

Eckert. Dossiers 3 (2019)

Anke Stephan

**Erlebte Geschichte?
Oral History im Geschichtsunterricht:
Ein Zeitzeugenprojekt zur Flucht und Vertreibung
der Deutschen aus Ostmitteleuropa**

**GEORG ECKERT
INSTITUT**
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung

EDU | MERES



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:
Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 Unported (CC BY-ND 4.0);
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Eckert. Dossiers

Georg Eckert Institute for International Textbook Research

ISSN 2191-0790

Volume 3 (2019)

Redaktion

Wibke Westermeyer

Zitationshinweis:

Stephan, Anke. *Erlebte Geschichte? Oral History im Geschichtsunterricht: Ein Zeitzeugenprojekt zur Flucht und Vertreibung der Deutschen aus Ostmitteleuropa*. Eckert. Dossiers 3 (2019). urn:nbn:de:0220-2019-0038.

INHALT

Einleitung	1
I. Oral History in Wissenschaft und Geschichtsdidaktik	5
II. Didaktische, pädagogische und methodische Vorüberlegungen	12
Gesprächsrahmen	12
Auswahl der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, Herkunftsregionen	13
„Interview“ oder „Gespräch“? Zur Form der Befragung	14
Inhaltliche und methodische Vorbereitung	15
Sicherung der Quellen, Auswertung und Dokumentation	15
III. Das Projekt	18
Exemplarischer Projektplan	18
1. Stunde: Flucht und Vertreibung der Deutschen aus Ostpreußen, Pommern und Schlesien	19
2. Stunde: Die Vertreibung der Deutschen aus dem Sudetenland	24
3. Stunde: Aufnahme und Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen in den (westlichen) Besatzungszonen und der Bundesrepublik	28
4. Stunde: Zeitzeugeninterviews als historische Quellen	31
Projekttag: Zeitzeugengespräche und Auswertung	36
Schluss	39
Zitierte Literatur	40
Anhang: Unterrichtsmaterialien	46
Anhang 1: Stunde zur Flucht und Vertreibung der Deutschen aus Ostpreußen, Pommern, Schlesien	46
Anhang 2: Stunde zur Vertreibung der Deutschen aus dem Sudetenland	49
Anhang 3: Stunde zur Aufnahme und Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen in den (westlichen) Besatzungszonen und der Bundesrepublik	52
Anhang 4: Zeitzeugeninterviews als historische Quellen	53
Anhang 5: Techniken der Gesprächsführung	53
Anhang 6: Materialien zum Projekttag	54
Abkürzungsverzeichnis	58
Die Autorin	59

EINLEITUNG¹

„Also, ich hatte mir das alles ganz anders vorgestellt. Was die Zeitzeugin erzählt hat, war echt krass.“

(Eine Schülerin der neunten Klasse nach einem Zeitzeugengespräch)

Oral History, die Arbeit mit Zeitzeugeninterviews als historische Quellen, hat sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten nicht nur in der Geschichtswissenschaft etabliert; Zeitzeuginnen und Zeitzeugen² kommen auch in historischen Dokumentationen oder Diskussionsveranstaltungen zu Wort, Interviews werden als Bild- und Tondokumente in Museen und Gedenkstätten eingesetzt.³

Da Zeitzeugengespräche die Geschichte anschaulich und vermeintlich erlebbar machen, ist die Arbeit mit Methoden der Oral History auch im Geschichtsunterricht beliebt. Davon zeugen sowohl aktuelle geschichtsdidaktische Publikationen⁴ als auch

¹ Das hier vorgestellte Projekt wurde während meines Referendariats für das Lehramt am Gymnasium am Maria-Theresia-Gymnasium München und dem Werner-Heisenberg-Gymnasium Garching ausgearbeitet. Seitdem habe ich es in dieser oder ähnlicher Form mit verschiedenen Klassen erprobt und die Darstellung entsprechend überarbeitet. Für die kritisch-wohlwollende Begleitung meiner Lehrerausbildung und dieser Arbeit danke ich Lorenz Maier, für Korrekturvorschläge, fachliche Hinweise und freundschaftliche Unterstützung Christina Maier, Claudia Roche und Florian Fink. Mein besonderer Dank gilt Julia Obertreis und Elfriede Epp für die gründliche Durchsicht des Manuskripts und sehr hilfreiche Kommentare sowie meinem Doktorvater Heiko Haumann für viele Jahre der Inspiration und der Diskussion über Oral History, Erinnerungsvorgänge und andere wichtige Bereiche der historischen Forschung.

² Aus ästhetischen Gründen benutze ich weder Gendersternchen noch Binnen-I, sondern nenne in der Regel weibliche und männliche Formen. Falls sich die Wiederholung von „Schülerinnen und Schülern“ oder „Zeitzeuginnen und Zeitzeugen“ so sehr häuft, dass dies in meinen Augen den Lesefluss behindert, beschränke ich mich auf die männliche Form.

³ Für Zeitzeugen als Teil der deutschen Erinnerungskultur siehe Bertram, Christiane. *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 2017, 15-23. Seegers, Lu. „Fernsehbilder und innere Bilder. Überlegungen zum Zusammenhang von Geschichtsfernsehen und biografischer Sinnstiftung.“ In: Andresen, Knud, Linde Apel und Kirsten Heinsohn (Hg.). *Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute*. Göttingen: Wallstein, 2015, 161-180.

⁴ Beispiele aus der mittlerweile umfangreichen geschichtsdidaktischen Literatur sind neben der Arbeit von Christiane Bertram. *Geschichte lernen* 31 (2018), Heft 184: Zeitzeugen und Oral History; Henke-Borgschatz, Gerhard. *Oral History im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 2014; Sauer, Michael. *Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit*. Hamburg: Edition Körber Stiftung, 2014 (überarbeitete und erweiterte Neuauflage); *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 5 (2012), Heft 3: Zeitzeugengespräche – Erinnerungskultur; Dehne, Brigitte. „Zeitzeugenbefragung im Unterricht.“ In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54 (2003), 440-451; Plato, Alexander von, „Chancen und Gefahren des Einsatzes von Zeitzeugen im Unterricht.“ In: *BIOS* 14 (2001), 134-138; *Geschichte lernen* 13 (2000), Heft 76: Oral History; Kaminsky, Uwe. „Oral History.“ In: Pandel, Hans-Jürgen und Gerhard Schneider (Hg.). *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 1999, 451-468; Hoffmann, Dirk. „Oral History“ – das historische Interview.“ In: Bauer, Volker et al. (Hg.). *Methodenarbeit im Geschichtsunterricht*. Berlin: Cornelsen, 1998, 91-95; Wierling, Dorothee. „Oral History.“ In: Bergmann, Klaus et al. (Hg.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Friedrich Verlag, 1997 (5. Aufl.), 236-239.

Online-Angebote⁵ und Verlagsprogramme⁶. Auch im Lehrplan spiegelt sich der Trend wider: Beispielsweise sollen Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe in Bayern die Kompetenz erwerben, nicht nur schriftliche Quellen, sondern auch Zeitzeugenberichte differenziert zu bewerten, was sich entsprechend in den Methodenseiten der Schulbücher niederschlägt.⁷

Welche Möglichkeiten bietet Oral History für den Geschichtsunterricht? Welche Erkenntnisse gewinnen Schülerinnen und Schüler aus Zeitzeugengesprächen – außer dass sie das Erzählte wie im obenstehenden Zitat „echt krass“ finden? Welcher Gesprächsrahmen ist zu wählen, welche inhaltliche und methodische Vorbereitung erforderlich? An diesen Leitfragen orientiert sich mein Zeitzeugenprojekt zum Thema „Flucht und Vertreibung der Deutschen aus Ostmitteleuropa“, das ich in den letzten Schuljahren mit verschiedenen Klassen, insbesondere der neunten Jahrgangsstufe, erprobt habe.

Mittlerweile liegen erste empirische Studien zur Wirkung von Oral History im Geschichtsunterricht vor. Einen detaillierten Überblick bietet Christiane Bertram.⁸ Sie analysiert in ihrer eigenen Untersuchung am Beispiel einer an mehreren Schulen gehaltenen Unterrichtsreihe zur „Friedlichen Revolution“ in der DDR, inwiefern Zeitzeugengespräche im Unterricht zu – messbaren – Erfolgen hinsichtlich der Fachkenntnisse, der Methodenkompetenz und der Motivation von Schülerinnen und Schülern führen. Dazu bildete Bertram drei Versuchsgruppen: Die erste arbeitete mit Textmaterial, die zweite mit Video-Interviews, die dritte mit Zeitzeugenbefragungen.⁹ Mit Hilfe eines ausgefeilten Auswertungsinstrumentariums kann Bertram nachweisen,

⁵ Siehe etwa das Portal „Zeitzeugen berichten“ des Hauses der Geschichte Bayern, <https://www.hdbg.eu/zeitzeugen/> (Zugriff am 24.2.2018) oder das Projekt „Zwangsarbeit“ der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ in Zusammenarbeit mit dem Center für digitale Systeme der Freien Universität Berlin <https://www.zwangsarbeit-archiv.de/index.html> (Zugriff am 24.2.2018). Für weitere Internetseiten mit Interviewdokumenten und Videoaufzeichnungen siehe das kommentierte Verzeichnis von Internetadressen bei Henke-Bockschatz, *Oral History im Geschichtsunterricht*, 87-99.

⁶ Beispiele für Unterrichtsmedien mit Zeitzeugenberichten sind: *Erinnern für Gegenwart und Zukunft – Überlebende des Holocaust berichten*, Audio-CD, herausgegeben von Ulrich Baumann, Mathias Heyl und Ralf Melzer, Stuttgart: Cornelsen-Verlag, 2001. *Konzentrationslager Dachau – Zeitzeugen berichten*, herausgegeben von der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen, Dillingen 2005. *Flucht und Vertreibung*, Audio-CD, Seelze-Velber: Friedrich-Verlag, 2005.

⁷ Lehrplan für das Fach Geschichte am bayerischen Gymnasium für die Jahrgangsstufe 9, <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26228> (Zugriff am 24.2.2018). Für Schulbücher exemplarisch: *Das waren Zeiten 4. Widerstreit der Ideologien und Systeme im 20. Jahrhundert*. Ausgabe Bayern; Brückner, Dieter und Harald Focke (Hg.). Bamberg: C.C. Buchner, 2007, 141; *Forum Geschichte 4. Vom Ende der Weimarer Republik bis in die 1960er Jahre*. Ausgabe Bayern. Hofmeier, Franz und Hans-Otto Regenhardt (Hg.). Berlin: Cornelsen, 2007, 114f.

⁸ Vergleiche Bertram, *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht*, 37-42.

⁹ Ebenda, 81-98.

dass Schülergruppen, die Zeitzeugen oder Zeitzeuginnen „live“ befragten, sowohl den höchsten Lernzuwachs verzeichneten als auch die größte Motivation aus den Gesprächen zogen. Allerdings gebe es eine Einschränkung: Die Jugendlichen seien so in den Bann der Zeitzeugenerzählung geraten, dass sie die Authentizität der Erinnerungen kaum in Zweifel zogen und die Meinung der Zeitzeugen unhinterfragt übernahmen. Somit hätten sie den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungstexten weniger klar erkannt als diejenigen, die mit Video-Interviews oder Texten gearbeitet hatten.¹⁰ Christiane Bertram bekräftigt mit ihren Forschungsergebnissen, dass Lehrerinnen und Lehrer Zeitzeugengespräche sinnvoll in den Unterricht einbetten sowie sorgfältig vor- und nachbereiten müssen, um die Stärken der Oral History zur Geltung zu bringen und dem Risiko entgegenzuwirken, dass Schülergruppen sich von Zeitzeugen vereinnahmen lassen und subjektive Erinnerungen oder Meinungen mit Fakten verwechseln.¹¹

Genau an diesem Punkt setzt mein Beitrag an: Mein Ziel ist keine weitere empirische Untersuchung, sondern ich möchte am Beispiel des Themas Flucht und Vertreibung ausloten, in welchem Rahmen, mit welcher Methodik, mit welchen didaktischen Konzepten eine Zeitzeugenbefragung im Unterricht sinnvoll ist. Wie soll der Zuschnitt eines solchen Zeitzeugenprojektes aussehen, um Schülerinnen und Schüler nicht nur zu motivieren, sondern auch Fachkenntnisse zu vermitteln und methodische Fertigkeiten zu schulen?

Als Historikerin habe ich mich in verschiedenen Projekten und Publikationen mit Oral History als Forschungsmethode sowie dem Quellenwert von Erinnerungen auseinandergesetzt.¹² Das hier vorgestellte Unterrichtsmodell ist ein Versuch, wissenschaftliche Ansätze für die Geschichtsdidaktik fruchtbar zu machen und zu erproben, wie sie – in altersstufengerechter Form – in die Arbeit mit Zeitzeugen im Unterricht

¹⁰ Ebenda, beispielsweise 97f., 123f., 141, 144.

¹¹ Ebenda, 144-146. Diese Forderung hatte davor unter anderem Alexander von Plato in seinem Aufsatz „Chancen und Gefahren des Einsatzes von Zeitzeugen im Unterricht“ gestellt, hier 138.

¹² Beispielsweise Obertreis, Julia und Anke Stephan (Hg.). *Erinnerungen nach der Wende. Oral History und (post)sozialistische Gesellschaften/Remembering after the Fall of Communism. Oral History and (Post-)Socialist Societies*. Essen: Klartext Verlag, 2009; Stephan, Anke. *Von der Küche auf den Roten Platz: Lebenswege sowjetischer Dissidentinnen*. Zürich: Pano-Verlag, 2005 [Basler Studien zur Kulturgeschichte Osteuropas, Bd. 13]; Dies. „Erinnertes Leben: Autobiographien, Memoiren und Oral-History-Interviews als historische Quellen.“ In: *Virtuelle Fachbibliothek Osteuropa, Digitales Handbuch zur Geschichte und Kultur Russlands und Osteuropas. Themen und Methoden*, <http://www.vifaost.de/w/pdf/stephan-selbstzeugnisse.pdf> (Zugriff am 24.2.2018); Dies. „Banditen‘ oder ‚Helden‘? Der Warschauer Aufstand in der Wahrnehmung deutscher Mannschaftssoldaten.“ In: Chiari, Bernhard (Hg.). *Die polnische Heimatarmee. Geschichte und Mythos der Armia Krajowa seit dem Zweiten Weltkrieg*. München: Oldenbourg, 2003, 474-496.

einfließen können. Beobachtungen zum Ertrag oder „Erfolg“ des Projekts entstammen dem alltäglichen Unterrichtsgeschäft und sollen exemplarisch verstanden werden.

Für die Wahl des Themas Flucht und Vertreibung spricht zum einen, dass sich darin mehrere Entwicklungsstränge der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert bündeln: Die Lebensgeschichten der Erlebnisgeneration berühren sowohl die Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges als auch die Nachkriegszeit, den Wiederaufbau und das „Wirtschaftswunder“, im Zuge dessen die Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen weitgehend gelang. Zum anderen ist das Thema nach wie vor in den Medien und in der Öffentlichkeit präsent. Seit in den neunziger Jahren eine breitere Diskussion über die Neubewertung der Flucht und Vertreibung der Deutschen aus dem Osten einsetzte, entstanden zahlreiche Fernsehdokumentationen¹³, Spielfilme¹⁴, Beiträge in den Printmedien¹⁵, Ausstellungen¹⁶, die Initiative zum umstrittenen „Zentrum gegen Vertreibungen“ mit gleichnamiger Stiftung sowie die 2008 gegründete Bundesstiftung „Flucht, Vertreibung, Versöhnung“. Ebenso spiegelt auch die geschichtsdidaktische Literatur das Interesse an diesem Themenkomplex wider.¹⁷

Im ersten Kapitel werde ich den Stand der Oral History in der historischen Forschung und geschichtsdidaktischen Diskussion skizzieren, im zweiten Kapitel didaktische, pädagogische und methodische Vorüberlegungen präsentieren, die dem Projekt zugrunde liegen. Im dritten Kapitel stelle ich den Projektplan vor und beschreibe die einzelnen Unterrichtsstunden. Am Schluss der Arbeit steht eine zusammenfassende Bewertung. Auf eine thematische Einführung in das Thema wird bewusst verzichtet. Hier sei auf die ereignisgeschichtliche Darstellung zu den jeweiligen Schulstunden im dritten Kapitel verwiesen.

¹³ Siehe etwa die zweiteilige Fernsehserie „Fremde Heimat – Das Schicksal der Vertriebenen nach 1945“ (ARD, 2011), den Dreiteiler „Die Kinder der Flucht“ (Guido Knopp, ZDF, 2006), die fünfteilige Serie „Die große Flucht. Das Schicksal der Vertriebenen“ (Guido Knopp, ZDF, 2001) sowie die dreiteilige Dokumentation „Die Vertriebenen. Hitlers letzte Opfer“ (ARD, 2001) mit den entsprechenden Begleitbänden.

¹⁴ Beispielsweise „Wolfskinder“ von Rick Ostermann (Deutschland/Litauen 2013), „Die Gustloff“ (ZDF, 2008), „Die Flucht“ (ARD, 2007).

¹⁵ Etwa die Spiegel-Serie über Flucht und Vertreibung mit der dazugehörigen Buchpublikation: Aust, Stefan und Stephan Burgdorff (Hg.). *Die Flucht. Über die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten*. Stuttgart und München: DVA, 2002.

¹⁶ Beispiele für Ausstellungen sind: „In Bayern angekommen...“ Die Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen in Bayern (Wanderausstellung, 2000 bis 2004) sowie „Flucht, Vertreibung, Integration“ im Deutschen Historischen Museum Berlin (2006).

¹⁷ Exemplarisch: Barth, Steffen. *Flucht und Vertreibung. Deutschland am Ende des Zweiten Weltkriegs*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 2016. *Geschichte lernen* (2005). Heft 105: Flucht und Vertreibung.

I. ORAL HISTORY IN WISSENSCHAFT UND GESCHICHTS-DIDAKTIK

Der Begriff Oral History umreißt sowohl einen bestimmten Quellentyp, nämlich das Zeitzeugeninterview selbst, als auch eine Methode der historischen Forschung: die Vorbereitung, Durchführung, Aufbereitung und Interpretation eines Zeitzeugengesprächs.¹⁸ Die Ursprünge der Oral History gehen auf die US-amerikanische Zeitgeschichtsforschung der vierziger Jahre zurück. Verstärkt angewendet und theoretisch reflektiert wird die Methode seit den siebziger Jahren.¹⁹ Ihre Etablierung hängt vor allem mit dem zunehmenden Interesse an Sozial-, Alltags- und Kulturgeschichte zusammen. Oral History diene und dient dazu, Bereiche der Geschichte zu erforschen, die durch schriftliche Quellen wie Archivmaterialien oder Presseerzeugnisse gar nicht oder nur unzureichend dokumentiert sind, etwa das Alltagsleben verschiedener sozialer Schichten und Gruppen, die Arbeitswelt, Familienstrukturen, Mentalitäten oder Geschlechterverhältnisse.²⁰ Ohne dass der Begriff Oral History damals schon existierte, besteht bezeichnenderweise auch die in den fünfziger Jahren erstellte umfassende Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ostmitteleuropa zu einem Großteil aus Zeitzeugenberichten.²¹

¹⁸ Unter den zahlreichen Einführungen in die Oral History sei hier nur eine Auswahl genannt: Obertreis, Julia (Hg.). *Oral History – Basistexte*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012 [Basistexte Geschichte, Band 8]; Wierling, Dorothee. „Oral History“. In: Maurer, Michael (Hg.). *Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft*. Stuttgart: Reclam, 2003 [Aufriss der Historischen Wissenschaften, Bd. 7], 81-151; Ritchie, Donald A. *Doing Oral History. A Practical Guide*, Oxford: Oxford University Press, 2003 (2. Aufl.). Sommer, Barbara W. und Mary Kay Quinlan. *The Oral History Manual*. Walnut Creek: Altamira Press, 2002; Plato, Alexander von. „Zeitzeugen und die historische Zunft. Erinnerung, kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis in der qualitativen Geschichtswissenschaft – ein Problemaufriss.“ In: *BIOS* 13 (2000), 5-29; Breckner, Roswitha. „Von den Zeitzeugen zu den Biographen. Methoden der Erhebung und Auswertung lebensgeschichtlicher Interviews.“ In: Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.). *Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte: Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 1994, 199-222; Niethammer, Lutz. „Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History.“ In: Niethammer, Lutz und Alexander von Plato (Hg.). *„Wir kriegen jetzt andere Zeiten“*. Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern. Berlin und Bonn: Dietz, 1985, 392-445; Ders. (Hg.). *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis: die Praxis der „Oral History“*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985 (2. Aufl.); Thompson, Paul. *The Voice of the Past. Oral History*. Oxford: Oxford University Press, 2000 (3. Aufl., 1. Aufl. 1978).

¹⁹ Wierling, „Oral History“ (2003), 83ff; Niethammer, Lutz. „Oral History in den USA. Zur Entwicklung und Problematik diachroner Befragungen.“ In: *Archiv für Sozialgeschichte* 18 (1978), 457-501.

²⁰ Vgl. hierzu den aktuellen Sammelband von Andresen, Apel und Heinsohn, *Es gilt das gesprochene Wort*. Darin werden beispielsweise Oral-History-Projekte über Migrations- und Arbeiterbiografien beschrieben, über Jugend und Jugendbewegungen, über das Alltagsleben im Sozialismus, aber auch zur Wirkung von Fernsehdokumentationen und Online-Plattformen auf autobiografisches Erzählen.

