

Benutzte Quellen**Ungedruckte Quellen**

Churchill Archives Centre, Churchill College, Cambridge.
Duncan Sandys Papers.
Churchill Papers.

Literatur

CLEMENS, Gabriele (2004): A History of Failures and Miscalculations? Britain's Relationship to the European Communities in the Postwar Era (1945-1973). *Contemporary European History*, 13, 2, S. 223–232.
ELVERT, Jürgen (2004): Hans von der Groeben: Anmerkungen zur Karriere eines deutschen Europäers der "ersten Stunde". In: König, Mareike und Schulz, Matthias (Hg.): *Die Bundesrepublik Deutschland und die europäische Einigung 1949–2000*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 85–103.
FORMAN, Nigel (1973): *The European Movement in Great Britain 1945–1954*. Ph.D. Thesis. University of Sussex.
GEORGE, Stephen (1998): *An Awkward Partner. Britain in the European Community*, 3. Auflage. Oxford: OUP Oxford.
GOWLAND, David und TURNER, Arthur (2000): *Reluctant Europeans. Britain and European Integration, 1945–1998*. Harlow: Routledge.
HEATH, Edward (1998): *The Course of My Life. My Autobiography*. London: Hodder & Stoughton Ltd.
HICK, Alan (1981): *The European Movement and the Campaign for a European Assembly 1947–1950*. Florence: European University Institute.
KAISER, Wolfram (2005): Transnational Western Europe since 1945. Integration as Political Society Formation. In: Kaiser, Wolfram und Starie, Peter (Hg.): *Transnational European Union. Towards a Common Political Space*. London, New York: Routledge, S. 17–35.
KNIPPING, Franz (2004): *Rom, 25. März 1957: Die Einigung Europas*. München: DTV.
LEUCHT, Brigitte (2006): Netzwerke als Träger grenzüberschreitenden Kulturtransfers. Transatlantische Politiknetzwerke bei der Schuman-Plan-Konferenz 1950/51. *Comparativ*, 16, 4, S. 200–218.
LIPGENS, Walter (1977): *Die Anfänge der europäischen Einigungspolitik 1945–1950, 1. Teil: 1945–1947*. Stuttgart: Klett.
LOTH, Wilfried (Hg.) (1995): *Walter Hallstein: der vergessene Europäer*. Bonn: Europa Union Verlag.
MORGAN, Roger (1981): Weltreich und Europa: Winston Churchill, Duncan Sandys, Harold Macmillan. In: Jansen, Thomas und Mahncke, Dieter: *Persönlichkeiten der Europäischen Integration. Vierzehn biographische Essays*. Bonn: Europa Union Verlag, S. 127–146.
NIESS, Frank (2001): *Die europäische Idee. Aus dem Geist des Widerstands*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
RETINGER, Joseph (1972): *Memoirs of an Eminence Grise*, ed. by John Pomian. Sussex: Sussex U. P.
SANDYS, Duncan (1971): L'union politique de l'Europe. *La revue des deux mondes*, juillet, S. 10–15.
SCHIRMANN, Sylvain (dir.) (2011): *Quelles architectures pour quelle Europe? Des projets d'une Europe unie à l'Union européenne (1945–1992)*. Actes des deuxièmes journées d'étude de la Maison de Robert Schuman Metz, 9, 10 et 11 mai 2010. Bruxelles: Peter Lang.
SCHULZ, Matthias (2004): Netzwerke und Normen in der Internationalen Geschichte. Überlegungen zur Einführung. *Historische Mitteilungen*, 17, S. 1–14.
SEIDEL, Katja (2010): *The Process of Politics in Europe: the Rise of European Elites and Supranational Institutions*. London: Tauris Academic Studies.
ULRICH-PIER, Raphaëlle (2004): *René Massigli (1888–1988). Une vie de diplomate*. Bruxelles: P. I. E. Peter Lang.

Jobst Herzig

Biografische Zeugnisse und Zeitzeugen – unvergessene und vergessene historische Persönlichkeiten im Geschichtsunterricht. Ein fachdidaktischer Ansatz.

1.

Was haben Napoleon Bonaparte, Otto von Bismarck oder auch Niccolò di Bernardo dei Machiavelli gemeinsam? Sie alle haben Spuren in der Geschichte hinterlassen und gehören zum festen Kanon des schulischen Geschichtsunterrichts. Sie haben diverse biografische Zeugnisse hinterlassen, die zahlreiche Seiten unserer Geschichtsbücher füllen.

