

Michele Barricelli, Juliane Brauer und Dorothee Wein

Zeugen der Shoah: Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews.

Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute in der schulischen Bildung

1. Einleitung: Didaktische Herausforderungen

Nationalsozialismus und Holocaust sind als Lerninhalte fest im deutschen Geschichtsunterricht verankert. Da die Rahmenpläne oft spiralförmig aufgebaut sind (mit Wiederholungen zwischen Primar-, Sekundar- und Oberstufe), darüber hinaus sich weitere Schulfächer dem Nationalsozialismus widmen – wie der Deutschunterricht mit seinem Interesse etwa an den ‚Texten des Holocaust‘¹, der Politik-, Ethik-, Religions-, der Kunst- und auch der Biologieunterricht –, begegnen die meisten Jugendlichen dem ‚dunkelsten Kapitel der deutschen Geschichte‘ im Laufe ihrer Schulkarriere sogar mehrmals. Einigermaßen eindeutig sind die mit dieser vielfältigen Ansprache verbundenen valorativen Erziehungsziele, unüberschaubar zahlreich die didaktischen Handreichungen, Methodiken und aufbereiteten Materialien.² Eine andere als hoffnungsvolle Sprache sprechen dagegen die Befunde der (nicht sehr vielen) empirischen Studien zur Sache: Allgemein bleiben die konkreten Kenntnisse der Jugendlichen über die NS-Zeit genauso gering wie über jede beliebige andere historische Epoche – während gleichzeitig nicht selten Verdruss an einem Übermaß der Thematisierung geäußert wird.³ Effekte des Unterrichts auf die Bewusstseinsbildung, die Entwicklung demokratischer Haltungen, die erhoffte Immunisierung gegen antisemitische und rassistische Einstellungen sind in der Regel nicht nachweisbar,⁴ im Gegenteil: Die moralische Übereindeutigkeit des oft mit der Materie verknüpften erinnerungspädagogischen Programms verhindert eher echte kognitive und emotionale Bewegungen.

Diesen komplexen Problemzusammenhängen muss sich jedes Modellvorhaben, das mit neuartigen Materialien, Methoden, Medien den Unterricht über den Nationalsozialismus bereichern, ergänzen, verändern will, stellen. Eine hierfür gewiss noch nicht genügend ausgeschöpfte Quelle bieten die autobiografischen Texte der Oral History. Zwar kann man heute

bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Zeitzeugeninterviews im Klassenzimmer auf einige didaktische Literatur zurückgreifen,⁵ doch mangelt es noch an Erfahrungen, Theoriebildung und Handreichungen für den durchaus anders zu konzipierenden Umgang mit Videozeugnissen von Holocaust-Überlebenden, die im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen.⁶

2. Lebensgeschichtliche Videointerviews: Theoretische Rahmung

Die Videografierung ist heute bei der Arbeit mit Zeitzeugen ein probates Mittel. Sie dient der Bewahrung flüchtiger *kommunikativer Erinnerung* von nicht mehr oder bald nicht mehr unter uns weilenden Zeitgenossinnen und Zeitgenossen unter anderem für wissenschaftliche und Bildungszwecke (z.B. auf Lernsoftware, in den Massenmedien). Stilbildend für audiovisuell aufgezeichnete Interviews mit Überlebenden des Holocaust war einst das *Fortunoff Archive*, das bereits 1979 an der Yale-University/New Haven angelegt wurde und ca. 4.500 Interviews umfasst. Das von Steven Spielberg im Jahre 1994 initiierte und bis 1999 entstandene, heute am *Shoah Foundation Institute for Visual History and Education* der University of Southern California (Los Angeles) untergebrachte *Visual History Archive (VHA)*⁷ enthält rund 52.000 Interviews – die bedeutungssicher als „testimonies“ bezeichnet werden – in 32 Sprachen aus 56 Ländern ganz überwiegend mit (vor allem jüdischen) Holocaust-Überlebenden, die lebensgeschichtlich angelegt sind, auch wenn sie häufig nicht den strengen Kriterien eines narrativen Interviews genügen. Die Videobänder wurden später digitalisiert und können mit umfangreichen Suchfunktionen erschlossen werden. Zwar kann nur von einigen Universitäten in den USA und in Europa über die Freie Universität Berlin vollständig auf die Web-Plattform zugegriffen werden, jedoch besitzt eine zunehmende Zahl von Forschungs- und Bildungseinrichtungen Teillizenzen.

Nicht grundlos allerdings führt die *Shoah Foundation* den Zusatz „and Education“ in ihrem Namen: Die Verantwortlichen haben weitgehende erzieherische Ambitionen, was durch ein eindeutiges *mission statement* explizit gemacht wird: „To overcome prejudice, intolerance, and bigotry – and the suffering they cause – through the educational use of the Institute`s visual history testimonies.“ Indem wie in den USA üblich *Holocaust Education* mit antirassistischen Bildungszielen in Verbindung gebracht wird,⁸ ist also die dem VHA zugedachte Aufgabe eminent gegenwartsbezogen. Es geht nicht nur um die wissenschaftliche Erforschung der Jahre nach 1933 (*Holocaust as history*) oder die Formung einer Erinnerungsgemeinschaft (*Holocaust as memory*⁹), sondern ebenso sehr um die Bildung einer überaus diesseitigen Zivilgesellschaft, in der der Völkermord an den europäischen Juden, nunmehr universalistisch definiert, als *role model* für alle möglichen Arten von Genoziden steht, denen es zu wehren gilt: *Holocaust as learning piece*.

Um die Eignung des Archivs für die Verfolgung solch weit gesteckter Ziele einzuschätzen, sollte man zunächst einen kritischen Blick auf seine Substanz, d.h. die Interviews, ihre Gestalt und Aussagekraft bzw. -absicht werfen. Der Soziologe Fritz Schütze ging schon bei seinen frühen Studien davon aus, dass biografische Selbstbeschreibungen stets von Diskursen durchdrungen sind, die als soziale Praktiken Wahrheiten produzierten.¹⁰ Das heißt, Biografien werden in konkreten Situationen (hier: einem Interview) als Biografien konstruiert, sind gesellschaftlich bedingt und folgen kulturellen Diskurs- und Genreregeln. Die Berichte von traumatisierten Opfern des NS-Regimes weichen jedoch in der Regel von den auf die ‚übliche‘ Art elaborierten *wohlgeformten Lebenserzählungen* ab. Zwar spielen auch bei den Interviews mit dieser speziellen Personengruppe die in der Literatur zur Oral History beschriebenen allgemeinen erinnerungspraktischen Probleme der *scripts*, medialen Importe, *flashbulbs* oder der Anekdotenbildung eine Rolle. Daneben lassen sich jedoch Einzigartigkeiten bei der Herstellung narrativer Identität durch Holocaust-Überlebende beobachten, die u.a. mit den Termini *technici* der Sinndefizienz, der Fragmentarität der Lebenserzählung und des Unsagbarkeitstopos gekennzeichnet werden können.¹¹

Nicht ohne Belang ist daneben die Beobachtung, dass die im VHA erzählten Geschichten in vieler Hinsicht von der US-amerikanischen (Gedenk-)Kultur und ihren dominanten (historischen) Deutungsmustern geprägt sind. Dass unter der erzählerischen Oberfläche die Erinnerung an zugefügtes Leid genauso quält wie das Bewusstsein des Davongekommenseins („Überlebensschuld“), wird nicht ausgeblendet, steht jedoch, wie gegenüber dem Hollywood-Regisseur Spielberg bereits kritisch angemerkt wurde, wenigstens manchmal hinter der irritierenden Wirkung eines *happy endings* zurück. Es wird zu prüfen sein, ob sich dieses Kriterium auf die didaktischen Umgangsformen mit dem Material auswirkt.