²¹ Bundesministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte (Hg.). *Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ost-Mitteleuropa*, bearbeitet von Theodor Schieder in Verbindung mit Werner Conze et al. Großenbunte/Wolfenbüttel: Bundesministerium für Vertriebene, 1953-1962, 5 Bände.

Das Entstehen der Oral History als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft ist mit dem Ansatz einer „Geschichte von unten“ verknüpft, die versucht, Einblicke in die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Wertvorstellungen der historischen Subjekte zu gewinnen, um den Anteil des Individuums an politischen, gesellschaftlichen oder kulturellen Entwicklungen sichtbar zu machen. Von Anfang an diskutierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aber auch darüber, inwieweit Oral-History-Interviews es tatsächlich erlauben, der historischen Erfahrung eines Menschen auf die Spur zu kommen.²² Zeitzeuginnen und Zeitzeugen erzählen keinesfalls ihr „gelebtes Leben“, sondern versuchen, es im Rückblick zu ordnen, zu deuten und ihm einen Sinn zu verleihen. Dabei vergessen, verdrängen, beschönigen oder verklären sie. Gedächtniscodes erfahren ein Leben lang Modifizierungen, Transformationen und Neuinterpretationen.²³ Nachträglich gewonnene Informationen, Fernsehbilder oder Erzählungen anderer überformen persönliche Erinnerungen.²⁴ Die „Erfahrung“ stellt also immer eine nachträgliche Deutung des Geschehenen dar, die von der gegenwärtigen Situation und Perspektive des Erzählers bestimmt wird.²⁵ Auf Grundlage dieser Erkenntnis hat sich in der Oral-History-Forschung in den letzten Jahren eine Akzentverschiebung von der Erfahrungsgeschichte hin zu einer Auseinandersetzung mit Erinnerungsvorgängen vollzogen. Zum einen beschäftigen sich Historikerinnen und Historiker dabei mit dem Funktionieren von Gedächtnis und Erinnerung, wobei auch Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie zum Tragen kommen, zum anderen untersuchen sie, inwieweit Muster kollektiven Erinnerns individuelle Lebensgeschichten – mündliche wie schriftliche – beeinflussen.²⁶ Zudem fließen in die

²² Zum Erfahrungsbegriff insbesondere Scott, Joan W. „The Evidence of Experience.“ In: *Critical Inquiry* 17 (1991), 773-797.

²³ Dazu beispielsweise Welzer, Harald. *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München: Beck, 2002, hier vor allem 19-45; Rosenthal, Gabriele. „Die erzählte Lebensgeschichte als historisch-soziale Realität. Methodologische Implikationen für die Analyse biographischer Texte.“ In: *Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte*, 125-138, hier 132f.; Dies. *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main und New York: Campus-Verlag, 1995, hier insbesondere 41-69.

²⁴ Exemplarisch: Welzer, *Das kommunikative Gedächtnis*, 20. Zur Wirkung von Fernsehen und Internet auf die Wahrnehmung und Erinnerung von Zeitzeugen siehe Seegers, Lu. „Fernsehbilder und innere Bilder. Überlegungen zum Zusammenhang von Geschichtsfernsehen und biografischer Sinnstiftung.“ In: Andresen, Apel und Heinsohn, *Es gilt das gesprochene Wort*, 161-180; Keilbach, Judith. „Das Gedächtnis der Nation. Eine Online-Plattform, die Fernsehen ist.“ In: ebenda, 181-194.

²⁵ Rosenthal, „Die erzählte Lebensgeschichte als historisch-soziale Realität“, 130; Dies. *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte*, 70-98.

²⁶ Maßgebend waren hierfür vor allem die Arbeiten zum „kollektiven“ beziehungsweise „kulturellen Gedächtnis“ von Maurice Halbwachs und Jan Assmann sowie die durch Michel Foucault geprägte Diskursanalyse: Halbwachs, Maurice. *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985, 2. Aufl. (französische Erstausgabe: 1925); Ders. *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985, 2. Aufl. (französische Erstveröffentlichung: 1939); Assmann, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*.

Interpretation lebensgeschichtlicher Interviews Ansätze aus der Diskursanalyse ein.²⁷ Diskurse sind nach Michel Foucault übergeordnete Strukturen von Vorstellungen, Begriffen und Kategorien, die durch die symbolische Ordnung der Sprache konstituiert werden.²⁸ So kann beispielsweise analysiert werden, inwieweit die Wahrnehmung dessen, was als wahr anerkannt wird, durch Diskurse determiniert wird und welchen Regelungen, Beschränkungen oder Kontrollmechanismen der „Raum des Sagbaren“ unterliegt. Diskursanalytische Arbeiten gehen davon aus, dass der Mensch kein autonomes Subjekt ist, sondern in einem Netz von Diskursen verankert ist, in denen er erkennt, spricht und handelt.²⁹

Bei der Auswertung von Interviews versuchen Forscherinnen und Forscher daher, verschiedene Erinnerungsschichten voneinander zu unterscheiden: Erlebtes und Erzähltes, Wirklichkeit und Geschichtsdeutung.³⁰ Auf diese Weise wird nicht nur die Vergangenheit erforscht, sondern auch der Umgang der Menschen mit ihrer Geschichte.

Bei der Diskussion um den Wahrheitsgehalt von Lebenserinnerungen ist bisweilen aus dem Blickfeld geraten, dass sie trotz aller Lückenhaftigkeit und späteren Überformung wertvolle Quellen für Fakten sind. Damit sind weniger historische Ereignisse gemeint, sondern die Lebenswelten der Menschen³¹, etwa ihre Stellung in der Familie,

München: Beck, 2002 (4. Aufl., 1. Aufl. 1992); Ders. „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität.“ In: Ders. und Tonio Hölscher (Hg.). *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988, 9-19. Die hier skizzierten Forschungsansätze betreffen nicht nur mündlich überlieferte Erinnerungen, sondern auch schriftliche Erinnerungstexte wie Memoiren und Autobiografien.

²⁷ Hierzu insbesondere Jureit, Ulrike. *Erinnerungsmuster. Zur Methodik lebensgeschichtlicher Interviews mit Überlebenden der Konzentrations- und Vernichtungslager*. Hamburg: Ergebnisse-Verlag, 1999 [Forum Zeitgeschichte, Band 8], hier 76-80. Für einen Versuch, Ansätze aus der Erinnerungsforschung und Diskursanalyse miteinander zu verbinden: Stephan, *Von der Küche auf den Roten Platz*, hier insbesondere 59-71.

²⁸ Vergleiche etwa Foucault, Michel. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973, insbesondere 154-171. Für die mittlerweile umfangreiche Literatur zur Diskursanalyse in der Geschichtswissenschaft: Landwehr, Achim. *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse*. Tübingen: edition diskord, 2001; Sarasin, Philipp. *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.

²⁹ Foucault, Michel. *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003 (9. Aufl.), 9f. (Französische Erstausgabe 1971)

³⁰ Hierzu insbesondere die Arbeiten von Gabriele Rosenthal sowie Jureit, *Erinnerungsmuster*.

³¹ Für das Konzept der „Lebenswelt“ in der Geschichtswissenschaft: Vierhaus, Rudolf. „Die Rekonstruktion historischer Lebenswelten. Probleme moderner Kulturgeschichtsschreibung.“ In: Lehmann, Hartmut (Hg.). *Wege zu einer neuen Kulturgeschichte*. Göttingen: Wallstein, 1995. [Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft, Bd. 1], 7-28; Haumann, Heiko. „Geschichte, Lebenswelt, Sinn. Über die Interpretation von Selbstzeugnissen.“ In: Hilmer, Brigitte, Georg Lohmann und Tilo Wesche (Hg.). *Anfang und Grenzen des Sinns*. Weilerswist: Velbrück, 2006, 42-54; Ders. „Lebensweltlich orientierte Geschichtsschreibung in den Jüdischen Studien: Das Basler Beispiel.“ In: Hödl, Klaus (Hg.). *Jüdische Studien. Reflexionen zu Theorie und Praxis eines wissenschaftlichen Feldes*. Innsbruck: Studien Verlag, 2003. [Schriften des Centrums für Jüdische Studien, Bd. 4], 105-122. Im Konzept der Lebenswelt verbinden sich strukturanalytische Ansätze aus den Sozialwissenschaften mit phänomenologischen aus den Kulturwissenschaften. Die Lebenswelt stellt die Schnittstelle zwischen Mikro- und Makroebene her, sie umfasst die Verhältnisse, mit denen

ihre Bindungen und Beziehungen, ihr Bildungs- und Berufsweg, ihr Arbeitsalltag, ihre Freizeitgestaltung, ihre Positionierung innerhalb einer gesellschaftlichen Schicht oder Gruppe, ihre Wertvorstellungen, sozialen Netzwerke oder kulturellen Praktiken.

Was die Erhebungsmethoden anbelangt, besteht heute in der Oral-History-Forschung weitgehend Konsens darüber, dass lebensgeschichtlich angelegte „narrative Interviews“ den besten Einblick in die Gedankenwelt der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen gewähren.³² Selbst wenn nur ein bestimmtes Ereignis interessiert, umfasst das Interview die gesamte Lebensgeschichte, damit erkennbar wird, welcher Stellenwert dieser Begebenheit im Gesamtzusammenhang des Lebens zukommt und durch welche späteren Erlebnisse die Erinnerung beeinflusst sein könnte. Narrative Interviews gliedern sich – je nach Forschungsmeinung – in drei oder vier Phasen: Am Anfang steht eine Eingangserzählung, die den gesamten Lebensweg umfasst. Das heißt, es obliegt den Interviewten zu entscheiden, über welche Themen sie in welcher Reihenfolge sprechen, welche Protagonisten auftreten und welchen Umfang die Erzählung hat. Eingeleitet wird das Interview lediglich durch einen Erzählimpuls:

„Wir beschäftigen uns in unserem Projekt damit, wie Menschen aus dem Sudetenland, aus Schlesien und Ostpreußen ihre Flucht oder Vertreibung aus der Heimat erlebten und wie sie dann ein neues Leben in der Fremde begannen. Wir interessieren uns für Ihren ganzen Lebensweg und möchten Sie bitten, uns Ihre Geschichte zu erzählen, alles, was für Sie wichtig war. Lassen Sie sich so viel Zeit, wie Sie wollen.“

In der zweiten Phase folgen Präzisionsfragen zu erzählten Erlebnissen, etwa: „Sie erwähnten vorhin, dass Sie nach der Flucht auf einem Bauernhof in Niederbayern einquartiert wurden. Erzählen Sie bitte Näheres darüber!“ In der dritten Phase schließlich besteht Raum für vorbereitete (Wissens-)Fragen, die jedoch so formuliert sein sollten, dass sie zum Erzählen anregen, indem sie konkrete Szenen oder Erinnerungsbilder abrufen. Also nicht etwa: „Haben Sie als Flüchtling in der Bundesrepublik Diskriminierung erlebt?“, sondern: „Können Sie sich an Situationen erinnern, in denen Sie Anfeindungen

sich das Individuum auseinandersetzt, etwa materielle und ökonomische Bedingungen, Herrschaftsstrukturen und politische Ordnungen, Geschlechterbeziehungen, Rollenmuster, moralische Werte, Einstellungen, Normen, Sprachsysteme, kulturelle Codes oder symbolische Deutungen. In einer lebensweltlichen Untersuchung wird aufgezeigt, wie einzelne mit vorgefunden Strukturen interagieren, sie wahrnehmen, gestalten oder verändern. Dazu: Haumann, „Lebensweltlich orientierte Geschichtsschreibung“, 114f. Siehe auch Haumann, Heiko und Martin Schaffner. „Überlegungen zur Arbeit mit dem Kulturbegriff in den Geschichtswissenschaften.“ In: *uni nova. Mitteilungen der Universität Basel* 70 (1994), 18-21.

³² Entwickelt wurde die Methode des „narrativen Interviews“ in der Soziologie: Schütze, Fritz. „Biographieforschung und narratives Interview.“ In: *Neue Praxis* 3 (1987), 283-294. Für die Umsetzung in der Geschichtswissenschaft siehe insbesondere Rosenthal, *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte*, 186-207. Jureit, *Erinnerungsmuster*, 60-71. Breckner, „Von den Zeitzeugen zu den Biographen“, 203-210.

oder Benachteiligungen ausgesetzt waren? Erzählen Sie bitte!“³³ Demgegenüber verleiten Wieso-, Weshalb-, Warum-Fragen eher zu Argumentation und abstrakter Analyse, was das Gespräch von der persönlichen Ebene wegführt. Nach Alexander von Plato besteht dafür Raum in einer vierten Phase, in der er die Interviewpartner zur Auseinandersetzung, sogar zum Streiten ermuntern möchte.³⁴

Im „narrativen Interview“ wird zwar die Geschichtserzählung von den Erzählenden gegliedert, nichtsdestotrotz hängen Form und Gestalt des Erzähltextes sowie die Auswahl der präsentierten Themen in hohem Maße von den Erwartungen der Zuhörer ab. Die Rolle der Interviewer, ihre eigenen Erfahrungen und Prägungen, die Kommunikationssituation sowie die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern sollten deshalb ebenfalls in die Interpretation eines Interviewtextes mit einfließen.³⁵

Im Geschichtsunterricht kann es selbstredend nicht darum gehen, Interviews mit derselben ausgefeilten Methodik zu führen und auszuwerten wie in der Wissenschaft. Gleichwohl erscheint es mir wichtig, sich mit wissenschaftlichen Ansätzen auseinanderzusetzen, um sich den Mehrwert, aber auch die Grenzen der Oral History für den Schulunterricht bewusst zu machen.

Für den Einsatz von Zeitzeugen im Geschichtsunterricht spricht zunächst einmal die Chance, Schülerinnen und Schüler zur Beschäftigung mit (Zeit-) Geschichte zu motivieren: Über jemanden, der „dabei“ war, bekommt das historische Geschehen einen Gegenwartsbezug³⁶. Die persönlichen Erlebnisse, Gedanken und Gefühle der Befragten ermöglichen Jugendlichen einen emotionaleren Zugang zur Geschichte als schriftliche Quellen oder Darstellungstexte. Allerdings macht gerade die „Aura der Authentizität“ den Zeitzeugen zur „autoritativen Beglaubigungsinstanz“³⁷ für die erzählte Geschichte und birgt damit das Risiko, dass junge Menschen Zeitzeugen für die „besseren Historiker“³⁸ halten. Daher ist die sorgfältige Vor- und Nachbereitung einer

³³ Vergleiche beispielsweise Rosenthal, *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte*, 202-207.

³⁴ Von Plato, „Zeitzeugen und die historische Zukunft“, 21-23.

³⁵ Stephan, „Erinnertes Leben“, 16-18.

³⁶ Dehne, „Zeitzeugenbefragung im Unterricht“, 441. Gerhard Henke-Bockschatz. „Oral History im Geschichtsunterricht.“ In: *Geschichte lernen* 13 (2000), Heft 76: Oral History, 18-24, hier 19. Siehe auch Bertram, *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht*, 27, die hier darauf verweist, dass Zeitzeugen für die Schüler „Brücken zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ schlagen können.

³⁷ Sabrow, Martin. „Der Zeitzeuge als Wanderer zwischen zwei Welten.“ In: Sabrow, Martin und Norbert Frei (Hg.). *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*. Göttingen: Wallstein, 2012, 13-32, hier 23 und 27.

³⁸ Sauer, Michael. *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber: Friedrich Verlag, 2006, 238. Für eine Bestätigung dieser Annahme siehe Bertram, *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht*, 28 und 116-124.

Zeitzeugenbefragung im Rahmen des Unterrichts vonnöten. Dann aber kann Oral History äußerst förderlich für viele Aspekte des historischen Lernens sein:

Zeitzeugeninterviews verlangen von Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Eigenaktivität, sprechen ihren Forschergeist an.³⁹ Je nach Zuschnitt des Projekts begeben sich die Jugendlichen auf die Suche nach geeigneten Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, interviewen sie und bereiten die Gespräche auf. Aber auch von Lehrern organisierte Befragungen im Klassenraum leben von der aktiven Beteiligung und dem Engagement der Schülerinnen und Schüler, von ihrer Neugier, ihren Fragen, ihrem Erkenntnisinteresse, ihrer Bewertung.

Darüber hinaus kann der Einsatz von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Unterricht didaktische Funktionen erfüllen, die durchaus mit Ansätzen aus der Wissenschaft kompatibel sind: So wie es für Historikerinnen und Historiker eine Triebfeder ist, mittels Oral History „Geschichte von unten“ zu betrachten, können Schülerinnen und Schüler durch Zeitzeugenberichte erfahren, welche Auswirkungen historische Ereignisse, politische Entscheidungen oder gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf das Schicksal einzelner Menschen haben, und wie umgekehrt Individuen Geschichte „machen“, indem sie sich mit den gegebenen Strukturen auseinandersetzen, sie sich aneignen, sie mitgestalten oder sich ihnen widersetzen. Im Sinne einer Multiperspektivität des Geschichtsunterrichts eignet sich Oral History besonders gut, um – unter Hinzuziehung weiterer Materialien – verschiedene Sichtweisen auf geschichtliche Entwicklungen zu vermitteln.⁴⁰

Ferner sensibilisieren Zeitzeugeninterviews Schülerinnen und Schüler für eine kritische Auseinandersetzung mit historischen Quellen. Wie die wissenschaftliche Diskussion um Oral History zeigt, sind Interviews besonders vielschichtige und vieldeutige Texte. Wenn auch im Unterricht nicht dieselben Möglichkeiten wie in Forschungsprojekten bestehen, ein Zeitzeugengespräch in den historischen Zusammenhang einzubetten, können Schülerinnen und Schüler dennoch Fakten nachrecherchieren und Aussagen aus Interviews mit anderen Quellen oder Sachtexten vergleichen, um zu überprüfen, inwieweit individuelle Erinnerungen und subjektive Deutungen repräsentativ sind für die Erfahrung einer sozialen Gruppe oder Generation.

³⁹ Henke-Bockschatz, „Oral History im Geschichtsunterricht“. In: *Geschichte lernen*, 19.

⁴⁰ Daher halte ich Brigitte Dehnes Unterscheidung der Begriffe „Oral History“ und „Zeitzeugenbefragung“ für etwas künstlich. Ihrer Meinung nach wird Oral History allein im wissenschaftlichen Kontext praktiziert, wohingegen im Unterricht eher Zeitzeugenbefragungen stattfinden. Siehe Dehne, „Zeitzeugenbefragung im Unterricht“, 440f. Ich verwende die beiden Begriffe in der vorliegenden Arbeit synonym.

Gerade die Subjektivität eines Zeitzeugenberichts kann Schülern die grundlegende Erkenntnis vermitteln, dass jede Quelle eine eigene Perspektive widerspiegelt und nur einen Ausschnitt aus der Realität erfasst.⁴¹ Perspektivität ist aber nicht nur charakteristisch für die Quellen selbst. „Gerade im Zeitzeugeninterview wirkt der Rezipient munter an der Entstehung des Geschichtsbildes mit: durch sein Erkenntnisinteresse, seine Fragestellungen [...], vor allem aber durch seinen Anteil am Kommunikationsprozess.“⁴² Ein Zeitzeugeninterview ist eine Quelle – und wohl die einzige dieser Art –, die unter maßgeblicher Beteiligung der Forschenden erzeugt wird.⁴³ Dieser besondere Umstand verhilft dazu, Schülern deutlich zu machen, wie Geschichte „entsteht“, dass sie nicht einfach „da“ ist, sondern dass unsere eigenen Interessen und Fragen das Bild prägen, das wir uns von der Vergangenheit machen.⁴⁴

Und schließlich lohnt sich der Einsatz von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Unterricht, weil sie einzigartige Geschichten erzählen können. Wie oben dargestellt, sind Zeitzeugengespräche Quellen für Begebenheiten, die oftmals in anderen Zeugnissen weniger oder gar nicht dokumentiert sind. Darüber hinaus erleichtern die Emotionalität und Lebendigkeit der Erzählung das historische Lernen, sowohl über den Gegenstand der Befragung als auch über den Umgang der Menschen mit ihrer Vergangenheit.

⁴¹ Siehe Koerber, Rolf. „Wie man Zeitzeugen auswählt und mit ihnen umgeht.“ In: *Geschichte lernen* 13 (2000), Heft 76: Oral History, 25-28, hier 27. In diesem Sinne betonen auch *Oral Historians* schon seit längerem, dass Perspektivität und Subjektivität keine alleinigen Merkmale von Zeitzeugenberichten sind und die methodischen Probleme bei ihrer Auswertung denen der üblichen Quellenkritik gleichen. Siehe beispielsweise Grele, Ronald J. „Ziellose Bewegung. Methodologische und theoretische Probleme der Oral History.“ In: Niethammer, *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis*, 143-161, hier 146.

⁴² Dittmer, Lothar. „’Außerdem hatten wir uns einen ‚Modell-Vertriebenen‘ vorgestellt‘. Erfahrungen aus dem Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte.“ In: *Geschichte lernen* 13 (2000), Heft 76: Oral History, 4-9, hier 5. Siehe auch Dehne, „Zeitzeugenbefragung im Unterricht“, 441 und 450.