Doch was steht eigentlich nicht in den Geschichtsbüchern? Bertolt Brecht lässt seinen lesenden Arbeiter nach all denjenigen fragen,¹ die in der Geschichtsschrei-

1) „Wer baute das siebentorige Theben / In den Büchern stehen die Namen von Königen. / Haben die Könige die Felsbrocken herbeigeschleppt? / Und das mehrmal zerstörte Babylon, / Wer baute es so viele Male auf? In welchen Häusern / Des goldstrahlenden Lima wohnten die Bauleute? / Wohin gingen an dem Abend, wo die chinesische Mauer fertig war, / Die Maurer? Das große Rom / Ist voll von Triumphbögen. Über wen / Triumphierten die Cäsaren? Hatte das vielbesungene Byzanz / Nur Paläste für seine Bewohner? Selbst in dem sagenhaften Atlantis / Brüllten doch in der Nacht, wo das Meer es verschlang, / Die Ersaufenden nach ihren Sklaven. / Der junge Alexander eroberte Indien. / Er allein? / Cäsar schlug die Gallier. / Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich? / Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte / Untergegangen war. Weinte sonst niemand? / Friedrich

bung keine Belege hinterlassen konnten oder durften. Sind diese vergessenen historischen Persönlichkeiten, die sich im Schatten von Napoleon, Bismarck und Machiavelli bewegen, für den Geschichtsunterricht von Interesse?

Dieser Aufsatz geht von der These aus, dass auch die Beschäftigung mit diesen vergessenen historischen Persönlichkeiten für den Geschichtsunterricht in der Schule von großem Interesse sein muss. Denn hier liegen Chancen für das historische Lernen, die weit über die Möglichkeiten hinausgehen, die uns die unvergessenen historischen Persönlichkeiten bieten können. Im Folgenden soll deshalb dargelegt werden, bei wem es sich eigentlich um die vergessene historische Persönlichkeit des Geschichtsunterrichts handelt (III.) und was sie für das historische Lernen leisten kann. Dabei wird deutlich werden, dass eine Beschäftigung mit der vergessenen historischen Persönlichkeit nur auf einem geübten Umgang mit den Unvergessenen fußen kann (IV.). Aus diesem Grund muss zuerst geklärt werden, welche Möglichkeiten sich aus dem Umgang mit den biografischen Zeugnissen der bekannten historischen Persönlichkeiten für das historische Lernen ergeben (II.1–3).

2.

Dies zeige ich anhand von zwei Aufgabenbeispielen auf, wobei im Kontext dieses Aufsatzes natürlich nur ein kleiner Ausschnitt aus den facettenreichen Möglichkeiten für das historische Lernen gegeben werden kann.

2.1. Aufgabenbeispiel 1, 9. Klasse

Memoiren sind eine Form von historischen Quellen, die als biografische Zeugnisse gelten; doch sie sind nicht unproblematisch, da sie immer aus einer bestimmten Perspektive entstehen und meist eine Wertung enthalten. Daher eignen sie sich vor allem zur Problematisierung von Eigen- und Fremdwahrnehmung historischer Akteure. Als Beispiel führe ich an dieser Stelle Ludwig XIV. (1638–1715) an, absolutistischer Monarch in Frankreich. Dieser schrieb in seinen seit 1661 verfassten Memoiren: „*Man wähle daher als Figur die Sonne, die [...] durch das Licht, das sie den anderen, [...] durch die gleichmäßige Gerechtigkeit, mit der sie dieses Licht allen Zonen der Erde zuteilt, durch das Gute, das sie allerorten bewirkt, indem sie unaufhörlich auf allen Seiten Leben, Freude und Tätigkeit weckt, [...] das lebendigste und schönste Sinnbild eines großen Herrschers darstellt.*“²

Ludwig beschreibt hier seine Herrschaft und seine gewünschte Wirkung auf die Untertanen sehr positiv. Biografische Quellen bergen die Gefahr, dass Schülerinnen

und Schüler (vor allem in jüngeren Jahren) sie wenig hinterfragen und Geschriebenes – zumal es aus einer weit entfernten Zeit stammt – verabsolutieren. Dadurch geben Memoiren den Geschichtslehrern allerdings auch die sehr gute Möglichkeit zu problematisieren, wenn sie denn richtig eingesetzt werden. In der 9. Klasse setze ich daher den Memoiren von Ludwig die Einschätzung des französischen Erzbischofs Francois Fénelon (1651–1715) entgegen: „*Aber gerade da [die Könige] alles tun können, was sie wollen, untergraben sie selber die Grundpfeiler ihrer Macht; sie richten sich in ihrer Regierung nicht mehr nach bestimmten Regeln und Grundsätzen. [...] Sie haben keine Untertanen mehr; es bleiben ihnen nur noch Sklaven, deren Zahl täglich abnimmt.*“³