Im Übrigen eignet sich das VHA gut, um Aufbau und Struktur des kulturellen Gedächtnisses im digitalen Zeitalter zu studieren. Aleida Assmann charakterisiert dieses mit den Schlagworten der Anti-Materialität, der schnellen Zirkulation und Innovationsraten (von Inhalten) sowie der drastischen Reduktion der Langzeitstabilität.¹² Hinzu treten die aufgrund der veränderten Medialität neu geschaffenen Textgattungen – und als eine solche ist das digitalisierte Zeitzeugeninterview zweifellos anzusehen – sowie die durch die vereinfachten Zugriffsmöglichkeiten gänzlich innovierten Formen der *presentation*, wo zuvor hauptsächlich *preservation* („Speichergedächtnis“) war. Für den Einsatz der Videozeugnisse in der Schule bedeutet dies wiederum, dass die spezifischen technisch-medialen Merkmale des Angebots, das ja der Erwartungshaltung von Schülerinnen und Schülern des 21. Jahrhunderts im Hinblick auf ein historisches Lernen im virtuellen Raum durchaus entspricht, möglicherweise auch die

bekannten negativen Seiteneffekte zeitigt wie z.B. die Flüchtigkeit und fehlende Vertiefung der Auseinandersetzung oder die popkulturelle Beliebigkeit der Sinnbildung, überhaupt die unangemessene Dominanz ästhetischer Äußerlichkeiten im Hinblick auf die inhaltlichen Tiefen des Archivs.

Allerdings sind wir bisher, durchaus im Einklang mit dem *Shoah Foundation Institute*, stillschweigend davon ausgegangen, dass eine tatsächliche Zeitzeugenbefragung mit all ihrer Dynamik und die eher geruhsame Arbeit mit videografierten Interviews zwar verschiedene Formen von Oral History sind, aber doch einen vergleichbaren unterrichtspraktischen Wert besitzen. Auch in der geschichtsdidaktischen Fachliteratur wird der mediale Unterschied nicht sehr stark beachtet (Ausnahmen bildet eher die erziehungswissenschaftliche Literatur¹³); allenfalls wird von einem Verlust „an Spontanität [sic] und Authentizität“ gesprochen¹⁴, der aber „zumindest teilweise durch die größere Planungs- und Vorbereitungssicherheit aufgewogen“ werde. Dies ist indessen eine vereinfachende Problemsicht, und zwar weil sie den *kategorialen Unterschied zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis* verkennt. Selbstverständlich ist es richtig, hier wie dort auf die Probleme der perspektivischen Wahrnehmung, die „Differenz von Ereignis, Erlebnis und Erinnerung“ sowie die subjektiv gefärbte Deutung des jeweils Erlebten und in den Gesprächen Wiedergegebenen hinzuweisen oder vor dem emotionalen, moralisierenden Sog zu warnen, dem die Jugendlichen in der Rezeptionssituation ausgesetzt werden. Am Ende jedoch gleicht zumindest die hergebrachte Arbeit mit Interviewtranskripten viel eher der klassischen (Text-)Quelleninterpretation als allen Arten von handlungsorientiertem und selbstorganisiertem Lernen, die mit der wirklichen Zeitzeugenbefragung verbunden sind (weswegen in diesem Beitrag für eine methodische Innovation plädiert werden soll). Jedenfalls ist in der heiklen Phase der notwendigen Kontextualisierung, interpretativen Erschließung und multiperspektivischen Evaluierung der Zeitzeugenerzählungen nicht nur das Erlernen der fachspezifischen wie der überfachlichen sprach- und textverbundenen Verfahren, sondern auch immense Sachkenntnis, Gattungskompetenz sowie (theoretisch, da praktisch nicht vorhanden) Lebenserfahrung nötig; dazu kommen noch die unentbehrlichen Kenntnisse parasprachlichen Verhaltens und non-verbaler Codes. Verlangt wird im Kontext einer doppelten moralischen Verpflichtung, nämlich gegenüber den Opfern (ihrem Leiden, ihrer Botschaft) und gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit ihren lebensweltlichen Ansprüchen, jedenfalls zweierlei, d.i. der generelle, kritisch-analytische Umgang mit erzählten Lebensgeschichten und der besondere, feinfühlig-reflexive Umgang mit den Erzählungen von Holocaust-Überlebenden als Zeugen eines Menschheitsverbrechens.

3. Das Projekt „Zeugen der Shoah“ – Beobachtungen aus der Praxis

Seit 2008 macht die Freie Universität Berlin mit dem Projekt „Zeugen der Shoah. Das Visual History Archive in der schulischen Bildung“¹⁵ die lebensgeschichtlichen Interviews mit Überlebenden und Zeugen des Holocaust für Schülerinnen und Schüler ab der achten Jahrgangsstufe zugänglich. Die Stiftung Deutsche Klassenlotterie Berlin fördert das zweijährige Vorhaben, das am Center für Digitale Systeme (CeDiS) der Freien Universität angebunden ist. Juliane Brauer und Dorothee Wein sind dort Teammitarbeiterinnen, Michele Barricelli ist geschichtsdidaktischer Berater. Im Rahmen des Projektes werden Lernanwendungen nicht nur theoretisch abgeleitet, sondern induktiv entwickelt und an der Universität praktisch erprobt. Darüber hinaus entsteht für den bundesweiten Einsatz eine 5teilige DVD-Reihe,¹⁶ die englischsprachige Plattform wird übersetzt, die deutschsprachigen Interviews werden transkribiert und weitere 50 ins Deutsche übersetzt.

Im vergangenen Schuljahr führten wir mit 15 Klassen – das sind über 300 Schülerinnen und Schüler – aus dem Raum Berlin und Brandenburg Projekte in einem Seminarraum der Freien Universität durch. Im Unterschied zur kommenden DVD-Reihe haben diese Projekte einen lokalgeschichtlichen Bezug zur Region Berlin.

