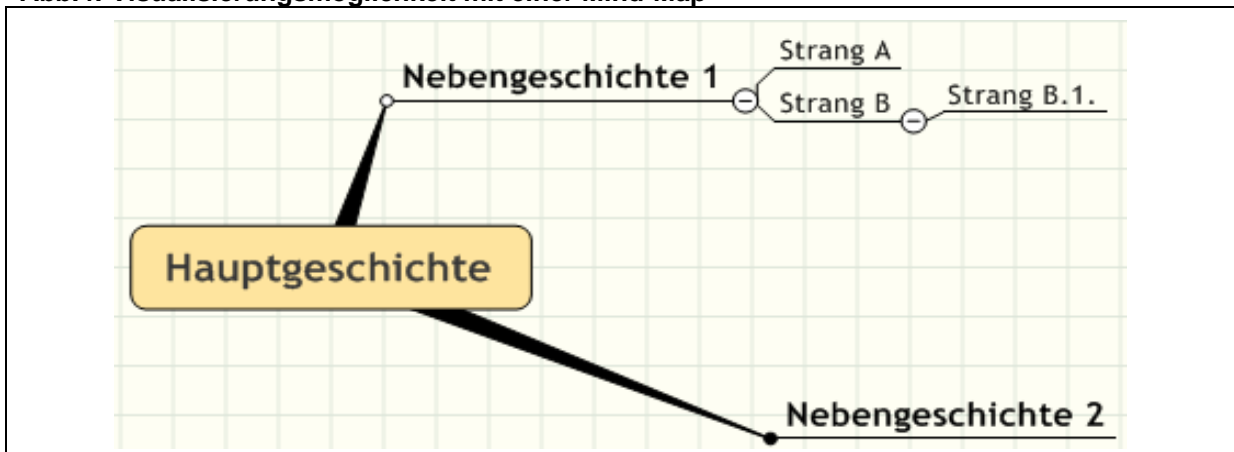
### **Analyse der Narration**

Ist eine derartige grobe Bestandaufnahme abgeschlossen, ist es möglich, tiefer in die Erzählung einzudringen. So kann etwa nach den Haupt- und Nebensträngen der Erzählung gefragt werden. Gerade ZeitzzeugInnen halten sich in ihren Ausführungen oft sehr wenig an einen chronologischen Aufbau. Zeitsprünge und Einschübe entstehen durch den unmittelbaren Prozess des Erinnerns. Daher ist es sinnvoll zu versuchen, die Struktur für die Schüler und Schülerinnen oder mit ihnen gemeinsam abzubilden (z.B. über freie Strukturschemata oder Mind-Maps). Es gilt dabei zu kennzeichnen, welche Geschichten der Interviewte selbst erzählt und welche durch den Interviewten marginalisiert (oder ausgeschlossen) werden.

**Abb.3: Visualisierungsmöglichkeiten für den Erzählstrang (Haupterzählung) mit Seitenästen für Nebenerzählungen/ Einschübe**

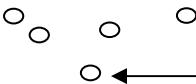
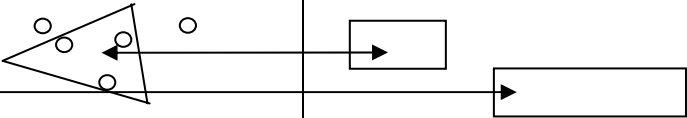
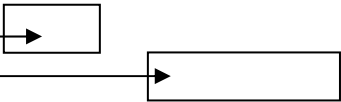


**Abb.4: Visualisierungsmöglichkeit mit einer Mind-Map**



Eine Möglichkeit, um in die Struktur der Erzählung tiefer einzudringen, sind die drei Fokussierungen (Vergangenheit; Geschichte; Gegenwart/ Zukunft). Diese systematisieren die Bezugsebenen der Erzählung im Hinblick auf die Vergangenheit, die Geschichte und die Gegenwart/ Zukunft.