Um den Schülerinnen und Schülern den Kontrast dieser beiden kurzen Quellentexte aus ein und derselben Zeit zu verdeutlichen, bekommen sie diese auseinandergeschnitten und durcheinander gewürfelt präsentiert. Sie müssen nun die Texte nach ihrem Inhalt und ihrer Struktur wieder zusammensetzen und sich so differenziert mit ihnen auseinandersetzen. Dies gelingt jedoch nur dann, wenn sie die Multiperspektivität der beiden Texte erschließen. Multiperspektivität bezeichnet die unterschiedliche Wahrnehmung ein und desselben Sachverhaltes durch mindestens zwei historische Akteure. Für das historische Lernen bedeutet das, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass schriftliche Quellen – insbesondere biografische Zeugnisse – aus einer bestimmten Perspektive heraus verfasst werden. Die Gegenüberstellung von Eigen- und Fremdwahrnehmung ist eine sehr gute Möglichkeit, um Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren.

Wenn die Schülerinnen und Schüler zu einem fundierten Urteil über die Quellentexte gelangen wollen, müssen sie sich der Multiperspektivität bewusst sein, denn historische Quellen sind immer standortgebunden. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich an dieser Stelle in die historische Persönlichkeit hineindenken können, um so ihr Urteil über einen historischen Sachverhalt rekonstruieren zu können (Sachurteil), was eine Voraussetzung ist, um eine differenzierte Wertung historischer Begebenheiten vorzunehmen (Werturteil).⁴

2.2. Aufgabenbeispiel 2, Oberstufe

Mein zweites Beispiel zu einer unvergessenen Persönlichkeit der Geschichte beschäftigt sich mit eben genau dieser differenzierten Wertung von geschichtlichen Phänomenen. Dafür bediene ich mich einer historischen Persönlichkeit, deren pluralistische Deutung eine enorme Kontroversität hervorgerufen hat: Friedrich II., von 1740–1786 König von Preußen. Von den Nationalsozialisten wurde er verherrlicht, in der DDR galt er als Held

der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg. Wer / siegte außer ihm? / Jede Seite ein Sieg. / Wer kochte den Siegeschmaus? / Alle zehn Jahre ein großer Mann. / Wer bezahlte die Spesen? / So viele Berichte, / So viele Fragen“ (Brecht 2005, 74).

2) *Geschichte in Quellen 1976, 425.*

3) *Fénelon 1985, S. 30.*

4) *Zur Erklärung der fachdidaktischen Begriffe ‚Sachurteil‘ und ‚Werturteil‘ verweise ich auf: Hagemann und Kayser 2010.*

und heute ist sein Grab eine Pilgerstätte für viele Touristen aus aller Welt. Friedrich bietet Kontroversität und ein pluralistisches Deutungsangebot, was sich auch im Jahr 1991 zeigte, als sein Leichnam, seinem letzten Wunsch entsprechend, in den Garten Sanssoucis umgebettet wurde. Der damalige brandenburgische Ministerpräsident Manfred Stolpe warf in seiner Rede nicht umsonst die Frage auf, ob Friedrich II. Fürst eines „*machthungrige[n], kämpferische[n] Preußen[s]*“ oder eines „*aufgeklärte[n] Staat[es]*“ gewesen sei. Der Historiker Kunisch „*hat die Erfahrung gemacht, wie schwer es ist, das Aufgeklärte am sogenannten aufgeklärten Absolutismus nachzuweisen.*“⁵ Während Friedrich II. in seinem politischen Testament von 1752 klare aufklärerische Tendenzen erkennen lässt und sich selbst als „*erste[n] Diener des Staates*“⁶ bezeichnet, stellt Borgstedt die Frage, ob es bei ihm nicht einen „*Widerspruch zwischen ‚vie privée‘ und ‚vie politique‘*“ gegeben haben mag, der ein Indiz für die generelle Unvereinbarkeit von Aufklärung und absolutistischer Herrschaftsform sei.⁷ Es bleibt ein ambivalentes Bild Friedrichs II. bestehen, das sich auch in der geschichtswissenschaftlichen Forschung zeigt. Resümierend lassen sich in Friedrichs Herrschaft Traditionsverhaftung und zeitbedingte innovative Aspekte festhalten.⁸ Dennoch wird er von dem überwiegenden Teil der geschichtskulturellen Darstellung als klassischer Vertreter des aufgeklärten Absolutismus gesehen, was vor allem daran liegt, dass er sich zeitlebens am Dialog der Aufklärung beteiligt hat.⁹ Unumstritten ist er also nicht, was allerdings eher an der Substanz des Begriffes aufgeklärter Absolutismus liegen mag, der vage und schwer zu greifen ist.