Folgende didaktische Prinzipien leiten unser Vorgehen an:

- Die Befassung mit individuellen Erfahrungen von Überlebenden soll zu einem vertieften Verstehen der Prozesse der Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung beitragen.
- Aus dem Bestand des VHA (vornehmlich aus den über 900 deutschsprachigen Interviews) sind im Zuge der didaktischen Reduktion solche Beispiele auszuwählen, die die Unterschiedlichkeit der Lebenswege im Gesamtarchiv zu repräsentieren vermögen und damit multiperspektivisches Lernen fördern.
- Bei der Auswahl der Interviews sind lebensweltliche Bezüge von großer Bedeutung. Ein Schwerpunkt liegt auf aus Berlin stammenden Überlebenden, die über Erfahrungen berichten, die sie in einem Alter machten, das dem der Schüler und Schülerinnen vergleichbar ist.
- Gleichzeitig ist zu bedenken (und zu lehren), dass es eine generalisierbare Erfahrung des Holocaust nicht geben kann, dass auch durch die *Vielzahl* der Interviews das Verbrechen der *Massenvernichtung* nicht darstellbar wird.¹⁷
- Die Interviews verweisen auf die Lebensabschnitte vor, während und nach der Verfolgung. Daher werden die Lernenden zu einer Auseinandersetzung mit der gesamten Lebensgeschichte ausgewählter Überlebender motiviert.

- Die auf Faktenlernen konditionierten Jugendlichen werden für die subjektive autobiografische Sinnbildung der lebensgeschichtlichen Erzählungen sensibilisiert und die durch das Medium Videointerview indizierten Parameter wie Nonverbalität, Interviewer, Kommunikationssituation, Kamera, das *setting* produktiv gemacht.
- Die Projekte sollen die Jugendlichen zu einer selbstbestimmten weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema motivieren.

Die in einem eigens dafür eingerichteten Computer-Seminarraum der Freien Universität Berlin angebotenen Projektstage dauern durchschnittlich 5 ½ Stunden, die mehrtägigen Projekte drei bis fünf Tage.

Im Folgenden werden beispielhaft zwei Projektkonzepte vorgestellt, Beobachtungen zusammengefasst und Ergebnisse diskutiert.

4. „Erinnerungen an antisemitische Ausgrenzung“ – Ein Projekttag mit dem Visual History Archive: Beobachtungen und Ergebnisse

Im Juni 2009 führte eine 9. Jahrgangsstufe eines brandenburgischen Gymnasiums mit 25 Schülerinnen und Schülern einen Projekttag zum Thema „Antisemitische Ausgrenzung an Berliner Schulen 1928 bis 1938“ durch. Zu Beginn schrieben die Jugendlichen ihre Erwartungen in wenigen Stichpunkten nieder. Beispielhaft hieß es dort: „Ich erwarte, dass ich noch mehr über das Thema Holocaust erlebe. Ich freue mich auf die Zeitzeugen und darauf, dass sie uns viel über die Zeit der Judenverfolgung erzählen können.“

Verbunden waren diese Annahmen mit eher konsumorientierten Formen des Lernens über den Holocaust: „noch mehr erleben“, „neue Erfahrungen machen“. Zusätzlich formulierten sie ihre Erwartung, insbesondere die Perspektive der Betroffenen kennen zu lernen: „wie sich die Menschen gefühlt haben“, „mehr darüber zu erfahren, wie es den Opfern erging.“

Die Brandenburger Klasse beschäftigte sich zunächst mit Verordnungen und Gesetzen aus den Jahren 1933 bis 1943, mittels deren jüdische Deutsche allmählich aus der Gesellschaft ausgegrenzt wurden. Die Frage, was diese Einschränkungen für die/den Einzelne/n im Alltag bedeuteten, leitete über zu den individuellen Erfahrungsgeschichten und damit zur Quelle der videografierten Interviews. Die Jugendlichen wurden mit sechs vorausgewählten Interviews bekannt gemacht. Jede/r dieser in Berlin aufgewachsenen jüdischen Zeitzeugen berichtete über antisemitisch motivierte Ausgrenzung in der eigenen Schulzeit; dazu wurden ein- bis zweiminütige Videoausschnitte gezeigt. Nach einer inhaltlichen Auswertungsphase diskutierten die Jugendlichen engagiert und durchaus kontrovers das Verhalten der „Zuschauer“ und loteten

dabei, vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen, Handlungsoptionen der Beteiligten aus. Später beschäftigten sie sich in Zweiergruppen mit circa 30-minütigen Ausschnitten aus einem selbst gewählten Interview. Als zusätzliche Information erhielten die Jugendlichen eine Kurzbiografie des/der Interviewten und Arbeitsblätter mit konkreten Sehaufträgen. Diese intensive Auseinandersetzung mit nur einer einzigen Lebensgeschichte pro Team zielte sowohl auf einen kognitiven wie auch emotionalen Zugang zu den Themen Entrechtung, Ausgrenzung und Verfolgung. Die Aufgabe „Notiere ein Zitat aus dem Interview, das du für bedeutsam hältst, und begründe deine Auswahl“ sollte sie dabei zu einem deutenden Perspektivwechsel anhalten.

Am Ende des Projekttagess schrieben die Schülerinnen und Schüler einen Artikel für die Schülerzeitung. Die Lernenden stellten darin ihre/n Erzähler/in vor und versuchten exemplarisch zu berichten, auf welche Weise die Ausgrenzung jüdischer Deutscher ins Werk gesetzt wurde. Abschließend sollten sie zusammenfassen, welche Eindrücke der Projekttag bei ihnen hinterlassen hatte.

Auch wenn die jungen Lernenden die Schreibaufträge zumeist nicht als besonders anregend empfanden, war doch erstaunlich, mit welcher Konzentration sie auf oft mehr als einer DIN-A4-Seite ihre Projektergebnisse und Erfahrungen festhielten. Im Rahmen der Vorstellung der erkundeten Person dominierte freilich die Nacherzählung der berichteten Ereignisse bei deutlicher Orientierung an der zur Verfügung gestellten Kurzbiografie. Im Folgenden wird ein etwas reichhaltigerer Text als *rich, intricate case* beispielhaft vorgestellt und diskutiert, der von einer Schülerin stammt. Nach einleitenden Sätzen über das Visual History Archive schreibt diese:

„Ich entschied mich für Eugen Herman-Friede, da ich seinen Lebensweg am faszinierendsten fand. Eugen Herman-Friede wurde am 23. April 1926 in Berlin geboren. Kurz nach seiner Geburt heiratete seine Mutter einen nichtjüdischen Mann, der später noch eine wichtige Rolle in Eugens Leben spielen sollte. Sein Stiefvater behandelte ihn stets wie seinen eigenen Sohn und ließ ihn auch nie auch nur den leisesten Anflug von Judenhass spüren. Probleme wegen seiner Nationalität bekam er erst, als er in die deutsche Grundschule kam. Eugen wurde von Anfang an ausgegrenzt und beleidigt. Schließlich wechselte er 1938 auf die jüdische Schule. Hier fand er endlich richtig gute Freunde, die ihn verstanden und dieselben Probleme hatten. Auf dieser Schule hatte er auch seine erste Freundin, von der seine Eltern so begeistert waren, dass sie auch das Mädchen später verstecken wollten. Leider lehnte die Mutter des Mädchens ab. Sehr bewegt erzählt Eugen Herman-Friede davon und wie er und sein Vater später versucht hatten, seine Freundin wiederzufinden. Als er von seiner Schulzeit berichtete, erzählte er, wie er täglich mit dem Rad durch halb Berlin gefahren war. Außerdem verschwanden über Nacht immer wieder Klassenkameraden. Entweder sie flohen oder wurden deportiert. Aber obwohl es Gerüchte über Vernichtungslager gab, brach nie Panik in der Schule aus. Auch als die Schule 1942 geschlossen wurde, gab es keine Proteste, da sowieso jeder damit gerechnet hat.“