**Abb.5 Interviews als „fertige Geschichte“ lesen – die drei Fokussierungen beachten**

Vergangenheit	Geschichte	Gegenwart/ Zukunft
Welche vergangenen Ereignisse/ Verläufe, Sachverhalte und Situationen werden angesprochen?	Wie werden die „Vergangenheitspartikel“ kontextualisiert?	Welche Schlussfolgerungen werden für die Gegenwart/ Zukunft abgeleitet?
Vergangenheitspartikel	Interpretation	Orientierungsbezug
		
Worüber erhält man Informationen?  Welche Ereignisse werden angesprochen?  Über welche Ereignisse kann die/ der Interviewte überhaupt aus eigenem Erleben berichten?  Welche Behauptungen, Berichte und Urteile lassen sich anhand von Quellen/ anderen Geschichtsdarstellungen überprüfen? [Bei Zeitzeugeninterviews fehlen dazu in der Regel die leicht zugänglichen wissenschaftlichen Erkenntnisse oder Quellen.]	Was ist die Haupt- und Nebenerzählung? Was ist zentral/ nebensächlich in der Erzählung?  Wo werden Momente des eigenen Lebens („ego-historie“) erzählt und wo werden Momente aus der „allgemeinen Geschichte“ in die Erzählung aufgenommen?  Wer wird für Handlungen/ Ereignisse/ Entwicklungen verantwortlich gemacht?  Wo werden Urteile auf der Grundlage einer vergangenen Wertebasis getroffen?  Ist das Erzählte plausibel/ logisch aufgebaut? Gibt es Brüche? Welche Strategien setzt der Erzähler ein (Gestik, Mimik, Stimmlage, Betonung,)?  Bezieht der/ die Befragte andere Beurteilungen und Sichtweisen in die Erzählung mit ein? Welchen? (Standorte)  Warum werden andere Perspektiven miteinbezogen? (Beleg für eigene Argumentation; Erweiterung der Sichtweise; Gegenposition etc.)  Welche Rolle spielt der Interviewer/-in? Ist er/ sie zu sehen? Sind seine/ ihre Fragen zu hören? Lenkt er/ sie die Erzählung?	Werden explizite Urteile/ Ratschläge oder Belehrungen ausgesprochen? Werden Rückschlüsse aus der eigenen Lebensgeschichte für das Heute/ die Zukunft gezogen?  Wo kann man implizite Ratschläge/ Urteile für das Heute/ die Zukunft erkennen? Für wen sind sie bestimmt? (für die Nachwelt, für junge Menschen, für Deutsche, für ÖsterreicherInnen etc.)

Schülerreflexionen über die eigene Wahrnehmung des Interviews:

	Was beeindruckt mich an der Geschichte? Was finde ich interessant? Warum?  Welche Emotionen löst die Geschichte bei mir aus?  Welche Sympathien/ Antipathien kann ich bei mir feststellen? Was könnten die Gründe dafür sein?	Was bedeutet dieses Interview für meine Wahrnehmung der Vergangenheit und der Geschichte?  Welche Bedeutung haben die expliziten/ implizite Belehrungen auf mich? Sind sie nachvollziehbar? Entsprechen sie meinen Wertvorstellungen/ denen meiner Kultur/ Gesellschaft?
--	---	--

### Schwerpunkt 3

#### **Orientierungskompetenz**

Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit sind wesentliche Kategorien des historischen Denkens. Geschichte – in welcher Art sie sich auch präsentiert – stellt damit eine Erinnerung dar, die ihren Grund und Ausgangspunkt in den Lebenszusammenhängen der sich erinnernden Subjekte hat.<sup>26</sup> Durch die Re-Konstruktion der Vergangenheit im Prozess des Erinnerns und der so geschaffenen Geschichte werden die Handlungsfähigkeit von Individuen und Gemeinschaften erhalten. „Wenn man sich nicht an vergangene Ereignisse erinnert, die das eigene Leben oder das eigene Umfeld oder die eigene Gesellschaft direkt und teilweise sogar indirekt betreffen, bleibt man in ihr nicht handlungsfähig, teilweise nicht einmal urteilsfähig.“<sup>27</sup> Aus diesem Grund bedarf es einer historischen Orientierungskompetenz, die versucht fremdes und eigenes historisches Denken und seine Ergebnisse lebenswirklich wirksam werden zu lassen. Es geht also darum, die Erkenntnisse, die etwa durch die De-Konstruktion eines Zeitzeugeninterviews gewonnen wurden, auf die eigene Person und Lebenswelt bzw. die eigene Weltsicht zu beziehen.<sup>28</sup> Für das hier präsentierte Beispiel von der Nutzung von Zeitzeugeninterviews über den Holocaust für das historische Lernen sind zwei Teilbereiche besonders herauszuarbeiten:

#### a) Alteritätserfahrung

Dabei geht es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigenen Vorstellungen von der gegenwärtigen und der vergangenen Welt und ihrer Menschen auf der Grundlage der – durch die De-Konstruktion gewonnenen historischen Einsichten – umzubauen. Dabei muss das eigene Geschichtsbild in Frage gestellt werden und durch die neu erworbenen Erkenntnisse verändert werden.<sup>29</sup> Dies könnte etwa bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler am Beispiel des Interviews von Karl Brozik erkennen, dass Juden im Konzentrationslager Mauthausen ihre Hoffnung nicht aufgegeben haben und versuchten, ihr Leben weiter aktiv zu gestalten. Einseitige Vorstellungen der Opferrolle könnten so relativiert werden. Die Schülerinnen und Schüler könnten abschätzen lernen, welche (eingeschränkten) Möglichkeiten die Menschen im Konzentrationslager hatten, ein menschenwürdiges Leben zu führen. Durch ein Nachdenken darüber kann ein differenziertes Bild dieser historischen Situation entstehen.

#### b) Identität

Orientierungskompetenz bedeutet auch die Ergebnisse des historischen Lernens auf das eigene Leben beziehen zu können und so die eigene Identität zu entwickeln oder zu stabilisieren. Es geht daher grundlegend um die Reflexion und die Erweiterung des Selbstverständnisses. Dieses kann dabei durch die Orientierung mit Hilfe der Vergangenheit vertieft werden, indem das Gewordensein und die kulturelle Geprägtheit von Mensch und Welt einbezogen werden.<sup>30</sup> Dies gelingt durch den Nachvollzug von bestimmten Sequenzen des Erzählten. So könnte man etwa mit den Lernenden anhand Broziks Interviews darüber nachdenken, was es bedeutet, aus

<sup>26</sup> Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2002. S. 15.

<sup>27</sup> Kühberger, Christoph/ Sedmak, Clemens: Bausteine einer Ethik der Erinnerung. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 11/2005. S. 996. [981-999]

<sup>28</sup> Schreiber, Waltraud et al.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006. S. 24.

<sup>29</sup> Ebd., S. 25.

<sup>30</sup> Ebd., S. 26.

dem eigenen Heimatort aufgrund politischer Veränderungen und diskriminierender Kategorisierungen vertrieben zu werden.

Die Beschäftigung mit dem Holocaust verlangt vom Lehrer / der Lehrerin Sensibilität bei der Methodenwahl. Die Lernaktivitäten sollten genau überlegt werden, um nicht ein Tun zu fördern, dass die komplexe historische Situation trivialisiert.

Kreuzworträtsel, Suchbilder, Trminos oder andere spielerische Aktivitäten tendieren weder dazu, ernsthaftes und kritisches (Nach-)Denken zu befördern, noch garantieren sie den notwendigen Respekt vor den Opfern. Als problematische Aktivitäten sind auch Simulationen durch die Schülerinnen und Schüler (z. B. Rollenspiele) zu bezeichnen, da sich die Lernenden dabei in Situationen versetzen sollen, die sie nie erlebt haben und genötigt werden, sich in Menschen hineinzudenken, deren Identität ihnen fremd und deren Schicksal sie auch nicht annähernd zu begreifen in der Lage sein können. Es kommt dabei zwangsläufig zu einer Reduzierung der Gesamtkomplexität, die die Schülerinnen und Schüler mit einer verdrehten Sichtweise der Vergangenheit konfrontieren; schließlich zeigt sich, dass Überlebende des Holocaust und ZeitzeugInnen selbst größte Probleme haben, die richtigen Worte für die Beschreibung der Erfahrung zu finden.<sup>31</sup> Es ist daher angebrachter mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam die Lebensgeschichte anzusehen, zu durchdenken und sich auch selbst einzubringen. Durch ein solches Vorgehen kann es gelingen, den Schülerinnen und Schülern die Chance zu geben auch die heutige Bedeutung für sich selbst und die Gegenwart/ Zukunft zu erschließen. Bei dieser sicherlich anspruchsvollen Tätigkeit wird es von Vorteil sein, dass sich LehrerInnen und SchülerInnen auf Augenhöhe begegnen. Ein besonderes Augenmerk kommt dabei, wie bereits erwähnt, der Moderatorenrolle der LehrerInnen zu, in der Alternativen offen gelassen werden und sowohl die Empfindungen der Zeitzeugenerinnerungen als auch die emphatischen Annäherungsversuche der SchülerInnen Platz finden, ohne bewertet zu werden.<sup>32</sup> Die Anregung zum Weiterdenken oder der Wechsel in andere Perspektiven sollte dabei dennoch nicht aus dem Prozess ausgeschlossen werden.