Wie schwer Schülerinnen und Schülern diese Differenzierung fällt, zeigt uns das folgende Schülerprodukt aus einem Grundkurs Geschichte. Folgende Aufgabe musste bearbeitet werden: „*Gestalten Sie ein Plakat zu der Fragestellung Friedrich II. – aufgeklärter oder absolutistischer Monarch? Verwenden Sie bei der Erstellung des Plakates ausschließlich Symbole oder Bilder. Die Verwendung von Schriftzeichen ist untersagt.*“

Die Aufgabenstellung soll die Schülerinnen und Schüler anregen, keine vorschnellen Urteile zu fällen. Da sie keine Zeichen oder Schrift benutzen dürfen, müssen sie sich sehr genau mit den einzelnen Teilaspekten der Herrschaft auseinandersetzen und Kategorisierungen vornehmen. Leider ist die Aufgabenstellung kein Allheilmittel, das garantiert, dass die Schülerinnen und Schüler zu einem differenzierten Urteil gelangen. Abbildung 1 zeigt, dass die Schülergruppe der Ansicht ist, dass die absolutistischen Merkmale der Herrschaft überwiegen. Die Darstellung mit einer Waage ist aber eben nicht zielführend, um diese komplexe, nicht eindeutig zu klärende Frage zu beantworten.

5) Borgstedt 2004, 24.

6) Dickmann 1972, 608.

7) Borgstedt 2004, 24.

8) Borgstedt 2004, 29.

9) Borgstedt 2004, 29.



Abbildung 1

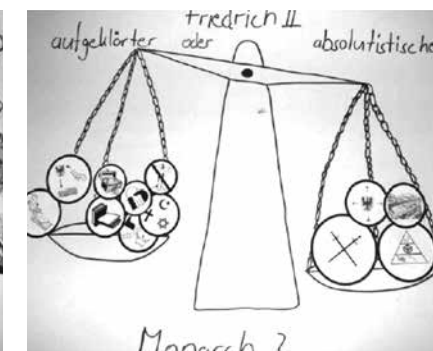


Abbildung 2

Das Produkt wird Friedrich folglich nicht wirklich gerecht. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass der Lehrer den Schülerinnen und Schülern einen Anstoß in die richtige Richtung gibt. Hier müssen dezente Hinweise auf das pluralistische Deutungsangebot gegeben werden und tatsächlich folgte nach einer kurzen Beratung der Schülergruppe das Produkt der Abbildung 2. Die Gruppe hat nun auf der linken Seite die aufgeklärten Ideen Friedrichs dargestellt, auf der rechten Seite ist die Beschaffenheit des Staates zu erkennen, symbolisiert durch die Krone. Die Ideale der Aufklärung sind hier als Farben auf einer Farbpalette dargestellt. Das Bild, das auf der rechten Seite entsteht, ist der Staat. In der Mitte finden wir den Künstler Friedrich als Erschaffer des Staates. Doch wir erkennen, dass die Farben der Aufklärung ihre Wirkung verlieren und das Bild des Staates am Ende aus absolutistischen Elementen besteht. Die Zeichnung mit den Farben der Aufklärung scheitert an der feudalen Struktur des Staates, hier durch die Ständepyramide dargestellt. Diese Darstellung ist angemessener als die erste, weil hier eine Differenzierung nach den aufgeklärten Ideen, die Friedrich II. unbestritten hatte, und der tatsächlichen, sehr absolutistischen Umsetzung des Staatenkonzeptes vorliegt.

2.3.