Es folgt die detaillierte, zum Teil in indirekter Rede gehaltene Schilderung der Situation, die Herman-Friede dazu brachte, sich zu verstecken, und die Aufzählung der verschiedenen Stationen der Illegalität. Der Text schließt mit dem Passus:

„Die Eindrücke, die dieses Interview mir vermittelt haben, waren beeindruckend. Ich fand es faszinierend, die Zeit des Holocaust aus der Sicht eines Betroffenen geschildert zu bekommen. Die Emotionen und Erfahrungen, von denen er berichtet hatte, waren sehr ergreifend. Ich persönlich kann mir zwar besser vorstellen, wie es damals gewesen sein muss, aber ich glaube, dass niemand, der es nicht selber miterlebt hat, die gesamte Tragweite der Ereignisse begreifen kann. Ich persönlich bin froh, dass es dieses Archiv gibt und dass ich diese Erfahrung machen durfte.“

Zwei Erzähltypen¹⁸ kennzeichnen den Text: das Nacherzählen und das identifizierende Erzählen. Die Autorin trifft ihre Wahl, weil sie den Lebensweg ‚ihres‘ Zeitzeugen als „am faszinierendsten“ einschätzt. Auch die Formulierung „sehr bewegt erzählt Eugen Herman-Friede“ spricht für den Versuch eines affektiven Zugangs zum Material (ähnliche Textbausteine sind häufig auch in anderen Schülertexten zu finden). Weitere Indizien für einen erfolgreichen Perspektivwechsel sind in dem Bemühen zu sehen, eine persönliche Beziehung zum Erzähler aufzubauen. So nennt die Schülerin ihren Interviewten häufig beim Vornamen. Bemerkenswerterweise übernimmt sie die von ‚positiven‘ Erinnerungen durchzogene Erzählperspektive Herman-Friedes über seinen Stiefvater (Hilfe für die Freundin, „wie seinen eigenen Sohn“, „nie [...] Judenhass“) ungefragt. So zeigt sie keinerlei Verwunderung darüber, dass ein solches Faktum der besonderen Betonung bedürfe. Das (nicht triftige) Konzept, Herman-Friede hätte wegen seiner „Nationalität“ Probleme in der Grundschule gehabt, lässt zumindest vermuten, dass diese Schülerin das Jüdischsein tatsächlich als fremd und andersartig empfindet oder dieses für die damalige Zeit als „normal“ unterstellt. Wohl aus dem eigenen lebensweltlichen Verständnis heraus konstruiert sie die weitere Erzählung um das (ihr vertraute) Narrativ der Freundschaft. Auffällig ist hier der vertiefte Kontrast zwischen der öffentlichen und der jüdischen Schule, denn Herman-Friede selbst spricht nicht explizit von seinen unterschiedlichen Erfahrungen und rückt ebenso wenig Freundschaften in den Vordergrund seiner Erzählung. Eher bleibt er vage und verwendet Umschreibungen für die Deportation von Klassenkameraden, Freunden und Freundin – und auch dafür, dass diese nach seinem heutigen Kenntnisstand zum größten Teil ermordet wurden.

Mit der Beurteilung, dass sie „Erfahrungen“ und „Eindrücke“ mitgenommen habe und dass es „faszinierend“ gewesen sei, „die Zeit des Holocaust aus der Sicht eines Betroffenen geschildert zu bekommen“, bestätigt diese Schülerin schließlich die von der Mehrzahl erwarteten und empfundenen Vorteile des Mediums Videointerview – Statements von manchen Klassenkameraden klangen sogar noch euphorischer, wenn sie von einer „einzigartigen Quelle“,

von „un glaublichen Interviews“ sprechen. Das gilt, obwohl die Verfasserin zu der Einsicht gekommen ist, dass es Grenzen des Verstehens gibt: „niemand, der es nicht selber miterlebt hat, [...] kann die gesamte Tragweite der Ereignisse begreifen.“ Mit dieser Erkenntnis zeigt sie ein hohes Maß an Sensibilität für lebensgeschichtliche Erinnerungen von zum Teil stark traumatisierten Verfolgten des Nationalsozialismus. Gerade vor dem Hintergrund des ‚Unverstehbaren‘ wiegt das ausgesprochene Lob, die Erleichterung darüber, dass sie froh sei, dass es das Archiv gebe und dass sie „diese Erfahrung“ machen durfte, schwer. Das Potenzial videografiertes Lebensberichte für das historische Lernen über den Holocaust wird dadurch eindrucksvoll unterstrichen.

5. Der biografische Schülerkurzfilm: produktive Aneignung lebensgeschichtlicher Videointerviews

Einen weiteren innovativen methodischen Zugang zum Material des VHA entwickelten wir für mehrtägige Projekte, in deren Rahmen die teilnehmenden Schüler und Schülerinnen der neunten bis zwölften Jahrgangsstufe biografische Kurzfilme erstellten. Diese Projekte erfolgten in mehreren Stufen: Nach einem thematischen Einstieg, durch den sie Ausschnitte aus acht Interviews kennen lernten, wählten die Jugendlichen eines davon aus, das sie dann in voller Länge sahen. Anhand von vorstrukturierten Arbeitsblättern erschlossen sie sich das Interview: Sie führten ein Sichtungsprotokoll, verschafften sich in einer Tabelle Übersicht über die Lebensabschnitte des/r Interviewten und erarbeiteten für ihren Kurzfilm eine eigene Konzeption.¹⁹ Im Anschluss fertigten sie einen Schnittplan an und machten sich Gedanken über die Zwischentitel. Die Jugendlichen konnten mit dem Schnittprogramm *Windows Movie Maker* erstaunlich gut umgehen, so dass technische Probleme bei der Arbeit kaum auftraten – eine positive Erfahrung in Sachen Medienkompetenz. Teil der Aufgabe war es auch, einen Präsentationstext zu verfassen, in dem die Jugendlichen ihre Konzeption vorstellten, begründeten, welche Schwerpunkte sie setzten, und beschrieben, in welchen Verhältnis ihr Kurzfilm zum Gesamtinterview stünde. Die Macher/innen präsentierten ihre Produkte im Plenum, das in zwei Fällen auch eine breitere Schulöffentlichkeit umfasste. Schließlich fand eine Diskussion der einzelnen Filme (Konzept, Umsetzung, einzelne inhaltliche Aspekte) statt.