---

<sup>31</sup> United States Holocaust Museum: Teaching about the Holocaust. A Ressource Book für Educators. Washington, D. C. 2001. S. 7f.

<sup>32</sup> Borries, S. 20.



## Lehr- und Lernziel

### Lehrziele:

Reflexion von Zeitzeugeninterviews als Erzählungen über die Vergangenheit  
Erkennen des spezifischen Wertes von Zeitzeugeninterviews

### Lernziele:

- SchülerInnen sollen erkennen, dass Interviews Interpretationen der Vergangenheit sind.
- SchülerInnen sollen erkennen, dass Interviews Narrationen sind, deren Strukturen man entschlüsseln kann.
- Schülerinnen sollen erkennen, dass Interviews in ihrer Wahrnehmung beeinflussbar sind.
- SchülerInnen lernen das systematische Vorgehen bei der Analyse einzuhalten.
- SchülerInnen können Teil-De-Konstruktionen durchführen.
- SchülerInnen erkennen Orientierungsangebote in Erzählungen über die Vergangenheit.
- SchülerInnen versuchen fremde Lebenserinnerungen nachzuvollziehen und auf ihre Bedeutung für das eigne Leben zu befragen.

## 3. Das Material

Das **Interview mit Karl Brozik** ist auf der Homepage des Mauthausenn-Memorials verfügbar:  
[http://www.mauthausen-memorial.at/index\\_open.php](http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.php) (9.1.2007)

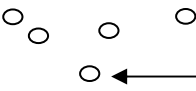
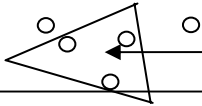
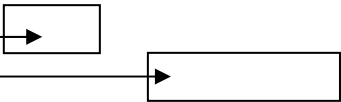
Besondere Voraussetzungen: geographische Situation; gesamtpolitische Situation (Münchener Abkommen, Veränderung der Landesgrenzen); Fachtermini und historische Begriffe (SS, Todesmarsch, Blockältester, Münchener Abkommen etc.)

Dort sind auch die folgenden **biographischen Informationen** verzeichnet:

1926	geboren in Teplice / Teplitz (Tschechoslowakei); aufgewachsen in einer deutsch-jüdischen Familie
1938	nach der deutschen Okkupation des Sudetenlandes Flucht nach Prag
1939	Mitgliedschaft in zionistischer Jugendgruppe
1941	Oktober: Deportation in das Ghetto Łódź
1942	dort Tod seiner Eltern und seines Bruders, Kontakte zum kommunistischen Widerstand
1944	Sommer: Deportation nach Auschwitz
1945	Jänner: Todesmarsch nach Mauthausen, Zwangsarbeit in den Stollen von Gusen II
1945	Mai: nach der Befreiung Rückkehr nach Teplice
1950	Heirat mit einer jüdischen Auschwitzüberlebenden
ab 1952	Matura und Studium der Rechtswissenschaften in Prag
bis 1959	Arbeit in der staatlichen Außenhandelsgesellschaft; nach antisemitischen Entlassungen Leiter einer Produktionsgenossenschaft für Kunsthandwerk
1960	Namensänderung in Brozik
1968	nach dem Einmarsch sowjetischer Truppen in Prag Flucht nach Deutschland
1972	seit: Tätigkeit für die Jewish Claims Conference Deutschland
2004	Karl Brozik ist im Jahr 2004 gestorben.