⁴³ Siehe Vorländer, Herwart. „Mündliches Erfahren von Geschichte.“ In: Ders. (Hg.) *Oral History. Mündlich erfragte Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1990, 7-28, hier 20.

⁴⁴ Siehe hierzu auch den Abschnitt „Interview“ oder „Gespräch“? Zur Form der Befragung“ im Kapitel II und die fünfte Stunde der Unterrichtsreihe im Kapitel III.

II. DIDAKTISCHE, PÄDAGOGISCHE UND METHODISCHE VORÜBERLEGUNGEN

Welcher Gesprächsrahmen eignet sich für eine Zeitzeugenbefragung im Rahmen des Geschichtsunterrichts? Wie lassen sich Zeitzeuginnen und Zeitzeugen auffinden und nach welchen Kriterien werden sie ausgewählt? Finden die Interviews bei den Befragten zu Hause statt oder laden wir sie ins Klassenzimmer ein? Wie bereiten sich Schülerinnen und Schüler auf Zeitzeugengespräche vor? In welcher Form werden Gespräche aufgezeichnet und dokumentiert? Welche Aufgaben können zur Auswertung gestellt werden? In diesem Kapitel geht es um das *Setting* der Zeitzeugenbefragung: um die Vor- und Nachteile verschiedener Gesprächsrahmen beziehungsweise Gesprächsformen sowie die Vorbereitung, Quellensicherung, Dokumentation und Auswertung von Interviews.

Gesprächsrahmen

Gehen die Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen zu den Zeitzeugen nach Hause, oder findet das Gespräch im Plenum im Klassenzimmer statt? Erstere Form der Befragung hat den Vorteil, dass die Jugendlichen sehr selbständig arbeiten und außerdem das persönliche Umfeld ihrer Gesprächspartner mitsamt ihren Erinnerungsobjekten wie Fotos, Dokumenten oder Gegenständen kennen lernen.⁴⁵ Präsentieren die Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse im Unterricht, erlaubt die Vielzahl der geführten Interviews einen differenzierten Blick auf das Thema. Allerdings ist dieses Vorgehen sehr zeitintensiv. Zudem besteht die Gefahr, dass gerade jüngere Schülerinnen und Schüler bei hochemotionalen, konfliktbeladenen Themen, zu denen auch Flucht und Vertreibung zählen, mit starken Gefühlsäußerungen der Zeitzeugen überfordert sind oder sich von ihren Gesprächspartnern und deren Positionen vereinnahmen lassen.

Daher bevorzuge ich es, Zeitzeugen und Zeitzeuginnen in die Schule einzuladen und im Plenum zu befragen. Zwar ist die Atmosphäre im Klassenraum unpersönlicher, aber dafür kann die Lehrkraft helfen, wenn das Gespräch stockt, oder im Nachgang Ansichten der Zeitzeugen problematisieren. Ferner ist es mir wichtig, mit den Schülerinnen und Schülern darüber zu sprechen, welche Reaktionen emotional belastende Erlebnisse aus den Erzählungen bei ihnen hervorrufen. Gute Erfahrungen habe ich auch damit gemacht, die Zeitzeugengespräche noch am selben Tag

⁴⁵ Siehe Dehne, „Zeitzeugenbefragung im Unterricht“, 446.

nachzubereiten und auszuwerten, wenn möglich, im Rahmen eines Projekttags oder mehrerer Schulstunden am Stück.

Auswahl der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, Herkunftsregionen

Bei einem so viel diskutierten Thema wie Flucht und Vertreibung ziehe ich es vor, als Lehrerin selbst nach geeigneten Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zu suchen. Auch der Einladung von Großeltern oder anderen Verwandten der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht stehe ich skeptisch gegenüber, denn hier besteht die Gefahr, dass sich die Jugendlichen zu sehr mit ihnen identifizieren, statt eine kritische Distanz aufzubauen.⁴⁶

Für mein Zeitzeugenprojekt sind die ersten Anlaufstellen Institutionen und Vertretungen der „Heimatvertriebenen“, die teilweise auch Zeitzeugenlisten veröffentlichen.⁴⁷ Nach Möglichkeit versuche ich, Zeitzeugen aus zwei verschiedenen Herkunftsregionen zu gewinnen, vorzugsweise aus Ostpreußen und dem Sudetenland. Ostpreußen ist das idealtypische Beispiel für die Flucht der deutschen Bevölkerung mit dem Einmarsch der Roten Armee im Winter 1944/45, verknüpft mit zahlreichen Erinnerungsbildern aus Medien und Literatur, etwa dem Weg über das Eis des zugefrorenen Frischen Haffs oder dem Untergang der *Wilhelm Gustloff*. Demgegenüber kam es in Böhmen und Mähren mit der Besetzung durch sowjetische Truppen zu keiner Massenflucht, sondern zunächst zu „wildem“ Vertreibungen im Frühjahr und Frühsommer 1945, dann ab Januar 1946 zur staatlich organisierten planmäßigen Aussiedlung.⁴⁸ Daher können anhand dieser beiden Beispiele Unterschiede zwischen Flucht- und Vertreibungserfahrungen deutlich gemacht werden, aber auch Gemeinsamkeiten wie zum Beispiel Probleme bei der Aufnahme und Integration.

Im Vorfeld der Gespräche mache ich mir durch längere Telefonate oder persönliche Besuche ein möglichst genaues Bild vom Lebenslauf der Befragten, informiere sie über die Klassen sowie den geplanten Ablauf des Projektes. Wichtig ist mir, dass es sich nicht um „Profizeitzeugen“ handelt, die schon ein Dutzend Mal vor Schulklassen oder im Fernsehen aufgetreten sind, sondern Menschen, die ihre Lebensgeschichten noch „frisch“ mit einer gewissen Spontaneität erzählen.⁴⁹

⁴⁶ Hierzu Koerber, „Wie man Zeitzeugen auswählt“, 25.

⁴⁷ Exemplarisch: <http://www.oestlichenachbarn.bayern.de/wett02/Zeitzeugenliste.pdf> (Zugriff am 24.2.2018).

⁴⁸ Für den konkreten Ablauf der Aussiedlung, die oft alles andere als „planmäßig“ war, siehe Kapitel III.2.

⁴⁹ Zum „Profizeitzeugen“ Koerber, „Wie man Zeitzeugen auswählt“, 25. Ferner von Plato, „Chancen und Gefahren“, der in dem Beitrag auch darauf eingeht, dass professionalisierte Zeitzeugen mit Hilfe von „Zeitzeugenbörsen“ oftmals nach bestimmten Kriterien ausgewählt und somit funktionalisiert

„Interview“ oder „Gespräch“? Zur Form der Befragung

Stellen die Schülerinnen und Schüler vorbereitete Fragen zum Unterrichtsthema? Oder stehen die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen mit ihrer ganzen Lebensgeschichte und Persönlichkeit im Vordergrund der Begegnung? Wie im ersten Kapitel dargestellt, entscheidet die Form der Befragung mit über den Inhalt der erzeugten Quelle, weshalb die Oral-History-Forschung vorwiegend mit narrativen Interviews arbeitet, die den Befragten Raum zum freien Erzählen lassen. In ihrer Reinform würde diese Erhebungsmethode den schulischen Rahmen sprengen. Elemente davon lassen sich aber sehr wohl umsetzen: Die Zeitzeugen oder Zeitzeuginnen erzählen zu Beginn des Gesprächs ihren gesamten Werdegang, nicht nur ihre Erinnerungen an Flucht und Vertreibung. Für den anschließenden Frageteil können mit den Schülerinnen und Schülern in Rollenspielen offene Gesprächstechniken eingeübt werden, um den Zeitzeugen größtmögliche Gestaltungsfreiheit zu gewähren.⁵⁰ Ob man diese Gesprächsform nun „Interview“, „Zeitzeugengespräch“ oder „Befragung“ nennt, ist meines Erachtens zweitrangig. Ich verwende die Begriffe hier synonym.

Die Gesprächsführung liegt bei der Klasse. Als Lehrkraft beschränke ich mich weitgehend auf eine Moderatorenrolle. Merke ich allerdings, dass Zeitzeugen mit ihren Erzählungen bei den Schülerinnen und Schülern heftige emotionale Reaktionen hervorrufen oder diese in ihrem Werturteil stark beeinflussen, greife ich in das Gespräch ein.⁵¹ Wenn an einem Vormittag zwei Gespräche stattfinden, teile ich die Klasse in zwei Großgruppen auf, von denen je eine die Verantwortung für ein Gespräch übernimmt. Für jedes Gespräch wird zuvor ein Interviewleitfaden erarbeitet, denn selbst bei einer offenen Form der Gesprächsführung sind schriftlich fixierte Leitfragen hilfreich. Sie dienen dazu, das eigene Erkenntnisinteresse zu formulieren und bieten Orientierung im Laufe des Gesprächs.⁵²

werden oder der bloßen Illustration dienen. Dabei kämen die eigentlichen Stärken der Oral History nicht zum Ausdruck, nämlich die Herausarbeitung von Brüchen in Lebensgeschichten, von Deutungskonflikten, persönlicher Sinnstiftung oder der Neubewertung eines Erlebnisses aufgrund späterer Erfahrungen.

⁵⁰ Siehe hierzu die fünfte Stunde der im Kapitel III beschriebenen Unterrichtsreihe.

⁵¹ Siehe den Abschnitt „Gesprächsrahmen“ in diesem Kapitel.

⁵² Exemplarisch: Horst, Uwe. „Die Entwicklung eines Interviewleitfadens. Das Projekt ‚Jugend und Nachkriegszeit‘.“ In: *Geschichte lernen* 13 (2000), Heft 76: Oral History, 38-42, hier insbesondere 41f. Zur Ausarbeitung des Interviewleitfadens siehe die Stunden 1-3 der Unterrichtsreihe im Kapitel III.

Inhaltliche und methodische Vorbereitung

In meinen Zeitzeugen-Projekten nehmen inhaltliche und methodische Vorbereitung jeweils ungefähr den gleichen Zeitraum ein. Zunächst erarbeitete ich mit den Schülerinnen und Schülern die wichtigsten Fakten, damit sie mit den Informationen ihrer Gesprächspartnerinnen und -partner souverän und sachverständig umgehen können.⁵³ Zugleich ist Ziel der inhaltlichen Vorbereitung, den möglichen „Mehrwert“ an Erkenntnis durch die Zeitzeugeninterviews zu reflektieren und dem Risiko entgegenzuwirken, dass Schülerinnen und Schüler allen Erinnerungen und Deutungen der Zeitzeugen uneingeschränkt Glauben schenken. Daher geht die Erarbeitung der Ereignisgeschichte Hand in Hand mit der Erstellung eines Interviewleitfadens.⁵⁴ Die methodische Vorbereitung zielt sowohl auf die Arbeit mit Zeitzeugeninterviews als historische Quellen ab als auch auf das Erlernen von Techniken der Gesprächsführung.⁵⁵

Sicherung der Quellen, Auswertung und Dokumentation

Für wissenschaftliche Zwecke ist es unverzichtbar, Oral-History-Interviews auf Tonträger oder mit der Videokamera aufzuzeichnen und dann Wort für Wort zu transkribieren. Im Vorfeld der Befragung sollte auch mit den Zeitzeugen und Zeitzeuginnen im Detail geklärt werden, in welchem Rahmen und in welcher Form – anonymisiert oder mit Klarnamen – die Aufzeichnungen und Transkripte verwendet werden dürfen, etwa für eine Forschungsarbeit, eine Ausstellung, einen Dokumentarfilm oder eine Online-Datenbank. In der Regel unterzeichnen die Interviewpartner Einverständniserklärungen, die Auskunft darüber geben, wie das Interview genutzt, wo es archiviert oder publiziert wird. Zur besseren Handhabbarkeit für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, für dokumentarische Zwecke oder Bildungsarbeit beinhalten Einverständniserklärungen oftmals die Erlaubnis, mit dem gesamten Text arbeiten zu dürfen, ohne einzelne Passagen nochmals zur Freigabe vorzulegen.⁵⁶

⁵³ Dehne, „Zeitzeugenbefragung im Unterricht“, 446.

⁵⁴ Zudem liegt der Vorteil eines solchen Vorgehens darin, dass die Fragen schon im Hinblick auf mögliche Antworten geprüft werden können. Siehe auch Dehne, „Zeitzeugenbefragung im Unterricht“, 447.

⁵⁵ Siehe insbesondere die Beschreibung der vierten und fünften Unterrichtseinheit in Kapitel III.

⁵⁶ Ritchie stellt Formulare dafür für den US-amerikanischen Kontext bereit: Ritchie, *Doing Oral History*, 256-259. Ein Beispiel für eine Einwilligungserklärung für die Schule findet sich in der Handreichung „Oral History-Projekte in der Schule. Unterlagen für den Unterricht“ auf dem Oral-History-Portal der Deutschschweiz: http://oralhistory.ch/web/images/inhalte/Dossier_OralHistory.pdf (erschieden 2014, Zugriff am 5.3.2018).

Wenn die Zeitzeugengespräche im Schulunterricht ausschließlich für die Diskussion und Auswertung innerhalb der Klasse bestimmt sind, ist meiner Einschätzung nach keine schriftliche Einwilligung nötig, aber unbedingt dann, wenn Fotos aus dem Projekt auf der Homepage der Schule erscheinen oder wenn in der Schülerzeitung oder im Jahresbericht aus Zeitzeugengesprächen zitiert wird. In jedem Fall muss die Zeitzeugin/der Zeitzeuge der Aufzeichnung des Gesprächs explizit zustimmen und darüber im Bilde sein, welchem Zweck das Interview dient.

Was die Verschriftlichung der Quellen anbelangt, so erscheint die langwierige und mühevoll Transkription eines Gesprächs im Rahmen eines Schülerprojekts unrealistisch und auch nicht zweckdienlich.⁵⁷ Um sich bei der Nachbereitung besonders aufschlussreiche Textpassagen noch einmal genauer anzuschauen und die Eigenarten mündlich überlieferter Quellen zu verdeutlichen, lasse ich die Gespräche – nach Zustimmung der Zeitzeugen – entweder als Videomittschnitt oder auf Tonträger aufzeichnen. Die Verschriftlichung und Interpretation einer Schlüsselstelle des Gesprächs ist bei der Auswertung dann Aufgabe einer Arbeitsgruppe. Den Schülerinnen und Schülern sollte allerdings bewusst sein, dass beim Transkribieren metasprachliche Informationen verloren gehen, selbst wenn Gestik, Mimik, Stocken, Essen, Trinken, Rauchen, Lachen oder Weinen festgehalten werden. Auch beinhaltet das Transkript bereits unsere Interpretation, etwa durch die Entscheidung für eine bestimmte Interpunktion. Damit sich das getippte Interview der gesprochenen Sprache zumindest annähert, sollten die Schülerinnen und Schüler versuchen, das Gesagte ohne Redigieren und Glätten, mit allen „Ähms“ und „Hms“, unvollständigen Sätzen, umgangssprachlichen Ausdrücken und dialektalen Färbungen wiederzugeben und dabei die in der Wissenschaft gültigen Transkriptionsregeln beachten.⁵⁸

Finden im Rahmen eines Projekts mehrere Zeitzeugengespräche statt, so teile ich die Klasse in Großgruppen auf, die jeweils für die Vorbereitung, Befragung und Nachbereitung eines Gesprächs zuständig sind. Die eigentliche Auswertung erfolgt in Kleingruppen von zwei bis vier Personen, die vorher unterschiedliche Arbeitsaufträge erhalten. Beispielsweise können folgende Aufgaben gestellt werden:⁵⁹

⁵⁷ Dazu auch: Henke-Bockschatz, Gerhard. „Frage- und Dokumentationstechnik.“ In: *Geschichte lernen* 13 (2000), Heft 76: Oral History, 32f.

⁵⁸ Zur Transkription von Interviews beispielweise Breckner, „Von den Zeitzeugen zu den Biographen“, 110f. (für die Transkriptionszeichen Anm. 30); Wierling, „Oral History“ (2003), 125-127 und Anhang 6c.

⁵⁹ Beispiel für Arbeitsaufträge finden sich im Anhang 6c.

1. Erstellung eines Lebenslaufs der Zeitzeugin/des Zeitzeugen und Nachzeichnung des Lebenswegs auf einer Landkarte
2. Wörtliche Transkription einer Schlüsselstelle aus dem Interview durch eine oder mehrere Gruppen, Begründung der Wahl der Textstelle und ihre Interpretation
3. Genaue Analyse jeweils einer Lebensphase der Zeitzeugin/des Zeitzeugen: Herausarbeitung der wichtigsten persönlichen Erlebnisse sowie der historischen Ereignisse, auf die im Interview Bezug genommen wird. Nachrecherchieren der Fakten und Darstellung ihrer Bewertung durch die Zeitzeugen

Mit diesem Vorgehen sind unterschiedliche Zielsetzungen verbunden: Die Erstellung des Lebenslaufs (erste Aufgabe) verdeutlicht, welchen Stellenwert die Erfahrung von Flucht oder Vertreibung in der Biografie des Zeitzeugen/der Zeitzeugin hatte. Die Nachzeichnung des Lebenswegs auf einer Landkarte dient der geografischen Verortung des Geschehens. Mit der Auswahl einer besonders aufschlussreichen Textpassage und ihrer wörtlichen Transkription (zweite Aufgabe) sollen die Schülerinnen und Schüler für die Besonderheiten einer mündlich überlieferten Quelle sensibilisiert werden und ferner überlegen, welche Erkenntnisse über den Gegenstand oder die Person sich insbesondere aus dieser Textstelle ziehen lassen. Die dritte Aufgabe ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, den Unterschied zwischen dem damaligen Erlebnis oder Ereignis und der heutigen Deutung durch die Zeitzeugen zu erkennen.

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden nach der Präsentation schriftlich in einem kleinen Projektheft zusammengefasst.

III. DAS PROJEKT

Exemplarischer Projektplan

Die Unterrichtsreihe kann beispielsweise auf sieben Stunden à 45 Minuten und einen Projekttag aufgeteilt werden. Bei der folgenden Gliederung und zwei Geschichtsstunden pro Woche erstreckt sie sich über insgesamt dreieinhalb oder vier Wochen.

Unterrichtseinheit	Unterrichtsstoff
Erste Stunde	Thematische Einführung I: Flucht und Vertreibung der Deutschen aus Ostpreußen, Pommern, Schlesien Erarbeiten von Fragen für das Zeitzeugeninterview
Zweite Stunde	Thematische Einführung II: Die Vertreibung der Deutschen aus dem Sudetenland Erarbeiten von Fragen für das Zeitzeugeninterview
Dritte Stunde	Thematische Einführung III: Aufnahme und Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen in die (westlichen) Besatzungszonen und die Bundesrepublik Deutschland Abschließende Arbeit am Interviewleitfaden
Vierte Stunde	Einführung in die Oral History I: Zeitzeugeninterviews als historische Quellen Organisatorisches: Praktische Vorbereitung der Zeitzeugenbefragung, Ausgabe der Arbeitsaufträge
Fünfte Stunde	Einführung in die Oral History II: Techniken der Gesprächsführung
Projekttag	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gespräch mit einer Zeitzeugin aus dem Sudetenland (eine Doppelstunde) 2. Gespräch mit einem Zeitzeugen aus Ostpreußen (eine Doppelstunde) 3. Kurze Blitzlichttrunde mit ersten Eindrücken von den Gesprächen 4. Anschließend etwa drei Schulstunden Gruppenarbeiten in der Schulbibliothek: <ul style="list-style-type: none"> • Auswertung der Interviews anhand von Arbeitsaufträgen • Ausarbeitung kurzer Präsentationen <p>Hilfsmittel: Diktiergerät, PCs mit Internetzugang, Handapparat</p>
Sechste Stunde	Präsentation der Ergebnisse I
Siebte Stunde	Präsentation der Ergebnisse II Abschließende Bewertung

1. Stunde: Flucht und Vertreibung der Deutschen aus Ostpreußen, Pommern und Schlesien

Stundenverlauf

Unterrichtsphase	Lerninhalt	Unterrichtsform	Medium
Einstieg	Betrachtung zweier Fotografien: 1. ein Flüchtlingstreck auf dem zugefrorenen Frischen Haff, 2. Flüchtlinge aus Schlesien auf Zwischenstation in Dresden	LSG ⁶⁰	Fotos (→ Anhang 1a)
Themenstellung	Flucht und Vertreibung der Deutschen aus Ostpreußen, Pommern, Schlesien		TA
Information und Erarbeitung 1	Karte: Deutschsprachige Siedlungsgebiete in Mittel- und Osteuropa 1937 Einordnung des Themas in den historischen Kontext: Zweiter Weltkrieg, deutsche Besatzungspolitik in Polen und der Sowjetunion (Wiederholung)	SV, LSG LSG	Karte (→ Anhang 1b)
Information und Erarbeitung 2	Karte: Vordringen der Roten Armee 1944/45 Hintergründe der Flucht, Fluchtwege, Begleitumstände Beginn der Vertreibungen, Konferenzen von Jalta und Potsdam, Bevölkerungstransfers (Wiederholung)	LSG mit Ergänzungen im LV	Karte (→ Anhang 1b)
Ergebnissicherung	Austeilen eines Handouts mit den wichtigsten Fakten		Handout (→ Anhang 1c)
Erarbeitung 3	Erarbeitung von möglichen Fragen an den Zeitzeugen aus Ostpreußen	GA	Karteikarten, Filzstifte
Ergebnissicherung	Vorstellung der Ergebnisse der Gruppenarbeit, Kategorisierung der Fragen, Fixieren der Karteikarten an der Wand	SV Off. UG	Karteikarten, Wand, Klebestreifen (→ Anhang 6a)
HA	Wiederholung und Beantwortung der Frage: „Was ist der Unterschied zwischen Flucht, ‚wilden Vertreibungen‘ und planmäßigen Umsiedlungen?“		Handout

⁶⁰ Für die Erläuterung der Abkürzungen siehe das Abkürzungsverzeichnis im Anhang auf S.58.