Inzwischen haben Schüler und Schülerinnen 39 biografische Kurzfilme über 19 verschiedene Interviews des VHA produziert, davon vier in englischer Sprache (Aron Bell, Gerda Haas, Anita Lasker-Wallfisch, Gerhard Steinhagen). Die jeweilige Wahl der Ausschnitte ist nicht beliebig, wie sich anhand von Produkten über dieselben Interviews leicht zeigen lässt. Bei der

Zusammenstellung von Szenen und Zwischentiteln lassen sich interessante Muster erkennen, die im Folgenden nachgezeichnet werden.

Die „emotionalsten“ Ausschnitte

Vor allem die Teilnehmenden aus neunten und zehnten Jahrgangsstufen gaben bei der Präsentation ihrer Filme an, dass sie die „emotionalsten“ Ausschnitte des Interviews für ihren Kurzfilm ausgewählt hätten. Zudem wiesen die Schüler und Schülerinnen immer wieder auf die Diskrepanz zwischen dem Erleben der Zeitzeugen und der Art, wie diese das Erlebte erzählen, hin – indem sie etwa anmerkten, dass eine Frau trotz allem lebhaft erzähle und dabei auch noch lache. So ergab sich zuweilen eine echte Diskussion: Die Jugendlichen stritten darüber, welche der jüdischen Überlebenden emotional erzählten und welche nicht, allerdings aus unterschiedlichen Gründen. Man könne dem Interviewten besser folgen, ihn besser verstehen, wenn er „emotionaler“ würde – aber auch: „wenn er fast weint, dann nuschelt er so, dass man ihn vollends überhaupt nicht mehr versteht“. Für einige zeigte sich „Emotionalität“ nur in Form von Tränen oder Gefühlsausbrüchen, andere bemerkten Pausen, leises Sprechen, einen Blick ins Leere. Einmal ergänzten die Filmemacher nach der Besprechung ihren Präsentationstext: „Es hat sich bewährt, den Film vergrößert (Beamer etc.) zu zeigen, da so die emotionalsten Stellen auch durch die Körpersprache Herrn Steinhagens unterstützt werden.“ Wir selbst dagegen hatten den Begriff „Emotionalität“ im Lauf des Projektes nicht ein einziges Mal verwendet. Angelegt war dieser Fokus indessen in einem Arbeitsblatt zur Analyse der Dimensionen einer Videosequenz, das die Jugendlichen eigentlich von pauschalisierenden Sichtweisen abbringen sollte (z.B. durch die Frage, wie das Schmerzhafte einer Erfahrung im Interview zum Ausdruck kommt), was offenbar einer genaueren Auswertung bedurft hätte. Jedenfalls spiegeln sich insgesamt enttäuschte Erwartungshaltungen der Jugendlichen an ein Überlebendeninterview wider, die vermutlich viel mit der Verwendung von Zeitzeugeninterviews in Fernsehformaten zu tun haben: Dort werden diese oftmals als Lieferanten von Gefühlsäußerungen eingesetzt.

Als hilfreich hat es sich erwiesen, die Schüler/innen in solchen Situationen auf die Unterschiedlichkeit ihrer Wahrnehmungen anhand desselben Interviews hinzuweisen.

Sehnsucht nach einer ‚positiven‘ Wendung der Geschichte

Relativ häufig lässt sich beobachten, dass Schüler und Schülerinnen Sequenzen heraussuchen, die die (damaligen) Deutschen und auch sie selbst als deren Nachkommen entlasten; das gilt sogar für die Schilderungen von Erfahrungen in Konzentrationslagern. So fällt in einem Kurzfilm

über Thomas Fantl²⁰ die Bevorzugung von Erinnerungen an subjektiv als weniger schmerzvoll empfundene Momente in Theresienstadt oder Auschwitz auf. Die Schüler begründeten ihre Auswahl damit, dass Fantl zu der betreffenden Zeit eben ein Kind gewesen sei und dass sie zeigen wollten, warum er überlebt habe. Außerdem hätten sie sonst immer nur gehört, „wie schrecklich alles gewesen sei“ (wozu sie nun wohl einen Kontrapunkt setzen wollten). Aus didaktischer Sicht entsteht so natürlich ein verzerrtes Gesamtbild, indem der Kurzfilm (gerade wie die nationalsozialistische Propaganda) den Eindruck erweckt, Theresienstadt sei „ein Ferienlager“ gewesen. Was Thomas Fantl zwar selbst sagt – jedoch in dem Zusammenhang, dass es eine „weise Entscheidung“ des Judenrates gewesen sei, die Jugendlichen von den Erwachsenen zu trennen, was ihnen „ein klitzekleines Quäntchen von Glück“ gesichert habe, da sie das Leiden der Eltern nicht täglich miterlebten, die weniger zu essen hatten und mehr wussten.

Zum anderen gehen die Jugendlichen überdurchschnittlich oft auf Sequenzen ein, in denen positive Erfahrungen mit als ‚arisch‘ definierten Deutschen geschildert werden: In einer Klasse schnitten vier Partnergruppen Kurzfilme zum Interview mit Kurt Stillmann²¹. Alle vier Filme beinhalten die Erzählung davon, wie ein deutscher Offizier Stillmann die Papiere für seine Flucht aus Berlin nicht verweigert. Eine Tendenz zu entlastenden Einschätzungen von Deutschland zeigen darüber hinaus manche Zwischentitel. Während Kurt Stillmann in seinem Interview betont, dass er 1947 aus Israel in den Ostsektor Berlins mit dem Gefühl zurückkehrte, rächen zu können, was seiner Familie angetan wurde („Ein bisschen Genugtuung“, „ein harter Gedanke“ sei darin gewesen.), heißt es in einem Schülerkurzfilm demgegenüber: „Kurt Stillmann war einer derjenigen, die Deutschland nicht weiter als ‚Nazi-Land‘ angesehen haben.“

In einem frühen Projekt mit einer zehnten Jahrgangsstufe wiesen einige Videoprodukte aus unserer Sicht irritierende Zwischentitel auf. Jeder dieser Miniaturtexte würde nach einer sozialpsychologischen Deutung verlangen, zu der hier nur Fragmente beigetragen werden können. Über ihren Filmtitel *Magdalene Marcuse. Eine wahre Geschichte* blendeten z. B. zwei Schülerinnen, wohl aus Versehen, gleich den weiteren „und wenn sie nicht gestorben ist...dann lebt sie noch heute.“ Hier zeichnet sich ein Konflikt ab zwischen dem Anspruch auf Wahrheit (oder Wahrhaftigkeit) einer subjektiven Geschichte und dem offensichtlichen Bedürfnis der Rezipientinnen, sie zugleich in den Bereich des Märchenhaften zu verbannen.