## M2: Auflösung eines Ausschnittes des Interviews in die drei Fokussierungen

Vergangenheit	Geschichte	Gegenwart/ Zukunft
Welche vergangenen Ereignisse/ Verläufe, Sachverhalte und Situationen werden angesprochen?	Wie werden die „Vergangenheitspartikel“ kontextualisiert?	Welche Schlussfolgerungen werden für die Gegenwart/ Zukunft abgeleitet?
Vergangenheitspartikel	Interpretation	Orientierungsbezug
		
<p>Besuch der Volksschule/ Realschule</p> <p>Teplitz: 35.000 Einwohner, 5.000 Tschechen, 5.000 Juden, 25.000 Deutsche</p> <p>1938 Tante stellt Auswanderungsantrag</p> <p>1939 Tante migriert nach Amerika</p> <p>Münchner Abkommen – Übersiedlung nach Prag</p> <p>Wohnung in Prag</p> <p>Vater arbeitslos</p> <p>1941 Registrierung</p>	<p>Beschreibung der Heimat in der Kindheit</p> <p>Zitat: „großer Freundeskreis aus der deutschen, aber auch aus der jüdischen Bevölkerung“</p> <p>Vater war patriotisch, deshalb keine Auswanderungsgedanken</p> <p>Verknüpfung der Ego-Historie mit der allgemeinen Geschichte (Münchner Abkommen) als Auslöser für die Flucht</p> <p>Registrierung 1941 wird mit späterem Ereignis (Deportation) verknüpft</p>	<p>Auch heute noch Wehmut/ große Freude, wenn er an Teplitz denkt</p> <p>Funktion: Identität als Teplitzer [?]</p>

**M3: Interview mit Karl Brozik (Interviewer Alexander von Plato) Frankfurt/ Main  
4.1.2003; Ausschnitt: In Mauthausen – Stammlager und Gusen II [16:32-26:34]**

Und dann ging es quer über durch Mähren über Wien, St. Pölten nach Mauthausen. Ich weiß nicht, ob Sie die Verhältnisse in Mauthausen gut kennen, aber der Bahnhof ist unten im Dorf, im kleinen Städtchen und das Konzentrationslager burgähnlich auf einer Anhöhe.

Eh - ich bin mit meinen Gedanken – weil ich eh über den Todesmarsch könnte man ein Buch schreiben, was man da erleiden musste, aber ich habe mich jetzt gerade erinnert an eine Angelegenheit und zwar wir sind natürlich nach acht Tagen Fußmarsch und auf den Kohlenwagen mussten wir jämmerlich ausgesehen haben. Und wir sind dann von unten, von diesen der Bahnstation ins KZ heraufgeführt worden, eskortiert von Soldaten, der der in meiner Nähe war, war einer von der Luftwaffe. Und nach der Befreiung eh habe ich mich doch auch eingesetzt an Schulen zu sprechen, und eh meine Meinung und mein Schicksal zu schildern. Und einmal waren wir auch vom der eh Landeszentrale für Politische Bildung eingeladen zu einem Lehrerseminar im Elsass in der Nähe von Straßburg. Und eh als ich da meine Story erzählte, gerade diesen Punkt, wo wir heraufgelaufen sind eh zu dieser festungsähnlichen eh Mauthausen-KZ-Stätte, hat sich eine Frau auf einmal erschüttert gemeldet – ganz eh...m - war wirklich sehr eindrucksvoll – „Darf ich sie hier unterbrechen“ – und erzählte, sie sei aus Berlin und wegen der Bombenangriffe zu ihrer Großmutter nach Mauthausen geschickt worden. Sie war damals vier, fünf Jahre alt. Und als diese jämmerlichen Gestalten an ihrem Haus vorbei zogen, ist sie herauf in die Küche und hat das Stück Brot, das sie dort vorfand, genommen und es den Häftlingen gegeben. Und sie könne sich genau daran erinnern, wie sie von der Großmutter fürchterlich verprügelt wurde, weil sie es getan hat und weil die Großmutter gesagt hat, das sind Untermenschen, das sind Verbrecher, das sind Leute, denen kann man nicht helfen, denen darf man nicht helfen. So hat sich für mich so ein Kreis geschlossen von Menschlichkeit und Unmenschlichkeit.