Doch was ist nun der didaktische Mehrwert an der Fokussierung auf unvergessene historische Persönlichkeiten im Geschichtsunterricht? Natürlich kann an dieser Stelle die zusätzliche Motivation der Schülerinnen und Schüler angesprochen werden, die ein personalisierter Zugriff auf Geschichte bietet und es könnten an dieser Stelle noch weitere Vorteile dieser Unterrichtsmethodik benannt werden – von der Strukturierung bis hin zum Herausbilden von Empathie. Doch ich möchte den Fokus des Interesses in diesem Fall auf die Herausbildung historischer Narrativität legen. Die narrative Kompetenz ist die höchste im Geschichtsunterricht zu erreichende Kompetenz. Im Rahmenlehrplan Geschichte für Berlin finden wir dazu folgenden Passus: „*Das reflektierte historische Erzählen als sinnbildende Darstellung von Geschichte meint [...], das[s] zwischen mindestens*

zwei zeitlich verschiedenen Sachverhalten sinnvolle und nachvollziehbare temporale und kausale Verknüpfungen hergestellt [werden].¹⁰

Historische Narrativität bezeichnet folglich den Akt der Sinnbildung über Zeiterfahrung. Geschichte ist die retrospektive Beschäftigung mit der Vergangenheit¹¹, die Auslegung von Auslegungen¹² basierend auf Hypo- und Synthesen¹³. Sie ist der komplexe Zusammenhang der Trias Vergangenheitsbedeutung, Gegenwartswahrnehmung und Zukunftserwartung¹⁴ – eine Sinnbildung über Zeiterfahrung.¹⁵ Aufgrund der fehlenden Greifbarkeit besitzt Geschichte immer einen Konstruktcharakter. Es geht um die Re- und Dekonstruktion¹⁶ von historischen Orientierungsvorschlägen, Deutungen und Beschreibungen, im weiteren Sinne auch um „Fremdverstehen“ und „Wandelswahrnehmung“¹⁷ oder wie es bereits eine Alltagsweisheit sagt: „Mit den Augen des anderen sehen und in den Schuhen des anderen gehen.“¹⁸ Es wird deutlich: Geschichte ist ein unglaublich komplexer Prozess, der den Schülerinnen und Schülern viel abverlangt. Und die Einbindung von den großen und unvergessenen historischen Persönlichkeiten hilft dabei, diesen Akt der Sinnbildung theoretisch zu bewältigen.

3.

Ich komme nun zu der vergessenen historischen Persönlichkeit. Doch bevor eine Antwort auf die Frage, welche Möglichkeiten sich für das historische Lernen durch sie ergeben, gefunden werden kann, muss zuerst geklärt werden, wer überhaupt diese vergessene historische Persönlichkeit im schulischen Kontext sein soll. Vergessen setzt voraus, dass sie in den Geschichtsbüchern nicht auftaucht und auch im Quellenkanon, dem die Lehrerschaft die gängigen Quellentexte für den alltäglichen Unterricht entnehmen, nicht vertreten ist. Vergessen bedeutet, dass sie entweder aus dem kollektiven Gedächtnis über die Jahre hinweg verschwunden ist oder sogar hier überhaupt nie einen Platz besessen hat. Vergessen bedeutet, dass für sie keine didaktischen Handreichungen oder antizipierbare Ergebnisse existieren. Doch wer ist sie nun?

10) Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe II: Geschichte, Berlin 2006, 10.

11) Schönemann 2003, 12.

12) Jeismann 1990, 49.

13) Borries 2004, 278.

14) Borries 2004, 278.

15) Schönemann 2003, 12.

16) Borries 2004, 281; Schönemann 2003, 12.

17) Borries 2004, 285.

18) Borries 2006, 79.

Es geht um eine Personifizierung von Geschichte abseits der ‚Geschichte der großen Männer‘. Es geht darum, Geschichte „von unten“ aufzuzeigen, wie es Hubert Ehalt in seiner Herausgeberschaft¹⁹ nennt. Die vergessene historische Persönlichkeit finden wir folglich auf der Straße, in ihrer Wohnung, in unserer Familie, ja einfacher gesagt: unter uns. Es ist der Zeitzeuge, wobei der bestimmte Artikel ‚der‘ hier ungenau erscheint. Präziser muss es heißen: Die vergessene historische Persönlichkeit im Kontext des Geschichtsunterrichts ist ein Zeitzeuge und die Möglichkeit diesen zu Wort kommen zu lassen bietet uns die Oral History.

4.