Das Stundenthema – Ereignisübersicht

Auslöser für die Bevölkerungsbewegungen 1944 bis 1949 waren der vom nationalsozialistischen Regime entfesselte Weltkrieg und die deutsche Besatzungs- und Vernichtungspolitik im östlichen Europa. Einen unmittelbaren Vorläufer hatte die Zwangsmigration der Deutschen in den Umsiedlungsprojekten der Nationalsozialisten.⁶¹ Vertreibungen, Zwangsumsiedlungen und größere Fluchtbewegungen kennzeichneten aber bereits die europäische Geschichte von den Balkankriegen 1912/13 bis in die 1920er Jahre.⁶² Sie hängen ursächlich mit der Idee des ethnisch homogenen Nationalstaates sowie den Nationalitätenkonflikten in ethnisch gemischten Regionen zusammen.⁶³ Bezüglich der Deutschen aus den Gebieten östlich von Oder und Neiße kann man typologisch drei Phasen der Bevölkerungsverschiebung unterscheiden: die Flucht vor der Roten Armee im Winter 1944/45, die Phase der „wildten Vertreibungen“ im Frühjahr/Sommer 1945 vor der Potsdamer Konferenz und die Phase der planmäßigen Ausiedlung ab Anfang 1946.⁶⁴

Ausgelöst wurde die Massenflucht durch den Einmarsch der Roten Armee in Ostpreußen im Herbst 1944 und den ersten Nachrichten von Massenerschießungen und Vergewaltigungen, die durch das Propagandaministerium unter Joseph Goebbels zur Stärkung des Widerstandswillens der Zivilbevölkerung entsprechend ausgeschlachtet wurden, etwa das Schicksal des Orts Nemmersdorf.⁶⁵ Die Ursachen für das Vorgehen der Roten Armee gegen die deutsche Zivilbevölkerung sind umstritten. Eine Rolle spielten sicherlich Racheaufrufe der sowjetischen Propaganda, beispielsweise durch Ilja Ehrenburg⁶⁶, aber auch das Schaffen von Tatsachen hinsichtlich der geplanten „West-

⁶¹ Exemplarisch: Kraft, Claudia. „Vertreibungen und Umsiedlungen in, aus und nach Polen. Kontexte aufzeigen.“ In: *Geschichte lernen* 19 (2005), Heft 105: Flucht und Vertreibung, 31-37.

⁶² Für einen Überblick: Altena, Thorsten. „Flucht und Vertreibung im zwanzigsten Jahrhundert.“ In: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hg.). *Flucht und Vertreibung. Handreichung für den Unterricht*. Düsseldorf: Landeszentrale für politische Bildung, 2010, 4-19. Online veröffentlicht unter <https://www.politische-bildung.nrw.de/imperia/md/content/pdf-publikationen/28.pdf> (Zugriff am 5.3.2018).

⁶³ Siehe beispielsweise Lemberg, Hans. „Mehr als eine Völkerwanderung. Eine Einführung.“ In: K. Erik Franzen, *Die Vertriebenen. Hitlers letzte Opfer*. Mit einer Einführung von Hans Lemberg. München: Propyläen, 2001, 12-33, hier insbesondere 13-17. Grundlegend: Norman M. Naimark. *Flammender Hass. Ethnische Säuberungen im 20. Jahrhundert*. München: Beck, 2004.

⁶⁴ Lemberg, „Mehr als eine Völkerwanderung“, 19f.

⁶⁵ Siehe dazu auch das Handout der Stunde im Anhang 1c. Stellvertretend für die zahlreichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen: Zeidler, Manfred. „Flucht und Vertreibung der Deutschen aus Ostpreußen, Westpreußen, Danzig, dem Warthegau und Hinterpommern.“ In: Surminski, Arno (Hg.). *Flucht und Vertreibung. Europa zwischen 1939 und 1948*. Hamburg: Ellert & Richter, 2004, 66-99.

⁶⁶ Ilja Ehrenburg (korrekte Transkription des Kyrillischen: Il'ja Ėrenburg), 1891-1964, war ein russisch-sowjetischer Schriftsteller und Journalist. Bekannt wurde er als Kriegsberichterstatter in beiden Weltkriegen und dem Spanischen Bürgerkrieg sowie als Autor von Romanen und Erzählungen, darunter die Novelle *Tauwetter*, die einer ganzen Epoche ihren Namen gab. Im Zweiten Weltkrieg

verschiebung“ Polens, ferner innenpolitische Gründe, die Psychologie des Krieges und die Verfassung der Truppe.⁶⁷ Wie historische Forschungen zeigen, verhinderten nicht nur die nationalsozialistische Regierung und Verwaltung, sondern auch die Wehrmachtführung eine rechtzeitige Evakuierung der Zivilbevölkerung.⁶⁸ Besonders prekär war die Lage in Ostpreußen, das durch die Zangenbewegung der sowjetischen Truppen vom Reich abgeschnitten wurde, weshalb vielen Flüchtenden nur noch der gefährliche Weg über die Ostsee blieb.

Parallel zur Eroberung der deutschen Ostgebiete durch die Rote Armee begannen Stellen der neuen polnischen Militär- und Zivilverwaltung mit den Umsiedlungen der polnischstämmigen Bevölkerung aus den ostpolnischen Gebieten, die der Sowjetunion zugeschlagen werden sollten, beispielsweise Ostgalizien. Um die Alliierten vor vollendete Tatsachen zu stellen, wurde ein Teil der verbleibenden deutschen Bevölkerung durch unkontrollierte, völkerrechtlich nicht legitimierte „wilde Vertreibungen“ ausgewiesen, bis die Potsdamer Beschlüsse vom August 1945 dieser Praxis ein Ende setzten und Artikel XIII die „Überführung der deutschen Bevölkerung“ aus Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn „in ordnungsgemäßer und humaner Weise“⁶⁹ anordnete. Es kam jedoch vielfach zu Ausschreitungen und Diskriminierungen gegen verbleibende Deutsche. Manche wurden noch von der Roten Armee in sowjetische Arbeitslager verschleppt, andere in polnischen Arbeitslagern interniert, die bis 1948/49 bestanden. Wie eine Umsiedlungsmaßnahme konkret umgesetzt wurde, wird in der folgenden Stunde zur Vertreibung der Deutschen aus dem Sudetenland gezeigt⁷⁰ und auch im Gespräch mit der Zeitzeugin thematisiert.

schrrieb Ęrenburg für die Armeenzeitschrift *Krasnaja Svezda* („Roter Stern“) und andere sowjetische, aber auch westliche Medien. Seine Artikel hatten oftmals propagandistischen Charakter und riefen zu Hass und Gewalt gegen die Deutschen auf. Zusammen mit Vasilij Grosman erstellte Ęrenburg die weltweit erste umfassende Dokumentation der Shoah, das *Schwarzbuch über die verbrecherische Massenvernichtung der Juden durch die faschistischen deutschen Eroberer in den zeitweilig okkupierten Gebieten der Sowjetunion und in den faschistischen Vernichtungslagern Polens während des Krieges 1941–1945*, das in der Sowjetunion jedoch nur in Auszügen und nie in vollem Umfang veröffentlicht werden durfte.

⁶⁷ Siehe beispielsweise Zeidler, Manfred. „Die Tötungs- und Vergewaltigungsverbrechen der Roten Armee auf deutschem Boden 1944/45.“ In: Wette, Wolfram und Gerd R. Ueberschär (Hg.). *Kriegsverbrechen im 20. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001, 419-432. Zu letzteren Aspekt vor allem Merridale, Catherine. *Iwans Krieg. Die Rote Armee 1939 bis 1945*. Frankfurt am Main: Fischer, 2006, hier 328-366. Speziell zu den Vergewaltigungen: Gebhardt, Miriam: *Als die Soldaten kamen. Die Vergewaltigung deutscher Frauen am Ende des Zweiten Weltkriegs*. München: DVA, 2015.

⁶⁸ Exemplarisch: Schwendemann, Heinrich. „Tod zwischen den Fronten – Generäle gaben dem Kampf um den ‚Endsieg‘ Vorrang.“ In: Aust, Stefan und Stephan Burgdorff (Hg.). *Die Flucht. Über die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten*. München: DVA, 2002, 71-82.

⁶⁹ Potsdamer Protokoll vom 2. August 1945 in einer Online-Veröffentlichung: <http://potsdamer-konferenz.de/dokumente.php>.

⁷⁰ Siehe den Abschnitt zur 2. Stunde in diesem Kapitel.

Didaktische Schwerpunkte

Der Schwerpunkt der Unterrichtsstunde liegt auf dem Beispiel Ostpreußens. Sie ist in drei Hauptphasen gegliedert: In der ersten lernen die Schülerinnen und Schüler die deutschen Siedlungsgebiete in Mittel- und Osteuropa 1937 kennen und arbeiten entscheidende Unterschiede heraus: Es gab erstens Reichsgebiete wie Ostpreußen, Pommern und Schlesien, zweitens geschlossene Siedlungsgebiete außerhalb des Reiches, beispielsweise in Böhmen, Mähren, in Westpreußen oder Siebenbürgen, und drittens deutsche Streusiedlungen. Von der Flucht 1944/45 betroffen waren in erster Linie die Reichsgebiete Ostpreußen, Pommern und Schlesien sowie im Zweiten Weltkrieg annektierte vormals polnische Gebiete wie Posen oder Danzig-Westpreußen.

In der zweiten Phase der Stunde steht die Ereignisgeschichte im Vordergrund: die Entwicklung an der Ostfront und der Einmarsch der Roten Armee im Winter 1944/45, die damit verbundenen Folgen für die deutsche Bevölkerung, ihre Fluchtwege und die Umstände der Flucht, die Phase der „wilden“ und der planmäßigen Vertreibungen. In diesem Zusammenhang wird auch auf deutsche Umsiedlungsprojekte im besetzten Polen verwiesen, die in einer der Vorstunden zum Verlauf des Zweiten Weltkriegs thematisiert wurden. Ferner werden die Ergebnisse der Konferenzen von Jalta und Potsdam bezüglich der „Westverschiebung“ Polens und des Bevölkerungstransfers wiederholt. Im Sinne der didaktischen Reduktion werden Bevölkerungsverschiebungen der Zwischenkriegszeit als Vorgeschichte der Flucht und Vertreibung der Deutschen ausgespart. In der zweiten Stunde des Projekts, die das Schicksal der Sudetendeutschen thematisiert, wird darauf verwiesen, dass die Idee der „Entmischung“ der Bevölkerung in multiethnischen Gebieten schon vor dem Zweiten Weltkrieg existierte und mit den Konferenzen von Jalta und Potsdam wieder auflebte.

In der dritten Phase erarbeiten die Schülerinnen und Schüler Fragen an den Zeitzeugen. Diese Phase dient sowohl der Vorbereitung des Zeitzeugengesprächs als auch der Festigung des Gelernten.⁷¹

Methodisches Vorgehen

Als vorbereitende Hausaufgabe lesen die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Seiten über Flucht und Vertreibung im Schulbuch.

Als Einstieg in die Stunde dienen zwei Folien mit Fotografien von Flüchtlingen aus den Jahren 1944/45: erstens ein Flüchtlingstreck auf dem zugefrorenen Frischen Haff,

⁷¹ Für den Interviewleitfaden siehe Anhang 6a.

zweitens Flüchtlinge mit ihren verbleibenden Habseligkeiten nach ihrer Ankunft in Dresden.⁷² Die Bilder dienen dazu, Neugier zu erzeugen, und Vorwissen zu aktivieren. Auch in den folgenden thematischen Stunden arbeite ich zur Vorbereitung auf die Zeitzeugengespräche häufig mit Bildmaterial, damit sich die Jugendlichen das von den Zeitzeugen Erzählte besser vorstellen können. Wenn noch freie Zeitfenster zur Verfügung stehen, bieten sich auch Filmausschnitte an, etwa aus dem Spielfilm „Die Flucht“ (ARD, 2007).

Nach dem Einstieg über Fotografien gewinnen die Schülerinnen und Schüler anhand einer Karte einen Überblick über deutschsprachige Siedlungen im östlichen Europa und ordnen das Fluchtgeschehen 1944/45 in den historischen Kontext ein.⁷³ Eine zweite Karte bildet die Lage an der Ostfront 1944 ab.⁷⁴ Im Lehrer-Schüler-Gespräch werden die Kenntnisse aus den Vorstunden und der vorbereitenden Hausaufgabe abgerufen und vertieft.

Zur Ergebnissicherung bekommen die Schülerinnen und Schüler ein Handout mit den wichtigsten Fakten.⁷⁵ Für die Vermittlung der Ereignisgeschichte im Frontalunterricht sowie die Ergebnissicherung in Form eines Handouts sprechen, dass auf diese Weise den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit bleibt, um in Gruppenarbeit Fragen für das Zeitzeugengespräch zu entwickeln, die sie auf großen Karteikarten festhalten und im Plenum vorstellen. An der Wand werden die Karten in thematische Einheiten geordnet, zum Beispiel „Leben vor der Flucht“, „Erfahrungen während der Nazi-Zeit“, „Fluchtverlauf“, „Neubeginn“.⁷⁶

⁷² Siehe Material im Anhang 1a.

⁷³ Siehe Anhang 1b.

⁷⁴ Ebenda.

⁷⁵ Siehe Anhang 1c.

⁷⁶ Für das Beispiel eines daraus entstandenen Interviewleitfadens siehe Anhang 6a.

2. Stunde: Die Vertreibung der Deutschen aus dem Sudetenland

Stundenverlauf

Unterrichtsphase	Lerninhalt	Unterrichtsform	Medium
Wiederholung	Flucht und Vertreibung der Deutschen aus den Gebieten östlich von Oder und Neiße, Phasen von Flucht und Vertreibung	LSG	
Übergang zum Stundenthema	Frage nach dem Unterschied zwischen Flucht, „wilden Vertreibungen“ und planmäßigen Umsiedlungen (Hausaufgabe) Ableitung des Stundenthemas	LSG	
Themenstellung	Die Vertreibung der Deutschen aus dem Sudetenland		TA
Erarbeitung 1	Karte aus der Vorstunde: Lokalisieren des Sudetenlandes Erarbeitung von Gründen für die Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus der Tschechoslowakei 1945/46 anhand einer Quelle	Kartenarbeit, LSG Quellenarbeit, LSG, Ergänzungen im LV	Karte auf Folie (→ Anhang 2a) Quelle auf Quellenblatt (→ Anhang 2b)
Erarbeitung 2	Quellenarbeit: Situation der deutschen Bevölkerung nach der Kapitulation 1945 und Ablauf der Vertreibungen anhand eines Ausweisungsbescheids Ergänzung durch Bildmaterial (Fotos)	PA, Auswertung im LSG	Quelle auf Quellenblatt (→ Anhang 2b) Folien (→ Anhang 2c)
Ergebnissicherung			Handout (→ Anhang 2d)
Erarbeitung 3	Erarbeitung von möglichen Fragen an die Zeitzeugin aus dem Sudetenland Kategorisierung der Fragen, Fixieren der Karteikarten an der Wand	Stillarbeit, SV Off. UG	Karteikarten und Filzstifte (→ Anhang 6b)
HA	Wiederholung		Handout, SB, Heft

Stundenthema – Ereignisübersicht

Vor dem Münchner Abkommen vom September 1938 lebten etwa dreieinhalb Millionen Deutsche auf tschechoslowakischem Territorium, für die sich nach dem Ersten Weltkrieg die zunächst auf Deutschböhmen begrenzte Bezeichnung „Sudetendeutsche“ einbürgerte. Die Gebiete mit mehrheitlich deutscher Bevölkerung wurden Anfang Oktober 1938 ans Deutsche Reich abgetreten, was eigentlich nicht den Bestimmungen des Münchner Abkommens Ende September 1938 entsprach. Im März 1939 erfolgten die gewaltsame Zerschlagung des tschechoslowakischen Staates und die Errichtung des „Reichsprotectorats Böhmen und Mähren“.⁷⁷

Im Gegensatz zu Ostpreußen, Pommern und Schlesien gab es im Frühjahr 1945 bei der Besetzung und Befreiung der Tschechoslowakei durch sowjetische Truppen kaum Vergehen an der (deutschen) Zivilbevölkerung, vor der Kapitulation kam es zu keiner Fluchtwelle oder Vertreibung der Sudetendeutschen. Von tschechischer Seite erfolgten Racheakte an den Deutschen erst mit dem Einmarsch der Roten Armee und zeitgleichen, von der tschechischen Widerstandsbewegung ausgelösten militärischen Erhebungen, beispielsweise den Aufständen von Prag und Aussig.⁷⁸

Ähnlich wie in Polen begann ab Mai 1945 eine Phase der „wilden Austreibungen“ die bis zum Potsdamer Abkommen anhielt. Durchführende Organe waren zumeist tschechoslowakische Armee- und Milizeinheiten. Die in der Tschechoslowakei verbliebenen Deutschen wurden stigmatisiert, entrechtet, zur Zwangsarbeit gezwungen oder in Lagern interniert. Als Legitimation dieser Maßnahmen dienten die sogenannten Beneš-Dekrete⁷⁹. Ab Frühjahr 1946 erfolgte – im Sinne des Potsdamer Abkommens – die staatlich organisierte Abschiebung (*odsun*).

⁷⁷ Zur „Sudentenkrise“ und dem Münchner Abkommen siehe beispielsweise Zarusky, Jürgen und Martin Zückert (Hg.). *Das Münchener Abkommen von 1938 in europäischer Perspektive*, eine Gemeinschaftspublikation des Instituts für Zeitgeschichte München-Berlin und des Collegium Carolinum. München: Oldenbourg, 2013. Brandes, Detlef. *Die Sudetendeutschen im Krisenjahr 1938*. München: Oldenbourg, 2008 [Veröffentlichungen des Collegium Carolinum, Band 107]. Für Darstellungen der Vertreibung der und ihrer Vorgeschichte siehe Franzen, *Die Vertriebenen*, 154-185. Brandes, Detlef. „Vertreibung und Zwangsaussiedlung der deutschen Bevölkerung aus der Tschechoslowakei.“ In: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.). *Flucht, Vertreibung, Integration*, Begleitbuch zur Ausstellung. Bielefeld: Kerber, 2005, 62-73. Ders. „Das deutsche Volk...erscheint uns nur noch als einziges großes menschliches Ungeheuer“. *Vertreibung und Zwangsaussiedlung der Deutschen aus der Tschechoslowakei*.“ In: Surminski, *Flucht und Vertreibung*, 150-171.

⁷⁸ Exemplarisch: Steinkamp, Peter. „Aussig 1945.“ In: Ueberschär, Gerd R. (Hg.). *Orte des Grauens. Verbrechen im Zweiten Weltkrieg*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003, 12-18.

⁷⁹ Als solche werden 143 Verordnungen bezeichnet, die der tschechoslowakische Staatspräsident Edvard Beneš ab 1940 im Namen der tschechoslowakischen Exilregierung in London erließ, sowie die nach der Befreiung in Prag erlassenen Maßnahmen, bevor im Oktober 1945 die provisorische Nationalversammlung zusammentrat. Von 143 Dekreten betrafen ein knappes Dutzend die Ausbürgerung und

Motive für die Vertreibung der Deutschen aus der Tschechoslowakei waren unter anderen die Vorstellung von der „Entmischung“ der Bevölkerung zur Vermeidung künftiger Konflikte, die Rache für die deutsche Besatzung und die verbrecherische Besatzungspolitik sowie die Angst vor der „fünften Kolonne“, die in den 1930er Jahren durch nationalistische Agitation und die Wahlerfolge der nationalsozialistisch gesinnten Sudetendeutschen Partei geschürt worden war.⁸⁰

Didaktische Schwerpunkte

Die Unterrichtseinheit gliedert sich in drei Phasen: In der ersten wird zunächst das Sudetenland auf einer Karte lokalisiert.⁸¹ Als Unterschied zu den in der Vorstunde behandelten Gebieten Ostpreußen, Pommern und Schlesien wird festgehalten, dass das Sudetenland zwar mehrheitlich von Deutschen bewohnt war, aber bis zum Herbst 1938 nicht zum Deutschen Reich gehörte. Im Anschluss werden Gründe für die Vertreibung der Deutschen erarbeitet. In diesem Zusammenhang werden bekannte Ereignisse wiederholt, etwa die „Sudetenkrise“, das „Münchener Abkommen“ oder die Errichtung des „Reichsprotectorats Böhmen und Mähren“.

In der zweiten Phase werden die rechtliche Situation der Deutschen in der Tschechoslowakei seit Frühjahr 1945 sowie der Ablauf der Vertreibungen thematisiert. In dieser Phase erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler, wie die „ordnungsgemäße und humane Übersiedlung“ der deutschen Bevölkerung idealtypisch vor sich ging.

Die dritte Phase dient wie in der Vorstunde der Ausarbeitung von Interviewleitfragen.