Wir sind dann auf einen Block gekommen in Mauthausen, eh - der vielleicht für 200 Leute eh bestimmt war, wir waren 800. Ich kann mich ganz gut erinnern, dass wir überhaupt um sitzen zu können, in der Krätsche einer hinter dem anderen gesessen sind in Reihen; es war so ein, ein fürchterlicher Platzmangel. Und genau so war es mit dem Schlafen. Und eines Tages kam ein – der Blockälteste, also ein Kapo, ein deutscher wie sich herausstellte ein deutscher Krimineller, Krimineller, ein ehemals Krimineller, und hat mich und den Freund herausgenommen und gesagt: „Ihr könnt uns helfen auf der Stube“, wo der Schreiber war, wo man das Essen angekommen ist, wo man das Essen aufgeteilt hat, die Butter, die - es war keine Butter, es war so eine Margarine. Und wir waren natürlich ganz begeistert, weil wir a) nicht auf ein Kommando gehen mussten zur Arbeit und b) weil wir bessere Gelegenheiten hatten zum Schlafen. Und eh mein Freund hat das schwer durchgehalten, weil es war dort sauber, das man vom Boden essen konnte. Aber immer wieder wollte man, dass wir wischen und dass wir bohnen und dass wir noch mal darüber gehen, wo wir schon sechs Mal drüber gegangen sind. Er konnte das aus Gründen des Prinzips nicht aushalten. Ich sagte: „Du musst das aushalten, da sind die Lebensbedingungen doch besser, als eh wenn wir da eine schwere Arbeit verrichten müssten, ohne eh so gutes Essen, wie wir hier bekommen“ Und eh - dann hat man uns auch gesagt, herausgenommen und wir konnten in der Stube schlafen, wo eine normale Bridge stand. Und dann eh ist mir ein Licht aufgegangen - was ich damals als

Achtzehnjähriger ja gar nicht verstanden hab. Es war eine homosexuelle Annäherung des Blockältesten an uns beide und wir sollten also mehr oder weniger eh – wie sie sich das vorgestellt haben weiß ich nicht – eh ihnen eh sexuell dienlich sein. Und da kamen uns beiden jetzt die Fluchtgedanken, also die Fluchtgedanken aus dieser Arbeit, wieder zu, zu normalen Häftlingen hinüberzugehen und die Entscheidung wurde uns abgenommen durch den Aufstand der russischen Offiziere im Nebenblock. An dem Abend, das Datum lässt sich genau feststellen, ich weiß es jetzt aus dem Kopf nicht, eh haben die russischen Soldaten revoltiert, eh – es war ja angeblich so gewesen, dass die eine Hälfte den anderen mehr zu essen gegeben hat, dass die Leute kräftiger waren. Und eh es ist ihnen gelungen die Posten auf dem, eh die Postenkette zu überwältigen und sie haben Mauthausen verlassen können, wobei eh dann eine Jagd auf sie gemacht wurde. Und in Österreich ein Film gedreht wurde, der heißt auch die „Treibjagd“. Den Film habe ich da, glaube ich gut gemacht, entspricht meiner Erinnerung. Aber Sie können sich vorstellen, was da los war. Da haben die Sirenen geheult und niemand durfte aus dem Block gehen. Und wir mussten das Licht ausmachen und am nächsten Tag wurden, wurde ein, eine, ein Umzug organisiert, so dass keiner von den Häftlingen dort verblieben ist, wo er am Tag zuvor noch war. Und das war also mein Glück, was die Frage des Verhältnisses eh zu den Blockältesten war, denn der hat angeblich nach mir gesucht, aber mich nicht gefunden. Und eh...m dann war das eine Frage von noch zwei, drei Wochen und eh ich kam dann ins Arbeitskommando Gusen II. Und in Gusen war die Bestimmung dann ganz klar. Das waren Stollen, in denen die Hälfte des Lagers, können 8 bis 9.000 Personen gewesen sein, die Stollen verlängert hat. Das sah so aus wie ein normales Tunnel, ein normaler Tunnel mit so einem gotischen Bogen, etwa sechs, sieben Meter breit und fünf, sechs Meter hoch und in den fertig gestellten Stollen, leider sehr schlecht belüftet, was den Tod meines – eh eines Kommilitonen zur Folge hatte, weil er wegen Sauerstoffmangel eingeschlafen ist und ihn ein Kapo dabei gefunden hat und ihn gleich eh exekutiert hat an Ort und Stelle – eh – wurden Flugzeuge hergestellt. Und eh beinahe jeden A, jede Nacht gab es Luftangriffe und so lang man in den Stollen war geschah gar nichts, das war unter der Erde, fühlten sich sicher, aber wenn man im Lager war und man hat 12 Stunden gearbeitet und 12 Stunden eh eben nicht, aber diese 12 Stunden wurden ja noch eh eh vermindert durch die Fahrt, die hat beinahe eine Stunde gedauert, obwohl es nur paar wenige Kilometer waren zu den Stollen und eh dann Essenausgabe und eh noch paar bürokratische Angelegenheiten und für den Schlaf ehm blieben vielleicht sechs, sieben Stunden nicht einmal und dann kam ein Luftangriff und man hat uns wieder herausgejagt, es gab ja keinen, es gab ja keinen Luftschutzkeller, sondern es gab, wie im Zirkus eine Manege mit Draht, mit Draht umgeben und Schießstände für die SS, die also uns, in der, wenn eine Panik ausbrechen sollte, mit Maschinengewehren in Schach gehalten hätten.