Ein anderer Film endete mit einem Abspann in Schönschreiberschrift auf Rosa: „Ende gut alles gut!“ Bei der Präsentation kicherten die Filmemacher, als in ihrem Video der Überlebende am Ende seine Frau vorstellt und lächelnd auf die in einigen Jahren anstehende Goldhochzeit verweist. In ihrem Kommentar kommt jedenfalls zum Ausdruck, in welche Verlegenheit von

Faszination und Abwehr diese Jugendlichen eine lebenslange Beziehung bringt. „Das sei doch nicht wichtig“, warf ein Schüler ein – im Zusammenhang mit den außerordentlichen Erzählungen von Verfolgung und Widerstand enttäuschte sie offenbar das darauf folgende private Glück einer Liebesbeziehung. Hier scheint also die Erwartung durch, in den Interviews durchgängig vom Gewohnten abweichende Geschichten zu hören, in denen die Erzähler/innen bis zum Ende als Andere kenntlich bleiben.

Eine dritte Gruppe stellte der Schilderung einer Szene, in der Margot Dzialoszynski²² nach dem knappen Überstehen einer Typhuserkrankung im KZ Christianstadt ein Stück Brot erhielt, den Titel voran: „Und fürs tapfere Durchhalten...“ Auch dieser Fall erinnert an den Erzählplot des Märchens (vom tapferen Schneiderlein). Die Schülerinnen waren vom Filmschneiden erschöpft und vielleicht auch froh, mit der Geschichte Margot Dzialoszynskis nun abschließen zu können. Möglicherweise deswegen verfielen sie in den Gestus desjenigen, welcher der Überlebenden, „weil sie so tapfer war“, das Brot zuteilt. Anzumerken ist immerhin, dass sich die Schülerinnen nach der Präsentation sehr unglücklich über ihren Titel zeigten.

Zusammenfassend ist das manifeste Bedürfnis der Jugendlichen, der Geschichte (der Shoah) eine positive Wendung zu geben, unverkennbar. Als tröstend verstanden wird bereits, dass die Berichte von denjenigen stammen, die dem Morden entkommen sind. Diese selbst unterliegen, um überhaupt weiter leben zu können, dem Zwang, dem Sinnlosen einen Sinn zu geben – und noch einmal im Rahmen eines lebensgeschichtlichen Interviews, in dem sie zu einer Chronologie angehalten werden. Erleichtert das VHA mit seiner Struktur der Interviews (in denen am Ende die Interviewten eingeladen waren, Familienangehörige mit ins Bild zu rücken) den Schülern und Schülerinnen solche Entlastungsstrategien? Anlässe für Verharmlosung lassen sich jedoch überall finden, wie die angesichts der Größe des Archivs mehrmals gehörte Bemerkung, es hätte ja „sooo viele Überlebende“ gegeben. Darüber hinaus folgen junge Menschen oft „blind“ ihren Sehgewohnheiten, schneiden Filme nach Spielfilmmanier mit *happy endings*, die allerdings – wie gezeigt – absurde Züge annehmen können. Nachzudenken ist nach wie vor über das starke Bedürfnis nach Freispruch von einer Verantwortung für den Holocaust, der als ein (tendenziell abzuwehrender, unschädlich zu machender) Teil der *eigenen* Geschichte empfunden wird.

Solche Beobachtungen werfen durchaus die Frage auf, ob es überhaupt im Sinne des Projekts VHA bzw. der Interviewten sein kann, dass Jugendliche sich mit Videozeugnissen in der gewählten Art und Weise auseinandersetzen. Die Balance zwischen Eigensinn, Authentizität und historischem Lernen jedenfalls scheint in allen diesen Fällen heikel zu sein. Wir haben nach den Erfahrungen der ersten Projekte den Schluss gezogen, dass die Schüler und Schülerinnen ihre Kurzfilme vor der endgültigen Fertigstellung von Klassenkameraden oder Projektleitern kritisch

begutachten lassen. Denn sprachliche Verirrungen, jugendliche Unbedachtheiten und allgemeine Entlastungsbedürfnisse sind zwar psychoanalytisch und generationengeschichtlich interessant – wichtiger bleibt aber, dass sie die Möglichkeit erhalten, ihre Produkte narrativer Sinnbildung zu reflektieren. So betrachten wir die Kurzfilme nicht länger als Endprodukte, sondern als Teil eines Diskussionsprozesses, indem wir nach den Präsentationen zusammen mit den Jugendlichen Rückschau halten. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrung mit videografierten Interviews beurteilen sie die Kurzfilme ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen und lernen über deren Unterschiedlichkeit. Wie ergiebig die Arbeit über ein und dasselbe Videointerview sein kann, verdeutlichen zwei sehr unterschiedliche Filme über das Interview mit Aron Bell²³, die in einer zwölften Jahrgangsstufe konzipiert wurden. Der erste Film trägt den Titel *Die toten Zeugen der Familie Bell* und konzentriert sich nach Angaben der Verfasser auf die „individuellen Aspekte“ der Ermordung seiner Eltern und Geschwister. Die 17- bis 19-jährigen Jugendlichen rücken damit Schmerz und Trauer in den Mittelpunkt. Der alternative Film rekonstruiert aus dem Interview die Geschichte der Partisanengruppe, die sich um die Bielski-Brüder nach ihrer Flucht in die Wälder bildete (*Bielski Partisans*). Diese grundsätzlich unterschiedliche Schwerpunktsetzung gibt ein gutes Beispiel für individuelle narrative Sinnbildung durch die Filmemacher und veranschaulicht inhaltlich die Spannung von Ohnmacht, Leid und Widerstand.

6. Fazit und Empfehlungen

Aus vorstehenden Beobachtungen werden einige Punkte zusammengefasst, von denen wir hoffen, dass sie zur Diskussion um die didaktische Verwendung lebensgeschichtlicher Videointerviews beitragen können.

- Videografierte Lebensberichte erweisen sich als ein für Jugendliche motivierendes Medium. Die Lernenden konzentrieren sich über längere Zeitabschnitte auf ungeschnittenes Interviewmaterial, obwohl es ihren durch Film, Fernsehen und digitale Medienformate geprägten Sehgewohnheiten widerspricht. Darüber hinaus fühlen sie sich angesprochen von der Sichtbarkeit des Prozesses der Erinnerung.
- Videografierte lebensgeschichtliche Interviews mit Überlebenden der Shoah eröffnen in der schulischen Bildung neue Perspektiven für die Auseinandersetzung mit Geschichte. Aus unseren Erfahrungen plädieren wir dafür, den Jugendlichen nicht nur kurze Clips aus den Interviews zu präsentieren, sondern ihnen längeres Zuhören/Zusehen zu ermöglichen.