Doch wie genau können Schülerinnen und Schüler nun dazu befähigt werden, die Methodik der Oral History zielführend anzuwenden, um so einen Gewinn für das historische Lernen zu erreichen? Die banale Aufrechterhaltung des unreflektierten Glaubens an Zeitzeugeninterviews im Unterricht blendet diese Fragen aus und führt zu einer inflationären Durchführung von Zeitzeugenbefragungen – die Interviews werden nur noch der Interviews wegen organisiert und dienen als Rechtfertigung guten Unterrichts. Die alleinige Anwendung der Oral-History-Methode mag vielleicht die Motivation der Schülerinnen und Schüler fördern, doch sie reicht bei weitem nicht aus, um eine historische Kompetenz zu fördern oder wie es Wolf Schmidt im Zusammenhang mit dem Schülerwettbewerb *Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten* formulierte: „Viele zehntausend Zeitzeugenbefragungen sind in die Wettbewerbsbeiträge eingegangen. Alleinseligmachende Rezepte ergeben sich daraus nicht.“²⁰

Doch woran liegt das? Die Antwort auf diese Frage führt uns zu dem Kernkritikpunkt der Fachwissenschaft an der umstrittenen Oral History: Oral History, so der Vorwurf, sei beliebig und bastele sich ihre Quellen selbst.²¹ Tatsächlich besitzt der Begriff in der Geschichtswissenschaft eine Doppelbedeutung und ist sowohl Quellentypus als auch Methode²² – eine durchaus auch für die Didaktik nicht einfache Doppelfunktion. Und dennoch: Genau an dieser Stelle eröffnet sich für die Geschichtsdidaktik eine hervorragende Chance. Während die Arbeitsblätter, die wir unseren Schülern so häufig austeilen, eng beschriebene Sach- und Quellentexte enthalten, ist der Zeitzeuge ein unbeschriebenes, weißes Blatt ohne jede Aufgabenstellung oder methodische Hinweise. Ein weißes Blatt, das von den Schülerinnen und Schülern erst noch gestaltet werden muss.

Doch es ist ein langwieriger Prozess, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen. Ein Prozess, bei dem die beschriebene Beschäftigung mit den unvergessenen

19) Ehalt 1984.

20) Schmidt 1989, 26.

21) Göpfert 1996, 101.

22) Wierling 2003, 81.

historischen Persönlichkeiten eine zentrale Rolle spielt. Es kommt dabei auf Kontinuität an und es sollte frühzeitig damit begonnen werden, historische Persönlichkeiten im Unterricht zu thematisieren: So eignet sich dafür ein Einstieg durch eine Personalisierung von historischen Zeiträumen, indem der Lehrer zum Beispiel eine fiktive historische Persönlichkeit (zum Beispiel einen Knappen im Mittelalter) im Kontext ihrer Zeit beleuchtet. In den höheren Klassenstufen sollten sich die Schülerinnen und Schüler verstärkt mit biografischen Zeugnissen, ihrer Entstehung und ihrer Wirkung auseinandersetzen. Hier sind Tagebucheinträge (zum Beispiel: Anne Frank) oder auch Memoiren von unvergessenen historischen Persönlichkeiten denkbar.

Bevor allerdings die Jugendlichen als Oral Historians ihre eigenen Zeitzeugen – die vergessenen historischen Persönlichkeiten – befragen, sollten sie die Besonderheit eines Zeitzeugeninterviews in einem ‚geschützten Raum‘ erfahren. Dies ist ein zentraler Schritt, der eine notwendige Sensibilisierung für die Doppelbedeutung von Zeitzeugen – Quelle und Methode zugleich – mit sich bringt. Dabei ist eine kritische Auseinandersetzung mit transkribierten Zeitzeugeninterviews denkbar, eine Übung, die die Schüler auf ihre Rolle als Interviewer vorbereiten soll. Hier kann eine Analyse des Gesprächs erste Aufschlüsse darüber geben, wie ein Interviewer sich verhalten sollte. Das Gespräch muss dabei als eine Art Erzählung betrachtet werden, doch natürlich sind unterschiedliche Interviewsituationen nicht miteinander vergleichbar. Eine Beobachtung ist jedoch häufig zu machen: Je seltener und offener gefragt wird, desto ergiebiger ist die Erzählung. Enge Fragestellungen und häufiges Nachhaken unterbrechen den Erzählfluss und führen zu Brüchen. Dies sollten die Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit mit transkribierten Interviews erkennen.