Methodisches Vorgehen

Nach der Wiederholung wird anhand der als Hausaufgabe gestellten Frage nach dem Unterschied zwischen Flucht, „wildem Vertreibungen“ und planmäßiger Übersiedlung zum Stundenthema übergeleitet: der Vertreibung der Deutschen aus dem Sudetenland.

Zuerst suchen die Schülerinnen und Schüler das Sudetenland auf einer Karte. Die Hintergründe der Vertreibung der Deutschen aus der Tschechoslowakei werden anhand

Vermögenseinziehung der deutschen und ungarischen Bevölkerungsgruppe in der Tschechoslowakei. Konkret betroffen waren Personen, die sich bei der Volkszählung von 1930 als Deutsche oder Ungarn erklärt hatten, ferner diejenigen, die mit dem Münchener Abkommen aufgrund ihres Wohnorts in den Verwaltungsbereich des Deutschen Reiches kamen und die Reichsbürgerschaft erhalten hatten oder in den Jahren 1938 bis 1945 aus dem Deutschen Reich zugezogen waren.

⁸⁰ Für eine differenzierte Darstellung siehe Jaworski, Rudolf. „Die Sudetendeutschen als Minderheit in der Tschechoslowakei 1918-1938.“ In: Benz, Wolfgang (Hg.). „Die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten. Ursachen, Ereignisse, Folgen.“ Frankfurt am Main: Fischer, 1995, 2. Aufl., 33-44.

⁸¹ Siehe Karte im Anhang 1b.

des „Potsdamer Abkommens“ erarbeitet,⁸² die Wiederholung der wichtigsten Ereignisse in der deutsch-tschechischen Geschichte zwischen 1918 und 1945 erfolgt im Lehrer-Schüler-Gespräch.

Im Anschluss erarbeiten die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit Informationen zur rechtlichen Situation der Deutschen in der Tschechoslowakei nach der Kapitulation sowie zum Ablauf der Vertreibungen anhand eines Ausweisungsbescheids als Quellentext.⁸³ Der Text verdeutlicht sowohl die entrechtete Stellung der deutschen Bevölkerung, indem beispielsweise zur Abgabe aller Wertgegenstände aufgerufen wird, zum anderen informiert er über den Ablauf der Vertreibung, etwa die kurzfristige Benachrichtigung der Betroffenen, die Begrenzung des Gepäcks, das Einfinden an einer Sammelstelle. Ergänzend wird Bildmaterial herangezogen: ein Foto von Deutschen, die mit Hakenkreuz-beschmierten Gesichtern und Kleidungsstücken an einer Sammelstelle auf ihren Gepäckstücken sitzen, sowie ein Bild von Abzuschiebenden beim Einsteigen in einen Viehwaggon.⁸⁴

Der Zugriff auf das Thema über zwei offizielle Dokumente sowie Bildquellen bietet im Sinne der Multiperspektivität einen Kontrast zum späteren Zeitzeugengespräch. Das „Potsdamer Abkommen“ spiegelt die Haltung der Alliierten wider, der Ausweisungsbefehl die der tschechoslowakischen Regierung. Im Zeitzeugengespräch ist die Stimme der anderen Seite zu vernehmen: Was bedeuteten die Beschlüsse für eine Vertreterin der deutschen Bevölkerung aus dem Sudetenland? Wie ging ihr Leben nach dem Erhalt des Ausweisungsbescheids weiter?

Die Ergebnissicherung erfolgt wie in der Vorstunde per Handout.⁸⁵ In der letzten Unterrichtsphase erarbeiten die Schülerinnen und Schüler in Stillarbeit Fragen an die Zeitzeugin, schreiben sie auf Karteikarten, stellen sie anschließend vor, ordnen sie wiederum nach Leitthemen und fixieren sie an der Wand.⁸⁶

⁸² Siehe Quellentext im Anhang 2b.

⁸³ Ebenda.

⁸⁴ Siehe die Fotos im Anhang 2c.

⁸⁵ Siehe Anhang 2d.

⁸⁶ Für das Beispiel eines daraus entstandenen Interviewleitfadens siehe Anhang 6b.

3. Stunde: Aufnahme und Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen in den (westlichen) Besatzungszonen und der Bundesrepublik

Stundenverlauf

Unterrichtsphase	Lerninhalt	Unterrichtsform	Medium
Wiederholung	Die Vertreibung der Deutschen aus dem Sudetenland	LSG	
Einstieg	Foto: Notunterkünfte für Flüchtlinge	LSG	Foto (→ Anhang 3a)
Themenstellung	Aufnahme und Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen in den (westlichen) Besatzungszonen und der Bundesrepublik Deutschland		TA
Erarbeitung 1	Auswertung einer Statistik: Anzahl der aufzunehmenden Flüchtlinge/Vertriebenen Aufnahme und Unterbringung der Flüchtlinge und Vertriebenen, Integrationsmaßnahmen	PA, SV LSG	Statistik ⁸⁷ TA (→ Anhang 3b)
Erarbeitung 2	Information über die beiden Zeitzeugen Abschließende Arbeit am Fragenkatalog	LV Off. UG	AB mit Kurzbiografien Karteikarten und Filzstifte (→ Anhang 6 a/b)
HA	Wiederholung des Themas und der wichtigsten biografischen Angaben über die Zeitzeugen Schriftliche Aufgabe: Welche Maßnahmen zur Integration der Flüchtlinge wurden von Seiten der Besatzungsbehörden, den Länderverwaltungen und später der Bundesrepublik Deutschland getroffen?		Hefteintrag AB Schulbuch

⁸⁷ Beispielsweise *Das waren Zeiten* 4, 133.

Stundenthema – Ereignisübersicht

Die Aufnahme und Unterbringung von 12 bis 14 Millionen Flüchtlingen und Vertriebenen im vom Krieg zerstörten Deutschland stellten die Besatzungsmächte und die wieder oder neu entstehenden Länderverwaltungen vor erhebliche Schwierigkeiten.⁸⁸ Zwar legte der Alliierte Kontrollrat Aufnahmequoten fest, dennoch ließ sich damit der Flüchtlingsstrom nicht wirklich lenken, so dass sich bei der Verteilung auf die Länder deutliche Ungleichgewichte ergaben. In Bayern, einem der Länder mit der höchsten Aufnahmequote, war Ende 1946 jeder fünfte Einwohner ein Flüchtling oder Vertriebener.⁸⁹

Nach der Überwindung von Startschwierigkeiten und anfänglichen Diskriminierungen im Alltag gilt die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Eingliederung der Vertriebenen allgemein als geglückt, wenngleich sie nicht reibungslos ohne Diskriminierungen oder Anfeindungen verlief.⁹⁰ Einen Anteil daran hatten sozialpolitische Maßnahmen wie das Lastenausgleichsgesetz oder Wohnungsbauprogramme.

Didaktische Schwerpunkte

Die Stunde besteht aus zwei Teilen. Im ersten geht es um die Aufnahme und Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen, im zweiten werden die Interviewleitfäden finalisiert.

Die erste Unterrichtsphase konzentriert sich auf die wichtigsten Fakten: Wie viele Menschen mussten als Flüchtlinge oder Vertriebene im zerstörten Deutschland aufgenommen werden? Wie kamen sie unter? Welche Maßnahmen wurden zur Integration getroffen?⁹¹ Im Hinblick darauf, dass ich in München unterrichte und auch unsere Zeitzeugen oder Zeitzeuginnen in Bayern wohnen, steht die Entwicklung in den westlichen Besatzungszonen und der späteren Bundesrepublik Deutschland im Vordergrund. Die Situation der zunächst als „Umsiedler“ bezeichneten Flüchtlinge und Vertriebenen in

⁸⁸ Die Zahlen sind bis heute nicht klar zu ermitteln und variieren je nach Darstellung.

⁸⁹ Angabe nach Sommer Wilhelm. „Flucht und Vertreibung.“ In: *Geschichte lernen* 19 (2005), Heft 105: Flucht und Vertreibung, 14-21, hier 19.

⁹⁰ Siehe beispielsweise Krauss, Marita (Hg.). *Integrationen. Vertriebene in den deutschen Ländern nach 1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008; Endres, Rudolf (Hg.). *Bayerns vierter Stamm: Die Integration der Flüchtlinge und Heimatvertriebenen nach 1945*. Köln, Weimar und Wien: Böhlau, 1998 [Bayreuther historische Kolloquien, Band 12]. Zu Eingliederungsschwierigkeiten und Konflikten zusammenfassend Kossert, Andreas. *Kalte Heimat. Die deutschen Vertriebenen nach 1945*. München: Siedler, 2008; für eine Untersuchung auf Mikro-Ebene beispielsweise Haumann, Heiko. „Von ‚Westwallzigeunern‘ im zweiten Weltkrieg und Flüchtlingen nach 1945 in Elzach und Yach.“ In: Geike, Juliane und Andreas Haasis-Berner (Hg.). *Menschen in Bewegung*. Heidelberg et al.: verlag regionalkultur, 2019, 119-144.

⁹¹ Siehe auch die Tafelanschrift im Anhang 3b.

der sowjetischen Besatzungszone und später in der DDR wird kontrastierend kurz beschrieben.⁹²

Aus didaktischen Gründen verzichte ich auf eine Diskussion, ob die Integration der Vertriebenen im Deutschland der Nachkriegszeit als gelungen bezeichnet werden kann. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich im Zeitzeugengespräch selbst ein Urteil bilden, ebenso darüber, welche langfristigen sozialen oder psychischen Folgen das Erleiden von Flucht oder Vertreibung bei den jeweiligen Individuen möglicherweise hervorgerufen hat.

Die zweite Unterrichtsphase dient der Information über die eingeladenen Zeitzeugen sowie der Überarbeitung der Fragenkataloge für die Interviews.

Methodisches Vorgehen

Zur Vorbereitung auf die Stunde haben sich die Schülerinnen und Schüler anhand des Schulbuches oder eines anderen geeigneten Darstellungstextes über die Situation der Flüchtlinge und Vertriebenen nach Kriegsende sowie Integrationsmaßnahmen der Besatzungsbehörden beziehungsweise der Bundesregierung informiert und die wichtigsten Fakten in Stichworten notiert.

Als Einstieg in die Stunde dient ein Foto von Notunterkünften für Flüchtlinge, auf dem man im Hintergrund ein total zerstörtes Stadtviertel erkennt. Es eignet sich gut, um die in der Hausaufgabe gewonnenen Informationen in Erinnerung zu rufen und zu diskutieren. Danach errechnen die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit anhand einer Statistik, wie viele Flüchtlinge und Vertriebenen in Deutschland aufgenommen wurden.⁹³ Anschließend besprechen wir im Lehrer-Schüler-Gespräch die in der Hausaufgabe erarbeiteten Integrationsmaßnahmen. Vor dem Übergang zum zweiten Teil der Stunde werden die Ergebnisse an der Tafel festgehalten.⁹⁴

Der zweite Teil der Stunde ist der Finalisierung der Interviewleitfäden gewidmet. Zunächst stelle ich kurz den Lebensweg der Zeitzeugen vor. Dann wird im Plenum der Fragenkatalog vervollständigt und kritisch überprüft.⁹⁵ Die Schülerinnen und Schüler

⁹² Das Standardwerk hierzu: Schwartz, Michael. *Vertriebene und „Umsiedlerpolitik“*. Integrationskonflikte in den deutschen Nachkriegs-Gesellschaften und die Assimilationsstrategien in der SBZ/DDR 1945-1961. München: Oldenbourg, 2004 [Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte, Band 61]. Siehe auch: Ders. „Vertriebene im doppelten Deutschland. Integrations- und Erinnerungspolitik in der DDR und in der Bundesrepublik.“ In: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 56 (2008), 101-151; Amos, Heike. *Die Vertriebenenpolitik der SED 1949-1990*. München: Oldenbourg, 2009.

⁹³ Beispielsweise in *Das waren Zeiten* 4. 105.

⁹⁴ Siehe das Tafelbild im Anhang 3b.

⁹⁵ Wichtig ist die Wirkung auf den Gesprächspartner. So werden Fragen, die den Zeitzeugen möglicherweise unter Rechtfertigungs- oder Argumentationsdruck bringen könnten, wieder aus dem

können sich entscheiden, ob sie die Fragen ausformulieren oder lediglich Stichworte festhalten wollen. Zumeist entscheiden sie sich für erstere Variante, da ihnen ausformulierte Fragen mehr Sicherheit im Gespräch geben. Das Abtippen der Fragenkataloge übernehmen je zwei Personen aus den beiden Kompetenzgruppen.⁹⁶

Als Hausaufgabe wiederholen die Schülerinnen und Schüler die erlernten Fakten und prägen sich in groben Zügen den Lebenslauf des Zeitzeugen/der Zeitzeugin ein, für den oder die sie jeweils zuständig sind.

4. Stunde: Zeitzeugeninterviews als historische Quellen

Stundenverlauf

Unterrichtsphase	Lerninhalt	Unterrichtsform	Medium
Wiederholung	Aufnahme und Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen, biografische Angaben über die Zeitzeugen	LSG	
Themenstellung	Was versprechen wir uns von Zeitzeugengesprächen? – Interviews als historische Quellen		TA
Brainstorming	Möglicher Erkenntnisgewinn aus Zeitzeugengesprächen, Gründe für den Einsatz von Zeitzeugen als Informationsquellen	LSG	TA (→ Anhang 4)
Erarbeitung	Selbstversuch: „Zeitzeugenberichte“ der Schülerinnen und Schüler über ein gemeinsames Erlebnis Rekonstruktion des Ereignisses	Stillarbeit SV Off. UG	Notizzettel TA
Bewertung	Schlussfolgerungen aus dem Selbstversuch für die Arbeit mit Zeitzeugengesprächen als historische Quellen	LSG	TA (→ Anhang 4)
Organisatorisches	Praktische Vorbereitung der Zeitzeugengespräche; Gruppeneinteilung, Ausgabe der Arbeitsaufträge für die Auswertung der Gespräche an die Schülerinnen und Schüler	LV, LSG	Karteikarten mit Arbeitsaufträgen (→ Anhang 6c)
Hausaufgabe	Wiederholung		Hefteintrag

Katalog gestrichen, etwa: „Sind die Vertriebenen Ihrer Meinung nach ausschließlich Opfer oder nicht auch Täter?“ Hierzu auch Dehne, „Zeitzeugenbefragung im Unterricht“, 447.

⁹⁶ Für Beispiele der von Schülergruppen erarbeiteten Interviewleitfäden siehe die Anhänge 6a und b.

Studenthema, Ziele und didaktische Schwerpunkte

Da die Möglichkeiten und Grenzen bei der Arbeit mit Oral History als Quelle und Forschungsmethode bereits im ersten Kapitel ausführlich diskutiert wurden, verzichte ich an dieser Stelle auf eine inhaltliche Ausführung.

Hauptziel der Stunde ist die Schärfung des Methodenbewusstseins für die Arbeit mit Zeitzeugengesprächen als historische Quellen. Das beinhaltet eine Reflexion, für welche Problemstellungen und Informationen Zeitzeugengespräche in Frage kommen und welche Besonderheiten sie als historische Quellen aufweisen. Da das Thema für Jugendliche abstrakt und schwierig zu fassen ist, konzentriere ich mich auf wenige zentrale Aspekte und wähle einen Zugang, der unmittelbar an die Erlebniswelt der jungen Menschen anknüpft.⁹⁷

Methodisches Vorgehen

Zum Einstieg in das Thema überlegen die Schülerinnen und Schüler in einem Brainstorming, was sie von den Zeitzeugengesprächen erwarten und welche Informationen Zeitzeugenberichte geben können, die möglicherweise nicht in anderen Darstellungen enthalten sind.⁹⁸

Um die Begrenztheit des Erinnerungsvermögens, die Subjektivität der Wahrnehmung und die Selektivität des Gedächtnisses zu verdeutlichen, unterziehen sich die Jugendlichen danach einem Selbstversuch⁹⁹: Sie bekommen die Aufgabe, in Stichworten einen „Zeitzeugenbericht“ über ein Erlebnis zu verfassen, das von einem Großteil ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler geteilt wird, beispielsweise über ihren ersten Schultag am Gymnasium, über eine Klassenfahrt oder einen Ausflug. Im Plenum versuchen wir anschließend, anhand der verschiedenen Erzählungen den Ablauf des Ereignisses mit Hilfe von Stichworten an der Tafel zu rekonstruieren. Dabei können wesentliche Züge von Zeitzeugenberichten erarbeitet werden. Hier eine Auswahl:

- Viele Informationen in den Geschichten sind ungenau. Manche Ereignisse wurden längst vergessen, zahlreiche Details werden nicht mehr erinnert.
- Wie gut man sich Erlebtes in Erinnerung rufen kann, hängt unter anderem damit zusammen, welche Bedeutung es für das weitere Leben hat.
- Obwohl alle über ein und dasselbe Ereignis reden, weichen ihre Erinnerungen stark voneinander ab. Jeder und jede einzelne hat eine eigene Geschichte, die nicht zwangsläufig mit den Geschichten der anderen übereinstimmt. Das heißt, die einzelnen Erinnerungssequenzen werden aus der Perspektive des Erzählers/der Erzählerin geschildert und enthalten nur einen

⁹⁷ Siehe den Abschnitt „Methodisches Vorgehen“ in diesem Kapitel.

⁹⁸ Siehe das Tafelbild im Anhang 4.

⁹⁹ Die Anregung zu dieser Übung erhielt ich von Brigitte Dehne, „Zeitzeugenbefragung im Unterricht.“

Ausschnitt aus der Wirklichkeit. Bei der Rekonstruktion des ersten Schultages am Gymnasium erinnert sich eine Schülerin daran, dass die Mutter auf dem Weg in die Schule zu schnell fuhr und geblitzt wurde. Eine andere erzählt, dass sie in der Klasse keine Freunde hatte und sich einsam fühlte.

- Vergleicht man mehrere Erinnerungen miteinander, findet man widersprüchliche Aussagen: „Und dann hat Herr X die Klassenlisten vorgelesen.“ – „Nein, das war doch die Frau Y!“, „Nicht eher Herr Z?“
- Das Erinnern und Erzählen ist nicht frei von einer persönlichen Wertung wie zum Beispiel: „Besonders peinlich fand ich, wie wir alle unsere Wünsche und Erwartungen aufschreiben und an diesen Wunschbaum hängen mussten...“ Diese Wertung muss nicht unbedingt dem damaligen Empfinden entsprechen, sondern kann auch erst nachträglich aus der heutigen Perspektive entstanden sein.

5. Stunde: Techniken der Gesprächsführung

Stundenverlauf

Unterrichtsphase	Lerninhalt	Unterrichtsform	Medium
Wiederholung	Zeitzeugengespräche als historische Quellen	LSG	
Einstieg	Beispiel für ein missglücktes Gespräch (etwa eine Kabarettnummer wie Gerhard Polts: „Der Willi“ oder „Im Biergarten“) Überlegung, warum kein Gespräch zustande kam	Anschauen eines Sketches LSG	Film
Themenstellung	Wie führe ich ein Zeitzeugengespräch?		TA
Erarbeitung 1	Erarbeitung von Elementen eines guten Gesprächs vor dem Hintergrund des Negativbeispiels von Gerhard Polt	PA SV	TA (→ Anhang 5)
Erarbeitung 2	Erprobung von Gesprächssituationen im Rollenspiel	Rollenspiel	Rollenkarten
Bewertung und Ergebnissicherung	Reflexion über die Vor- und Nachteile verschiedener Fragetechniken; Erkenntnis, dass offene Fragen zumeist die besten Geschichten erzeugen. Grundsätzliche Erkenntnis: Im Zeitzeugeninterview wird Geschichte „gemacht“. Wir beteiligen uns am Entstehen einer historischen Quelle.	Off. UG	TA (→ Anhang 5)
HA	Vorbereitung auf die Zeitzeugeninterviews, Besprechung aller wichtigen Unterlagen, Checkliste		

Ziele und didaktische Schwerpunkte der Stunde

Hauptziel der Stunde ist es, mit den Schülerinnen und Schülern Techniken der Gesprächsführung zu erarbeiten. Sie lehnen sich an das Modell des oben beschriebenen „narrativen Interviews“ an, wenngleich im Klassenzimmer nur Elemente davon übernommen werden. Die Stunde gliedert sich in zwei Phasen: In der ersten erarbeiten die Schülerinnen und Schüler Elemente eines guten Gesprächs. In der zweiten probieren sie in Form von Rollenspielen verschiedene Fragetechniken aus, um auf diese Weise zu lernen, erzählgenerierende Fragen im Sinne eines „narrativen Interviews“ zu stellen und die Erzählung möglichst wenig zu beeinflussen oder zu steuern. Zudem zielt die Übung darauf ab, bei den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein dafür zu schärfen, dass sie durch das Zeitzeugeninterview am Entstehungsprozess einer historischen Quelle beteiligt sind. Ihre Fragestellungen und Interessen beeinflussen das im Interview Erzählte, womit sie auch an der Entstehung von Geschichtsvorstellungen und Geschichtsbildern mitwirken.¹⁰⁰

Methodisches Vorgehen

Als Einstiegsimpuls in die Stunde kann ein Gegenbeispiel zu einem guten Gespräch präsentiert werden, zum Beispiel eine Kabarettnummer.¹⁰¹ Die Schülerinnen und Schüler sollen sich anhand einer misslungenen Kommunikation klarmachen, was schiefgelaufen ist: beispielsweise fehlendes Eingehen auf den Gesprächspartner, kein wirkliches Interesse, keine Offenheit, keine Neugier, keine Fragen an den Kommunikationspartner oder unverschämtes Auftreten.