- Auch bei der Arbeit mit videografierten Interviews ist die Beherrschung der historischen Methode, d.h. die immanente Quellenkritik und fachliche Kontextualisierung des Gehörten (und Gesehenen) unerlässlich. In Maßen erfordert das Medium darüber hinaus die Lösung vom Text bzw. Protokoll und eine Hinwendung zu den parasprachlichen Anteilen.²⁴ (*Deutungs- und Analysekompetenz*)
- Um Texte und Kontexte zu spiegeln, ist die reine Fallbasierung zu durchbrechen zugunsten von multiperspektivischen Quellen, die kontroverse Deutungen und plurale Orientierungen zu einem Sachverhalt ermöglichen. (*Urteilskompetenz*)
- Die in die Biografie eingelassenen subjektiven Konstruktionen können die Lernenden genau dann mit den Inhalten, Präkonzepten, Bildern ihres eigenen Geschichtsbewusstseins in eine werthaltige Beziehung setzen, wenn sie Gelegenheit zur identifizierenden Perspektivenübernahme erhalten. (*Fremdverstehen*)
- Die dialogische Herstellung der Erinnerung ist zu würdigen, das Fordernde der Gesprächssituation zu problematisieren, das Verhalten von Menschen vor einer Kamera zu prüfen. Zu fragen ist, ob und wie die lebensgeschichtlichen Erinnerungen und Erzählungen der Zeitzeugen, angesichts mehr oder weniger dringlicher Interventionen durch die Interviewenden beeinflusst werden. (*Dekonstruktionskompetenz*)
- Gerade letzteres verhilft zu der Einsicht, dass diese spezifische Quelle kaum Stoff für die historische Faktenanalyse, sondern unerschöpfliche Gründe für das Studium vergangener sozialer Wirklichkeit bereithält und damit unentbehrliche Perspektiven (von unten, aus der Mitte, vom Rand, von außen, jedenfalls nicht von oben) für die Konstruktion einer gültigen historischen Erzählung mit großer Reichweite liefert – womit dem zentralen Anliegen nach der Förderung *narrativer Kompetenz* gedient ist.
- Es ist sinnvoll, dass die Jugendlichen handlungsorientiert lernen, indem sie z.B. selbst biografische Kurzfilme schneiden, einander vorführen und diskutieren. (*Medien-Methoden-Kompetenz*)
- Selbstverständlich ist die Lernhandlung an den Videozeugnissen wie eine jede erst abgeschlossen, wenn eine Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler stattgefunden hat hinsichtlich der anfänglichen Erwartungshaltung, des (ggf. benennbaren) Lernzuwachses, des Bewusstseinswandels, der Bedeutung der Erzählungen für die eigene Lebenswelt. (*Orientierungskompetenz*)

- Die Schülerkurzfilme und -texte sind in erster Linie im Rahmen ihres Produktionsprozesses interessant: als Zeichen der mehr oder weniger reflektierten Aneignung eines Videointerviews mit einem Zeugen der Shoah. Dass dies nicht bruchlos glücken kann, halten wir angesichts der Verortung unseres Projektes – und vor allem angesichts der Shoah – für zwangsläufig. Die Projekte mit den lebensgeschichtlichen Interviews können diese Brüche jedoch in ihren Umrissen sichtbar machen, auch für die historisch Lernenden selbst.

Man sollte sich schließlich vor der Annahme hüten, es gäbe tatsächlich ein Verfahren für den Umgang mit den Videozeugnissen von Holocaust-Überlebenden, das Jugendlichen einen *kongenialen* Zugang zu den dort sprechenden Menschen einer früheren und wahrlich fremd gewordenen Zeit gestattet. Immer wieder werden wir bei der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit (nicht nur im Schulunterricht) mit enormen moralischen Ansprüchen, pädagogischen Aneignungserwartungen und der bloßen Übernahme von gesellschaftlich gültigen Redeweisen konfrontiert – oder aber mit der schnellen, letztlich natürlich unfruchtbaren Sanktionierung des „sozial Unerwünschten“ durch die Lehrperson.²⁵ Hartmans Konzept der „intellektuellen Zeugenschaft“ zufolge konfrontieren uns digitale Interviewarchive vielmehr mit der Frage, unter welchen Bedingungen es gelingen könne, „dem Zeugen ein Zeuge“ zu sein²⁶. Bei der intensiven Befassung mit den Videozeugnissen jedenfalls sollen die Jugendlichen die Frauen und Männer respektvoll anschauen, ohne sich über ihre Schwächen, Ängste und Schmerzen zu erheben (was, wie gezeigt, keineswegs leicht gelingt). Und sie sollen dabei das Individuum, das einzelne gelebte Leben achten lernen.

Zu den AutorInnen:

Barricelli, Michele: Professor für Didaktik der Geschichte an der Leibniz Universität Hannover; Forschungsinteressen: Empirische Lehr-Lern-Forschung zum historischen Lernen, Zeitgeschichte im Unterricht, interkulturelles Geschichtslernen, Gender; Veröffentlichungen (in Auswahl): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz in Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2005; „Hat doch bei allen stattgefunden gehabt!“ Empirische Erkundungen in einem Kooperationsprojekt von Schule und historischem Museum zum Thema „Migrationen 1500-2005“, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 58 (2007), S. 724-742; (Herausgabe) Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? – Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt am Main/Berlin 2008 (zus. mit Julia Hornig).

Brauer, Juliane: wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin im Projekt: Zeugen der Shoah. Das Visual History Archive in der schulischen Bildung, zuständig für die Konzeption und Durchführung von Unterrichtsprojekten mit dem Visual History Archive; Forschungsinteressen: Nationalsozialismusforschung und alltagshistorische Zugänge, Gedenkstättenpädagogik; Veröffentlichungen (unter anderem): Neue Medien in der Gedenkstättenpädagogik. Beispiele zur Anwendung der CD-ROM „Gegen das Vergessen“, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 58, 2007, H. 3, S. 180-18; Musik im Konzentrationslager Sachsenhausen, Berlin 2008.

Wein, Dorothee: wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin im Projekt: Zeugen der Shoah. Das Visual History Archive in der schulischen Bildung, zuständig für die Konzeption und Durchführung von Unterrichtsprojekten mit dem Visual History Archive; Forschungsschwerpunkte: KZ-Außenlager der letzten Kriegsphase, Besichtigungen von Konzentrationslagern 1936-1945, Formen deutscher Erinnerungsabwehr; Veröffentlichungen u. a.: Spuren von Auschwitz ins Gäu. Das KZ-Außenlager Hailfingen-Tailfingen, Filderstadt 2007; Leitmotive der Entwicklung. Das Beispiel der Umbettung jüdischer KZ-Häftlinge des Außenlagers Hailfingen im Juni 1945, in: Doerry, Klei u. a. (Hg.) NS-Zwangslager in Westdeutschland, Frankreich und den Niederlanden. Paderborn, 2008; Das KZ Sachsenhausen als Besichtigungs- und Vorführlager, in: Astrid Ley und Günther Morsch: Medizin und Verbrechen, Berlin 2007, S. 379-393 [Ausstellungskatalog].

¹ Vgl. Birkmeyer, Jens: Holocaust-Literatur im Deutschunterricht. Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit, Hohengehren 2008.