Eine noch aufschlussreichere Vorbereitung auf die Durchführung von Zeitzeugeninterviews ist eine audiovisuelle Form der Auseinandersetzung. Hierbei kann nämlich über die eigentliche Erzählung hinausgegangen werden. Dies ist insofern sinnvoll, da sich auch das Umfeld, in dem das Gespräch stattfindet, auf die Erzählung auswirkt und die nonverbale Kommunikation ebenfalls thematisiert werden kann. Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler Zeitzeugeninterviews beobachten und eben zu den drei thematischen Schwerpunkten – Erzählung, Interviewsituation und non-verbale-Kommunikation – Beobachtungen anstellen und auswerten. Das Problem bei dieser Art der Vorbereitung ist mit Sicherheit das Auffinden von evaluierbaren Interviews, ein Problem, für das es allerdings eine Lösung gibt: Das *Visual History Archive* (VHA) des *Shoa Foundation Institute for Visual History and Education* der *University of Southern California* umfasst einen Quellenkorpus von 51.174 Zeitzeugeninterviews, bei denen vor allem Überlebende der Shoah von ehrenamtlichen Mitarbeitern in 56 Ländern zwischen 1994 und 1999 interviewt worden sind. Die Gespräche wurden auf Videokassetten aufgezeichnet und durch die *Shoah Foundation* digitalisiert und verschlagwortet. Es dominieren englische Interviews und insgesamt sind mehr als 30 Sprachen – darunter auch Deutsch – vertreten. Die Freie Universität Berlin erwarb bereits 2006 die Lizenz für das

Archiv und bindet es seither in großem Umfang in die Forschung und Lehre ein.²³ Die hier vorliegenden videographischen Interviews sind für eine Vorbereitung auf die Anwendung der Oral-History im schulischen Kontext hoch interessant, da die Qualität der Interviews sehr unterschiedlich ist, was eine kritische Auseinandersetzung ermöglicht.

Diese beiden beschriebenen Vorübungen zum eigentlichen Interview sollten vor allem die Erkenntnis mit sich bringen, dass Zeitzeugen nicht nur befragt werden, um historische Fakten wiederzugeben, sie zu bestätigen oder gar zu widerlegen, sondern dass es sich bei Oral History um eine Erfahrungswissenschaft handelt: „Die Aufmerksamkeit richtet sich auf das Verhältnis zwischen den früheren Erfahrungen und ihrer Integration in die Identität eines Individuums“. ²⁴ Und genau diese Tatsache ermöglicht es erst, dass historische Ereignisse nicht bloß theoretisch miteinander verknüpft werden, sondern dass der Prozess der historischen Narrativität sich auf sämtliche Facetten der Handlungsmotive für das Verhalten in bestimmten historischen Situationen ausweitet, die häufig nicht bloß rational nachvollziehbar sind, sondern ihren Ursprung in Emotionen und Erfahrungen der historischen Persönlichkeiten finden.

5.

Eine umfassende Methodik der Zeitzeugenbefragung im schulischen Geschichtsunterricht bleibe ich schuldig. Doch dieser Aufsatz soll als erste Anregungen für die Einbindung der Oral History in den schulischen Unterricht verstanden werden, denn sie – um hier auf die eingangs gestellte Leitfrage zurückzukommen – bietet eine hervorragende Möglichkeit im Bereich des historischen Lernens. Die Schülerinnen und Schüler können sich im Bereich der narrativen Kompetenz auf die Stufe des Produzenten erheben. Während die gängigen Aufgabenformate vor allem eine theoretische Sinnbildung über Zeiterfahrung von den Schülerinnen und Schülern verlangen (dies habe ich oben aufgezeigt), haben wir es bei der Zeitzeugenbefragung mit einer praktischen Form der Sinnbildung zu tun. Der Schüler wird in diesem Fall vom Rezipienten zum Produzenten historischer Narrativität, was sich durch die Doppelfunktion von Zeitzeugen als Quelle und Methode zugleich erklärt.

23) So hat hier eine Forschungsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Martin Lücke das Ziel, die Implikationen des digital turns in der Geschichte der Shoah anhand des VHAs unter anderem auf der Ebene der Didaktik herauszuarbeiten; ein ambitioniertes Vorhaben, das die Basis für eine umfassende Methodik der Zeitzeugenbefragung im schulischen Kontext zur Folge haben kann.

24) Henke-Bockschatz, 2004, 355.

Benutzte Quellen**Gedruckte Quellen**

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe II: Geschichte (2006). Berlin.