In der sich anschließenden ersten Erarbeitungsphase formulieren die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit vor dem Hintergrund des Negativbeispiels, was für sie zu einem guten Gespräch gehört, beispielsweise gutes Zuhören, Ausredenlassen, Höflichkeit, Respekt. Diese grundlegenden Regeln der Kommunikation werden stichwortartig an der Tafel festgehalten.

Fragetechniken im Zeitzeugengespräch werden in der zweiten Erarbeitungsphase in Rollenspielen reflektiert: Schülerinnen oder Schüler übernehmen nacheinander die Rolle der Zeitzeugin/des Zeitzeugen und bekommen die Aufgabe, sich vor der Tür eine Geschichte aus ihrem Leben zu vergegenwärtigen, um dann vor der Klasse darüber in-

¹⁰⁰ Siehe hierzu auch die theoretischen Überlegungen in Kapitel I.

¹⁰¹ Beispielsweise Polt, Gerhard. „Der Willi“: <https://www.youtube.com/watch?v=MSFUZr9IBuo> (Zugriff am 24.2.2018) oder „Im Biergarten“: <https://www.youtube.com/watch?v=9cJRqOCmyuQ> (Zugriff am 24.2.2018).

terviewt zu werden. Die Interviewerin/der Interviewer erhält eine Rollenkarte, auf der beschrieben wird, wie sie/er sich im Gespräch verhalten soll.¹⁰² Eine Hälfte der Klasse beobachtet dabei die „Zeitzeugin“/den „Zeitzeugen“, die andere Hälfte die Interviewerin/den Interviewer. Auf den Rollenkarten werden verschiedene Haltungen oder Fragemuster erkennbar:

Interviewer/in 1:

XY fängt an, seine/ihre Geschichte zu erzählen. Du hörst interessiert zu und stellst bei passender Gelegenheit möglichst viele Detailfragen, etwa:

- „Wo war das?“
- „Wer war noch dabei?“
- „Wann war das genau?“
- „Warum hast Du das so gemacht?“

Interviewer/in 2:

Nachdem XY angefangen hat, seine/ihre Geschichte zu erzählen, wartest Du einen passenden Moment ab, um ein positives oder negatives *Urteil* über das Verhalten des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin abzugeben, zum Beispiel:

- „Das hättest Du aber nicht tun dürfen!“
- „Ich denke, Du hast da ein Problem mit Deiner Mutter.“
- „So schlimm kann es doch nicht gewesen sein!“
- „Findest Du Dein damaliges Verhalten nicht übertrieben?“

Interviewer/in 3:

Du eröffnest das Gespräch mit einer offenen Erzählaufforderung wie: „*Ich habe gehört, dass Du etwas Bemerkenswertes erlebt hast, erzähle mir bitte davon!*“

Dann lässt Du Deinen Gesprächspartner/Deine Gesprächspartnerin ausreden, schauts ihn/sie dabei aufmerksam an, nickst immer aufmunternd oder sagst „*Hhm, hhm*“, um zu signalisieren, dass Du ihm/ihr gut zuhörst und dass Dich interessiert, was er/sie erzählt.

Du darfst keine Werturteile abgeben, sondern allenfalls Nachfragen stellen:

- Verständnisfragen
- Fragen, die noch genauer auf das Erzählte eingehen

Die fiktiven Interviews sind für die Klasse erheiternd und aufschlussreich zugleich, zumal sowohl die Interviewer und Interviewerinnen als auch die „Zeitzeugen“ und

¹⁰² Die Inspiration für die Rollenspiele erhielt ich von Lange, Dirk. „Methoden der Gesprächsführung. Interaktions- und Kommunikationsübungen.“ In: *Geschichte lernen* 13 (2000), Heft 73: Oral History, 29-31.

„Zeitzeuginnen“ ihre Rollen in der Regel ausgezeichnet spielen. Über den Interviewverlauf können möglicherweise folgende Erkenntnisse gewonnen werden:

- Wengleich der/die Interviewführende sehr interessiert ist, entsteht im ersten Interview beim Erzähler/der Erzählerin der Eindruck, ausgefragt zu werden. Die vielen Fragen unterbrechen den Erzählfluss. Der/die Interviewte verliert den Faden, es gelingt ihm/ihr nicht, die Pointe der Geschichte rüber zu bringen. Dafür erfahren die Zuhörer und Zuhörerinnen zahlreiche Details, die jedoch zum Teil überflüssig sind.
- Das Verhalten des/der Interviewführenden im zweiten Interview bringt den Interviewten/die Interviewte unter Rechtfertigungsdruck. Das wertende Eingreifen erzeugt Distanz zwischen den Gesprächspartnern, die Schüler und Schülerinnen erfahren wenig über die wirklichen Beweggründe und Gefühle des Erzählenden. Dieses Beispiel führt vor Augen, dass Interventionen und wertende Stellungnahmen des/der Interviewführenden wenig zuträglich sind, um etwas über die Persönlichkeit des Zeitzeugen und seine Weltsicht zu erfahren. Der Zeitzeuge gerät leicht unter Argumentationszwang, so dass der Erzählfluss abebbt. Dadurch entsteht nicht nur eine unguete Atmosphäre, sondern der Informationsgehalt des Gesprächs wird beeinträchtigt.
- Im dritten Interview kann der Erzähler/die Erzählerin seine/ihre Geschichte schön entfalten. Der/die Interviewführende nimmt Anteil am Erzählten und bringt nonverbal Empathie zum Ausdruck. Gerade im Kontrast zum ersten Interview erkennen die Schüler und Schülerinnen, dass das Gespräch informativer sein kann, wenn Interviewer die Zeitzeugen mit Erzählaufforderungen zum Reden bringen, als wenn sie ihnen zu viele Wissensfragen stellen.

Anhand der unterschiedlichen Gesprächsverläufe merken die Schülerinnen und Schüler zudem, in welchem hohem Maße Interviewerinnen und Interviewer Einfluss auf die Struktur des Interviews und damit auch auf den entstehenden Quellentext haben. Sie machen sich bewusst, dass sie selbst durch ihre Fragen und ihre Gestaltung der Zeitzeugengespräche an der Entstehung des Geschichtsbildes beteiligt sind.

Projekttag: Zeitzeugengespräche und Auswertung

Wie schon im Projektplan vorgestellt, werden die Zeitzeugen zu einem Projekttag eingeladen, an dem die Gespräche anschließend auch nach- und aufbereitet werden. Die Gespräche werden auf Tonträger oder, sofern die Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmer zustimmen, mit der Videokamera aufgezeichnet. Letzteres hat den Vorteil, bei der Gesprächsanalyse genau auf Mimik, Gestik und Blickkontakt achten zu können.

Anfangs hatte ich Bedenken, ob eine offene Eingangserzählung den vorgegebenen Zeitrahmen sprengen würde. Diese Sorge erwies sich jedoch als unbegründet – vielleicht auch, weil selbst betagte Menschen, die der Schulbank schon lange entrückt sind, immer noch ein Gefühl für die Dauer einer Unterrichtsstunde haben. In der Regel nimmt die freie Eingangserzählung des Zeitzeugen/der Zeitzeugin etwa 40 bis 60

Minuten in Anspruch, so dass noch genügend Raum bleibt, Rückfragen zum Erzählten sowie die vorbereiteten Fragen zu stellen.

Nach der Verabschiedung der Interviewten sammeln wir in einer Blitzlichtrunde erste Eindrücke von den Gesprächen. Folgende Fragen werden dabei häufig berührt:

- Welche Ereignisse in der Lebensgeschichte werden von den Zeitzeugen als besonders prägend dargestellt? Welche Erlebnisse stellen möglicherweise biografische Weichenstellungen oder Wendepunkte dar?
- Welche zeithistorischen Ereignisse oder Lebensabschnitte werden wiederum von den Zeitzeugen nicht erwähnt? Welchen Fragen sind sie ausgewichen? Welche Gründe könnten für die Auslassungen vorliegen?
- Gab es Momente, in denen sich die Zeitzeugen selbst widersprochen haben? Wie kann man sich diese Widersprüche oder Ungereimtheiten erklären?
- Welche Stellen im Interview lassen deutlich erkennen, dass hier keine damalige Vorstellung oder Deutung wiedergegeben wird, sondern eine, die sich erst durch den weiteren Lebensweg oder durch spätere Erkenntnisse herausgebildet hat?
- Inwieweit haben wir durch unsere Fragen und unser Erkenntnisinteresse die Ausführungen der Zeitzeugen beeinflusst?
- Welche Ereignisse haben bei den Zeitzeugen starke Emotionen hervorgerufen? Auf welche Weise kommen schmerzvolle oder traumatische Erfahrungen zum Ausdruck? Welche Reaktionen werden dabei in uns selbst hervorgerufen?
- Entspricht das Gehörte den bisherigen Vorstellungen? Welches Bild haben wir uns bisher vom Geschehen gemacht? Inwieweit wurde es durch die Zeitzeugengespräche bestätigt oder korrigiert?
- Und schließlich: Was ist nun wahr? Das, was in den Geschichtsbüchern steht oder das, was die Zeitzeugen erzählen?

Gerade letztere Frage kann zu einer grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Wahrheitsgehalt von Erinnerungen führen, die auch Gegenstand der Aufbereitung der Gespräche ist: Selbst wenn die Erinnerungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen nicht mit den historischen Tatsachen übereinstimmen, müssen sie nicht „falsch“ sein. Zeitzeugen sind schließlich nicht einfach Material für historische Forschung, sondern Menschen mit Erfahrungen, Gefühlen und Gedanken, mit ihrer Persönlichkeit und Würde, selbst wenn wir ihre Geschichtsdeutungen nicht teilen oder ihre Darstellungen als unwahr empfinden.¹⁰³ Die eigene Geschichte ist – mit all ihren Widersprüchen, Beschönigungen, Auslassungen und Ungereimtheiten – für das Individuum „höchste psychische Realität“¹⁰⁴. Neben der faktischen Ebene existiert auch eine eigene, lebensgeschichtliche Wahrheit.¹⁰⁵

¹⁰³ Siehe hierzu auch Erbar, Ralph. „Zeugen der Zeit? Zeitzeugengespräche in Wissenschaft und Unterricht.“ In: *geschichte für heute* 5 (2012), 5-20, hier 16.

¹⁰⁴ Schmid, Ulrich. *Ichentwürfe: Russische Autobiographien zwischen Avvakum und Gercen*. Zürich und Freiburg im Breisgau: Pano-Verlag, 2000 [Basler Studien zur Kulturgeschichte Osteuropas, Bd. 1], 15.

¹⁰⁵ Ein wundervolles Zitat zu den unterschiedlichen Wahrheitsebenen in autobiografischen Erzählungen stammt von Jelena Bonner, die sich sowohl zu Sowjetzeiten als auch im postsowjetischen Russland in

Nach dem Zeitzeugeninterview werten die Schülerinnen und Schüler das Gespräch quellenkritisch aus, zum Beispiel mit Hilfe von Lexika, Fachliteratur, vergleichbaren Schrift-, Bild- und Tonquellen, die sie teilweise im Internet recherchieren können, sowie mit Hilfe eines vorbereiteten Handapparates in der Schulbibliothek. Anhand der in Kapitel II beschriebenen Aufgaben werden die Aussagen in den historischen Kontext eingebettet und verglichen. Zumindest nach meinem Eindruck gelingt es auf diese Weise, den Schülerinnen und Schülern zum einen den grundlegenden Unterschied zwischen Quellen und Darstellungstexten zu vermitteln, zum anderen auf die Subjektivität und Perspektivität der Zeitzeugenerzählungen als Quellen zu verweisen.¹⁰⁶

Die Ergebnisse werden in den folgenden Schulstunden präsentiert und in einem Projektheft zusammengefasst. In einer Schlussdiskussion wird noch einmal die Frage aufgeworfen, welche neuen Erkenntnisse wir durch die Zeitzeugengespräche gewonnen haben, beziehungsweise inwieweit die Interviews eine neue Perspektive auf bekannte Ereignisse eröffnen konnten. Um den Anteil des Individuums am historischen Prozess sichtbar zu machen, wird auch reflektiert, welche Handlungsspielräume des Einzelnen in den Interviews erkennbar sind: Hätte sich der Zeitzeuge/die Zeitzeugin in bestimmten Situationen anders verhalten können? Gab es Alternativen zu getroffenen Entscheidungen?¹⁰⁷ Auf diese Weise kann – ansatzweise – die Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Handlungen, zwischen kollektivem und individuellem Gedächtnis thematisiert werden.

der Bürger- und Menschenrechtsbewegung engagierte. Im Vorwort zu ihren Kindheitserinnerungen schreibt sie: „Wenn Sie mich fragen: ‚Ist es so geschehen?‘ antworte ich: ‚Nein‘ – ‚Ist es die Wahrheit?‘ – ‚Natürlich‘“. Bonner, Jelena. *Mütter und Töchter. Erinnerungen an meine Jugend 1923 bis 1945*. München und Zürich: Piper 1992, 7.

¹⁰⁶ Christiane Bertram hatte in ihrer empirischen Untersuchung zu Zeitzeugen im Geschichtsunterricht das Fehlen dieser Erkenntnis als Manko der „Live“-Befragung ausgemacht. Siehe Bertram, *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht*, 141.

¹⁰⁷ Siehe auch Henke-Bockschatz, *Oral History im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 67.

SCHLUSS

Zeitzeugengespräche motivieren Schülerinnen und Schüler, sich mit einem geschichtlichen Thema auseinanderzusetzen. Oral History bietet nicht nur die Möglichkeit einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung, sie trägt auch zur methodischen Schulung und zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen bei: zur Förderung von Empathiefähigkeit, Eigeninitiative, Gesprächsführungskompetenz, Kritikvermögen und dem strukturierten Aufbereiten von Informationen.

Gleichzeitig bedeutet die Arbeit mit Oral History eine didaktische und methodische Herausforderung. Es erweist sich als gewinnbringend, bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Zeitzeugengesprächen im Geschichtsunterricht Ansätze aus der Oral-History-Forschung fruchtbar zu machen. Das gilt sowohl für die Erhebungsmethoden als auch für die Interpretation der Quellen. Unter Hinzuziehung weiterer Materialien erlaubt Oral History, einen historischen Prozess aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und zu einem differenzierten Geschichtsverständnis zu gelangen. Ist im Schulbuchtext beispielsweise von der „gelungenen Integration“ der Flüchtlinge und Vertriebenen im Nachkriegsdeutschland die Rede, so zeigt sich in den Gesprächen, dass damit sehr unterschiedliche Einzelschicksale verbunden sein können. Während ein Zeitzeuge davon berichtet, von Nachbarn oder Lehrern unterstützt worden zu sein, eine gute Ausbildung erhalten und beruflich schnell Fuß gefasst zu haben, erinnert sich eine andere Gesprächspartnerin an die Ansiedlung in einem Dorf, in dem die Familie Anfeindungen und Missgunst ausgesetzt war, an fehlende Ausbildungsmöglichkeiten und einen steinigen Berufsweg.

Aus der Sicht der Erlebnisgeneration stellen sich historische Sachverhalte zum Teil anders dar als im Urteil späterer Generationen. Zeitzeugenberichte enthalten subjektive Wahrnehmungen, spätere Deutungen, Erinnerungslücken und „Unwahrheiten“. Zudem kommen Zeitzeugeninterviews erst durch das Erkenntnisinteresse der Forschenden zustande, die somit Anteil an Form, Gestalt und Inhalt ihrer historischen Quellen haben. Gerade wegen ihrer Vielschichtigkeit sind Zeitzeugenberichte ideale Quellen, um mit Schülerinnen und Schülern Methoden der Textkritik einzuüben, die sich auf schriftliche Zeugnisse übertragen lassen, denn auch Archivdokumente, Chroniken oder Presseberichte sind nicht objektiv, sondern geprägt von einer bestimmten Intention oder Weltanschauung. Sie müssen in den historischen Zusammenhang eingeordnet und mit anderen Materialien verglichen werden. Auf diese Weise fördert die Arbeit mit Oral History im Unterricht in besonderem Maße Methodenkompetenz und Geschichtsbewusstsein.

ZITIERTE LITERATUR

- Altena, Thorsten. „Flucht und Vertreibung im zwanzigsten Jahrhundert.“ In: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hg.). *Flucht und Vertreibung. Handreichung für den Unterricht*. Düsseldorf: Landeszentrale für politische Bildung, 2010, 4-19. Online unter <https://www.politische-bildung.nrw.de/imperia/md/content/pdf-publikationen/28.pdf> (Zugriff am 5.3.2018).
- Amos, Heike. *Die Vertriebenenpolitik der SED 1949-1990*. München: Oldenbourg, 2009.
- Andresen, Knud, Linde Apel und Kirsten Heinsohn (Hg.). *Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute*. Göttingen: Wallstein, 2015.
- Assmann, Jan. „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität“. In: Ders. und Tonio Hölscher (Hg.). *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988, 9-19.
- Assmann, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck, 2002 (4. Aufl., 1. Aufl. 1992).
- Aust, Stefan und Stephan Burgdorff (Hg.). *Die Flucht. Über die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten*. München: DVA, 2002.
- Barth, Steffen. *Flucht und Vertreibung. Deutschland am Ende des Zweiten Weltkriegs*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 2016.
- Benz, Wolfgang (Hg.). *Die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten. Ursachen, Ereignisse, Folgen*. Frankfurt am Main: Fischer, 1995, 2. Aufl.
- Bertram, Christiane. *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 2017.
- Bonner, Jelena. *Mütter und Töchter. Erinnerungen an meine Jugend 1923 bis 1945*. München und Zürich: Piper 1992.
- Brandes, Detlef. „Vertreibung und Zwangsaussiedlung der deutschen Bevölkerung aus der Tschechoslowakei.“ In: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.). *Flucht, Vertreibung, Integration. Begleitbuch zur Ausstellung*. Bielefeld: Kerber, 2005, 62-73.
- Brandes, Detlef. *Die Sudetendeutschen im Krisenjahr 1938*. München: Oldenbourg, 2008 [Veröffentlichungen des Collegium Carolinum, Band 107].
- Breckner, Roswitha. „Von den Zeitzeugen zu den Biographen. Methoden der Erhebung und Auswertung lebensgeschichtlicher Interviews.“ In: Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.). *Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte: Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 1994, 199-222.
- Bundesministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte (Hg.). *Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ost-Mitteleuropa*. Bearbeitet von Theodor Schieder, in Verbindung mit Werner Conze et al. Großdenkde/Wolfenbüttel: Bundesministerium für Vertriebene, 1953-1962, 5 Bände.
- Das waren Zeiten 4. Widerstreit der Ideologien und Systeme im 20. Jahrhundert*. Ausgabe Bayern. Dieter Brückner und Harald Focke (Hg.). Bamberg: C.C. Buchner, 2007.