² Vgl. lediglich Fuchs, Kurt: Der Nationalsozialismus. Prüfungs- und Basiswissen für Schülerinnen und Schüler, Schwalbach/Ts. 2009; Schlag, Thomas/Scherrmann, Michael (Hg.): Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus, Schwalbach/Ts. 2005; Borries, Bodo von: Lernen und Lehren zum Holocaust. Konventionen, Irritationen, Provokationen?, in: „Wie sagen wir es unseren Kindern?“ Die Behandlung der Shoah im schulischen Unterricht = epd-Dokumentation 4/5, Frankfurt/M. 2006, S. 48-65.

³ Vgl. Zülsdorf-Kersting, Maik: „Immer wieder dieses Thema! Das ist einfach zu langweilig!“ – Außerschulische Bildung zum Thema Nationalsozialismus im Kontext von Lernfrustrationen und Übersättigung, in: Grillmeyer, Siegfried/Ackermann, Zeno (Hg.): Erinnern für die Zukunft. Die nationalsozialistische Vergangenheit als Lernfeld der politischen Jugendbildung, Schwalbach/Ts. 2002, S.89-98.

⁴ Vgl. z.B. Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M. 2004; Zülsdorf-Kersting, Maik: Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, Münster 2007.

⁵ Vgl. z.B. Siegfried, Detlef: Zeitzeugenbefragung. Zwischen Nähe und Distanz, in: Dittmer, Lothar/ Siegfried, Detlef (Hg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für die historische Projektarbeit, überarb. Neuaufl., Hamburg 2002, S. 65-81; Henke-Bockschatz, Gerhard: Zeitzeugenbefragung, in: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2007, S. 354-369.

⁶ In der theoretischen Rahmung dieses Textes finden Teile früherer Aufsätze (Barricelli, Michele: Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute als geschichtskulturelle Objektivation und seine Verwendung im Geschichtsunterricht – ein Problemaufriss, in: Oswalt, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen [Hg.]: Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, Schwalbach/Ts. 2008, S. 198-211; ders.: Eingebildet. Historisches Lernen mithilfe digitaler Zeitzeugenarchive (am Beispiel des Visual History Archive), in: Alavi, Bettina (Hg.): Historisches Lernen im visuellen Medium. Heidelberg, i. Ersch.) Verwendung.

⁷ Für eine Selbstdarstellung der Plattform mit ausführlichen Informationen zur Entstehungsgeschichte, zum Aufbau, zur Struktur der Interviews, zu den Suchfunktionen, zudem mit thematisch sortierten Videoauszügen vgl. <http://college.usc.edu/vhi/>.

⁸ Man vgl. etwa auch das Konzept der Organisation *Facing History and Ourselves* www.facinghistory.org und die Bedeutung von "First Person Accounts" bei Totten, Samuel/Feinberg, Steven: *Teaching and Studying the Holocaust*. Boston MA, 2000.

⁹ Diese Kategorisierung geht zurück auf Friedländer, Saul: *Memory, History and the Extermination of the Jews of Europe*, Bloomington 1993.

¹⁰ Schütze, Fritz: Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunikativen Machtstrukturen, Bielefeld 1977.

¹¹ Für eine Erläuterung dieser Begriffe vgl. Barricelli, *Visual History Archive*, 2008.

¹² Assmann, Aleida: Zur Mediengeschichte des kulturellen Gedächtnisses, in: Erll, Astrid/Nünning, Ansgar (Hg.): *Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität = Media and Cultural Memory/ Medien und kulturelle Erinnerung*, Bd. 1, Berlin 2004, S. 45-60, hier S. 55-57.

¹³ Vgl. Heuer, Klaus/Kößler, Gottfried: *Zeitzeugen-Videos als Unterrichtsmaterial zur Geschichte und Wirkung des Holocaust*. Das Video-Projekt des Fritz Bauer Instituts. Online in Internet: URL: <http://www.fritz-bauer-institut.de/publikationen/video-interviews.pdf>. (2002)

¹⁴ Henke-Bockschatz, *Zeitzeugenbefragung*, 2007, S. 359.

¹⁵ Projektwebsite: www.zeugendershoah.de

¹⁶ Auf den DVDs werden zu thematischen Schwerpunkten jeweils drei Interviews in deutscher oder englischer Sprache von Überlebenden mit verschiedenen Verfolgungshintergründen versammelt sein. Diese Interviews sind auf eine Länge von 30 Minuten gekürzt und werden von biografisch oder thematisch orientierten Arbeitsaufträgen begleitet. Die erste DVD mit dem Schwerpunkt „Widerstand“ erscheint voraussichtlich Anfang 2010.

¹⁷ Vgl. Brumlik, Micha: Ein ruhiges Anschauen des Grauens? Zur Unzulänglichkeit des reformpädagogischen Erfahrungsbegriffs, in: Meseth u. a. (Hg.), *Schule und Nationalsozialismus*, S. 189-204.

¹⁸ Zu den Erzähltypen siehe: Barricelli, Michele: *Historisches Wissen ist narratives Wissen*, in: ders./Hamann, Christoph/Mounajed, René/Stolz, Peter (Hg.): *Historisches Wissen ist narratives Wissen. Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II*, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigfelde 2008, S. 7-12, hier S. 8f.

¹⁹ Aufgabenblatt zur Konzeption: a) Was sind die zentralen Erfahrungen der interviewten Person? (Tipp: Achten Sie darauf, ob es Themen gibt, die sich „wie ein roter Faden“ durch die Erzählung des/der Interviewten ziehen.), b) Notieren Sie, welche dieser Erfahrungen Sie in Ihren Film aufnehmen werden. Nennen Sie die Gründe für Ihre Auswahl, c) Überlegen Sie, welche Aspekte in Ihrem Kurzfilm durch Ihre Auswahl zu kurz kommen oder fehlen.

²⁰ Fantl, Thomas. Videografiertes Interview durch University of Southern California Shoah Foundation Institute for Visual History and Education, Code: 12440. Schülerkurzfilm: Ohne Titel, Thomas Fantl, 14:43 min.

²¹ Stillmann, Kurt. Videografiertes Interview durch University of Southern California Shoah Foundation Institute for Visual History and Education, Code: 17738.

²² Dzialoszynski, Margot. Videografiertes Interview durch University of Southern California Shoah Foundation Institute for Visual History and Education, Code: 7591.

²³ Bell, Aron. Videografiertes Interview durch University of Southern California Shoah Foundation Institute, Nr. 24242.

²⁴ Vgl. Bösch, Frank: *Historikerersatz oder Quelle? Der Zeitzeuge im Fernsehen*, in: *Geschichte lernen*, H. 76/2000, S. 62-65.

²⁵ Eine Handlungsweise, die auch bei (uns) Forscherinnen und Forschern anzutreffen ist.

²⁶ Hartman, Geoffrey: *Zeugnis und Authentizität. Reflexion über Agambens ‚Quel che resta di Auschwitz‘*, in: Martínez, Matias (Hg.): *Der Holocaust und die Künste. Medialität und Authentizität von Holocaust-Darstellungen in Literatur, Film, Video, Malerei, Denkmälern, Comic und Musik*, Bielefeld 2004, S. 99-118.