Transkription: Ch. Kühberger (nach Videointerview: [http://www.mauthausen-memorial.at/index\\_open.php](http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.php) abgerufen: 9.1.2007)



## Anhang

### Einstellungsgrößen und deren Funktion bzw. Wirkung bei Film-/ Videoaufnahmen<sup>33</sup>

Einstellungsgrößen haben Einfluss auf die Wirkung des Verhältnisses zwischen Umgebung und ProtagonistInnen. Durch die Kameraeinstellung wird den ZuschauerInnen eine bestimmte Sichtweise aufgezwungen. Beeinflussungen (Distanz, emotionale Involviertheit, unmittelbare Teilnahme am Geschehen etc.) werden ermöglicht.



#### **Detail**

Der Zuschauer/ Die Zuschauerin sieht einen kleinen Teil eines Körpers/ eines Objektes (z.B. Finger) und es scheint, dass er/ sie diesem sehr nahe ist.

Wirkung/ Funktion: Das Detail steigert oft die emotionale Beteiligung und die Spannung.



#### **Groß**

Die Bildgröße erfasst vollständig den Kopf einer Person.

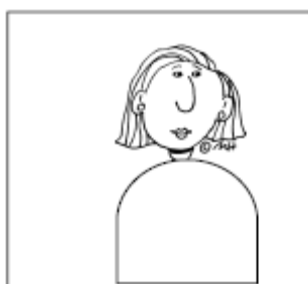
Wirkung/ Funktion: Eine starke Identifikation der ZuschauerInnen mit der Person wird ermöglicht, da auch nichtsprachliche Momente ohne Störung erfasst wird (Mimik, Emotionen etc.)



#### **Nah**

Man sieht die Personen ab der Brust. Die Einstellungen „nah“ und „halbnah“ werden in Filmen oft verwendet, um Dialoge zu zeigen.

Wirkung/ Funktion: Besondere Betonung von Mimik und Gestik.



#### **Halbnah**

Die Personen sind etwa bis zur Hüfte zu sehen.

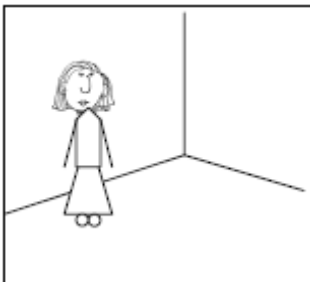
Wirkung/ Funktion: Oft eingesetzt, um die Beziehung zwischen Personen zu verdeutlichen.

<sup>33</sup> Etwas abgeändert nach: Teucher, Gerhrad: Filmanalyse. In: Praxis Geschichte 5/2006. S. 33-36.