- Dehne, Brigitte. „Zeitzeugenbefragung im Unterricht.“ In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54 (2003), 440-451.
- Dejung, Christof. „Oral History und kollektives Gedächtnis. Für eine sozialhistorische Erweiterung der Erinnerungsgeschichte.“ In: *Geschichte und Gesellschaft* 34 (2008), 96-115.
- Dittmer, Lothar. „„Außerdem hatten wir uns einen ‚Modell-Vertriebenen‘ vorgestellt‘. Erfahrungen aus dem Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte.“ In: *Geschichte lernen* 13 (2000), Heft 76: Oral History, 4-9.
- Endres, Rudolf (Hg.). *Bayerns vierter Stamm: Die Integration der Flüchtlinge und Heimatvertriebenen nach 1945*. Köln, Weimar und Wien: Böhlau, 1998 [Bayreuther historische Kolloquien, Bd. 12].
- Erbar, Ralph. „Zeugen der Zeit? Zeitzeugengespräche in Wissenschaft und Unterricht.“ In: *geschichte für heute* 5 (2012), 5-20.
- Forum Geschichte. Band 4: Vom Ende der Weimarer Republik bis in die 1960er Jahre*. Ausgabe Bayern. Franz Hofmeier und Hans-Otto Regenhardt (Hg.). Berlin: Cornelsen, 2007.
- Foucault, Michel. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973.
- Foucault, Michel. *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003 (9. Aufl.).
- Franzen, K. Erik. *Die Vertriebenen. Hitlers letzte Opfer*. Mit einer Einführung von Hans Lemberg. München: Propyläen, 2001.
- Gebhardt, Miriam: *Als die Soldaten kamen. Die Vergewaltigung deutscher Frauen am Ende des Zweiten Weltkriegs*. München: DVA, 2015.
- Geschichte lernen* 31 (2018), Heft 184: Zeitzeugen und Oral History.
- Geschichte lernen* 18 (2005), Heft 105: Flucht und Vertreibung.
- Geschichte lernen* 13 (2000), Heft 76: Oral History.
- Grele, Ronald J. „Ziellose Bewegung. Methodologische und theoretische Probleme der Oral History.“ In: Lutz Niethammer (Hg.). *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“*. Frankfurt: Suhrkamp, 1985 (2. Aufl.), 143-161.
- Halbwachs, Maurice. *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985, 2. Aufl. (französische Erstveröffentlichung 1925).
- Halbwachs, Maurice. *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985, 2. Aufl. (französische Erstveröffentlichung 1939).
- Haumann, Heiko. „Von ‚Westwallzigeunern‘ im zweiten Weltkrieg und Flüchtlingen nach 1945 in Elzach und Yach.“ In: Juliane Geike und Andreas Haasis-Berner (Hg.). *Menschen in Bewegung*. Heidelberg et al.: verlag regionalkultur, 2019, 119-144.
- Haumann, Heiko. „Geschichte, Lebenswelt, Sinn. Über die Interpretation von Selbstzeugnissen.“ In: Brigitte Hilmer, Georg Lohmann und Tilo Wesche (Hg.). *Anfang und Grenzen des Sinns*. Weilerswist: Velbrück, 2006, 42-54.
- Haumann, Heiko. „Lebensweltlich orientierte Geschichtsschreibung in den Jüdischen Studien: Das Basler Beispiel.“ In: Klaus Hödl (Hg.). *Jüdische Studien. Reflexionen*

- zu *Theorie und Praxis eines wissenschaftlichen Feldes*. Innsbruck: Studien Verlag, 2003, [Schriften des Centrums für Jüdische Studien, Bd. 4], 105-122.
- Haumann, Heiko und MartinSchaffner. „Überlegungen zur Arbeit mit dem Kulturbegriff in den Geschichtswissenschaften.“ In: *uni nova. Mitteilungen aus der Universität Basel* 79 (1994), 19-34.
- Henke-Bockschatz, Gerhard. „Frage- und Dokumentationstechnik.“ In: *Geschichte lernen* 13 (2000), Heft 76: Oral History, 32f.
- Henke-Bockschatz, Gerhard. „Oral History im Geschichtsunterricht.“ In: *Geschichte lernen* 13 (2000) 18-24.
- Henke-Bockschatz, Gerhard. *Oral History im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 2014
- Hoffmann, Dirk. „Oral History‘ – das historische Interview.“ In: Volker Bauer et al. (Hg.). *Methodenarbeit im Geschichtsunterricht*. Berlin: Cornelsen, 1998, 91-95.
- Horst, Uwe. „Die Entwicklung eines Interviewleitfadens. Das Projekt ‚Jugend und Nachkriegszeit‘.“ In: *Geschichte lernen* 13 (2000), Heft 76: Oral History, 38-42.
- Jaworski, Rudolf. „Die Sudetendeutschen als Minderheit in der Tschechoslowakei 1918-1938.“ In: Wolfgang Benz (Hg.). *Die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten. Ursachen, Ereignisse, Folgen*. Frankfurt am Main: Fischer, 1995, 2. Aufl., 33-44.
- Jureit, Ulrike. *Erinnerungsmuster. Zur Methodik lebensgeschichtlicher Interviews mit Überlebenden der Konzentrations- und Vernichtungslager*. Hamburg: Ergebnisse-Verlag, 1999, [Forum Zeitgeschichte, Bd. 8].
- Kaminsky, Uwe. „Oral History.“ In: Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hg.). *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 1999, 451-468.
- Keilbach, Judith. „Das Gedächtnis der Nation. Eine Online-Plattform, die Fernsehen ist.“ In: Knud Andresen, Linde Apel und Kirsten Heinsohn (Hg.). *Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute*. Göttingen: Wallstein, 2015, 181-194.
- Kift, Dagmar. „Der Ablauf von Flucht und Vertreibung“. Internetseite der Ausstellung *Aufbau West. Vertreibung und Wirtschaftswunder* des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe: https://www.lwl.org/aufbau-west/LWL/Kultur/Aufbau_West/flucht/flucht_vertreibung/ablauf/index.html.
- Knopp, Guido. *Die große Flucht. Das Schicksal der Vertriebenen*. München: Econ, 2001.
- Koerber, Rolf. „Wie man Zeitzeugen auswählt und mit ihnen umgeht.“ In: *Geschichte lernen* 13 (2000), Heft 76: Oral History, 25-28.
- Kossert, Andreas. *Kalte Heimat. Die deutschen Vertriebenen nach 1945*. München: Siedler, 2008.
- Kraft, Claudia. „Vertreibungen und Umsiedlungen in, aus und nach Polen. Kontexte aufzeigen.“ in: *Geschichte lernen* 19 (2005), Heft 105: Flucht und Vertreibung, 31-37.

- Krauss, Marita (Hg.). *Integrationen. Vertriebene in den deutschen Ländern nach 1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008.
- Landwehr, Achim. *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse*. Tübingen: edition diskord, 2001.
- Lemberg, Hans. „Mehr als eine Völkerwanderung. Eine Einführung.“ In: K. Erik Franzen, *Die Vertriebenen. Hitlers letzte Opfer*. München: Propyläen, 2001, 12-33.
- Merridale, Catherine. *Iwans Krieg. Die Rote Armee 1939 bis 1945*. Frankfurt am Main: Fischer, 2006.
- Naimark, Norman M. *Flammender Hass. Ethnische Säuberungen im 20. Jahrhundert*. München: Beck, 2004.
- Niethammer, Lutz (Hg.). *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985 (2. Aufl.).
- Niethammer, Lutz. „Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History“. In: Lutz Niethammer und Alexander von Plato (Hg.). *„Wir kriegen jetzt andere Zeiten“*. Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern. Berlin und Bonn: Dietz, 1985, 392-445.
- Niethammer, Lutz. „Oral History in den USA. Zur Entwicklung und Problematik diachroner Befragungen.“ In: *Archiv für Sozialgeschichte* 18 (1978), 457-501.
- Obertreis, Julia (Hg.). *Oral History – Basistexte*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012 [Basistexte Geschichte, Band 8].
- Obertreis, Julia und Anke Stephan (Hg.). *Erinnerungen nach der Wende. Oral History und (post)sozialistische Gesellschaften/Remembering after the Fall of Communism. Oral History and (Post-)Socialist Societies*. Essen: Klartext Verlag, 2009.
- Plato, Alexander von. „Chancen und Gefahren des Einsatzes von Zeitzeugen im Unterricht.“ In: *BIOS* 14 (2001), 134-138.
- Plato, Alexander von. „Oral History als Erfahrungswissenschaft. Zum Stand der ‚mündlichen Geschichte‘ in Deutschland.“ In: *BIOS* 4 (1991), 97-119.
- Plato, Alexander von. „Zeitzeugen und die historische Zukunft. Erinnerung, kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis in der qualitativen Geschichtswissenschaft – ein Problemaufriss.“ In: *BIOS* 13 (2000), 5-29.
- Ritchie, Donald A. *Doing Oral History. A Practical Guide*. Oxford: Oxford University Press, 2003, 2. Aufl.
- Rosenthal, Gabriele. „Die erzählte Lebensgeschichte als historisch-soziale Realität. Methodologische Implikationen für die Analyse biographischer Texte.“ In: Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.). *Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte: Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 1994, 125-138.
- Rosenthal, Gabriele. *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main und New York: Campus, 1995.
- Sabrow, Martin. „Der Zeitzeuge als Wanderer zwischen zwei Welten“. In: Ders. und Norbert Frei (Hg.). *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*. Göttingen: Wallstein, 2012, 13-32.

- Sarasin, Philipp. *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.
- Sauer, Michael (Hg.). *Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit*. Hamburg: Edition Körber Stiftung, 2014 (überarbeitete Neuauflage des 1997 von Lothar Dittmer und Detlef Siegfried herausgegebenen Bandes).
- Sauer, Michael. *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber: Friedrich Verlag, 2006.
- Schmid, Ulrich. *Ichentwürfe: Russische Autobiographien zwischen Avvakum und Gercen*. Zürich und Freiburg im Breisgau: Pano-Verlag, 2000 [Basler Studien zur Kulturgeschichte Osteuropas, Bd. 1].
- Schütze, Fritz. „Biographieforschung und narratives Interview.“ In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 3 (1987), 283-294.
- Schwartz, Michael. *Vertriebene und „Umsiedlerpolitik“. Integrationskonflikte in den deutschen Nachkriegs-Gesellschaften und die Assimilationsstrategien in der SBZ/DDR 1945-1961*. München: Oldenbourg, 2004 [Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte, Band 61].
- Schwartz, Michael. „Vertriebene im doppelten Deutschland. Integrations- und Erinnerungspolitik in der DDR und in der Bundesrepublik.“ In: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 56 (2008), 101-151.
- Schwendemann, Heinrich. „Tod zwischen den Fronten – Generäle gaben dem Kampf um den ‚Endsieg‘ Vorrang.“ In: Stefan Aust und Stephan Burgdorff (Hg.). *Die Flucht. Über die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten*. München: DVA, 2002, 71-82.
- Scott, Joan W. „The Evidence of Experience.“ In: *Critical Inquiry* 17 (1991), 773-797.
- Seegers, Lu. „Fernsehbilder und innere Bilder. Überlegungen zum Zusammenhang von Geschichtsfernsehen und biografischer Sinnstiftung.“ In: Knud Andresen, Linde Apel und Kirsten Heinsohn (Hg.). *Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute*. Göttingen: Wallstein, 2015, 161-180.
- Siegfried, Detlef. „Der Reiz des Unmittelbaren. Oral-History-Erfahrungen im Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte.“ In: *BIOS* 8 (1995), 107-128.
- Sommer, Barbara W. und Mary Kay Quinlan. *The Oral History Manual*. Walnut Creek: Altamira Press, 2002.
- Steinkamp, Peter. „Aussig 1945.“ In: Gerd R. Ueberschär (Hg.). *Orte des Grauens. Verbrechen im Zweiten Weltkrieg*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003, 12-18.
- Stephan, Anke. „„Banditen‘ oder ‚Helden‘? Der Warschauer Aufstand in der Wahrnehmung deutscher Mannschaftssoldaten.“ In: Bernhard Chiari (Hg.). *Die polnische Heimatarmee. Geschichte und Mythos der Armia Krajowa seit dem Zweiten Weltkrieg*. München: Oldenbourg, 2003, 474-496.
- Stephan, Anke. „Erinnertes Leben: Autobiographien, Memoiren und Oral-History-Interviews als historische Quellen.“ In: *Virtuelle Fachbibliothek Osteuropa, Digitales Handbuch zur Geschichte und Kultur Russlands und Osteuropas. Themen und Methoden* (2004), www.vifaost.de/w/pdf/stephan-selbstzeugnisse.pdf (Zugriff am 2.3.2018).

- Stephan, Anke. *Von der Küche auf den Roten Platz: Lebenswege sowjetischer Dissidentinnen*. Zürich: Pano-Verlag, 2005 [Basler Studien zur Kulturgeschichte Osteuropas, Bd. 13].
- Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.). *Flucht, Vertreibung, Integration. Begleitbuch zur Ausstellung*. Bielefeld: Kerber, 2005.
- Surminski, Arno (Hg.). *Flucht und Vertreibung. Europa zwischen 1939 und 1948*. Hamburg: Ellert & Richter, 2004.
- Thompson, Paul. *The Voice of the Past. Oral History*. Oxford 2000: Oxford University Press, (3. Aufl., 1. Aufl. 1978).
- Ueberschär, Gerd R. (Hg.). *Orte des Grauens. Verbrechen im Zweiten Weltkrieg*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003.
- Vierhaus, Rudolf. „Die Rekonstruktion historischer Lebenswelten. Probleme moderner Kulturgeschichtsschreibung.“ In: Hartmut Lehmann (Hg.). *Wege zu einer neuen Kulturgeschichte*. Göttingen: Wallstein, 1995, 7-28.
- Vorländer, Herwart. *Oral history. Mündlich erfragte Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1990.
- Welzer, Harald. *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München: C.H. Beck, 2002.
- Wette, Wolfram und Gerd R. Ueberschär (Hg.). *Kriegsverbrechen im 20. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001.
- Wierling, Dorothee. „Oral History.“ In: Klaus Bergmann et al. (Hg.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Friedrich Verlag 1997, 5. Auf., 236-239.
- Wierling, Dorothee. „Oral History.“ In: Michael Maurer(Hg.). *Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft*. Stuttgart: Reclam, 2003 [Aufriss der Historischen Wissenschaften, Bd. 7], 81-151.
- Zarusky, Jürgen und Martin Zückert (Hg.). *Das Münchener Abkommen von 1938 in europäischer Perspektive*. Eine Gemeinschaftspublikation des Instituts für Zeitgeschichte München-Berlin und des Collegium Carolinum. München: Oldenbourg, 2013.
- Zeidler, Manfred. „Flucht und Vertreibung der Deutschen aus Ostpreußen, Westpreußen, Danzig, dem Warthegau und Hinterpommern.“ In: Arno Surminski (Hg.). *Flucht und Vertreibung. Europa zwischen 1939 und 1948*. Hamburg: Ellert & Richter, 2004, 66-99.
- Zeidler, Manfred. „Die Tötungs- und Vergewaltigungsverbrechen der Roten Armee auf deutschem Boden 1944/45.“ In: Wolfram Wette und Gerd R. Ueberschär (Hg.). *Kriegsverbrechen im 20. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001, 419-432.

ANHANG: UNTERRICHTSMATERIALIEN

Anhang 1: Stunde zur Flucht und Vertreibung der Deutschen aus Ostpreußen, Pommern, Schlesien

a) Einstieg: Fotos



Ein Flüchtlingstreck überquert das Eis des Frischen Haffs, um zum Hafen Pillau zu gelangen, Dezember 1944 (© Bundesarchiv, Bild 183-R77440/Allgemeiner Deutscher Nachrichtendienst, ohne Angabe des Fotografen).

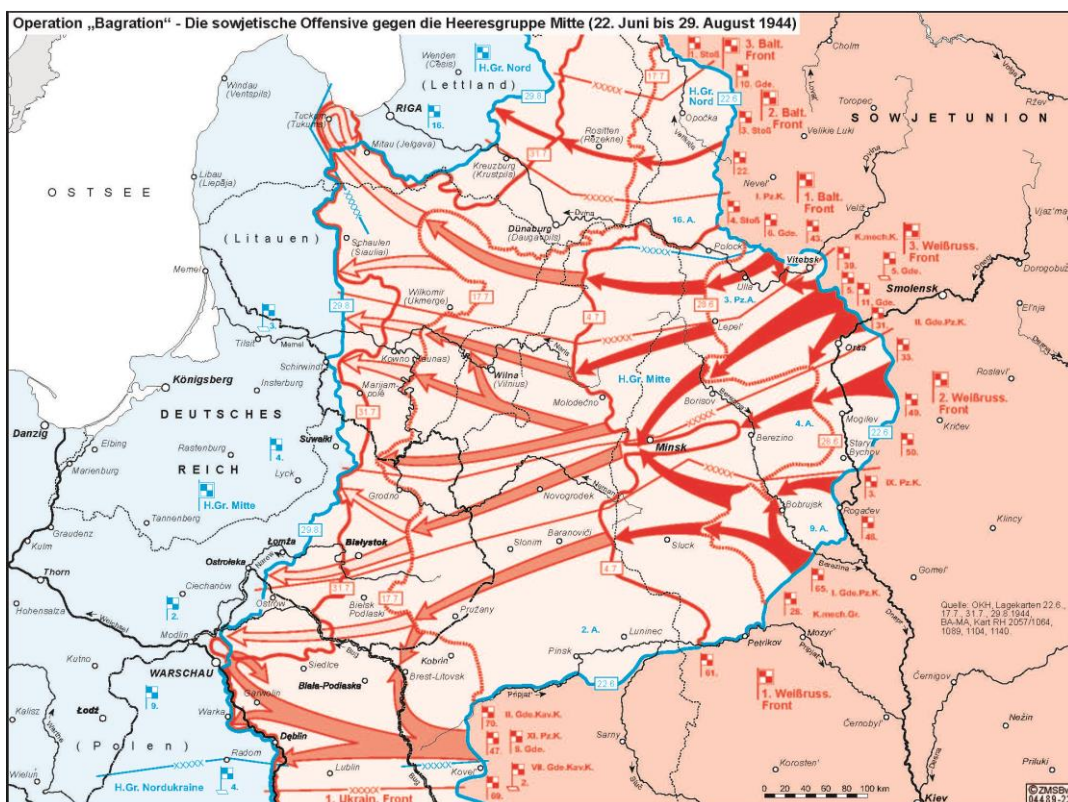


Flüchtlinge aus Schlesien mit ihrer persönlichen Habe bei ihrer Ankunft in Dresden (© SLUB Dresden/Deutsche Fotothek/Erich Höhne & Erich Pohl, <http://www.deutschefotothek.de/documents/obj/80787250>).

b) Karten



Das Deutsche Reich mit den Ostgebieten in den Grenzen von 1937 sowie deutschsprachige Siedlungsgebiete in Ostmitteleuropa (© Konstantin Zigmann, Bremen).



Sowjetische Offensive, Juni bis August 1944 (© Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr).

c) Handout

Flucht und Vertreibung der Deutschen aus Ostpreußen, Pommern und Schlesien

- September 1939: Beginn des **Zweiten Weltkrieges** mit dem **Überfall auf Polen** ohne Kriegserklärung. Beginn der nationalsozialistischen Rassen-, Umsiedlungs- und Vernichtungspolitik im Osten noch vor dem Feldzug gegen die Sowjetunion ab dem 22.6.1941.
- Polnische Verluste** im Zweiten Weltkrieg: über 6 Millionen Menschen (etwa ein Viertel der Bevölkerung), darunter ein Großteil der polnischen Juden sowie zahlreiche Angehörige gesellschaftlicher Eliten. **Sowjetische Opfer:** etwa 25 Millionen Menschen, darunter deutlich mehr Zivilisten als Soldaten.
- Oktober 1944: Die **Rote Armee dringt in Ostpreußen** ein und betritt damit erstmals Reichsgebiet.
- Der Einmarsch der Roten Armee ist mit großem **Leid für die Zivilbevölkerung** verbunden: Plünderungen, Brandschatzungen, wahllose Erschießungen und Massenvergewaltigungen.
- Ein Beispiel: Im Oktober 1944 wird **Nemmersdorf** von der Roten Armee eingenommen. Bei der Rückeroberung des Ortes durch die Wehrmacht sind bis auf eine Frau alle 65 Einwohner ermordet. Das Propagandaministerium unter Joseph Goebbels verbreitet die Nachricht im ganzen Reich.
- ⇒ **Panikartige Massenflucht** der deutschen Bevölkerung vor der Roten Armee.
- Ab Januar 1945: Eroberung von **Teilen Westpreußens und Schlesiens** durch sowjetische Truppen
- ⇒ Ostpreußen wird vom Reich abgeschnitten. Für viele Flüchtlinge bleibt nur noch der **Seeweg in den Westen**, zum Beispiel über die Häfen von Pillau oder Danzig. Oder sie nehmen den gefährlichen Weg über die **zugefrorene Ostsee** und gelangen über das Frische Haff nach Pommern und von dort aus weiter in Richtung Westen.
- März bis Mai 1945: Als letzte Orte in den deutschen Ostgebieten kapitulieren die zur „Festung“ erklärten Städte Danzig, Königsberg und Breslau.
- 8./9. Mai 1945: **Bedingungslose Kapitulation** des Deutschen Reiches.
- Mai-Juli 1945: **Phase der „wildern Vertreibungen“** der Deutschen aus den nun polnisch verwalteten Gebieten (und aus der Tschechoslowakei). Diese waren völkerrechtlich nicht legitimiert und zum Teil unkontrolliert.
- ⇒ Schließung der Übergänge an Oder und Neiße für zurückkehrende Flüchtlinge.
- Februar 1945: **Konferenz von Jalta:** Beschluss zu einer „Westverschiebung“ Polens.
- Juli/August 1945: **Potsdamer Konferenz:** Vereinbarung der Alliierten über die „Ausweisung Deutscher aus Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn“.
- Ergebnis der territorialen Beschlüsse von Jalta und Potsdam:** Angliederung von Schlesien und Pommern an Polen. Ostpreußen wird zweigeteilt: der nördliche Teil wird von der Sowjetunion, der südliche von Polen annektiert.
- Anfang 1946: **Beginn der planmäßigen Aussiedlung der Deutschen aus Polen und der Tschechoslowakei** und der Ansiedlung der Vertriebenen in der sowjetischen, britischen und amerikanischen Besatzungszone.

Anhang 2: Stunde zur Vertreibung der Deutschen aus dem Sudetenland

a) Karte

Deutschsprachige Siedlungsgebiete in Mittel- und Osteuropa (siehe Anhang 1b)

b) Quellen

M1: Mitteilung über die Dreimächtekonferenz von Berlin ("Potsdamer Abkommen") vom 2. August 1945¹⁰⁸

XIII. Ordnungsmäßige Überführung deutscher Bevölkerungsteile

Die Konferenz erzielte folgendes Abkommen über die Ausweisung Deutscher aus Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn:

Die drei Regierungen haben die Frage unter allen Gesichtspunkten beraten und erkennen an, daß die Überführung der deutschen Bevölkerung oder Bestandteile derselben, die in Polen, Tschechoslowakei und Ungarn zurückgeblieben sind, nach Deutschland durchgeführt werden muß. Sie stimmen darin überein, daß jede derartige Überführung, die stattfinden wird, in ordnungsgemäßer und humaner Weise erfolgen soll. Da der Zustrom einer großen Zahl Deutscher nach Deutschland die Lasten vergrößern würde, die bereits auf den Besatzungsbehörden ruhen, halten sie es für wünschenswert, daß der Alliierte Kontrollrat in Deutschland zunächst das Problem unter besonderer Berücksichtigung der Frage einer gerechten Verteilung dieser Deutschen auf die einzelnen Besatzungszonen prüfen soll. Sie beauftragen demgemäß ihre jeweiligen Vertreter beim Kontrollrat, ihren Regierungen so bald wie möglich über den Umfang zu berichten, in dem derartige Personen schon aus Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn nach Deutschland gekommen sind, und eine Schätzung über Zeitpunkt und Ausmaß vorzulegen, zu dem die weiteren Überführungen durchgeführt werden könnten, wobei die gegenwärtige Lage in Deutschland zu berücksichtigen ist. Die tschechoslowakische Regierung, die Polnische Provisorische Regierung und der Alliierte Kontrollrat in Ungarn werden gleichzeitig von obigem in Kenntnis gesetzt und ersucht werden, inzwischen weitere Ausweisungen der deutschen Bevölkerung einzustellen, bis die betroffenen Regierungen die Berichte ihrer Vertreter an den Kontrollausschuß geprüft haben.