Literatur

- BORGSTEDT, Angela (2004): *Das Zeitalter der Aufklärung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BORRIES, Bodo von (2006): „Fremdverstehen“ – „Empathieleistung“ – „Abenteurerfaszination“?. In: Boatcă, Manuela, Neudecker, Claudia und Rinke, Stefan (Hg.): *Des Fremden Freund, des Fremden Feind. Fremdverstehen in interdisziplinärer Perspektive*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 65–84.
- BORRIES, Bodo von (unter der Mitarbeit von FILSER, Karl; PANDEL, Hans-Jürgen; SCHÖNEMANN, Bernd) (2004): Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Kerncurriculum Oberstufe, Bd. II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 236–321.
- BRECHT, Bertolt (2005): *Kalendergeschichten*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- DICKMANN, Fritz (Hg.) (1972): *Geschichte in Quellen*, Bd. 3. München.
- EHALT, Hubert (Hg.) (1984): *Geschichte von unten. Fragestellungen, Methoden und Projekte einer Geschichte des Alltags*. Wien [u.a.]: Böhlau.
- Geschichte in Quellen* (1976). München.
- GÖPFERT, Rebekka (1996): Oral History. Über die Zusammensetzung individueller Erinnerung im Interview. In: Wischermann, Clemens (Hg.): *Die Legitimität der Erinnerung und die Geschichtswissenschaft*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 101–111.
- HAGEMANN, Ulrich und KAYSER, Jörg (2010): *Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht*. Berlin: Schneider Verlag Hohengehren.
- HARTIG, Paul (1985): *Auf der Suche nach dem besten Staat*. Stuttgart: Klett.
- HENKE-BOCKSCHATZ, Gerhard (2004): Zeitzeugenbefragung. In: Mayer, Ulrich [u.a.] (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 354–369.
- JEISMANN, Karl-Ernst (1990): „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts. In: Niemetz, Gerold (Hg.): *Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Metzler, S. 44–75.
- SCHMIDT, Wolf (1989): Popanz Oral History. Oder fragen kann man doch mal! *Praxis Geschichte*, 1989, Heft 3, S. 26–29.
- SCHÖNEMANN, Bernd (2003): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): *Geschichtsdidaktik*. Berlin: Cornelsen, S. 11–22.
- WIERLING, Dorothee (2003): Oral History. In: *Aufriss der Historischen Wissenschaften (Bd. 7, Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft)*. Stuttgart: Philipp Reclam Verlag, S. 81–151.

Arno Herzig

Zur Bedeutung vergessener Persönlichkeiten in der Geschichte am Beispiel zweier historischer Persönlichkeiten des 19. Jahrhunderts: Carl Wilhelm Tölcke (1817–1893) und Gabriel Riesser (1806–1863)

Das große Interesse an historischen Biografien beweist das Interesse an historischen Persönlichkeiten. Von den großen historischen Persönlichkeiten wie Julius Caesar oder Alexander d. Großen einmal abgesehen, bezieht sich das primäre Interesse auf Persönlichkeiten der jüngsten Geschichte. Persönlichkeiten, die in früheren Jahrhunderten einmal von Bedeutung waren, finden selten einen Biografen oder ihre Biografien finden allenfalls ein wissenschaftliches Interesse. Im kollektiven Gedächtnis bleiben sie zwar erhalten, dem kommunikativen Gedächtnis aber sind sie entschwunden, das bedeutet, nur den Spezialisten sind sie noch bekannt, nur sie vermögen ihre historische Relevanz einzuschätzen.

Auf Grund der Präponderanz der Sozial- und Strukturgeschichte in den 1960er Jahren und den folgenden Jahrzehnten war in der deutschen Historiographie das Medium Biografie als Mittel der Darstellung historischer Prozesse zum Gegenstand kritischer Reflexion geworden. Bedingt durch die Kritik am überkommenen Wissenschaftsverständnis des Historismus wurde die Methode fragwürdig, Geschichte zu personalisieren. Damit war auch die Biografie als bevorzugte Form der Darstellung politischer Prozesse problematisch geworden. Kritisiert wurde, dass Kollektivphänomene v.a. im 19. Jahrhundert durch die biografische Form der Darstellung nicht in ihrer vollen Tragweite zu vermittelt seien. Die Lösung bestand in einer neuen Form der Biografie, die versuchte, biografische Aspekte und Strukturgeschichte miteinander zu