### Amerikanisch

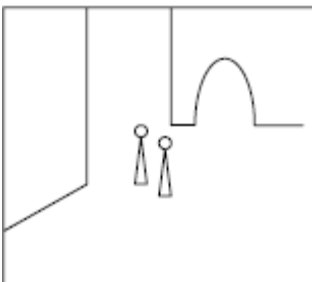
Die Personen werden etwa bis zum Oberschenkel gezeigt. Diese Einstellung stammt ursprünglich aus dem Western-Genre, um bei Duellen zu zeigen, wer zuerst die Waffe zieht. Große Ähnlichkeit zu „halbnah“.



### Halbtotale

Die Personen sind im Ganzen zu sehen. Die Gestik ist gut zu erkennen; die Mimik jedoch nicht. Durch die sich so ergebende Miteinbeziehung der unmittelbaren Umgebung wird den ZuschauerInnen eine räumliche Orientierung ermöglicht.

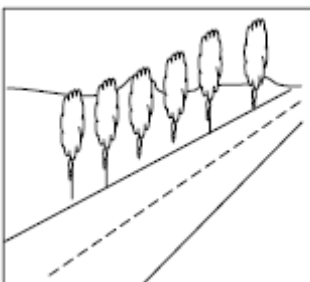
Wirkung/ Funktion: Grundlegende Orientierung im unmittelbaren Handlungsraum



### Totale

Die Personen werden im Ganzen gezeigt. Die räumliche Orientierung wird so verbessert. Ein größerer räumlicher Gesamtzusammenhang wird ermöglicht.

Wirkung/ Funktion: Räumliche Orientierung im Handlungsraum der Protagonisten



### Panorama

Durch diese Einstellung wird die Umgebung (Landschaft, Horizont etc.) gezeigt. Die Menschen sind dabei unbedeutend im Verhältnis zum Ort.

Wirkung/ Funktion: Räumlicher Überblick



## Autor

**Christoph Kühberger**, Mag. phil. Dr. phil., geb. 1975 in Salzburg, studierte 1994-1998 Geschichte, Italianistik und Pädagogik an der Paris-Lodron-Universität Salzburg (Österreich) und an der Università degli Studi di Perugia (Italien). 1998-2003 Promotionsstudium in Salzburg (Neue Kulturgeschichte/ Geschlechtergeschichte). 2002-2004 Forschungsassistent am Institut für Philosophie/ Universität Salzburg. 2004-2006 Leiter der Geschichtsdidaktik am Historischen Institut der Universität Greifswald (Deutschland). Forschungsaufenthalte in Italien, Deutschland, Großbritannien und den USA. Seit 2005 wissenschaftlicher Berater und Schulbuchautor eines deutschen Schulbuchverlages. Seit 2006 Mitarbeiter der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik (Fachbereich für Geschichts- und Politikwissenschaft/ Universität Salzburg) und Leiter des internationalen Forschungsprojektes „Inventing the EU – Zur De-Konstruktion von ‚fertiger Geschichte‘ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern“. Daneben Lehrtätigkeit an unterschiedlichen Gymnasien und berufsbildenden höheren Schulen im Bundesland Salzburg (derzeit: BAHK/BHAS II Salzburg).

## Publikationen (Auswahl):

Kühberger, Christoph: Historische Armutforschung. Eine Perspektive der Neuen Kulturgeschichte. Berlin 2004.

Kühberger, Christoph: Von der Rückkehr der Weltgeschichte. Geschichtsdidaktische Reflexionen einer neuen Vernetzungsgeschichte. In: *Moderne. Kulturwissenschaftliches Jahrbuch* 1 (2005). S. 172-176.

Kühberger, Christoph/ Terberger, Thomas: Was blieb? Ur- und Frühgeschichte im österreichischen Geschichtsunterricht. In: *Archäologie Österreichs* 16/2 (2005). S. 36-47.

Kühberger, Christoph: Metaphern der Macht. Ein kultureller Vergleich der politischen Feste im faschistischen Italien und im nationalsozialistischen Deutschland. Münster - Wien 2006.

Kühberger, Christoph/ Reisinger, Roman (Hg.): *Mascolinità italiane. Italienische Männlichkeiten im 20. Jahrhundert*. Berlin 2006.

Kühberger, Christoph: Invented Europe. Zur Instrumentalisierung der europäischen Geschichte im Geschichtsunterricht. In: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 17/2006/1. S. 150-168.