M2: Für die deutschstämmige Bevölkerung aus Radisch, Kreis Kaplitz: ¹⁰⁹

„Sie sind zum Transfer in ihre Heimat (d.h. heim ins Reich) bestimmt worden und werden am 21.2.46 um 10 Uhr in die Sammelstelle in Kaplitz abtransportiert.

Zum Mitnehmen sind: 2 Decken, 4 Wäschegarnituren, 2 gute Arbeitsanzüge, 1 guter Arbeitsmantel (Winterrock), 1 Essschale, 1 Tasse und 1 Essbesteck, 2 Handtücher und Seife, Nähzeug (Nadel und Zwirn), Lebensmittelkarten und die amtlichen Personalausweise und Dokumente.

Weiter können Sie Gegenstände Ihres Personenbedarfes, etwa unverderbliche Lebensmittel und Ähnliches mitnehmen. Ihre Sachen dürfen das Gesamtgewicht von 50 kg pro Person nicht überschreiten.

Sämtlicher Schmuck, Wertgegenstände, Geld und Einlagebücher (außer der Reichsmark) schreiben Sie auf und geben Sie in einem Sack mit Ihrem Namen und der Anschrift an dem Ort der Zusammenkunft ab. [...]

Es wird dringendst darauf hingewiesen, dass nichts von Ihrem Eigentum verkauft, verschenkt, geborgt oder sonstwie veräußert werden darf. Die Nichtbefolgung dieser Anordnung wird bestraft.“

¹⁰⁸ Zitiert nach <http://www.documentarchiv.de/in/1945/potsdamer-abkommen.html> (Zugriff am 20.2.2018)

¹⁰⁹ Entnommen aus: *Das waren Zeiten* 4, 102.

c) Fotos zur Vertreibung aus dem Sudetenland



In Prag internierte Sudetendeutsche warten am 20. Juli 1945 auf einem öffentlichen Platz auf ihre Deportation in eine der westlichen Besatzungszonen Deutschlands (© Picture-alliance/dpa, Bild-Nummer 6517941).



In Güterzügen werden Prager Deutsche am 16. Mai 1946 vom Bahnhof Modrany aus in die amerikanische Besatzungszone gebracht (© Picture-alliance/dpa, Bild-Nummer 6517941).

d) Handout

Die Vertreibung der Deutschen aus Ostmitteleuropa am Beispiel des Sudetenlands

Ereignisse bis Kriegsende 1945:

- Oktober 1918: **Gründung der Tschechoslowakischen Republik.** Etwa 3,5 Mio (15%) der Staatsbürger sind Deutsche, vor allem im Sudetenland.
- September 1938: **Münchener Konferenz** => Abtretung der sudetendeutschen Gebiete ans Deutsche Reich.
- März 1939: **Einmarsch deutscher Truppen** in der Tschechoslowakei, Zerschlagung des tschechoslowakischen Staates, Errichtung des „*Reichsprotectorats Böhmen und Mähren*“.
- April/Mai 1945: **Befreiung der Tschechoslowakei** durch sowjetische Truppen, begleitet von Aufständen in Prag und anderen Städten.
- Oktober 1945: **Wiederherstellung** der Tschechoslowakischen Republik.

Vertreibung der Deutschen:

- Mai-Juli 1945: **Phase der „wilden Vertreibungen“** der Deutschen aus der Tschechoslowakei (und auch den nun polnisch verwalteten Ostgebieten des Reiches). Die Vertreibung war völkerrechtlich nicht gedeckt. Sie wurde außerdem begleitet von Racheakten gegenüber den Deutschen sowie einer Entrechtung der deutschen Bevölkerung:
- Das Vermögen der Deutschen wurde eingezogen. Grundbesitz wurde enteignet.
 - Viele Deutsche wurden in Lagern interniert und mussten Zwangsarbeit leisten.
 - Sie durften keine öffentlichen Verkehrsmittel mehr benutzen. Radio- und Fotoapparate, Fahrräder und Schreibmaschinen mussten abgeliefert werden.
 - Sie mussten Kennzeichen wie weiße oder gelbe Armbinden tragen.
- Juli/August 1945: **Potsdamer Konferenz:** Vereinbarung der Alliierten über die Ausweisung Deutscher aus Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn. Es wird vereinbart, dass die *„Überführung, die stattfinden wird, in ordnungsgemäßer und humaner Weise erfolgen soll“*.
- In Bezug auf die Tschechoslowakei lieferten außerdem die **„Beneš-Dekrete“** die rechtliche Grundlage für die Vertreibung und die Enteignung der Deutschen.
- Ab 1946: **Beginn der „planmäßigen Aussiedlung“ der Deutschen aus der Tschechoslowakei und Polen** und der Ansiedlung der Vertriebenen in der sowjetischen, britischen und amerikanischen Besatzungszone.

Anhang 3: Stunde zur Aufnahme und Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen in den (westlichen) Besatzungszonen und der Bundesrepublik

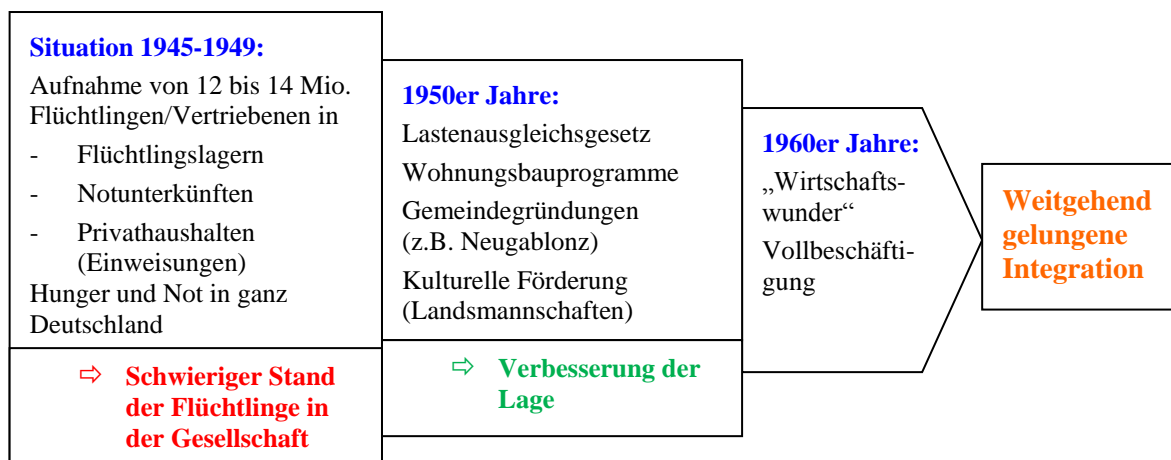
a) Einstieg: Foto von Nissenhütten als Notunterkünfte



Nissenhütten als Notunterkünfte für Flüchtlinge und Ausgebombte, Hamburg 1946 (© bpk-Bildagentur, Bild-Nr. 30014509).

b) Tafelanschrift

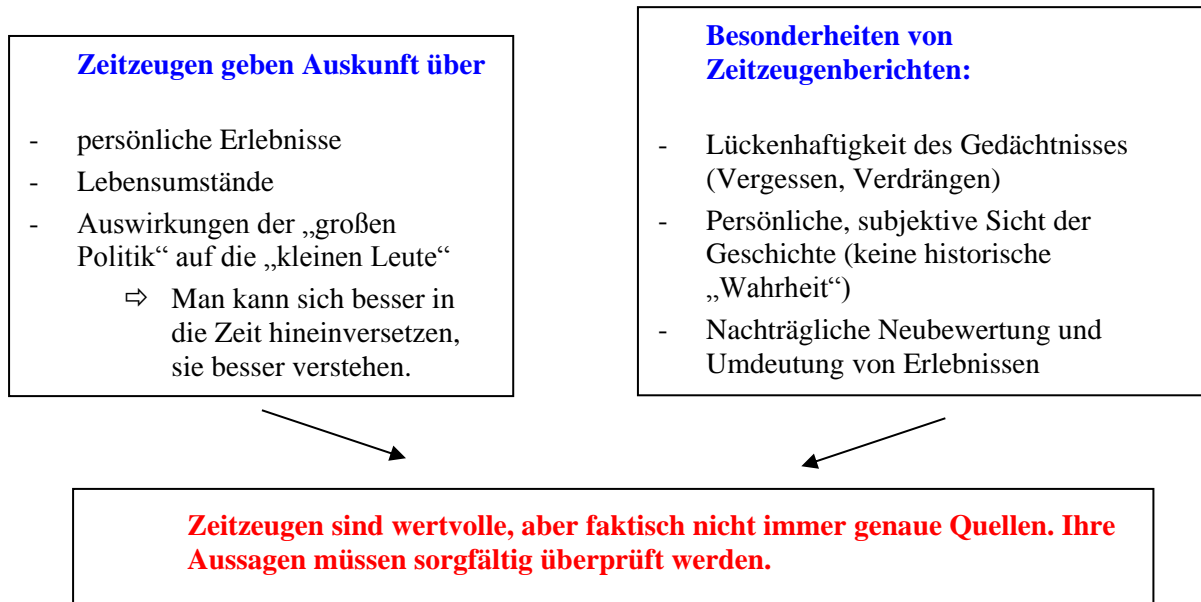
Aufnahme und Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen in den (westlichen) Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland



Anhang 4: Zeitzeugeninterviews als historische Quellen

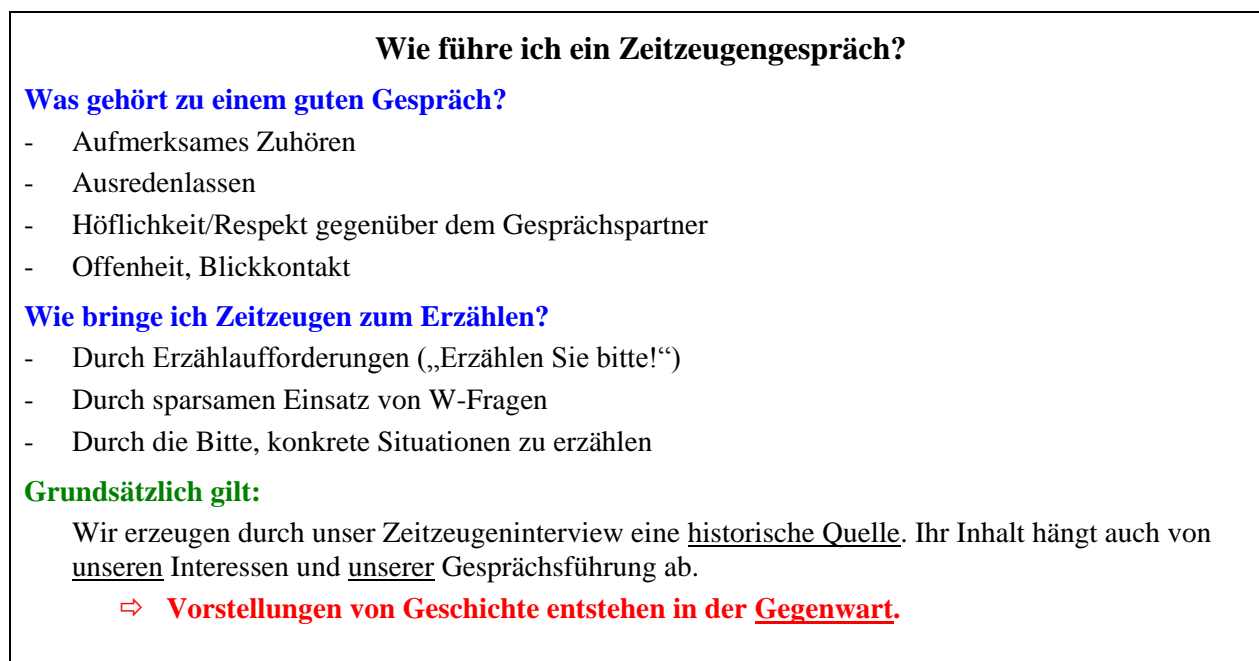
Tafelanschrift

Was versprechen wir uns von den Zeitzeugengesprächen? Zeitzeugen als historische Quellen



Anhang 5: Techniken der Gesprächsführung

Tafelanschrift



Anhang 6: Materialien zum Projekttag

a) Ein von Schülerinnen und Schülern erarbeiteter Interviewleitfaden für ein Gespräch mit einem Zeitzeugen aus Ostpreußen

Zum Leben in Ostpreußen vor der Flucht

- Fragen zur Person (Eltern, Beruf der Eltern, Geschwister)
- Wie verlief Ihre Kindheit und Schulzeit?
- Welchen Beruf haben Sie erlernt?
- Was war die häufigste Arbeit in Ostpreußen (Landwirtschaft, Industrie)?
- Wie haben Sie die Nazi-Herrschaft in Ostpreußen erlebt? Welche Haltung hatten Sie dem Nationalsozialismus gegenüber?

Zum Einmarsch der Roten Armee in Ostpreußen

- Wie haben Sie den Einmarsch der Roten Armee in Ostpreußen erlebt?
- Sind Sie jemals in direkten Kontakt mit einem Soldaten der Roten Armee gekommen? Welche Erinnerungen haben Sie an diese Begegnung?
- Warum gingen die sowjetischen Truppen Ihrer Meinung nach so grausam gegen die Zivilbevölkerung vor?

Die Flucht

- Wie sind Sie geflüchtet? Was haben Sie auf der Flucht erlebt?
- Beschreiben Sie bitte Ihren Fluchtweg.
- Wie lange hatten Sie Zeit, Ihre Flucht zu planen?
- Wie haben Sie sich auf Ihrer Flucht gefühlt?
- Wurden Sie auf der Flucht von der Roten Armee angegriffen?

Aufnahme und Neubeginn nach der Flucht

- Haben Sie Familienangehörige durch Flucht oder Vertreibung verloren?
- Wie wurden Sie im Westen in der Gesellschaft aufgenommen?
- Wie haben Sie Ihr neues Leben aufgebaut?
- Wie sind Sie nach Bayern gelangt?
- Was geschah nach Ihrer Flucht mit Ihrem Heimatort?
- Vermissen Sie heute Ihre Heimat?
- Inwiefern leiden Sie noch heute unter den schrecklichen Ereignissen der Flucht und Vertreibung?

b) Ein von Schülerinnen und Schülern erarbeiteter Interviewleitfaden für ein Gespräch mit einer Zeitzeugin aus dem Sudetenland

Zum Leben im Sudetenland vor der Vertreibung

- Fragen zur Person (Eltern, Beruf der Eltern, Geschwister)
- Wie war Ihr Leben im Sudetenland vor Ihrer Vertreibung?
- Wie verliefen Ihre Kindheit und Ihre Schulzeit? Welchen Beruf haben Sie gelernt?
- Wie haben Sie die Nazi-Herrschaft im Sudetenland erlebt? Wie stand Ihre Familie zum Anschluss des Sudetenlandes ans Deutsche Reich?
- Wie haben Deutsche und Tschechen in Ihrem Heimatort zusammen gelebt?
- Beherrschen Sie die tschechische Sprache?

1945/56

- Wie haben Sie den Einmarsch der Roten Armee 1945 erlebt?
- Hatten Sie tschechische Freunde, die auch nach Kriegsende noch zu Ihnen hielten?
- Wie haben Sie die Zeit zwischen Kriegsende und Vertreibung erlebt?

Die Vertreibung

- Wie sind Sie vertrieben worden? Wie ging das vor sich?
- Welches waren aus Ihrer heutigen Sicht die Ursachen für die Vertreibung? (Hitler? Die Besetzung der Tschechoslowakei?)

Ankunft und Aufnahme in Bayern

- Wie wurden Sie nach Ihrer Ankunft in Bayern aufgenommen?
- Wie haben Sie Ihr neues Leben aufgebaut?

Heutiges Leben

- Vermissen Sie Ihre Heimat?
- Haben Sie Ihre Heimat einmal wieder besucht?
- Inwiefern leiden Sie noch heute unter den schrecklichen Ereignissen der Vertreibung?

c) Arbeitsaufträge zur Auswertung der Interviews

Gruppe 1:

Erstellt einen Lebenslauf des Zeitzeugen/der Zeitzeugin mit einer Zeitleiste. Sucht auf einer Landkarte die Orte, die in der Lebensgeschichte erwähnt werden und zeichnet den Lebensweg auch (geo-)grafisch nach.

Gruppe 2:

Wählt auf dem Tondokument des Zeitzeugengesprächs eine Stelle aus, die Ihr besonders interessant oder bewegend findet und *transkribiert* sie. Das heißt, dass Ihr sie wortgetreu vom Tondokument abtippt.

Begründet, warum Ihr Euch für diese Stelle entschieden habt.

Bei der Transkription gebt Ihr alles Gesagte wortwörtlich wieder, auch Wiederholungen, unvollständige Sätze, „Ähm“, „Hmm“ und andere Elemente des mündlichen Sprachgebrauchs.

Benutzt dabei folgende Zeichen:

GROß:	besonders betont, laut
()	eigene Kommentare wie (lacht), (macht eine Geste)
(10 Sek.)	Sprechpause mit ihrer Länge
viell-	Abbruch des Gesagten

Gruppe 3:

Analysiert die Stellen im Zeitzeugengespräch, in denen es um das Leben vor der Flucht/Vertreibung geht.

Erstellt eine Tabelle mit drei Spalten

Linke Spalte	Mittlere Spalte	Rechte Spalte
Nennt die wichtigsten Stationen im Lebensweg.	Erläutert die wichtigsten historischen Fakten oder Ereignisse aus dem öffentlichen Leben, die in dem Gespräch erwähnt werden und die in diesen Lebensabschnitt fallen.	Beurteilt, mit welcher Wertung der Zeitzeuge/die Zeitzeugin diese Ereignisse erzählt.

Informiert Euch über die im Interview erwähnten geschichtlichen Ereignisse mit Hilfe des Internets oder den zur Verfügung stehenden Sachbüchern im Handapparat.

Gruppe 4:

Analysiert die Stellen im Zeitzeugengespräch, in denen es um die Flucht/Vertreibung geht.

Erstellt eine Tabelle mit drei Spalten.

Linke Spalte	Mittlere Spalte	Rechte Spalte
Nennt die wichtigsten Stationen im Lebensweg.	Erläutert die wichtigsten historischen Fakten oder Ereignisse aus dem öffentlichen Leben, die in dem Gespräch erwähnt werden und die in diesen Lebensabschnitt fallen.	Beurteilt, mit welcher Wertung der Zeitzeuge/die Zeitzeugin diese Ereignisse erzählt.

Informiert Euch über die im Interview erwähnten geschichtlichen Ereignisse mit Hilfe des Internets oder den zur Verfügung stehenden Sachbüchern im Handapparat.

Gruppe 5:

Analysiert die Stellen im Zeitzeugengespräch, in denen es um das Leben nach der Flucht/Vertreibung geht.

Erstellt eine Tabelle mit drei Spalten

Linke Spalte	Mittlere Spalte	Rechte Spalte
Nennt die wichtigsten Stationen im Lebensweg.	Erläutert die wichtigsten historischen Fakten oder Ereignisse aus dem öffentlichen Leben, die in dem Gespräch erwähnt werden und die in diesen Lebensabschnitt fallen.	Beurteilt, mit welcher Wertung der Zeitzeuge/die Zeitzeugin diese Ereignisse erzählt.

Informiert Euch über die im Interview erwähnten geschichtlichen Ereignisse mit Hilfe des Internets oder den zur Verfügung stehenden Sachbüchern im Handapparat.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

GA	Gruppenarbeit
LSG	Lehrer-Schüler-Gespräch
LV	Lehrervortrag
Off. UG	Offenes Unterrichtsgespräch
PA	Partnerarbeit
SB	Schulbuch
SV	Schülervortrag
TA	Tafelanschrift

DIE AUTORIN

Anke Stephan studierte Geschichte, Romanistik und Klassische Philologie in Freiburg im Breisgau und Paris. 2004 wurde sie an der Universität Basel mit einer zweifach ausgezeichneten Dissertation über die Bürger- und Menschenrechtsbewegung in der Sowjetunion promoviert. Nach der Promotion arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin am Lehrstuhl für Ost- und Südosteuropäische Geschichte an der Universität München, bevor sie 2006 in den Schuldienst wechselte. Seit 2009 unterrichtet sie Geschichte, Französisch und Latein am Gisela-Gymnasium in München-Schwabing.

Zurzeit arbeitet Anke Stephan an einem Habilitationsvorhaben mit dem vorläufigen Titel *Abweichendes Verhalten Jugendlicher: Fürsorgeerziehung und Jugendpsychiatrie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.*